

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Paula Britto Agliardi

**A Resistência da Educação de Jovens e Adultos e a Construção da Comunidade Moral
Escolar: Um estudo exploratório**

Porto Alegre

2022

Paula Britto Agliardi

**A Resistência da Educação de Jovens e Adultos e a Construção da Comunidade Moral
Escolar: Um estudo exploratório**

Dissertação de Mestrado em Sociologia
apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Sociologia
pelo Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Weiss

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Agliardi, Paula Britto

A Resistência da Educação de Jovens e Adultos e a
Construção da Comunidade Moral Escolar: Um estudo
exploratório / Paula Britto Agliardi. -- 2022.
76 f.

Orientadora: Raquel Weiss.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Sociologia da Moral. 2. Sociologia da Educação.
3. Tradição Durkheimiana. 4. Efervescência. 5.
Educação de Jovens e Adultos. I. Weiss, Raquel,
orient. II. Título.

Paula Britto Agliardi

A RESISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONSTRUÇÃO DA
COMUNIDADE MORAL ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Porto Alegre, 26 de maio de 2022

Resultado: Aprovado com louvor.

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Andrade Weiss
Departamento de Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS

Carlos Eduardo Freitas
Departamento de Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN

Enio Passiani
Departamento de Sociologia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS

Jayme Gomes Neto
Pesquisador Doutor
Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ pela bolsa de pesquisa durante o desenvolvimento desse trabalho.

A UFRGS por ter gestado toda a minha trajetória acadêmica desde 2003.

A minha família, de onde saí para poder retornar.

A minha orientadora, meu exemplo, minha amiga e minha inspiração.

Ao nosso grupo de estudos, que tornou o individual coletivo, e o processo mais humano.

Ao Piranha (Luiz Celso), a Marina, aos Brunos, Glauco, Araton, Ana, Taís, Cecília, Cabeludo (Allan), Evelyn, Rita, e tantas outras pessoas que se tornaram amores ao longo desse caminho, vocês representam minha força.

RESUMO

Propomos tomar a escola como instituição que pode produzir efervescências, fundando uma sacralidade específica, enraizada nas condições de realização do trabalho escolar, onde ocorrem momentos sistemáticos e intensos de aproximação dos corpos e consciências (efervescência), para observar as representações coletivas e os rituais estabelecidos no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de duas escolas estaduais de Porto Alegre/RS, que possuem uma trajetória bem sucedida de manutenção dessa modalidade.

Utilizamos a tradição durkheimiana como formulação teórica para estabelecer as definições de efervescência, rituais, representações coletivas, sagrado e moral, mais especificamente o próprio Émile Durkheim, Raquel Weiss e Erving Goffman. Para manter em linha a metodologia aplicada, as observações dos rituais foram desenvolvidas como observações participantes orientadas pela metodologia proposta por Goffman, enfatizando o ritual de formatura em seus aspectos de efervescência e mencionando as entrevistas realizadas com os professores das escolas através de sintagmas (trechos lógicos) para articular representações coletivas que fornecem um quadro de uma moralidade específica da EJA, moralidade essa que pode ser mais orientada às condições de autonomia moral do que outras modalidades de ensino presentes na escola.

Palavras-chave: Tradição Durkheimiana. Efervescência. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

We propose to take the school as an institution that can produce effervescence, founding a specific sacredness, rooted in the conditions of school work, where systematic and intense moments of approximation of bodies and consciences (effervescence) occur, to observe the collective representations and established rituals. in the daily life of Youth and Adult Education (EJA) in two public schools in Porto Alegre/RS, which have a successful history of maintaining this modality. I use the Durkheimian tradition as a theoretical formulation to establish the definitions of effervescence, rituals, collective representations, sacred and moral, more specifically Émile Durkheim, Raquel Weiss and Erving Goffman. To keep the methodology applied in line, the observations of the rituals were developed as participant observations guided by the methodology proposed by Goffman, emphasizing the graduation ritual in its aspects of effervescence and mentioning the interviews carried out with the teachers of the schools through phrases (logical excerpts) to articulate collective representations that provide a framework of a specific morality of EJA, a morality that can be more oriented to the conditions of moral autonomy than other teaching modalities present in the school.

Key words: Durkheimian Tradition. Effervescence. Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS

CRE: Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do sul

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFF: Instituto Federal Fluminense

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional de Educação

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA DA MORAL	22
2.2 A TRADIÇÃO DO CONFLITO E A TRADIÇÃO DURKHEIMIANA	30
2.3 O RITUAL	31
2.4 A EFERVESCÊNCIA	32
3 METODOLOGIA	33
4 ANÁLISE	36
4.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	36
4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COLETIVAS	38
4.3 ANÁLISE DAS FORMATURAS	39
4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	40
4.5 O CORPUS DAS ENTREVISTAS	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A - ROTEIRO	63
ANEXO A - INDICADORES DE FLUXO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	64

1 INTRODUÇÃO

Do ponto de vista sociológico, em particular aquele formulado no âmbito da sociologia durkheimiana, a educação é entendida como processo central na construção dos seres humanos das novas gerações. Afinal, é pela ação educativa que deixamos nossa condição de animalidade para nos tornarmos propriamente humanos, e essa metamorfose é sempre operada de forma coletiva, isto é, é uma ação que a sociedade exerce sobre os sujeitos que dela fazem parte. Ainda para seguir com Durkheim, a educação, sobretudo aquela que tem lugar no contexto escolar, é o mecanismo pelo qual os principais valores sociais são transmitidos, passando a fazer parte das consciências individuais – ao menos em parte – e, ao fazê-lo, ela também recria a si mesma. Portanto, a compreensão do fenômeno educacional é colocada como tarefa crucial da sociologia, na medida em que lançarmos luz sobre o que ocorre no contexto escolar nos permite apreender elementos cruciais da vida social. Nossa pesquisa insere-se diretamente nessa tradição. Ainda que a teoria durkheimiana sobre a educação não seja sempre tomada ao pé da letra, ela constitui o pano de fundo da colocação das questões que norteiam esta investigação, que tem como tema geral as características dos rituais que possam apresentar o fenômeno da efervescência, presentes nas escolas públicas como instituições e as representações coletivas associadas a essa sacralização, que tem lugar em uma modalidade particular de ensino, qual seja, a EJA, que é diagnosticada como em crise.

Uma parte da “crise” atribuída à escola e aos sistemas de ensino é detectada justamente em função dos índices de evasão, considerados preocupantes em um contexto no qual a educação escolar é um direito, diretamente relacionado à capacidade da população de exercer a sua cidadania, pela nossa perspectiva, a evasão também afeta a formação da identificação do sujeito dentro daquela instituição, considerando que a intensidade e frequência de sua participação é determinante para isso.

A evasão nas escolas públicas é um tema abordado a partir de diferentes perspectivas e é considerado um fenômeno complexo e multicausal, possuindo aspectos socioeconômicos, psicológicos, culturais, políticos, entre outros. (NERI, 2011; SARAVÍ, 2009; RIBEIRO; CATELLI; HADDAD, 2015).

No Brasil, uma das saídas encontradas para remediar essa necessidade de estabelecer as condições da cidadania através da escolarização foi a implantação do então chamado “ensino supletivo”, em concomitância com a busca gradativa da universalização das modalidades de ensino ditas “regulares”. (HADDAD, 2002; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). As modalidades supletivas se destinariam inicialmente à população analfabeta já adulta no momento da implantação das redes de ensino públicas, e apresentaram uma grande variação no

seu nível de institucionalização ao longo da história brasileira, inclusive enfrentando momentos de completo desmonte do suporte estatal a essas modalidades. Esse foi o início da implantação das redes públicas de ensino no Brasil, que de lá para cá já passaram por diversas modificações.

A EJA, surge como uma dessas novidades, que se constrói a partir da problematização da ideia de supletividade do ensino, à luz de novos paradigmas educacionais desenvolvidos em função de novas finalidades (para a educação escolar), justificadas pelas mudanças sociais em curso nas sociedades contemporâneas. (HADDAD, 2002; PAIVA e OLIVEIRA, 2009; DI PIERRO, 2010; FISCHER; GODINHO, 2014). Atualmente, a EJA está estabelecida como modalidade presencial nas redes municipal e estadual (EJA de ensino fundamental e EJA de ensino médio) e na rede federal Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que integra a EJA ao ensino técnico/profissionalizante, e recebe verba própria, ponderada pelo número de alunos matriculados, via FUNDEB, desde 2007. (RIBEIRO; CATELLI JÚNIOR; HADDAD, 2015).

Apesar dessa oferta gratuita, em 2015, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE, 56,1% da população brasileira com 25 anos ou mais não havia concluído o ensino médio. Esse dado se intensifica quando focalizamos o quinto da população com o rendimento mensal domiciliar per capita mais baixo, em que essa proporção atinge 78,2%. (IBGE, 2016).

Somamos a esses números, os resultados que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou sobre os indicadores de fluxo escolar, utilizando uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes, na transição do aluno entre dois anos consecutivos. INEP, (2017). Pela primeira vez foram apresentadas as taxas de evasão e migração para a EJA na composição das taxas de transição (ou fluxo) escolar, mapeadas segundo a localização e a dependência administrativa, nos níveis de ensino fundamental e médio.

Esses dados revelam que taxa de evasão média no Brasil entre 2014 e 2015 ficou em 3,6% no ensino fundamental e 11,2% no ensino médio, enquanto a taxa de migração para a EJA apontava, respectivamente, 1,3% no ensino fundamental e 2% no ensino médio. Ao considerarmos o comportamento dessas taxas em uma série histórica, observamos uma considerável invariância a partir de 2010/2011 (INEP, 2017). Nessa mesma série histórica ao ampliarmos e considerarmos o somatório das situações categorizadas no sentido mais largo do termo “fracasso escolar”, incluindo então a repetência, desde 2010-2011, a média brasileira oscila, aproximadamente, entre 26% e 23% do total de estudantes do ensino médio. No geral,

os dados descrevem um cenário de manutenção de todos esses índices, encaminhando um contingente significativo da população brasileira a engrossar as fileiras daqueles que viverão a sua vida adulta sem a conclusão do ensino básico e, portanto, precarizando as condições de exercício de sua cidadania.

A evasão não é revertida imediatamente mesmo quando há um retorno desses estudantes ao sistema de ensino, através da EJA ou por outros caminhos, de modo que seus efeitos perduram inclusive entre os jovens, mesmo em uma trajetória de universalização do ensino básico.

Complementarmos as explicações e ampliarmos o leque de interações causais que condicionam esse cenário é uma contribuição importante e instrumentaliza seus movimentos de reversão. Nesse sentido, a sociologia da educação provê uma abordagem que não apenas localiza a escola em seu contexto social, mas analisa a própria escola como uma realidade social. A inteligibilidade dos índices passa pela compreensão de como a própria escola executa a sua parcela de influência sobre a manutenção ou mudança dessas condições.

Considerando esse diagnóstico inicial, acreditamos que nossa abordagem no campo da sociologia da educação deve buscar aporte em outro campo diretamente correlato, qual seja, o da sociologia da moral. Na acepção de Hitlin (2015), um dos principais pesquisadores contemporâneos nessa área, sociologia da moral propõe entender a formação das crenças que ancoram os sentidos de si (atribuídos pelo indivíduo a si mesmo) em posições morais, entendendo os seres humanos como fundamentalmente morais, uma vez que sua condição humana apenas se realiza na vida em coletividade, que é composta por teias de significado pautadas por noções de “bem” e “dever” (a imperatividade e a desejabilidade da moral).

Essas noções também são encontradas em Piaget (1994), quando ele discute, em seu livro de 1932: “O Juízo moral na criança” a sua proposta de análise sobre as morais que ele classifica como autônoma e heterônoma, desenvolvendo uma visão kantiana que propõe um desenvolvimento genético evolutivo onde a moral heterônoma precede a moral autônoma e onde as noções de dever e bem não se originam de uma mesma natureza da moral, a heterônoma sendo caracterizada como advinda de relações sociais de coerção, e a autônoma proveniente de relações entre iguais cujo princípio seria a reciprocidade e o benefício mútuo.

Quando realizamos um levantamento sobre o estado do debate da educação moral ou da constituição da moral nas escolas, deparamo-nos com propostas de fundamentação construtivista, cujos expoentes, Piaget e Kohlberg, conduzindo análises psicológicas da aprendizagem da moral, que recusam uma mesma origem dos aspectos de desejabilidade e bem, retomando Kant e refutando Durkheim em sua proposta de moral centrada na

justiça/cooperação e no bem como evolução do dever.

Nesse sentido, essa análise é focada no comportamento do indivíduo e leva à propostas de desenvolvimento do comportamento moral, colocando os ideais morais como ponto de partida, geralmente, de suas análises, que associam o processo cognoscente de apropriação da moral como transmissor dos ideais nele imanentes, sobrepondo o processo em si com o ideal que inevitavelmente por ele é transmitido.

Essas propostas focam em processos de reflexão sobre as normas, valendo-se dos conflitos interpessoais como pistas e gatilhos para a aprendizagem da moral autônoma. As diversas pesquisas e análises nesse âmbito sugerem que há um predomínio de processos que reforçam a moral heterônoma na escola, que inibe cada vez menos os conflitos, conforme a criança passa pelas etapas do desenvolvimento cognitivo, a coação surte cada vez menos efeito e torna as escolas cada vez mais conflagradas. Elas apostam na análise dos conflitos, e suas abordagens com diferentes intenções, para determinar a prevalência de uma ou outra moral (autônoma ou heterônoma), afirmando que apenas o reforço da moral autônoma atinge as causas dos conflitos, podendo assim transformar as relações na escola, tornando-as mais equilibradas e menos violentas.

Seguindo esse caminho, já encontramos um dos elementos que influenciam na evasão escolar e explicam uma parte da persistência dos altos índices que encontramos principalmente nas escolas públicas brasileiras, o ambiente violento e pouco afeito ao estabelecimento de vínculos impede a construção de valores e sentidos que integrariam os alunos a sua escola, mas essa constatação não consegue formular políticas que efetivamente diminuam o grau de violência crescente que faz parte do cotidiano escolar.

Nossa abordagem busca complementar, através da análise de base durkheimiana, a caracterização da moral no contexto escolar, enfatizando elementos que as pesquisas de base construtivista não abordam diretamente, uma vez que o enfoque sobre o desenvolvimento da educação moral na escola é através da intenção que permeia a atuação dos professores na abordagem a esses conflitos, prescrevendo qual seria a forma de privilegiar a construção de uma moral autônoma e, por isso, fundamentada no respeito ao outro e na cooperação.

Apesar dos esforços para legitimar essa proposta de educação moral, o que as pesquisas demonstram é que a escola, principalmente a escola pública no Brasil, atua reforçando a moral heterônoma, que não incide sobre as causas dos conflitos e se baseia na coação e imposição externa das normas.

A EJA, nesse contexto, pode oferecer à escola uma experiência mais dialógica, onde a moralidade se apresenta mais distante de seu modelo heterônomo e mais próxima das

características necessárias ao exercício de uma moral autônoma, oportunizando aos professores a vivência que pode qualificá-los a modificar sua prática em outras modalidades de ensino, trazendo para à escola aquilo que, na literatura sobre o assunto, sempre foi tida como o grande objetivo e o maior desafio a ser atingido em relação a educação moral desejável, mas que sofre tremendas resistências para sua efetiva implementação no cotidiano, principalmente das escolas públicas.

A novidade que abordamos é o foco no vínculo social, que estabelece valores morais (portanto sagrados e auto evidentes segundo a concepção de Durkheim) quando funda uma comunidade moral, nesse caso, também uma instituição, para Goffman (1967), através de sistemáticos momentos de efervescência coletiva. Os alunos da EJA experimentaram, em sua trajetória, uma ruptura de alguma ordem com a escola e o resgate dessa relação passa pela vontade desses indivíduos, uma vez que o ensino nessa modalidade não é compulsório.

Maria Augusto (2009) compara Durkheim a Piaget, considerando que ambos advogam pelo caráter social da moralidade e pela relação social como condição fundamental para o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, ela demonstra que há divergências quando os autores partem para a explicação da realização da moralidade social e sua incorporação, além de concepções diferentes sobre autonomia e heteronomia e, conseqüentemente, do “papel desempenhado pelo processo socializador na constituição de indivíduos autônomos ou heterônomos.” (AUGUSTO *et al*, 2009, p.224). Enquanto que, para Durkheim (2008), há uma diferença entre autoridade física e autoridade moral, sendo que a primeira é baseada no medo e a segunda é baseada em aspectos reconhecidos como válidos pelo sujeito, portanto qualquer autoridade que esteja baseada na moralidade para seu exercício não pode estar associada à coerção ou imposição, pois não satisfaria a dimensão de desejabilidade, que nessa teoria compõe intrinsecamente a origem da legitimidade de qualquer autoridade moral. Nesse sentido, ao escolhermos a EJA para o desenvolvimento do estudo do vínculo moral na escola, buscamos encontrar uma dinâmica de relações sociais mais propícia ao estabelecimento desse tipo de legitimação para o vínculo e a autoridade.

Além da autoridade, que é uma das conseqüências do estabelecimento de um vínculo moral, também é necessária a existência de processos de efervescência coletiva que ofereçam experiências de transcendência sacralizadoras do vínculo e ideal moral, essa reafirmação do extraordinário precisa estar presente para que a motivação dos sujeitos atuantes naquelas relações sociais não se restrinja ao cálculo racional e apresente uma força própria construída a partir da experiência reiterada de mobilização das suas emoções em momentos de efervescência.

Partimos da ideia de que as taxas de evasão e persistência nas escolas são condicionadas também – além de outros fatores – pelo conjunto de valores e de práticas ensejados no contexto escolar, que levam à formação de diferentes tipos de vínculos sociais. Em relação a isso, nosso papel então é explicar de que forma essa moralidade consiste, como as características dos vínculos estabelecidos por essa moralidade afetam a ação dos indivíduos, e em que circunstâncias essas crenças se modificam “diante de efeitos desajustados ou de pressões sociais” (HITLIN, 2015, p. 26).

Considerando, como propõe Weiss (2017), a sociologia da moral e o tema dos vínculos sociais como necessários ao entendimento da realidade social contemporânea, buscamos analisar o seguinte problema de pesquisa: Quais as características e rituais existentes na EJA que podem desenvolver de forma social essa moralidade ligada à instituição escolar?

Nós analisamos duas escolas que mantiveram a oferta de turmas de EJA durante todo o período de 2011 a 2016, na 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Rio Grande do sul, que está circunscrita à cidade de Porto Alegre.

O desafio dessa modalidade de ensino é manter a autorização da secretaria de educação para o oferecimento de turmas, e essa autorização é balizada pelo número de alunos matriculados, que muitas vezes, apresenta uma drástica diminuição ao longo do ano. Esse esvaziamento das turmas resulta em fechamento da modalidade no ano subsequente, portanto essas escolas que conseguiram manter a oferta de turmas de EJA em todos os anos da série histórica já são aquelas que resistiram e não apresentaram um esvaziamento de turmas excessivamente significativo, mantendo seus estudantes, ou preenchendo as vagas ociosas com a demanda existente no segundo semestre do ano.

Como realizamos uma seleção apenas das escolas que mantiveram a EJA em todos os anos da série, para permitir uma coerência e permanência das relações sociais que aí se davam, nosso universo de escolas se reduziu a partir de uma depuração que posteriormente percebemos que influenciou diretamente nos resultados encontrados. As escolas que conseguiram manter a EJA são um grupo muito reduzido, entretanto, as escolas analisadas também possuem características que podem defini-las como bem-sucedidas, uma vez que ambas venceram a barreira da manutenção de sua existência e são avaliadas dessa forma por seus integrantes.

Os professores enxergam os alunos da EJA como mais iguais a eles do que as crianças e adolescentes do ensino dito regular, são trabalhadores, adultos, contidos emocionalmente, cansados, mas com um cansaço legítimo que é mais aceito como justificativa para um rendimento aquém das expectativas idealizadas, a justificativa para o desempenho dos estudantes modula a abordagem e tratamento que os professores oferecem as turmas e as

relações prezam pela compreensão da realidade dos estudantes e diálogo sobre formas de adaptar o rendimento escolar à essa realidade.

As formaturas ritualizam e acrescentam força moral as práticas desenvolvidas nesse contexto, reforçando uma forma de viver e valorizar os laços que ali estabeleceram-se como significativos e positivos, e por isso são citadas por grande parte dos sujeitos como os momentos de maior emoção da sua experiência vivida na EJA, além da percepção atestada em observação do forte conteúdo emocional e ritual desses momentos e da sua realização mesmo quando não há a formalização de sua prática. É o coroamento de um processo levado à bom termo e reafirmação de sua correção.

A Sociologia da Educação é uma importante área do pensamento sociológico por debruçar-se sobre um processo essencial para a existência da humanidade enquanto coletividade. Este trabalho visa contribuir para o entendimento de alguns aspectos desta grande questão, ao mesmo tempo em que oferece um olhar sobre a nossa realidade social e histórica que se pauta pela relevância da problematização e proposição ativa que as ciências aplicadas do campo educacional podem gestar a partir da sociologia como uma ciência de base cada vez mais estabelecida e robusta.

Nesse sentido, entender e formular as questões eminentemente sociológicas das especificidades do sistema de ensino brasileiro promovem um alargamento teórico muito benéfico para o fomento da discussão sobre as contribuições que o campo sociológico pode oferecer ao debate educacional; debate esse marcado na esfera pública como tema de primeira grandeza.

Atualmente renova-se o debate sobre as modalidades de ensino da EJA, uma vez que se encontram em curso medidas, em todos os níveis governamentais, que alteram algum aspecto de sua organização, articulação com o restante do sistema de ensino ou oferta de turmas. Entre as questões fundamentais às quais esse debate está associado encontra-se a desigualdade social, e o impacto que o sistema de ensino causa neste fenômeno, questão eminentemente social e sociológica, exige propostas para sua compreensão por parte daqueles que orientam sua ação com base em princípios de justiça social.

Identificar as concepções sobre o que se está fazendo na EJA, sobre a natureza das práticas pedagógicas que levam à diferentes consequências, descobrir quais são as representações coletivas articuladas com essas práticas, fornecem subsídios para o aprimoramento dos processos de escolarização não apenas para a EJA, mas para a escola em sua totalidade.

Verificamos nelas o tipo de vínculo coletivo, qual valor constitui o seu princípio e que

imperativo (normas, regras) ele estabelece, além de observarmos a formatura como evento com características de efervescência coletiva.

Cercada dos elementos observados nessas escolas, destacamos a qualidade do vínculo ali compartilhado, que gira em torno da noção de respeito entre pessoas que se percebem mais iguais umas às outras, fundamentalmente por serem todos adultos e trabalhadores. Essa noção alicerça relações pautadas pelo respeito, que tornam o vínculo entre eles mais aproximado, sem retirar a autoridade. O que diminui em comparação às relações estabelecidas em modalidades de ensino cujos alunos não são adultos, é a assimetria. Essa noção permite que se dê ênfase em um vínculo qualitativamente mais fundamentado na autonomia.

Onde a coação “não funciona” no ambiente escolar (no sentido de fazê-lo deixar de existir)? Onde a participação não é compulsória e sua existência depende, diretamente, da permanência de um número mínimo de estudantes.

Nesse espaço, como se caracteriza a construção do vínculo entre seus participantes?

O presente trabalho busca recuperar o pressuposto durkheimiano de uma mesma raiz moral de onde deriva tanto o aspecto de dever quanto o aspecto de bem, aí se diferenciando dos modelos de análise construtivistas e enveredando por uma abordagem que investiga aquilo que, na maioria dos estudos dessa tradição, é tido como ponto de partida

Apesar da concordância com o conteúdo normativo desses estudos, que partem de uma proposta sobre a moral que atribui superioridade a uma moralidade calcada em ideais de justiça ou generosidade, essa vertente apregoa que isso só poderia ser adquirido por um processo que Piaget (1994) chama de “construção da moral autônoma”. Nossa pesquisa adere a essa proposta normativa, investigando, dentro da escola, o ambiente menos afeito à imposição por coação.

A EJA, especialmente no nível de ensino médio, é a única modalidade que, inserida na escola básica (física e institucionalmente), não é obrigatória para seus estudantes, além disso, trata-se de uma modalidade de ensino cujo público apresenta as maiores semelhanças com seus professores, pois é tido como um público de adultos, prevalente de trabalhadores (concepção que subsiste entre os professores a despeito dos números que já apontam para dois processos de juvenilização entre esses estudantes). A escolha por delimitarmos a pesquisa não foi fortuita portanto, buscamos o espaço onde a dinâmica de interação social traz, em sua própria condição de realização, elementos que a vivência em outras modalidades, tanto como aluno quanto como professor, não desenvolveria per se.

Os desafios referenciados pela bibliografia construtivista visando uma moral centrada no respeito à diferença (pela via da justiça ou da generosidade) talvez esbarrem em um ponto cego de sua fundamentação de análise sobre a escola, muito escorada na psicologia e pouco

assistida pela sociologia da moral, uma vez que há uma refutação das reflexões propostas por Durkheim. Esse ponto poderia explicar o fracasso nas tentativas de modificar a moral aprendida nas escolas, de eminentemente heterônoma para autônoma.

Ao observarmos a escola não apenas como espaço de disputa entre diferentes moralidades, mas como instituição que pode produzir efervescência coletiva, que funda uma sacralidade específica enraizada nas condições de realização desse tipo de trabalho (o ensino escolar) e assumindo a sala de aula (mas não apenas ali) como espaço onde ocorrem momentos sistemáticos de intensa aproximação dos corpos e consciências (efervescência coletiva), podemos expandir a compreensão de como podemos afetar e transformar essa realidade social, pois a compreensão cognoscente de uma disposição que foi investida de sacralidade não possui o impacto necessário para a sua disrupção. A reflexão não dá conta de desbaratar aquilo que é vivenciado como acima do ordinário, e essa transformação, e sua subsequente diminuição prevista nos índices de evasão nas escolas, só poderia ocorrer quando outra condição de efervescência, diferente da inicial, fosse experimentada.

Talvez essa seja a maior contribuição que a EJA pode proporcionar a escola como parte de sua comunidade moral, proporcionar aos professores experiências que sejam potentes o suficiente para efetivamente abrir caminho a condutas, juízos e (inclusive) competências morais autônomas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As modalidades de Educação de Jovens de Adultos são propostas no Brasil no contexto de uma longa trajetória que, por estar associada a essa progressiva universalização, originalmente foi concebida com um caráter explicitamente compensatório e destinada àqueles que, por já serem adultos, não teriam acessado a escola na “idade certa” para sua escolarização. Essa política educacional brasileira segue uma extensa tradição de mecanismos (institucionais ou não) que se sucederam na abordagem tanto da alfabetização de adultos, quanto mais recentemente, do acesso à escolarização para quem não a acessou na “idade correta”.

A partir de 1940 iniciam-se programas governamentais (institucionalizados) que, encabeçados pela União (governo federal), viabilizaram “[...] a criação e permanência do ensino supletivo integrado às estruturas dos sistemas estaduais de ensino” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60). Essas políticas, que até 1964 foram desenvolvidas em paralelo com outros movimentos não institucionais, foram substituídas em 1969 pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa nacional executado pelo governo que, por advento da Ditadura Militar, centralizou seu funcionamento em uma estrutura autônoma, inclusive frente ao Ministério da Educação, e com pouca relação com o restante do sistema de ensino, numa perspectiva de que o programa se encerraria ao atingir a meta de erradicação do analfabetismo em adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1985, já desacreditado pela ausência dos resultados originalmente propostos e com poucas verbas governamentais a sustentá-lo, o MOBRAL é extinto e suas atribuições e estruturas são absorvidas pela recém-criada Fundação Educar. Essa reorganização promoveu a descentralização desta política, que a partir de então não executava diretamente a alfabetização de jovens e adultos, mas “passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.62).

A Fundação Educar atuou até 1990, quando ocorre uma retirada do governo federal, que busca transferir a responsabilidade pela oferta do então denominado ensino supletivo aos estados e municípios, mas sem uma obrigação nem regulamentação específica para sua oferta, acaba ocorrendo uma diminuição significativa das vagas disponíveis.

Encerramos assim a última década do século, tendo de prorrogar para o próximo milênio uma investida mais decidida no sentido de superar a exclusão educativa e cultural de amplos setores da população. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.69).

Houve, nas últimas décadas, uma retomada do interesse por parte do governo federal

em fornecer verbas e orientações de ordem técnica e metodológica para a ampliação da oferta, já agora oficializada, da EJA. Ao longo de toda a sua trajetória histórica no Brasil e inclusive no tratamento dado a essa modalidade de ensino pelos trabalhos acadêmicos que a abordam, é possível perceber um estreito laço entre o processo de alfabetização de adultos, considerado também como seu precursor, e a importância da EJA como política educacional.

Apesar de o tema possuir agora uma abordagem acadêmica que ultrapassa a alfabetização como meta e analisa a EJA como um direito (FISCHER; GODINHO, 2014), o público concebido para o usufruto deste direito continua sendo o trabalhador (jovem ou adulto).

Argumentamos ao longo deste artigo, em torno da ideia de que a modalidade EJA, como direito à educação, para ser plenamente realizado, implica um entendimento da relação entre educação e trabalho na perspectiva da emancipação humana. O estabelecimento de vínculos com o trabalho é compreendido como um modo de contribuir para a plena afirmação da EJA como um direito (FISCHER; GODINHO, 2014, p.17).

A concepção deste projeto se deu justamente em função do “surgimento” de um público que acessa a EJA sem contudo se enquadrar no seu pressuposto público-alvo, ou seja, jovens sem histórico de evasão escolar e que não trabalham, mas que acabaram concluindo os estudos (ou apenas transitando sem concluir) através desta modalidade de ensino.

Souza (2012) analisou uma turma de 30 alunos de EJA em uma escola pública no município de Santa Maria/RS, descrevendo um processo de “rejuvenescimento” que era caracterizado pela média de idade da turma ser extremamente baixa (de 18 a 21 anos). Esse artigo preocupa-se com o impacto deste fenômeno, atentando para as características específicas desta modalidade de ensino.

A Resolução CNE/CEB N° 1 de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, estabelece, no parágrafo único do 5º artigo, normas e ações no ponto de vista da prática pedagógica que se reflete no relacionamento do jovem ou do adulto no espaço da escola e da aula. Desse modo se encontram definidos os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, [...]: O que se salienta no artigo dessa Resolução é o caráter singular que expressa no atendimento ao aluno, posto referir conceito de “identidade” de uma modalidade de ensino (SOUZA, 2012).

Seguindo na linha desse delineamento, outro estudo (RODRIGUES, 2012), este comparativo entre alunos da EJA de ensino médio em uma escola estadual de Itaboraí/RJ e alunos do PROEJA, do Instituto Federal Fluminense(IFF), apresenta dados que demonstram uma

diferença entre a faixa etária preponderante de público que acessa o PROEJA de um Instituto Federal e a do público que acessa a EJA de Ensino Médio de uma escola pública estadual. Constatamos que o fenômeno da maior procura de pessoas em uma faixa etária mais alta na rede federal, em contraste significativo com a rede estadual sem curso técnico integrado. Além disso, novamente registra-se a mesma média de idade para o grupo de estudantes de EJA, de 18 a 20 anos.

Notamos que um dos temores aventados durante a implementação, em meados dos anos 2000, da modalidade EJA de ensino médio, era a possibilidade de sua oferta produzir uma dinâmica de “facilitário educacional”, atraindo um público com defasagem idade-série acumulada e que consideraria uma vantagem a velocidade maior que essa modalidade oferecia para a aquisição do diploma (GOMES, 2003).

Essa pesquisa, apesar de concluir pela existência de uma “estratificação das oportunidades educacionais”, atesta que as estatísticas não demonstram essa migração, pois os índices de defasagem idade-série se mantêm na média das turmas de ensino médio regular, demonstrando que a maioria dos alunos fica no ensino médio regular, mesmo tendo a possibilidade de encurtarem seu processo de escolarização. Para darmos conta de fornecermos uma explicação a esses dados, atribuímos crédito justamente a essa percepção da “precariedade” do valor da certificação, a falta de legitimidade que, demonstrando uma estratificação do “valor de face” do credenciamento em cada modalidade e sistema de ensino diferente, inibe a tendência temida.

A educação de adultos tem valores precários por eles serem menos aceitáveis por uma parte da população. Sendo educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, constitui atividade menos vinculada ao propósito primário da educação. Ela é menos estruturada, até por força da flexibilização necessária ao atendimento das necessidades dos alunos; o ensino não é compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar; sua procura é voluntária, com o sustento dependente das oscilações do número de alunos; seus objetivos em parte são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também a educação continuada. Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito da organização, na maior dificuldade de obter recursos e na elevada vulnerabilidade a cortes orçamentários (GOMES, 2003, p. 50 e 51).

Essa visão de “valores precários” é uma pista de como a EJA insere-se no conjunto moral, mas se podemos generalizar a análise acima, também podemos encontrar propostas que acreditam na viabilidade de uma EJA “bem-sucedida”.

Tendo em vista que o contexto do sistema de ensino brasileiro está inserido em uma dinâmica que demanda propostas para aumentar a escolarização da população, Maria Clara Di

Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001) propõem uma nova perspectiva para o ensino de jovens e adultos enquanto modalidade regular e não mais provisória no sistema de ensino, abandonando a ideia de suplência e esboçando o perfil dos alunos que deveriam ser atendidos e portanto para os quais os processos de aprendizagem deveriam ser pensados.

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.65).

Ainda Di Pierro (2010), ao analisar os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, identificando um processo de centralização da regulação das políticas de EJA pelo governo federal e de adesão à concepção de educação continuada ao longo da vida, considera que o aumento e subsequente da estagnação do número de matrículas na EJA de ensino médio a partir de 2006 reflete os interesses dos níveis estaduais em otimizar o repasse de verbas ao ensino básico, sem uma efetiva aplicação desta nova concepção para a EJA nas esferas subnacionais, mantendo assim suas condições precárias. Por isso as reflexões para o PNE 2011-2020 buscavam suprir esta lacuna.

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam (DI PIERRO, 2010, p.954).

Levantamentos recentes oferecem um bom panorama da pesquisa relacionada aos problemas da educação escolar no Brasil e apontam para aspectos que emergem como aqueles que resistem em manter a qualidade da educação escolar dando “dois passos pra trás e um pra frente”, coincidentemente, esses aspectos trazem para o foco do debate aqueles elementos que tratamos aqui em nosso trabalho.

Superar a exclusão educacional diz respeito tanto ao desenvolvimento de novas habilidades, através da aprendizagem de novos conhecimentos e competências, como também a superação dos “traumas” decorrentes do próprio processo de exclusão, como a baixa autoestima, a repulsão ao desenvolvimento de habilidades abstratas formais – muitas vezes associada à violência simbólica, a aversão aos modelos tradicionais da educação, dentre outros. Daí a compreensão da construção da aprendizagem como processo coletivo, social e histórico. (TAVARES, 2013, p. 61)

A escola que é atravessada por valores menos inclusivos, nesse sentido, incorre na intensificação dessas barreiras que prejudicam ainda mais a superação do desafio de manter um bom desempenho escolar durante a trajetória dos seus alunos. A possibilidade de existir uma comunidade moral habitando a instituição escolar, pelas características intensificadoras do estabelecimento de uma moral exerce seu efeito específico nessa problemática, "normalizando", assim desaparecendo a historicidade e contingencialidade das relações nessa instituição e "sacralizando" os ideais envolvidos nos rituais efetivamente praticados em momentos de efervescência coletiva. Essa sacralização mobiliza e intensifica a emoção relacionada a essas crenças, portanto vinculando mais fortemente quem é atravessado por essas experiências. No estabelecimento de uma comunidade moral, então, ideais não inclusivos que podem recrudescer e sustentar os caminhos da exclusão educacional específica daquela escola, assim como uma comunidade moral com ideais inclusivos adquire uma intensidade que pode aumentar o potencial de contrabalançar a forte causalidade da grande desigualdade de qualidade das condições de vida dos alunos, uma vez que as características de uma participação em uma comunidade moral apresentam propriedades que incidem justamente na reconstrução de sentidos que operam nos "traumas" mencionados.

2.1 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA DA MORAL

Uma das questões principais da dissertação é a de que o direito à educação, aventado como requisito da cidadania, torna-se problemático quando baseado apenas sobre a métrica de sucesso escolar. O estabelecimento de uma dicotomia entre sucesso e fracasso reduz o escopo da ideia de cidadania, e cria uma forma de estigma que já institui, a priori, um conjunto de jovens que estão destinados a falhar, e que acaba por tornar a EJA uma alternativa para excluí-los do percurso "normal". Assim, em vez de constituir uma alternativa educacional aos jovens em idade escolar que realmente demandam a EJA por precisarem trabalhar, ou para suprir o *deficit* educacional de adultos, essa modalidade de ensino cria um reduto de "educação de segunda categoria", que acolhe todos os que foram considerados "problemáticos" no ensino regular.

Neste ponto, nos aproximamos de Bourdieu (2010) que traz, com o conceito de *habitus* de classe, a possibilidade de percebermos nesse processo que descrevemos, um gradiente crescente de violência simbólica no ambiente escolar conforme o aumento da distância entre o *habitus* de classe do estudante e o *habitus* da classe dominante, que a escola moderna assume o papel de inculcar. Nessa concepção, não é surpreendente que o fracasso escolar incida de

forma mais intensa sobre aqueles que apresentam um *habitus* de classe mais distante daquele que é inculcado pela escola.

Historicamente, houve uma expectativa depositada na educação formal como potente ferramenta de mobilidade social; mesmo para as perspectivas da pedagogia funcionalista (PARSONS, 1970) e da pedagogia crítica (FREIRE, 1996), antagônicas em larga medida, essa potência é destacada e tida como fundamental. Portanto, Bourdieu (2010) opera uma inversão importante em relação a esse tipo de expectativa projetada na educação, na medida em que explica como essa mesma educação formal executa a reprodução das desigualdades socialmente estabelecidas, através da legitimação que realiza quando aponta o mérito individual como responsável pelas desigualdades, e não a específica formação social existente.

Independente, entretanto de ser reprodutora ou transformadora, a potência eminentemente social dessa educação escolar resta inconteste. Seguindo a concepção de Durkheim (DURKHEIM, 1975, 2007, 2008), a educação é vista como uma espécie de socialização exercida pela geração mais velha sobre a geração mais nova. É pela ação educativa que deixamos nossa condição de animalidade para nos tornarmos propriamente humanos, e essa metamorfose é sempre operada de forma coletiva, isto é, é uma ação que a sociedade exerce sobre os sujeitos que dela fazem parte. A educação, sobretudo aquela que tem lugar no contexto escolar, é o mecanismo pelo qual os principais valores sociais são transmitidos, passando a fazer parte das consciências individuais – ao menos em parte – e, ao fazê-lo, ela também recria a si mesma.

A perspectiva de Durkheim sobre a educação é uma dentre as várias que foram propostas no campo da sociologia da educação, ainda que com frequência tomada a partir de um viés reducionista (FATURI, 2014) que a considera como positivista, e associada a um “caráter conservador e reacionário” (GADOTTI, 2002, p. 109). Um argumento deste autor que é fundamental a esta pesquisa, segundo o qual o ponto central para a compreensão da educação é sua observação como um fenômeno social, demandando por isso uma explicação também através da dimensão social (CLADIS, 1995; GAUTHERIN, 2002; AUGUSTO; *et al.*; OLIVA-AUGUSTO, 2009; WEISS, 2009).

Mannheim (1982) e Elias (1997), por um viés diferente de análise, tentam apontar a diferença na intensidade e na permanência do efeito que essa socialização do início da vida acarreta. Debatendo as condições biológicas do fenômeno da geração, Mannheim (1982) considera, como consequência desses fenômenos biológicos, a existência de uma necessidade, que é suprida de forma automática, constante e involuntária, de transmissão para as recém-chegadas gerações da herança cultural estabelecida. Ele destaca esse processo como uma via de

mão dupla apesar disso, pois as gerações mais velhas também aprendem e assimilam significados das gerações mais novas em uma interação constante.

O autor pondera que as consequências dessa realidade em que todos os humanos experimentam apenas uma pequena parcela da história capacitam-nos para o esquecimento e o “rejuvenescimento social” através da experiência do “contato original” que novas gerações continuamente experimentam e que permitem uma estratificação da experiência, pois ela fornece um significado diferente às experiências vividas que, numa articulação dialética entre esse primeiro conjunto de experiências do contato original e as outras camadas de experiência sobrepostas a essa base, incorporam os elementos culturais de que são herdeiros apenas na medida em que eles adaptam seus significados ao que é sentido como necessidades do presente.

É importante destacar, então que apesar das bases biológicas do fenômeno das gerações oferecerem uma gama de potencialidades específicas, a medida da realização dessas potencialidades está relacionada à esfera social e cultural, sempre a partir de uma coletividade. “A realização de obscuras potencialidades inerentes ao local da geração é governada por fatores extra biológicos, principalmente, como vimos, pelo ritmo e impacto predominantes de mudança social” (MANNHEIM, 1982, p.94).

Nessa mesma articulação teórica Elias (1997), ao analisar os conflitos geracionais na Alemanha considera, ressaltando que as relações entre gerações interdependentes em uma Sociedade-Estado quase sempre acarretarem lutas abertas e latentes pelo poder, que a juventude prolongada dos grupos burgueses (defasagem entre maturidade biológica e social que se ampliou no século XX) e a contrapartida de seu estreitamento dos caminhos de poder profissional e político, ofereceu uma drástica modificação nas experiências de “contato original” das jovens gerações e nas opiniões e ideais a elas vinculadas. O efeito dessas novas condições é que a autoridade moral das velhas gerações também se enfraquece, uma vez que elas perdem a capacidade de apresentar novos caminhos para o futuro, a par com as exigências também novas do presente.

Os elementos que Norbert Elias (1997) percebe no contexto alemão, a relação entre as modificações nas experiências das novas gerações e o enfraquecimento da autoridade moral das velhas gerações, autoridade essa considerada base do que Durkheim (2008) chama autoridade pedagógica, poderiam ser produtivamente generalizadas para entender as condições de possibilidade que o contexto escolar brasileiro oferece para as disputas morais que se expressam no estabelecimento de diferentes tipos de vínculo entre a comunidade escolar.

Cumprido ressaltar que esta pesquisa insere-se em um movimento teórico mais amplo, que parte de um esforço de depuração da teoria social proposta por Durkheim num sentido de

atualizá-lo à luz do desenvolvimento contemporâneo da sociologia em geral (JONES, 2001; MILLER, 1996; SANTAMBROGIO; JONES, 2002) e da sua contribuição para o debate sociológico em torno da moral, em particular (ROSATI, 2015; WEISS, 2010). Nas próximas etapas da investigação nos apropriaremos desse debate como base teórica organizadora dessa pesquisa. Por ora, cabe afirmar que esta pesquisa propõe trabalhar na intersecção entre a sociologia da educação e a sociologia da moral, bem como apresentar as linhas gerais que norteiam essa abordagem.

Em relação à sociologia da educação propriamente dita, apropriamo-nos fundamentalmente da ideia, já mencionada aqui algumas vezes, que a educação é fenômeno eminente social, mediante o qual a sociedade cria e recria a si mesma, na medida em que transmite às novas gerações os elementos essenciais para sua existência e, ao fazê-lo, permite que o indivíduo transcenda sua dimensão estritamente animal, para transforma-se em ser propriamente humano, isto é, um ser social. Vale mencionar aqui um trecho bastante significativo a esse respeito, no qual o autor questiona “Pois o que seria do Homem sem a sociedade? Se não houvesse sociedade, o Homem não seria humano. Na verdade, não podemos saber o que seria do Homem fora da sociedade” (DURKHEIM, 2007, p. 72). Ou ainda, em formulação ainda mais interessante:

Ocorre que, com efeito, o ser humano não é apenas o animal com algumas qualidades a mais: trata-se de outra coisa. A natureza humana se deve a uma espécie de remodelamento da natureza animal, e, em decorrência das operações complexas das quais esse remodelamento resultou, perdas e ganhos se deram ao mesmo tempo. Quantos instintos não perdemos! A razão disso é que o ser humano não mantém somente relações com um meio físico, mas também com um meio social infinitamente mais extenso, mais estável e mais ativo que aqueles cuja influência os animais sofrem. Para viver, portanto, é preciso que ele se adapte (DURKHEIM, 2015, p. 192).

Ao levarmos a sério a afirmação de que somos investidos de uma dupla natureza, e que uma parte importante de nossa identidade é plasmada no processo educacional, percebemos a importância que a escola desempenha na formação dos sujeitos, que vai muito além de transmitir-lhes certo conjunto de conteúdos. Entendermos o que se passa nessa instituição é condição de possibilidade para compreender os seres humanos que estamos formando, que implica, ao mesmo tempo, compreender que tipo de sociedade estamos produzindo ou reproduzindo.

É fato que essa concepção de educação aventada por Durkheim, como socialização das novas gerações pelas gerações mais velhas, tem sido frequentemente entendida como sendo imobilista, como expressão de uma visão estática sobre a realidade e, portanto, refratária à

autonomia infantil e mesmo à possibilidade de transformação social. Ainda que não seja possível aqui lidar de forma exaustiva com essa questão, o ponto de vista que assumimos é o de que se faz necessário separar a dimensão explicativa daquela normativa (WEISS, 2009), ressaltando que esse juízo sobre a educação atém-se à primeira destas dimensões.

Grosso modo, isso quer dizer que não está implicada aqui a defesa da manutenção da ordem social, mas apenas o diagnóstico de que educar é, necessariamente, educar a partir de certos princípios e visões de mundo que são compartilhados pelos adultos encarregados da ação educativa, e que vigoram em um contexto educacional específico, ou ainda, que são impostos por instâncias superiores – como órgãos governamentais, - a esses adultos encarregados do processo educacional. Ou seja, educar é sempre transmitir um conjunto de ideias acerca do que aqueles indivíduos podem ou devem ser, bem como um conjunto de conhecimentos sobre o mundo, e de valores ou ideais morais que estruturam sua concepção acerca do que é desejável ou indesejável, bom ou mau, justo ou injusto.

A consequência lógica desse pressuposto é que a sociologia da educação ajuda a elucidar esses processos e, ao destacar a importância das práticas educacionais, ajuda a compreender o que está em jogo quando se educa de um jeito ou de outro, quando se baseia neste ou naquele conjunto de valores. Portanto, já podemos vislumbrar em que sentido é possível construir uma estreita aproximação entre sociologia da educação e sociologia da moral.

Podemos abordar o fenômeno da educação a partir de diversos ângulos, mas consideramos que a compreensão do impacto de sua dimensão moral sobre os sujeitos é o que melhor contribui para elucidar o problema que nos ocupa. Para tanto, mobilizaremos alguns conceitos centrais extraídos da obra durkheimiana.

Em seu esforço de atualização da obra durkheimiana, Weiss (2017) introduz essa temática a partir de uma breve caracterização das ideias morais, definidas como sendo “aquelas que mobilizamos para orientar nossas ações ordinárias, e que, ao assumir a forma de juízos, são usadas para que nos posicionemos diante da conduta ou das crenças das outras pessoas” (WEISS, 2017, p.7). Assim, quando falamos de moral, estamos falando de um conjunto de princípios que seguimos, geralmente de forma inconsciente, que utilizamos como uma espécie de mapa para nos guiar no mundo, nos posicionando diante de questões de ordem prática.

Em seu mais importante livro sobre o assunto, “A Educação Moral”, Durkheim discorre longamente sobre esse tema, apresentando a moral a partir das disposições que ela requer da criança para que ela se torne um ser propriamente moral. Basicamente, o que o autor defende neste livro é que a moral é constituída por um duplo aspecto, qual seja, sua dimensão prescritiva, que faz com que ela apareça sob a forma de um conjunto de regras, e a dimensão da

desejabilidade, que assume a forma de valores ou ainda, de ideais morais.

Ainda que essas dimensões sejam irreduzíveis, o autor salienta que uma regra só é moral na medida em que ela serve para garantir a realização de um conjunto de ações necessários à manutenção dos ideais morais que são valorizados pelo grupo, isto é, que o grupo considera como sendo investido de caráter superior. Além disso, o autor afirma que para que alguém tenha disposição em seguir a regra, é preciso, primeiro, que ela encontre prazer na vida em grupo, pois o ideal que a regra expressa é sempre expressão de algo que foi produzido ou valorizado pelo grupo. Finalmente, o último argumento teórico central para apresentar a concepção durkheimiana sobre a moral diz respeito ao fato de que as ideias propriamente morais são investidas de um caráter especial, isto é, são consideradas sagradas pelo grupo.

A ideia torna-se sagrada quando ela é investida de um tipo de emoção singular que a torna desejável (DURKHEIM, 1911, 2015; WEISS, 2013). Essa emoção se origina em processos de efervescência coletiva, em que a aproximação dos corpos e das consciências é intensa o suficiente para que os participantes percebam essa vivência como extraordinária, segmentando, então a realidade entre o ordinário e o extraordinário e atribuindo essa característica e sua carga emotiva às ideias produzidas ou compartilhadas pelo grupo neste contexto.

Além de ter a potência de produzir ou reproduzir os ideais morais atinentes ao grupo, os processos de efervescência também são importantes para oferecer aos indivíduos uma sensação de pertencimento, bem como um “aporte energético” que lhes ajuda a tornar a vida menos pesada. Somado a isso, temos ainda o argumento de que o próprio vínculo, em si mesmo, é necessário para que o sujeito encontre prazer em viver no grupo em questão, sendo considerado um elemento essencial para a constituição de sua própria subjetividade. Em relação a pesquisa, propomos trabalhar essencialmente com os conceitos de ideal moral, de efervescência e de vínculo coletivo, já definidos anteriormente.

Ao tomarmos o ambiente escolar como uma comunidade moral, pressupomos que há, inevitavelmente, a presença de um ou mais valores ou ideais morais que são compartilhados pelos membros da escola, em particular professores e demais funcionários ligados à direção (orientadores, supervisores, etc.) que acabam por orientar a educação em determinado sentido. Para efeito de nossa investigação, trabalharemos com dois ideais em particular, que podem ser entendidos quase em termos de um tipo ideal no sentido weberiano. O primeiro deles é aquele que concebe o ideal educacional como sendo formar as crianças para o sucesso, a começar pelo sucesso escolar, e que conduz a ação educativa no sentido de produzir regras e valorizar comportamentos que melhor se adequam a isso. Portanto, capacidades físicas e intelectuais,

entendidas de forma competitiva e hierarquizante, dão a tônica das relações. O segundo concebe a diversidade singular de cada sujeito como algo a ser valorizado, e opera no sentido de valorizar essas diferenças e promover uma ação educativa que as contemple de modo positivo.

Em relação ao conceito de vínculo, postulamos que seja um elemento central para pensar o cotidiano escolar, na medida em que podemos tematizar a qualidade do vínculo como elemento decisivo para o bem-estar dos sujeitos (PAUGAM, 2017). Conforme Durkheim discutiu em “A Educação Moral”, é muito difícil ser feliz quando não se faz parte de uma comunidade que nos acolha e, ao mesmo tempo, esforçamos-nos para corresponder às expectativas do grupo, isto é, seguir suas regras, para aumentar a chance de sermos aceitos (DURKHEIM, 2008). Porém, há sempre um limite para nossa capacidade de adequação, e esse limite é tanto mais estreito quanto mais excludente for o ideal preconizado pelo grupo. Em uma de suas obras mais conhecidas, “O Suicídio” o autor nos apresenta um amplo tratado referente ao impacto dos diferentes tipos de vínculo sobre nossa subjetividade, chamando a atenção para o fato de que vínculos mal constituídos podem levar o indivíduo a querer tirar sua própria vida (DURKHEIM, 1982).

No caso da efervescência, a tomaremos como aspecto mais evidente para a produção desses vínculos, partindo da ideia de que a existência de vínculos sólidos depende também da produção rotineira de momentos de efervescência. Ao mesmo tempo, entendemos que esses momentos são essenciais para reforçar os ideais morais predominantes do grupo que, conforme esperamos demonstrar, podem ser mais ou menos excludentes e, portanto, colaborar mais ou menos para a decisão dos indivíduos em continuar permanecendo na comunidade escolar, mesmo face os inúmeros desafios com os quais são confrontados.

Segundo Weiss (2010), seria possível determinar e classificar, em relação à moral, tanto os ideais morais já estabelecidos quando aqueles que figuram como aspirações. Mas o determinante para estabelecer essa classificação no caso das aspirações seria a existência de situações de transformação social que, a partir de suas características específicas, alteram os parâmetros de desejabilidade e necessidade dessa consciência social que se transformou. A base material pré-existente afeta a criação dos ideais e também determina sua adequação às condições impostas pelo *milieu* (meio social), mas a própria criação do ideal “pode transformar o próprio meio” (WEISS, 2010, p.185). Além disso, há uma anterioridade, na transição de uma moralidade à outra, do aspecto da desejabilidade da moral, que Durkheim associa ao ideal, seu caráter imperativo se consolida apenas quando aquela moralidade assume o segundo sentido da classificação durkheimiana de “normal” (a sua generalização para toda a sociedade).

Durkheim considera que a educação foi empregada já com sentido muito amplo e que

esta definição, quando ampla demais, apresenta contradições.

Assim ele assume a definição de educação como ação “que os adultos exercem sobre os mais jovens” (DURKHEIM, 1975, p.44) e trabalha duas definições (tipos principais) desta ação. Uma segundo Kant, que objetiva a perfeição pela harmonia das faculdades (potenciais máximos harmônicos) e outra segundo James Mill, que objetiva a felicidade pela formação do indivíduo como instrumento para ele e para os outros. As duas são criticadas por partirem de uma ideia de educação ideal e universal que é descartada pelo autor.

A observação histórica então é o norteador para a construção da definição de educação que o texto traz. Nessa análise encontra-se a proposta de pensar a educação como una, no sentido de possuir uma base de formação comum requerida pela sociedade, e múltipla, refletindo os estados particulares também na formação das novas gerações.

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada. (DURKHEIM, 1975).

Essa educação é o processo de criação do ser social, por onde se dá a transmissão das aptidões que as sociedades complexas exigem e que não são congênicas ao indivíduo, constituindo seu caráter moral e, para Durkheim, constituindo “o que há em nós de verdadeiramente humano”. (DURKHEIM, 1975, p.57) Devemos a sociedade tanto nossa moral quanto nosso intelecto, chegando à conclusão que na retirada daquilo que o homem contém da sociedade, este retornaria à categoria do animal.

Nesta ideia de educação como função essencialmente social, o Estado aparece como necessariamente seu controlador e orientador, mas não como seu formulador, tendo aí um aspecto que deve ser constituído por si próprio através daquilo que constitui a unidade moral da sociedade.

Sobre a eficiência da educação, partimos do pressuposto que “as predisposições inatas são (...) muito gerais e muito vagas” (DURKHEIM, 1975, p.63) e pomos em dúvida a existência de verdadeiros instintos na espécie humana, permitindo um amplo e eficiente campo de ação para causas exteriores, sendo a educação uma destas causas.

Os meios para exercer a educação são tratados trazendo para seu centro a ideia da autoridade, prescrevendo uma educação paciente e contínua, que pelo exemplo condiciona a “elevar-nos acima de nós mesmos através de um esforço mais ou menos penoso”. (DURKHEIM, 1975, p.67)

Esse apelo é exercido na criança através do sentimento de dever que é também incorporado pelo educador que necessita crer na grandeza de sua tarefa para possuir a verdadeira autoridade moral que permitiria a sua execução plena.

Numa autoridade que decorre de fonte tão impessoal, não será possível entrar nem orgulho, nem vaidade, nem pedantismo. É completamente feita do respeito que tem pelas suas funções e, se assim podemos dizer, pelo seu ministério. É este respeito que, através do canal da palavra, do gesto, passa da sua consciência para a consciência da criança (DURKHEIM, 1975. p.70)

2.2 A TRADIÇÃO DO CONFLITO E A TRADIÇÃO DURKHEIMIANA

Apresentamos aqui uma breve articulação, refletida a partir das exposições de Randall Collins (2009) sobre as quatro tradições sociológicas, onde focalizamos duas delas, a tradição do conflito e a tradição durkheimiana. A tradição do conflito observa o aspecto da dominação presente na sociedade, onde estaríamos em uma luta para obter vantagens. Essa tradição se articula a partir do século XX, através de ideias marxianas e weberianas, tendo como seu expoente a escola de Frankfurt e grandes desenvolvimentos sobre as teorias da estratificação e do poder.

A tradição durkheimiana, considerada a principal tradição sociológica, segundo Collins, investiga a relação entre os rituais e a formação de representações coletivas, que poderiam ser “carregados” com carga moral, a depender da intensidade e frequência com que esses eventos ocorressem. “Os teóricos do conflito e Durkheim veem a sociedade estruturada em dois níveis, um consciente e outro inconsciente.” (COLLINS, 2009, p.166) Em outras palavras, a estrutura na qual habitamos “nos forma de tal modo que nos leva a pensar de uma maneira e não de outra” (COLLINS, 2009, p.166). Mas a forma de posicionarmos frente a essa mesma constatação é diferente, para os teóricos do conflito, é necessário expor a realidade subjacente, com o objetivo de “uma sociedade mais perfeita no futuro, no qual as ideologias não existirão” (COLLINS, 2009, p.166). Mas Durkheim toma como pressuposto que isso é impossível. No seu livro *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, ele propõe uma teoria dos rituais que busca explicar como as ideias morais são socialmente produzidas, assumindo que a deslegitimação de crenças sempre será sucedida do surgimento de novas crenças.

Collins acreditava na possibilidade de unir essas duas tradições, inclusive propondo uma agenda a partir da convergência “sobre os dois níveis do sistema de trocas” (COLLINS, 2009, p.204). Ainda sobre esses avanços contemporâneos na teoria sociológica, ele articula a teoria de Goffman (1967) sobre os rituais de interação do cotidiano com sua análise posterior sobre a

fala, através de Durkheim:

O alicerce da interação social, de todas as conversações autorreflexivas, a moldura mais exterior em torno de todas as camadas de situações sociais é sempre a copresença física de pessoas que prestam muita atenção umas nas outras. Aqui também encontramos alguns ingredientes básicos da teoria dos rituais de Durkheim. A conversação travada nos diferentes níveis atua como algo sagrado, carregado de significado emocional, grande ou pequeno, o que a converte em um símbolo de pertencimento a um grupo particular. (COLLINS, 2009, p.243)

2.3 O RITUAL

Para observarmos o cotidiano escolar, será muito importante o conceito de “ritual de interação”, desenvolvido por Ervin Goffman (1967), a partir de uma estreita filiação com a teoria durkheimiana. Carvalho (2016), fazendo uma leitura exegética para identificar essa filiação, afirma que existem dois aspectos presentes tanto em Goffman quanto em Durkheim, “os ritos e a sacralidade do indivíduo” (CARVALHO, 2016, p.138) e “a dimensão moral da vida em sociedade” (CARVALHO, 2016, p.138). Isso torna os procedimentos empíricos de Goffman um caminho para investigar na realidade social atual aqueles elementos da teoria durkheimiana que fazem parte dessas dimensões de análise.

Goffman (1967) vê os ritos de interação como ocasiões para afirmar a ordem moral e social, sempre em encontros face a face que se dão através da manutenção de comportamentos que sustentam uma deferência e um porte em relação às outras pessoas presentes, ele acredita que a moralidade consolidada nesse processo opera uma sacralidade no indivíduo, “a pessoa se vê uma espécie de sacralidade através dos atos simbólicos” (CARVALHO, 2016, p.138). Outra importante contribuição de Goffman (1967) para abrir um caminho de investigação empírica para as teses durkheimianas foi a sua busca por superar divergências entre as sociologias macro e micro. Mesmo sendo colocado como microssociólogo, Goffman (1967) se recusou a pertencer ao interacionismo simbólico e construiu a sua microssociologia a partir da “teoria durkheimiana dos rituais” (COLLINS, 2009, p.233).

Os rituais de interação são “a classe dos eventos que ocorre durante a copresença e por causa da copresença” (GOFFMAN, 2011,p.9), onde os materiais comportamentais definitivos seriam as olhadelas, os gestos, os posicionamentos e os enunciados verbais, desfiando a partir da análise desses rituais uma “sociologia das circunstâncias” que se interroga sobre “regras de conduta” que seriam guias para a ação e expressariam o valor dos sujeitos face à outros, podendo ser simétricas ou assimétricas e substanciais ou cerimoniais.

Essas regras fundamentam-se através das noções de “porte” e “deferência”, partindo do pressuposto de uma crença estabelecida na sacralidade da pessoa “que é exibida e confirmada

por atos simbólicos” (GOFFMAN, 2011. p.51) A deferência é “uma consideração respeitosa que testemunhamos a alguém” (CARVALHO, 2016, p.149), compondo ritos de evitação (o que não se deve fazer) e ritos de apresentação (o que se deve fazer). Já o porte é o “elemento cerimonial do indivíduo tipicamente comunicado através da postura, vestuário e aspecto” (GOFFMAN, 2011. p.78) e que pode ser formalizado e convencionalizado para manifestar respeito e consideração “em relação a um objeto de valor absoluto, a esse objeto ou ao seu representante” (GOFFMAN, 2011, p.73). Nessa definição, Goffman e Durkheim possuem grande semelhança, permitindo a inclusão da ideia de um gradiente de intensidade nessa ritualização, considerando que a construção do valor absoluto dos objetos e representantes alvos da deferência e do porte acontece nesse mesmo circuito, em rituais que atingem uma intensidade que designamos por efervescência e que funciona como o renovador constante das crenças necessárias à manutenção da sacralidade subjacente aos ritos que não apresentam essa intensidade.

2.4 A EFERVESCÊNCIA

Raquel Weiss (2013), em sua busca pela ontogênese do sagrado nos escritos de Durkheim, o toma como um “fenômeno real, não apenas um conceito” (WEISS, 2013, p.158) e por isso traça os “passos do seu desenvolvimento, até tornar-se um elemento constitutivo e essencial da vida social” (WEISS, 2013, p.158). O sagrado é um fenômeno derivado do social nessa perspectiva e é ligado a moral, não necessariamente à religião, podendo apresentar crenças e rituais que coloquem a noção de pessoa como centro do sagrado, por exemplo. Essa formulação nos levará ao conceito de efervescência, fenômeno que pode ocorrer em ritos, que para Durkheim seriam “modos de ação determinados” (DURKHEIM, 1968, p.68) e originariam as crenças, representações coletivas carregadas emocionalmente de forma moral (como bem e dever), seriam “estados de opinião” (DURKHEIM, 198, p.68) daqueles que compõe sua identidade através de uma mesma dinâmica de efervescência, no nosso caso, inserida em um contexto institucional. Abordando o rito como condicionante do sagrado na representação das crenças, Weiss articula:

É o sagrado que define a religião, e não a religião que define o sagrado, ou seja, toda a religião possui um sistema de crenças que ordena o mundo a partir de sua visão sobre o que é sagrado e o que é profano, mas a dimensão do sagrado como aquilo que é superior e inviolável não depende de uma religião. (WEISS, 2013. p.161)

O sagrado então seria “uma realidade particular que se impõe ao homem como investida

de um caráter excepcional” (WEISS, 2013. p.161), que se manifesta no processo de aproximação dos corpos que a prática dos rituais promove. Esse sagrado pode ser tanto o bem (fasto) quanto o mal (nefasto), ambos estando alçados à categoria do extraordinário, imposto de forma excepcional, e seu oposto, que só adquire significação diante do sagrado, seria o profano, como sinônimo de mundano, ordinário (em oposição ao extraordinário).

Por Durkheim considerar que a moral possui um caráter sagrado, ele buscou explicar a origem desse fenômeno como um “sentimento produzido por uma realidade *sui generis*” (WEISS, 2013, p.170), apontando a interação entre as pessoas como capaz de criar uma “força psíquica”, sendo essa força o lastro material daquilo que estamos chamando de sagrado. As crenças são designadas como ideias “consagradas” por esse processo, podemos afirmar então que “é a sociedade que *consagra* as coisas” (WEISS, 2013. p.171)

Podemos questionar, portanto como ocorre esse processo de consagração, que Durkheim descreve nas Formas Elementares da Vida Religiosa como processos de efervescência. Weiss chega na constituição mais elementar do sagrado por esse caminho, essa constituição (consagração) é a efervescência “provocado pela densa aproximação entre as consciências que se influenciam mutuamente” (WEISS, 2013, p.175).

Apontamos aqui então a necessidade de a efervescência ser um processo que é identificado pelos seus participantes, como uma situação onde ocorreu “um sentimento de exaltação” (WEISS, 2013, p. 173) que possa ser relacionado à comportamentos ritualizados. A formatura nos parece o momento mais *sui generis* da vida escolar, mas ao mesmo tempo, vivido repetidas vezes por um dos grupos que participa da instituição escolar: os trabalhadores da escola. Assim encontramos dois elementos necessários para o processo de efervescência, a repetição e a sensação do ritual de formatura ser extraordinário no cotidiano escolar. Existem também referências, quando solicitamos na última pergunta uma descrição de um momento de forte emoção que tenha ocorrido dentro do contexto da EJA, sobre sentimentos de exaltação que poderiam ser relacionados à contextos rituais coletivos.

3 METODOLOGIA

Estudo exploratório que visa identificar e descrever, “instituições sociais abertas”, (Goffman, 2011) promotoras de um conjunto de rituais que, mesmo não apresentando as características de uma “instituição social fechada”, sacralizam um pertencimento ligado a elas. Nesse sentido, fizemos uma observação participante, durante 05 meses, subdividindo esse tempo (agosto, setembro e início de outubro) na escola estadual localizada na região da

Agronomia, no município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e (outubro, novembro e início de dezembro) na escola estadual localizada na região do Cristo Redentor, nessa mesma cidade. Usaremos nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes, por isso o nome das escolas também não será mencionado.

Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com 08 professores da EJA e a vice-diretora do período noturno da escola da agronomia, e 07 professores da EJA e a vice-diretora do período noturno da escola do Cristo Redentor. Essa categoria foi escolhida porque a perspectiva do efeito da efervescência coletiva, presente em alguns rituais, pressupõe que seu laço moral com os ideais daquela coletividade esteja tanto mais consolidado conforme o tempo em que ele participa desses eventos. Portanto os professores, principalmente no caso da EJA, pois participam de uma formatura a cada seis meses, permanecem por mais tempo na rotina dos rituais escolares, principalmente se considerarmos o ritual da formatura como o ritual que apresenta características de efervescência coletiva.

A descrição mais detalhada da observação participante se dará sobre os dois rituais de formatura que pudemos presenciar em meados de dezembro, destacando aqueles elementos que configuram condições para que se dê o fenômeno da efervescência, além de um comparativo entre o contexto em que ocorreu a formatura na escola da Agronomia, que realizou uma formatura “não formal”, e a formatura na escola do Cristo Redentor, que apresentou um contexto mais convencional de formalidade encabeçada e representada pela vice diretora do período noturno.

Essa pesquisa aconteceu em 2018, portanto antes do surgimento da pandemia. Observamos uma realidade ainda sem o efeito do corte que esse extenso isolamento exerceu, mas acredito que as rotinas de rituais escolares retornam inevitavelmente, enquanto a instituição se mantiver nos mesmos moldes.

Estabelecemos contato inicial com as direções de ambas as escolas, solicitando uma reunião a fim de apresentar a pesquisa e o convite para participar da pesquisa. A partir da anuência da direção, fomos apresentados aos professores e explicamos a eles, durante uma reunião pedagógica, quem éramos, como seria a pesquisa e efetuamos o convite para a realização de entrevistas com aqueles que se dispusessem.

Houve um primeiro momento da observação, antes do início da abordagem individual aos professores para o agendamento das entrevistas, em que permanecemos na escola durante o período noturno, todos os dias, ao longo de aproximadamente um mês. Nesse tempo, ocupamos períodos de aula “vaga”, com a apresentação aos estudantes sobre a pesquisa e uma

palestra sobre as formas de ingressas na UFRGS e suas condições de permanência, auxiliamos os professores e a vice direção em tarefas extra classe e ajudei na organização física ou participei dos eventos coletivos que ocorriam na sala dos professores (reuniões pedagógicas, confraternizações de aniversário, palestras), além de participar da audiência de eventos para a comunidade escolar inteira, como palestras, mostras e trabalhos dos alunos, conselhos e sábados letivos. Não solicitamos aos professores para que assistissem a aulas suas pois compreendemos que essa interação pode vir a reforçar a ideia de a pesquisa ser uma espécie de avaliação do trabalho do professor, e nossa intenção era justamente afastar essa perspectiva antes de abordá-los individualmente.

Existe uma outra característica que auxiliou na inclusão ao campo, o fato de minha graduação ser em licenciatura, me colocou como uma “professora entre professores”, uma entrante na instituição, como todos eles antes de mim.

Como nos apresentamos a todos e frequentamos a escola todas as noites, pudemos participar de atividades coletivas que usamos como base para descrever, principalmente, o ritual de formatura, que nos parece mais propenso à reproduzir o fenômeno da efervescência, mas também alguns rituais mais corriqueiros e não associados à noção de extraordinários, que acreditamos também estarem ligados à instituição escolar.

Conforme recebemos o aceite dos professores para as entrevistas, executamos as entrevistas no local onde o professor se sentisse mais à vontade, apresentando e recebendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essas eram entrevistas semi-estruturadas, utilizando um tópico-guia e gravadas em áudio, com a devida autorização verbal dos entrevistados. Partimos da premissa de Bardin (1977), para realizar uma análise temática buscando identificar as representações coletivas que possam ser propostas ao interpretar o conteúdo das entrevistas com os professores, recortando esse núcleo de sentido através de “unidades linguísticas normalizadas (enunciados, proposições, sintagmas)” (BARDIN, 1977, p.106) que apresentam alguma relação com a representação coletiva dos ideias morais daquela instituição escolar.

No mesmo período, segunda quinzena de dezembro, participamos das duas formaturas, tanto na Agronomia quanto no Cristo Redentor, e presenciamos ritualizações que expressaram pela sua efervescência, conectada à dimensão moral, uma sacralidade do indivíduo, nesse caso dentro da relação vivida dentro da instituição escolar. Esse ritual talvez seja um dos que responda sobre a possibilidade questionada por Weiss:

Como é possível engendrar momentos de efervescência suficientemente abrangentes que viabilizem o surgimento de novos ideais compartilhados ou, ao menos, que tornem possível a renovação da fé comum em alguns valores bastante gerais (WEISS,

2013, p.176)

4 ANÁLISE

Frente às análises foram realizadas duas, em relação ao contexto escolar e também em relação às atividades coletivas, como explicitado nos capítulos seguintes.

4.1 ANÁLISE DO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A pesquisa foi realizada em duas escolas multimodalidade (EJA, ensino fundamental e médio), localizadas no município de Porto Alegre e pertencentes à rede pública estadual do Rio Grande do Sul, que persistiram por todo o período de 2011 a 2018 com a presença de turmas de EJA ativa em todos os anos. Esse recorte se deve às características particulares dessa modalidade de ensino, já amplamente descrita na literatura de pesquisa em educação como uma modalidade marginalizada, muitas vezes institucionalmente boicotada, e cercada por estigmas e preconceitos durante a sua existência no ambiente escolar, que sistematicamente é reforçada pelo distanciamento que o turno da noite, tradicionalmente o turno da EJA, impõe a aqueles que habitam a escola à noite, em relação a aqueles que habitam essa mesma escola durante o dia.

Analisando os dados das escolas da primeira coordenadoria de educação do sistema de ensino estadual, percebemos um afunilamento da existência da EJA ao longo dos anos, ocorrendo seu desaparecimento e retorno em anos subsequentes em algumas escolas, e seu desaparecimento permanente (até 2018), em outras. Portanto, diferente das modalidades de ensino fundamental e médio, que não apresentam essa inconstância em sua existência institucional, podemos adjetivar a trajetória da EJA, enquanto modalidade de ensino dessa rede, como uma trajetória de resistência, pois a sua permanência é regulada por mecanismos institucionais que constroem e sustentam essa existência inconstante.

As escolas escolhidas apresentam estratégias de sobrevivência institucional opostas, uma apresentando altos índices de evasão e recepção de novos alunos, enquanto a outra se mantém com baixos índices de evasão por todo o período. Essa peculiaridade também instiga á uma abordagem extra institucional para a investigação de seus processos de resistência, os números representam escolas que valorizam as suas modalidades de EJA, mas a expressão institucional dessa valorização não é coincidente.

Nessa dinâmica institucional, as escolas que sustentam a sua EJA em todos os anos, sem nunca se encontrarem capturadas pelos mecanismos de encerramento, mesmo que temporário, da oferta dessa modalidade, são exceções, e devem apresentar peculiaridades que repercutam

em prol dessa sobrevivência contínua, supomos poder classificar essas peculiaridades como processos de resistência que foram mais bem sucedidos do que naquelas escolas (a maioria) que eventualmente são capturadas pelos mecanismos institucionais de fechamento da EJA.

As escolas foco desse trabalho estão localizadas na zona urbana de Porto Alegre, em bairros predominantemente residências, nenhuma delas sendo classificada de difícil acesso (classificação formal da Secretaria Estadual de Educação, que é utilizada para acrescentar um bônus de remuneração aos professores que trabalham em escolas que apresentem algum risco ou dificuldade relacionada ao seu entorno ou localização). Pela localização por regiões em que o trabalho foi realizado, iremos nomeá-las, para fim de sigilo, de escola da Agronomia e escola do Cristo Redentor, sendo a escola Agronomia a primeira a ser acessada, e a escola Cristo Redentor a segunda.

O trabalho se iniciou, em ambas, com o contato formal entre a pesquisadora e a direção escolar, explicando os termos do trabalho de pesquisa e quais as necessidades, garantias e benefícios advindos do planejamento de pesquisa realizado até então. As direções sempre foram abordadas no turno da noite, já travando um diálogo com aqueles que transitam efetivamente pelo turno da EJA, e a receptividade da direção foi conduzida pela vice-diretora do turno da noite, com conhecimento do diretor/diretora da respectiva escola. O movimento subsequente à essa permissão inicial foi a introdução da pesquisadora e da pesquisa para os professores que atuam à noite, aproveitando a concentração deles na sala dos professores no momento da reunião mensal de planejamento.

A observação tinha um duplo objetivo, observarmos a dinâmica da sala dos professores e dos espaços da direção, o trânsito de alunos e funcionários, além de permitir sermos observados “normalizados” por aqueles que transitavam no turno da noite. Nossa posição era de disponibilidade e auxílio, depois da apresentação formal pela direção, fomos todas as noites para a escola (de julho à setembro na escola da Agronomia e de outubro à dezembro na escola do Cristo Redentor) e ficava sentada na sala dos professores ou caminhava ao longo dos corredores, jamais pedimos para assistir a alguma aula, pois sabíamos que era uma exposição que deixaria os professores desconfortáveis e nosso objetivo era tornar a nossa presença algo comum e não ameaçador. Sempre que possível, oferecíamos ajuda, servimos mesa em festas de aniversário de professores, fizemos café, compramos lanches dos alunos que vendiam, ajudamos a organizar confraternizações em eventos escolares, encher balões, colocar músicas, recebemos caronas e só depois do primeiro mês de observação em cada uma das escolas é que interpelamos o primeiro professor, convidando-o para uma possível entrevista.

Como formada em licenciatura, também me coloquei como professora “ainda não

praticante”, assim também tentando tornar a minha caracterização mais próxima, menos universitária e mais escolar. Esse período foi recompensado com o aceite de diversos professores, para o meu convite a serem entrevistados, e essas entrevistas aconteceram onde eles se sentiam mais confortáveis. Foram realizadas na residência deles, no pátio da faculdade onde estudavam, na sala dos professores, na sala da supervisão, no pátio da escola, no corredor em frente à biblioteca, na sala de informática e na sala da direção. Muitas tiveram que ser interrompidas e retomadas, essas apresentam 1/ ou 2/ antes do horário referente à transcrição do recorte destacado, indicando se é a primeira ou a segunda parte da entrevista daquele professor.

A observação da formatura foi o momento de fechamento também nas duas escolas, em uma delas a formatura não havia sido formalizada pela direção, mas ocorreu mesmo assim, com todos os elementos de uma formatura “formal”, camisetas temáticas, toga, homenagens, discursos, papéis enrolados imitando certificados de conclusão, presença das famílias e muito choro e fotos, sendo feita inclusive dentro do espaço escolar. A outra foi promovida e guiada pela direção da escola, que se orgulha de sempre organizar as formaturas da EJA em todos os semestres desde que assumiram a gestão e contava com todos os elementos da formatura “informal”, com a única diferença que essa estava ocorrendo com a participação de todos os integrantes da direção e era divulgada pela escola de forma oficial.

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES COLETIVAS

Considerando que as atividades coletivas (passeios, aulas, reuniões, palestras, sábados letivos, conselhos) apresentavam regras de conduta como não falar, aguardar autorização para sair, prestar atenção na pessoa que está de pé falando e etc. e um comportamento cerimonial de ficar sentado, em silêncio, interagir com seus pares a partir de direcionamentos emitidos pelos trabalhadores e etc. pude perceber também que as referências à justificativa do “respeito” para que não houvessem transgressões eram as mais recorrentes em qualquer dessas situações.

Esse apelo ao respeito era exibido tanto por trabalhadores da escola quanto por alunos, inconformados com a transgressão de seus pares. As regras de conduta sempre estavam numa relação assimétrica entre os alunos e os trabalhadores da escola, elas eram *dos* trabalhadores *para* os estudantes, com três possíveis aproximações dessa assimetria, nos conselhos de classe participativos, nos conselhos escolares e nas reuniões de grêmio estudantil. Em todos esses momentos de situações coletivas, haviam tanto regras de conduta substanciais quanto regras de conduta cerimoniais, podendo ser percebidas na deferência de alunos em relação aos

trabalhadores e em aspectos do porte como o uniforme dos alunos, as regras de vestimenta dos professores, a posição de estar sentado junto à maioria, enquanto uma minoria dos trabalhadores (quase sempre professores) fica de pé.

Os trabalhadores da escola são respeitados, na maioria dessas situações, pela maioria dos alunos, o que sustenta as representações coletivas ali estabelecidas, uma vez que suas regras de conduta (deferência e porte) estão sendo sustentadas na interação face a face. Mas não parece haver engajamento à ponto de levar à exaltação de se sentir em uma experiência extraordinária. A capacidade da instituição escolar recarregar a crença nas representações ali estabelecidas parece vir, ao menos em parte, das possibilidades de efervescência dos rituais de formatura.

4.3 ANÁLISE DAS FORMATURAS

A escolha das formaturas para essa descrição mais densa e busca por elementos de efervescência, se dá por conta da definição durkheimiana de rito, que “é um tipo particular de ação que se distingue das demais em virtude da natureza especial de seu objeto”. (WEISS, 2013. P.161), é necessário que haja um sentimento de situação extraordinária para que o rito possa remeter à uma crença, “uma representação do caráter dual do mundo”. (WEISS, 2013. P.161), que pode ser ecoada nas representações coletivas que expressamos.

Em termos da definição de ritual para Goffman (1967), as duas formaturas apresentavam uma intensa ritualização de uma interação coletiva, um ritual de passagem onde os alunos “se formam”, o que consiste em ser enaltecido e elogiado pelos trabalhadores da escola e, por sua vez, prestar homenagens e ler discursos carregados de emoção, destinados de forma ritualizada, mas também nos bastidores, em encontros face a face, à esses mesmos trabalhadores.

As famílias comparecem às escolas, muitas pela primeira vez de forma conjunta, estabelece-se um clima de “mostrar a escola”, onde os trabalhadores também são devidamente apresentados e com os quais são trocadas deferências. As famílias e os alunos estão “chiques”, suas vestimentas demonstram a extraordinariedade daquele ritual, inclusive com a “vista grossa” à transgressões das regras de vestimenta estabelecida no cotidiano. A alimentação também muda, é algo organizado à parte, por estudantes e trabalhadores, para fazer sentido dentro de uma concepção de comida para celebrações, mesmo que em cada escola, a organização da refeição especial passou pelas condições de formalidade do ritual de formatura.

As turmas produzem objetos cerimoniais representativos do foco daquele ritual, sua

identidade como estudante que se encerra, por isso fotos de todos da turma, camisetas com os nomes de todos os colegas e outras interações que a reafirmem, são executadas durante todo o processo de organização e execução das formaturas. Toda essa agitação culmina em cima de um palco, mesmo que seja em um palquinho de sala de aula, onde professores se enfileiram de um lado da mesa, chamando pelo nome cada um dos estudantes, que atravessa a distância entre o lugar onde está sentado, numa plateia aumentada pela presença da família dos alunos formandos, sob os 30 segundos de uma música escolhida por ele para seu último momento como estudante, onde ele recebe os parabéns e o “canudo”, seu diploma de formado, das mãos de algum de seus professores, além de receber abraços e apertos de mão dos outros 3 ou 4 professores que “compõe a mesa”.

Os momentos de choro e outras demonstrações de forte emoção eram bastante disseminadas, desde o início dos preparativos do dia, quando já há alunos e trabalhadores organizando o “palco” muitas horas antes do início da cerimônia em si, foi possível flagrar alguns alunos com lágrimas nos olhos ou chorando abertamente durante interações face a face com outros colegas ou trabalhadores da escola. Os trabalhadores também choram, inclusive ao relembrar certos momentos durante as entrevistas, mas também nos bastidores do ritual de formatura e durante aquele fluxo de consciências exaltadas com o desenrolar do ritual, uma exaltação que pode chegar à intensidade que Durkheim propunha quando menciona a “virtude dinamogênica de toda a religião” (DURKHEIM, 1913. p.17).

Mas ao retornarmos à Durkheim, podemos buscar entender qual o sagrado que se consagra quando se faz presente essa virtude dinamogênica no rito de formatura escolar, qual representação expressa essa consagração? Os ideais morais de alguns daqueles mais frequentemente expostos à esses ritos podem estar representados nas falas desses atores, por isso busquei as entrevistas como apoio à observação das formaturas, assim pude articular indicações das crenças destas instituições escolares com indicações sobre os seus ritos e seu processo de efervescência.

4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Realizamos uma análise temática de conteúdo no corpus dos entrevistas coletadas, destacando sintagmas que versam sobre (1) o ritual de formatura (geralmente referido quando foi feita a solicitação da descrição de um momento de forte emoção dentro das situações vividas no contexto da EJA, dentro das instituições escolares), (2) diferenças valoradas (classificadas como boas e ruins) entre a percepção do outro na instituição escolar (nesse caso, alunos, pois

estava entrevistando professores) da EJA, em relação às outras modalidades de ensino, (3) a percepção de uma segmentação dentro da instituição escolar entre a modalidade de ensino EJA/período noturno e a modalidade de ensino “regular”/período diurno e (4) a nomeação direta de valores mencionados como representações do bem e do dever naquela instituição escolar.

As formaturas foram bastante mencionadas nas duas escolas e estavam sempre articuladas com falas remetendo à fortes emoções, choro e momentos muito intensos.

Sintagmas sobre o ritual da formatura:

Formatura A/ENTREVISTA 3 – [1:00:10] *“as formaturas são sempre muito emocionantes, eu sempre choro (risos), eu adoro formatura, hãnn, acho que as formaturas são momentos muito emocionantes assim nesse sentido de (...) mas eu acho emocionante, assim, ver, eles realmente consideram uma conquista muito importante, assim, sabe? Tipo, eu acho que as pessoas que tem muito assim essa cultura do estudo em casa não veem assim como tão importante (...) tipo assim, eles dão muita importância, eles chamam isso de conquista (...) é muito emocionante (...) eles sentem muito orgulho (...) e a gente sente junto, então isso eu acho... acho muito... emocionante, as formaturas, todas”*

Formatura A/ENTREVISTA 3 – [1:13:26] *“eu acho que rolou uma empatia, entendeu? Em relação à essa menina, mesmo por parte das pessoas que não gostavam dela na turma e tal, então isso foi uma coisa bem emocionante e eu acho que tem a ver com a trajetória dura dos alunos assim de modo geral, né, o ... ai, alunos que foram muitas vezes expulsos das escolas no ensino fundamental e ... que sofreram bastante na sua experiência escolar e que chegam no EJA assim, eles chegam no EJA com uma carga de sofrimento assim e eles ... e eu acho que eles se sentem assim acolhidos para se abrir, pra falar sobre isso, né (...) aquilo ali pra eles significa uma superação, né, significa uma superação do sofrimento, significa uma conquista, uma conquista que foi mais dura, assim, do que a gente imagina que seja uma conquista de uma formatura de ensino médio, né ... e ... a gente ... no EJA assim, justamente por ter um esforço maior, eu sinto que tem uma gratidão maior por parte deles, dos alunos, né, diferente do ensino fundamental, que até tem, assim, às vezes, né, mas que, tipo, é uma gratidão mais tímida, assim, meio mais, vou agradecer, mas não tanto, e no EJA não, assim, no EJA é uma gratidão assim ... hãnn, forte, assim, eles costumam ... teve alu... vários alunos que fizeram assim, na época de formatura, assim também, de homenagem, homenagem aos professores, assim, que é bem emocionante, né?”*

Formatura A/ENTREVISTA 7 – [39:24] *“na EJA o mais emocionante, eu, sempre é a formatura, eu acho que é o momento mais ... (...) acho que é mais emocionante a formatura (...) eu acho que pra eles talv... pra mim, né, é mais a questão de meio que missão cumprida, vamos*

dizer assim, né, esse cliché, mas pra eles eu acho que é super importante, porque pra muitos parece uma coisa inatingível, né, enquanto pra gente, ah, concluiu o ensino médio, hã... é uma coisa que parece banal ou, né, a gente trata de uma maneira, muitas vezes, banal, pra eles é um, é um, é uma vitória assim tão importante, né, e ainda mais pra aqueles que estão mais afastados, né, que estão vindo, né, depois, hã, tiveram os filhos, criaram os filhos, e agora tão vindo, e agora parece que é um momento assim que eles achavam que fosse mais ... que foi difícil... que pra alguns de fato é difícil, né, mas que eles conseguiram, eu acho que, de ver isso neles é... é emocionante.”

Formatura A/ENTREVISTA 9 – [2/45:37] *“essas são as coisas que me INFLAM (...) então essas pequenas ações dos alunos, agora dos formandos, né, ah, eles fizeram camiseta, botaram nome, fizeram homenagens, fizeram um auê, essas são as coisas que me inflam”*

Formatura CR/ENTREVISTA 1 – [2/58:59] *“ano retrasado, a formatura daquela turma mexeu bastante comigo, que foi a formatura que a gente fez em uma semana, eu fiz com eles em uma semana, tinha assim, algumas pessoas de mais idade, que já tinham vindo, parado, vindo, parado, retornado e saído, e coisa, e, e aí se formaram naquele e a gente conseguiu numa semana organizar tudo, eu fiquei bastante emocionada, tanto que falei, que eu, beiii, eu falo, eu FALO, mas assim, eu não gosto de falar e aí eu, foi a única formatura que eu falei, que eu pedi o microfone pra falar (risos), ali eu fiquei bem emocionada sim, foi muito legal”*

Formatura CR/ENTREVISTA 2 – [24:29] *“agora nessa, a turma que tá se formando agora, eles fizeram uma camisa que eu tava citando, então eles vem sempre com aquela frase ‘só sei que nada sei’, né, então eles fizeram uma frase assim ‘só sei que nada sei, nem sei como passei’ (risos), muito bom, né? Então esse tipo assim de coisa, né, quando eu vejo que o troço foi apropriado por eles com prazer, é gratificante pra mim”*

Formatura CR/ENTREVISTA 3 – [33:14] *“agora dia 27 tem a formatura, vai ser um momento bem emocionante de vê-los concluindo, porque sei de muitos aqui que são bem, que passaram por toda uma trajetória muito difícil e que vai ser muito emocionante tanto pra nós professores quanto pra eles ali que chegaram (...) não é uma emoção só deles, transborda, é passado pra todos nós aqui assim, sabe, eu vejo ali rostinhos que estão se formando, que já passaram, já sofreram, ou que tudo, e aí tu vê que eles estão agora com a camiseta se preparando pra formatura, isso é, vai ser, muito, muito interessante, muito, muito bonito (...) é a reafirmação daquilo que eu jurei lá no dia da formatura”*

Formatura CR/ENTREVISTA 6 – [39:14] *“a gente tem um papel muito importante na vida dessas pessoas (...) às vezes muito mais dos alunos da EJA, que são pessoas muito carentes (...) isso te pega, isso me pega muito. (...) A gente ver o momento final de um aluno é*

maravilhoso, a gente se enxerga ali”

Formatura CR/ENTREVISTA 8 – [22:19] *“a formatura deles ... a formatura deles é uma coisa assim, né, porque os alunos do dia, ‘ai, porque ai, porque eu não quero me formar, ai, e não sei o que’. Os da noite, eles valorizam a formatura, assim, pra eles é uma VITÓRIA, é uma HONRA, é como uma batalha travada e vencida, eles tem um outro olhar nessa questão da formatura, então quando eles falam, se expõem, durante a formatura, é uma coisa muito bonita de ver, sabe, é, hã, eu já me emocionei várias vezes de ver aquele aluno, como eu dou aula no primeiro, no segundo e no terceiro, toda a caminhada dele, né, o jeito que ele veio com chuva, com frio, né, deixando porque se separou do marido, né, hum, um marido que, hã ... se decepcionou com a esposa, entendeu? E tu vê toda essa, essa caminhada deles, e aí quando chega na formatura, ééé... parece que é a cristalização daquele sonho, assim, sabe?”*

Formatura CR/ENTREVISTA 8 – [23:35] *“cocriadora deles, cocriadora, participei disso também, né, é na formatura que tu vê assim.”*

Os alunos da EJA são caracterizados como melhores que os alunos da modalidade “regular” através de diversos motivos que descrevem esse aluno como mais “adulto”, “alegre”, fácil de “conquistar o interesse”, desejoso de atividades de “sala de aula”, capaz de estabelecer uma relação “mais forte”, mais “aberto”, “vivido”, “motivado”, “guerreiro” e apresentando uma “lacuna maior”, mas que não precisa desmotivá-lo se for acolhida.

O EJA é percebido pela maioria dos professores como algo à parte na instituição escolar, a modalidade possui características específicas que, associadas ao fato de ser ofertada no período noturno, estigmatiza seus integrantes perante seus pares nessa instituição.

Sintagmas sobre a estigmatização da EJA na instituição escolar:

A/ENTREVISTA 2 – [46:24] *“como se nós fossemos alguma coisa RUIM, e aí cria um imaginário ruim”*

A/ENTREVISTA 2 – [43:05] *“nunca passei por uma escola em que a EJA não fosse totalmente um a parte”*

A/ENTREVISTA 2 – [43:31] *“a escola do noturno é uma outra escola”*

A/ENTREVISTA 3 – [09:00] *“tu vê que eles são diferentes, e eles se percebem diferentes também”*

A/ENTREVISTA 5 – [21:42] *“apartheid na escola entre o dia e a noite, em função da direção do dia”*

A/ENTREVISTA 8 – [2/17:51] *“parece que cada turno a gente tem uma escola diferente (...) parece que o pessoal não fala a mesma linguagem”*

CR/ENTREVISTA 4 – [2/19:53] *“essa ruptura, essa divisão, faz com que a EJA seja*

vista como uma agremiação de coitados ... os próprios professores chamam eles de coitados, ah, coitadinhos ... eles não são coitados, eles tem experiência de vida! (...) o EJA é lugar de marginal, de ex-presidiário, de mãe solteira, essa é a visão social do EJA (...) o professor do EJA, ele é considerado um privilegiado, porque na visão meritocrática e coisa, ele tá dando aula de leveeee, né, ele não precisa se estressar muito, são adultos, todo mundo quer dar aula na EJA”

CR/ENTREVISTA 5 – [26:55] *“acho que sim, porque o sonho deles é trabalhar, às vezes, à noite (risos) ‘há, mas tu trabalha à noite’, como se trabalhasse à noite a gente não trabalhe, né, não, mas peraí, a gente dá aula também à noite, né, não é assim, também tem os problemas, tem, tem os problemas de adulto”*

CR/ENTREVISTA 6 – [32:51] *“tinha muito assim um ranço do professor do dia com o professor da noite, ah não, tudo é mais fácil de noite, porque os alunos já são grandes, parece assim, ó, é verdade, assim ó, é uma coisa BEM diferenciada, mas o diferenciado por assim ó, ai, parece que é de qualquer jeito (...) e eu vejo isso assim, que parece que é um segmento dentro da escola, é uma coisa À PARTE da escola, ah, é o turno da manhã, da tarde, é uma coisa, e a EJA é outra coisa, eu sinto isso.”*

CR/ENTREVISTA 7 – [2/20:25] *“eu acho que é bem segmentado, eu não consigo ver assim que exista uma união, que a gente quase não se encontra, a gente não sabe o nome dos professores da manhã ou da tarde, assim como eles não sabem os nossos nomes também, então assim, com relação ao quadro de professores, assim, de TODA a escola, não existe isso, eu vejo que é bem segmentado, professores da manhã, professores da tarde, professores da noite. Isso que a gente tem, às vezes, colegas que estão no turno da manhã. Às vezes a gente fica sabendo de alguma coisa por eles, ‘olha só, esse aluno que a gente tem agora na EJA era nosso aluno da manhã’, a gente não tem muito o histórico, tá, como ele era na manhã? Porque foi parar na EJA? Sabe, de ter esse retorno. Cada turno é uma escola diferente, eu vejo dessa forma, eu vejo assim que a gente está limitado a trabalhar à noite, e mesmo que a gente venha aqui num sábado de manhã, é pra fazer atividades diferentes daquelas pessoas que são do turno inverso, do turno da manhã ou da tarde, então não existe esse momento de troca”*

Por fim, destacamos o que, no contexto da conversação da entrevista, poderia ser nomeado como um valor moral a ser promovido, representações associadas as palavras “acolhimento”, “inclusão”, “diversidade”, “diferença”, “superação”, “gratidão”, “orgulho”, “camaradagem”, “respeito”, “prazer”, “educação”, “amizade”, “coleguismo” e “futuro melhor”.

Acrescentamos ainda remetendo à formatura que dos “da noite, eles valorizam a

formatura, assim, pra eles é uma vitória, é uma honra, é como uma batalha travada e vencida, eles tem um outro olhar nessa questão da formatura, então quando eles falam, expõem-se, durante a formatura, é uma coisa muito bonita de ver: *“sabe, é, hã, eu já me emocionei várias vezes de ver aquele aluno, como eu dou aula no primeiro, no segundo e no terceiro, toda a caminhada dele, né, o jeito que ele veio com chuva, com frio, né, deixando porque se separou do marido, né, hum, um marido que, hã ... se decepcionou com a esposa, entendeu? E tu vê toda essa, essa caminhada deles, e aí quando chega na formatura, ééé... parece que é a cristalização daquele sonho, assim, sabe?”*

4.5 O CORPUS DAS ENTREVISTAS

Sintagmas recortados das entrevistas com os professores e as vice-diretoras das escolas da Agronomia e do Cristo Redentor:

ESCOLA da Agronomia

A/ENTREVISTA 1 – [35:02] <i>“... (choro, voz embargada) e são coisas assim que a gente não esquece, né, e aí tu vê que eles tem um vínculo contigo também, né? Tu acaba se envolvendo com isso, né? Tu acaba te envolvendo com as criaturas.”</i>
A/ENTREVISTA 2 – [04:48] <i>“acho que na escola municipal também não se trabalhava muito bem as atividades coletivas, uma coisa que eu percebi diferente de nós aqui, que gostamos de fazer bastante coisas JUNTOS, lá tinha essa questão, aqui nós somos um grupo, nós somos o grupo de professores da EJA, pouquíssimas pessoas não se enquadram (...) o grande grupo tá sempre junto, sempre se apoiando”</i>
A/ENTREVISTA 2 – [07:26] <i>“eu percebo que lá tinha MUITO mais abandono e retenção do que aqui, acho que ... faltava essa questão do acolhimento, que aqui a gente tem trabalhado muito, e da inclusão, de tanta diversidade e tanta diferença que tem na EJA, faltava trabalhar melhor isso.”</i>
A/ENTREVISTA 2 – [46:24] <i>“como se nós fossemos alguma coisa RUIM, e aí cria um imaginário ruim”</i>
A/ENTREVISTA 2 – [43:05] <i>“nunca passei por uma escola em que a EJA não fosse totalmente um a parte”</i>
A/ENTREVISTA 2 – [43:31] <i>“a escola do noturno é uma outra escola”</i>
A/ENTREVISTA 3 – [06:30] <i>“é mais tranquilo trabalhar com adultos, eles demonstram mais interesse, é mais fácil conquistar o interesse deles do que com crianças e adolescentes”</i>
A/ENTREVISTA 3 – [07:35] <i>“eles vão pro EJA com uma outra mente”</i>
A/ENTREVISTA 3 – [09:00] <i>“tu vê que eles são diferentes, e eles se percebem diferentes também”</i>
A/ENTREVISTA 3 – [13:45] <i>“de colocar de volta no sistema”</i>
A/ENTREVISTA 3 – [22:57] <i>“eu não quis sair dali porque eu acho que tem um clima muito bom, eu acho que esse clima favorece a aprendizagem, porque eu acho que tem um clima de alegria, as pessoas riem bastante, conversam bastante”</i>

A/ENTREVISTA 3 – [25:50] *“eu acho que não tem essas coisas que tem a EJA, tipo, essa alegria, não tem, né? Porque, tipo assim, os alunos se sentem presos, os alunos não se sentem confortáveis pra errar, porque tem toda a questão do bullying e também da rigidez que é, ou não, não sei dizer bem ainda, né, necessária, mas tipo assim, por ser adolescentes, que tu tem que fazer proibições, coisa que na EJA não precisa, né, ou quase não precisa (risos), então não tem essas coisas na escola do fundamental, hãh, eles não se sentem tão acolhidos, nem tão seguros, nem tão interessados, nem tão alegres assim, né?”*

A/ENTREVISTA 3 – [35:05] *“e eu acho que, eu acho que na EJA, na EJA também isso, essas questões, mas na EJA eles estão voltando pro sistema, então eles QUEREM a sala de aula, mais do que os alunos do fundamental, né, então eles, às vezes, eles participam mais dessas atividades mais sala de aula, professor no quadro e tal”*

Formatura A/ENTREVISTA 3 – [1:00:10] *“as formaturas são sempre muito emocionantes, eu sempre choro (risos), eu adoro formatura, hãh, acho que as formaturas são momentos muito emocionantes assim nesse sentido de (...) mas eu acho emocionante, assim, ver, eles realmente consideram uma conquista muito importante, assim, sabe? Tipo, eu acho que as pessoas que tem muito assim essa cultura do estudo em casa não veem assim como tão importante (...) tipo assim, eles dão muita importância, eles chamam isso de conquista (...) é muito emocionante (...) eles sentem muito orgulho (...) e a gente sente junto, então isso eu acho... acho muito... emocionante, as formaturas, todas”*

Formatura A/ENTREVISTA 3 – [1:13:26] *“eu acho que rolou uma empatia, entendeu? Em relação à essa menina, mesmo por parte das pessoas que não gostavam dela na turma e tal, então isso foi uma coisa bem emocionante e eu acho que tem a ver com a trajetória dura dos alunos assim de modo geral, né, o ... ai, alunos que foram muitas vezes expulsos das escolas no ensino fundamental e ... que sofreram bastante na sua experiência escolar e que chegam no EJA assim, eles chegam no EJA com uma carga de sofrimento assim e eles ... e eu acho que eles se sentem assim acolhidos para se abrir, pra falar sobre isso, né (...) aquilo ali pra eles significa uma superação, né, significa uma superação do sofrimento, significa uma conquista, uma conquista que foi mais dura, assim, do que a gente imagina que seja uma conquista de uma formatura de ensino médio, né ... e ... a gente ... no EJA assim, justamente por ter um esforço maior, eu sinto que tem uma gratidão maior por parte deles, dos alunos, né, diferente do ensino fundamental, que até tem, assim, às vezes, né, mas que, tipo, é uma gratidão mais tímida, assim, meio mais, vou agradecer, mas não tanto, e no EJA não, assim, no EJA é uma gratidão assim ... hãh, forte, assim, eles costumam ... teve alu... vários alunos que fizeram*

assim, na época de formatura, assim também, de homenagem, homenagem aos professores, assim, que é bem emocionante, né?”

A/ENTREVISTA 4 – [1/22:17] “então eu sempre fui muito... eu sempre considerei muito as experiências deles, né, e até as dificuldades que eu me enxergava, até, eu sou meio mole, assim, eu aceito todas as desculpas, porque eu penso como é que foi difícil pra mim, então eu considero, a princípio eu acredito neles e tento ajudar, né?”

A/ENTREVISTA 4 – [1/39:05] “como eu tive todas as experiências ao mesmo tempo em Viamão, eu me sentia mais à vontade e mais recompensada na EJA, sabe? Tinha umas dificuldades, mas eram poucas (interrupção)”

A/ENTREVISTA 4 – [2/00:50] “eu acho que ... a minha função como professora de EJA vai um pouco além, quando a gente é professor de ensino fundamental, a gente fica mais preso à conteúdo, á currículo, a outras coisas, e até a cobrança é maior pra que a gente siga isso, é claro que a gente tem as, as, os conhecimentos atitudinais, a gente tem que se preocupar com o aluno e também com a questão de cidadania, mas com adultos isso é bem mais forte, né, tipo assim, de ir além dessa relação só de conteúdo, que passar o conteúdo não é minha única responsabilidade, eu tenho que fazer eles pensarem sobre as coisas que acontecem, seguidamente a gente muda o planejamento porque alguma coisa está acontecendo no país ou na nossa cidade, e a gente trabalha muito também de forma interdisciplinar, e planejando junto com os colegas quando tem essas coisas que mudam, né? (...) eles trazem coisas pra nós também, a gente não consegue ficar só no conteúdo”

A/ENTREVISTA 4 – [1/52:17] “e aí eu aprendo, eles me desacomodam”

A/ENTREVISTA 4 – [2/06:24] “eu acho que existe uma abertura maior porque eles são adultos, por parte dos alunos, porque as crianças eu posso tocar em assuntos assim (...) mas eu sou cobrada, tanto pela escola, pelos pais e tudo mais, de cumprir um conteúdo mínimo, tem uma cobrança sobre isso e os alunos também, às vezes, não conseguem acompanhar, quando são pequenos, talvez no ensino médio sim, mas no ensino fundamental (...) não tinha muito espaço pra isso, eu podia levar frases, mas alguns não conseguiriam ainda, não teriam maturidade pra acompanhar”

A/ENTREVISTA 4 – [2/07:39] “só que com os adultos vira um debate, né, eles vão atrás das questões e são coisas que mexem com eles, muitas vezes”

A/ENTREVISTA 4 – [2/08:12] “tem muita relação com a, eles tem muita experiência de vida, também eles estão vivendo, já tem suas famílias, já tem seu trabalho, estão no mercado

de trabalho, então eles trazem as inquietações deles pra nós, não tem como a gente ignorar isso e a aula ser produtiva”

A/ENTREVISTA 4 – [2/09:17] *“a gente tem que ... olhar de forma mais individual pra eles, hã, a gente é forçado a fazer isso, porque cada um tem a sua história, a sua questão lá que não pode escolher entre usar a passagem pro filho, pro colégio ou pra eles. Como é que eu vou dizer que eu não vou deixar o aluno fazer o trabalho que ele perdeu, se ele me vem com essa justificativa, né? (...) olha tudo que aconteceu na vida deles, e eu estudei e trabalhei também, eu sei como é que é, e não é fácil a pessoa ter persistência para continuar, então a gente acaba compreendendo”*

A/ENTREVISTA 4 – [2/30:05] *“quando uma escola tem possibilidade de reunião, de conversar e de planejar junto e de deslocar a experiência, eu acho que o ensino é muito mais significativo, pros alunos, pra nós, a gente se sente mais representada”*

A/ENTREVISTA 4 – [2/49:14] *“é porque realmente me tocou, né, porque, pra gente também, que somos da periferia e fomos estudar na UFRGS, a gente também não via tanto assim da nossa vida no que a gente estudava, era muito distante pra nós, era um ESFORÇO pra nós aquilo, e aquela, aquela reunião com o aluno foi assim, e daí nós choramos juntos, e eu disse pra ele que era muito importante a fala dele, a gente ia, mexia com a gente e a gente nunca mais ia ser o mesmo professor depois daquele dia. E não fomos, não somos.”*

A/ENTREVISTA 5 – [09:53] *“eu acho que é uma questão de vivência, né, que nem, tipo, as crianças estão tendo seus primeiros contatos assim de socialização com outras crianças na escola, né, os adolescentes estão numa fase de transição pra idade adulta, e o EJA são pessoas, hã, com uma vivência maior, com uma experiência maior, muitos são, são, são, tem família, já tem filhos, ou trabalham, então ... eu acho que a vivência vai inclusive interferir na ... no trabalho do professor, né? (...) Mesmo os jovens é uma vivência com uma experiência maior”*

A/ENTREVISTA 5 – [33:09] *“é uma questão de mais investimento e também uma questão de gestão, ter uma direção que se abra mais aos problemas da escola, que entenda os problemas dos alunos, até pra trabalhar temas que façam mais sentido pra eles, e que eles possam crescer como cidadãos e também fazer o professor evoluir (...) fazer a gestão democrática funcionar de verdade (...) porque quand... porque faz as pessoas se sentirem mais parte da escola, né, quando elas vê que elas podem tomar as decisões dentro do ambiente escolar, tomar conhecimento de como funciona a gestão da escola e, além deles se sentirem mais parte da, da escola”*

A/ENTREVISTA 5 – [14:19] *“acho que ajudaria a harmonizar as relações, que as pessoas se sentiriam mais parte dentro da escola”*

A/ENTREVISTA 5 – [21:42] *“apartheid na escola entre o dia e a noite, em função da direção do dia”*

A/ENTREVISTA 6 – [10:16] *“eu vejo que o magistério tem que ser um pouco de missão, né, tu tem que ter essa consciência do que tu tá fazendo no magistério (...) e eu gosto, porque, é, eu me honro, na verdade eu tenho essa coisa de me orgulhar, na verdade, de, de onde eu saí, né, das classes mais baixas, de ver os trabalhos que se passa, né? Vi os trabalhos que minha mãe e meu pai passaram pra criar tantos filhos, éramos quatro, e isso aí é um orgulho pra mim, sabe, eu não me envergonho das minhas origens, né, e hoje eu passo pros meus alunos, do EJA principalmente, né, esse orgulho de ser quem são, né, de dizer que eles podem, né, e digo sempre pra eles ‘ó, se eu tô aqui, todo mundo pode!’ (risadas) E eles gostam dessa abordagem também, e eles gostam também desse afeto, eu acho que a afeição, né, tem que ser demonstrada, sem o afeto não tem educação, não tem construção de conhecimento, não tem nada.”*

A/ENTREVISTA 6 – [22:51] *“e aí eu vim pra cá e não saio, só se me tirarem mesmo, né? Eu queria um lugar mais perto de lá, mas aí sempre pesa essa questão da camaradagem, da amizade, que aqui dentro do magistério falta um pouco, sabe, e aqui nós temos. A gente tem aquele clima de camaradagem, né, tem, claro, uns probleminhas e tal, mas, no geral é positivo, todo mundo se dá bem, a gente brinca um com o outro e é uma coisa saudável também, né, então a gente tem um trabalho legal, eu acho o trabalho do EJA muito legal (...) até porque, já são adultos, então é um outro tipo de abordagem que tu tem que ter, mas pra mim é ótimo, né, porque, hã, eu consigo trabalhar com eles, hã, temas mais atuais, né, são mais maduros também no debate e quando tu dá oportunidade pro aluno falar é bem interessante, si muita coisa legal, então os alunos do EJA, eles te dão, é gratificante, sabe? Eu gosto muito do trabalho que eu faço com eles, então tem épocas de debates, eles fazem os trabalhos deles também e bah, nos debates dão show”*

A/ENTREVISTA 6 – [24:39] *“então eu gosto muito daqui, o EJA pra mim é, como eu sempre digo, aqui eu não venho pra dar aula, eu venho pra me divertir, eu gosto muito, aprendo muito com eles, é bem bacana, é bem legal”*

A/ENTREVISTA 7 – [05:10] *“por eles terem uma experiência de vida um pouquinho maior, estarem inseridos no mercado de trabalho, né, a troca com os alunos sempre foi mais*

... me pareceu, hã, assim, sempre ... mais produtiva (...) com os adultos eu sempre achei mais, mais interessante essa troca, e aí eu acabei gostando muito.”

Formatura A/ENTREVISTA 7 – [39:24] *“na EJA o mais emocionante, eu, sempre é a formatura, eu acho que é o momento mais ... (...) acho que é mais emocionante a formatura (...) eu acho que pra eles talv... pra mim, né, é mais a questão de meio que missão cumprida, vamos dizer assim, né, esse clichê, mas pra eles eu acho que é super importante, porque pra muitos parece uma coisa inatingível, né, enquanto pra gente, ah, concluiu o ensino médio, hã... é uma coisa que parece banal ou, né, a gente trata de uma maneira, muitas vezes, banal, pra eles é um, é um, é uma vitória assim tão importante, né, e ainda mais pra aqueles que estão mais afastados, né, que estão vindo, né, depois, hã, tiveram os filhos, criaram os filhos, e agora tão vindo, e agora parece que é um momento assim que eles achavam que fosse mais ... que foi difícil... que pra alguns de fato é difícil, né, mas que eles conseguiram, eu acho que, de ver isso neles é... é emocionante.”*

A/ENTREVISTA 8 – [1/02:47] *“trabalho com a EJA, pra mim, é o melhor que tem, eu gosto muito de dar aula na EJA, eu gosto dessa convivência com esses alunos maiores, eu gosto da maneira como a gente tem que trabalhar com eles, né, eu gosto do retorno que eles tem com a gente, e é diferente de dar aula no dia, e eu fui me apaixonando, e eu tô aqui há 12 anos já (...) a vocação que eu tenho, que eu sinto, é com EJA, gosto muito de trabalhar com EJA”*

A/ENTREVISTA 8 – [1/08:33] *“lá na outra escola, quando eu fui pra ser a vice agora esse ano, né, tinha uma ideia de que eu me candidatasse a diretora agora na próxima eleição, e eu não quis pra não abrir mão da EJA. E na SEC tavam bem preocupados que eu ia largar a EJA e tal, deixar os alunos na mão, de ficar sem professora, e eu disse ‘não, vocês não correm esse risco porque eu gosto muito de trabalhar nessa escola e vai ser muito difícil eu querer sair daqui’”*

A/ENTREVISTA 8 – [2/01:53] *“os da EJA, eles precisam de um maior envolvimento, que a gente precisa estar mais junto (...) aquela coisa meio de mãe”*

A/ENTREVISTA 8 – [2/12:25] *“se tu tá lidando com pessoas adultas, tu tem que ter uma maior aproximação”*

A/ENTREVISTA 8 – [2/14:26] *“primeiro, eu ia querer trabalhar mais essa coisa do trabalho em conjunto por área (...) a gente trabalha ainda hoje disciplinas separadas, é complicado, né? (...) eu tentaria unir mais os trabalhos dos professores, isso de realmente sentar, planejar, hã, pra que isso acontecesse, pra gente mudar o jeito que é arcaico, que é ultrapassado, de educar”*

A/ENTREVISTA 8 – [2/17:51] <i>“parece que cada turno a gente tem uma escola diferente (...) parece que o pessoal não fala a mesma linguagem”</i>
A/ENTREVISTA 9 – [1/12:28] <i>“a EJA é um resgate”</i>
A/ENTREVISTA 9 – [1/44:57] <i>“tu tem que primeiro fazer uma troca, eu acredito que tem que se ter o respeito por ele, ali, de que é ele que está trazendo o conhecimento pro aluno, mas ao mesmo tempo ... tem que se ter essa, fazer o aluno enxergar, hã, que todo mundo tá junto, né, nessa situação, né, que a gente tá aqui porque a gente acredita que pode melhorar a vida deles”</i>
A/ENTREVISTA 9 – [1/39:25] <i>“o atendimento e o carinho que eles tem por cada aluno, né, eles se sentem acolhidos (...) estrutura a gente dá um jeito, porque a gente sobreviveu até agora, eu acho que é uma, uma, uma ... um grupo escolar, além da direção, os funcionários, os professores, que ACOLHAM esses alunos, porque esses alunos PRECISAM ser acolhidos, a EJA, ela lida com alunos que precisam ser acolhidos”</i>
A/ENTREVISTA 9 – [1/44:34] <i>“quando tu tem uma turma que tu não consegue manter esse respeito, tu vai ter o abandono, tu vai ter a evasão.”</i>
A/ENTREVISTA 9 – [2/19:27] <i>“ele tem que ser seduzido, e a EJA é um processo de sedução, tu tem que tá o tempo todo fazendo isso (...) e eu acho mais legal porque eles não se dizem seduzidos, eles, né, eles não percebem isso, eles se acham, e não deixam de ser, porque a gente bate muito nisso, que eles são guerreiros, né, que eles são vitoriosos, porque aguentaram 3 semestres, né, que ficaram, depois de anos sem estudar e tal, mas na verdade eles foram seduzidos”</i>
Formatura A/ENTREVISTA 9 – [2/45:37] <i>“essas são as coisas que me INFLAM (...) então essas pequenas ações dos alunos, agora dos formandos, né, ah, eles fizeram camiseta, botaram nome, fizeram homenagens, fizeram um auê, essas são as coisas que me inflam”</i>

ESCOLA do Cristo Redentor

Formatura CR/ENTREVISTA 1 – [2/58:59] *“ano retrasado, a formatura daquela turma mexeu bastante comigo, que foi a formatura que a gente fez em uma semana, eu fiz com eles em uma semana, tinha assim, algumas pessoas de mais idade, que já tinham vindo, parado, vindo, parado, retornado e saído, e coisa, e, e aí se formaram naquele e a gente conseguiu numa semana organizar tudo, eu fiquei bastante emocionada, tanto que falei, que eu, beiii, eu falo, eu FALO, mas assim, eu não gosto de falar e aí eu, foi a única formatura que eu falei, que eu pedi o microfone pra falar (risos), ali eu fiquei bem emocionada sim, foi muito legal”*

CR/ENTREVISTA 1 – [2/59:43] *“é ... fazer parte da história deles, é gostoso, assim, da conquista deles, porque foi difícil”*

Formatura CR/ENTREVISTA 2 – [24:29] *“agora nessa, a turma que tá se formando agora, eles fizeram uma camisa que eu tava citando, então eles vem sempre com aquela frase ‘só sei que nada sei’, né, então eles fizeram uma frase assim ‘só sei que nada sei, nem sei como passei’ (risos), muito bom, né? Então esse tipo assim de coisa, né, quando eu vejo que o troço foi apropriado por eles com prazer, é gratificante pra mim”*

CR/ENTREVISTA 3 – [23:28] *“as necessidades sempre são as mesmas, fazer com que o aluno permaneça, e que ele goste do ambiente, nééé... eu acho que isso é fundamental, que a gente sinta prazer em estar dentro da escola (...) o permanecer ali depende muito do querer do aluno, da força de vontade (...) deixa de ser uma imposição dos pais, aí é esse aluno que a gente tem que fazer com que ele permaneça, que ele fique motivado a estar na escola”*

Formatura CR/ENTREVISTA 3 – [33:14] *“agora dia 27 tem a formatura, vai ser um momento bem emocionante de vê-los concluindo, porque sei de muitos aqui que são bem, que passaram por toda uma trajetória muito difícil e que vai ser muito emocionante tanto pra nós professores quanto pra eles ali que chegaram (...) não é uma emoção só deles, transborda, é passado pra todos nós aqui assim, sabe, eu vejo ali rostinhos que estão se formando, que já passaram, já sofreram, ou que tudo, e aí tu vê que eles estão agora com a camiseta se preparando pra formatura, isso é, vai ser, muito, muito interessante, muito, muito bonito (...) é a reafirmação daquilo que eu jurei lá no dia da formatura”*

CR/ENTREVISTA 4 – [1/24:04] *“o professor de EJA, ele talvez ... esteja mais próximo de se realizar, de chegar ... perto daquele objetivo-fim, porque tu tá, tu tá reinventando histórias (...) parece, das experiências que eu tenho, tu prepara o aluno, um jovem pro vestibular, pro ... prum curso técnico, o mundo dele é um, são universos de possibilidades, o do aluno do EJA é uma porta ou outra, e tu constrói uma ponte pra ele, então eu acho que*

diferença é a sensação de dever cumprido, assim, de MAIS imediata, eu um ano e meio tu instrumentaliza o cara minimamente, pra ele sair de uma condição de humilhação, porque, tu ouvir que tu não pode ser contratado porque tu não tem o ensino médio, eu acho humilhante”

CR/ENTREVISTA 4 – [2/02:42] *“só é possível a existência do EJA se houver essa conexão com os alunos, que eles saibam a importância que é vir pra escola”*

CR/ENTREVISTA 4 – [2/05:41] *“e quando tu compromete a escola, quando tu mobiliza os alunos e os professores pra que isso funcione, tu tá criando uma sinergia, de resistência (...) o que tá claro, evidenciado nesse sistema, é que o governo, ele é o grande algoz da escola pública. E a única coisa que ainda faz com que a escola pública ainda exista são dados (...) essa comunidade é que produz a defesa, os relatórios de contrapartida, os números, os índices de aprovação, é isso.”*

CR/ENTREVISTA 4 – [2/17:28] *“o aluno na escola é o elemento mais importante, sim, o espaço de troca é muito importante, se eu não tiver isso, vai acabar a educação”*

CR/ENTREVISTA 4 – [2/19:53] *“essa ruptura, essa divisão, faz com que a EJA seja vista como uma agremiação de coitados ... os próprios professores chamam eles de coitados, ah, coitadinhos ... eles não são coitados, eles tem experiência de vida! (...) o EJA é lugar de marginal, de ex-presidiário, de mãe solteira, essa é a visão social do EJA (...) o professor do EJA, ele é considerado um privilegiado, porque na visão meritocrática e coisa, ele tá dando aula de leeeeee, né, ele não precisa se estressar muito, são adultos, todo mundo quer dar aula na EJA”*

CR/ENTREVISTA 4 – [2/24:16] *“ver eles reagirem (...) quando eu sinto que a minha fagulha de ... incendiou eles (...) eu penso que vale a pena continuar, porque é ... é muito forte, sabe, tu ver um cara que tá, que nem o seu Aristides (nome fictício), que tem, ele vem ali pela 111, ele vem pedalando lá do parque, do lugar das quadras de samba, com sessenta e poucos anos, ele é um analfabeto funcional, mas ele tá reagindo ... muitos vão dizer ‘o que um velho quer?’ Ele quer. Então é isso, sabe, e tem que ser, senão não vai adiantar, não vai continuar.”*

CR/ENTREVISTA 5 – [08:17] *“agora como professora eu entendo muito mais a, o, o lado deles, assim, as dificuldades (...) a noite é, hã, as pessoas trabalham, estão mais cansadas, então tudo isso tu tem que entender”*

CR/ENTREVISTA 5 – [25:25] *“o astral da noite me parece diferente, assim, a gente vem pra noite, acho que não sei se é pela carga, que a gente já tá cansado, a gente se descontraí aqui, eu acho muito bom trabalhar à noite, porque o clima da gente é diferente, parece que a gente é mais unido, eu não sei entender, eu não sei, hã, o motivo porque, mas aqui na escola à*

noite sempre foi assim, e olha que já são anos que eu já tô aqui, e vai, já passou vários professores, mas o, o clima da noite, geralmente assim ... 80% dos anos que eu passei aqui, o clima da noite é um clima bem, assim, de amizade, de, de coleguismo, sabe, é um clima diferente, parece que durante o dia você tem mais ranço, não sei o, não sei se tem alguma coisa a ver ou não, mas parece que à noite, parece que a gente tem que se superar porque já tá cansado do dia, então a gente tira uma energia diferente, é a única explicação que eu tenho, sabe, porque eu noto assim, que a noite, por mais cansativa, ao mesmo tempo é mais leve”

CR/ENTREVISTA 5 – [26:55] *“acho que sim, porque o sonho deles é trabalhar, às vezes, à noite (risos) ‘há, mas tu trabalha à noite’, como se trabalhasse à noite a gente não trabalhe, né, não, mas peraí, a gente dá aula também à noite, né, não é assim, também tem os problemas, tem, tem os problemas de adulto”*

CR/ENTREVISTA 6 – [32:51] *“tinha muito assim um ranço do professor do dia com o professor da noite, ah não, tudo é mais fácil de noite, porque os alunos já são grandes, parece assim, ó, é verdade, assim ó, é uma coisa BEM diferenciada, mas o diferenciado por assim ó, aí, parece que é de qualquer jeito (...) e eu vejo isso assim, que parece que é um segmento dentro da escola, é uma coisa À PARTE da escola, ah, é o turno da manhã, da tarde, é uma coisa, e a EJA é outra coisa, eu sinto isso.”*

Formatura CR/ENTREVISTA 6 – [39:14] *“a gente tem um papel muito importante na vida dessas pessoas (...) às vezes muito mais dos alunos da EJA, que são pessoas muito carentes (...) isso te pega, isso me pega muito. (...) A gente ver o momento final de um aluno é maravilhoso, a gente se enxerga ali”*

CR/ENTREVISTA 7 – [1/28:45] *“tem uma lacuna, em relação à esse aluno, de desmotivação, de questões, assim, pessoais, do fato de ele não ter dado continuidade nos estudos quando deveria ser (...) que fazem com que fique um vazio em relação ao estudo, muitas vezes em relação à própria escola (...) mas é que eu vejo que tem uma lacuna aí que precisa ser preenchida, de valorização mesmo, do aluno se sentir motivado (...) porque eu sentia isso, na minha adolescência, que me faltava isso em relação aos professores, porque as pessoas não me perguntavam (...) eu não me lembro de nenhum professor chegar assim e dizer ‘que tu vai fazer depois?’ (...) eu sabia que eu tinha que trabalhar, assim como eles sabem que tem que trabalhar, não importa no que, o que que eu vou fazer e tudo mais, eu só tenho que trabalhar, e o resto é o resto, então é isso que é diferente (...) é o que a gente vê aqui em relação aos alunos, a gente sabe que eles podem mais, e como é difícil na EJA dizer que eles podem mais*

(...) então são essas lacunas que a gente tem que preencher para que eles sintam que podem dar continuidade”

CR/ENTREVISTA 7 – [2/12:33] *“os alunos também te transformam”*

CR/ENTREVISTA 7 – [2/14:46] “quando se muda alguma coisa em relação à escola, ao planejamento da escola, ou da própria secretaria de educação, de como vai funcionar, a questão de ah, vamos trabalhar por área, vamos trabalhar assim, sabe, não se toca no assunto EJA, se toca no assunto ensino médio, né, educação básica, e o EJA fica pra trás, ninguém tá, parece, preocupado em como é que a gente vai, né, direcionar e desenvolver a EJA, ou como é que vai se modificar, como é que a gente pode modernizar, como é que pode desenvolver, não se fala nisso, a gente vê assim, quando a gente se reúne, assim, com as professoras da manhã, com as colegas do ensino médio, a gente vê assim que é uma coisa à parte, a maneira como é avaliado aquele aluno, ou como tá sendo trabalhado, os projetos que estão sendo trabalhados, acabam sendo diferenciados, então a gente vê que são coisas completamente à parte”

CR/ENTREVISTA 7 – [2/20:25] “eu acho que é bem segmentado, eu não consigo ver assim que exista uma união, que a gente quase não se encontra, a gente não sabe o nome dos professores da manhã ou da tarde, assim como eles não sabem os nossos nomes também, então assim, com relação ao quadro de professores, assim, de TODA a escola, não existe isso, eu vejo que é bem segmentado, professores da manhã, professores da tarde, professores da noite. Isso que a gente tem, às vezes, colegas que estão no turno da manhã. Às vezes a gente fica sabendo de alguma coisa por eles, ‘olha só, esse aluno que a gente tem agora na EJA era nosso aluno da manhã’, a gente não tem muito o histórico, tá, como ele era na manhã? Porque foi parar na EJA? Sabe, de ter esse retorno. Cada turno é uma escola diferente, eu vejo dessa forma, eu vejo assim que a gente está limitado a trabalhar à noite, e mesmo que a gente venha aqui num sábado de manhã, é pra fazer atividades diferentes daquelas pessoas que são do turno inverso, do turno da manhã ou da tarde, então não existe esse momento de troca”

CR/ENTREVISTA 8 – [04:40] “eu acho que o professor da EJA, ele tem ... ele tem que ter a capacidade e a sensibilidade de perceber que o aluno dele não é que nem uma, um pirralho que acorda meio-dia, levanta e vai pra escola porque o pai manda. O aluno de EJA, ele trabalha o dia todo, né, ele vem cansado, às vezes sem banho, né, e ... e ele tá buscando um futuro melhor, então ele tem uma motivação anterior pra fazer as coisas, e isso faz toda a diferença na sala de aula, porque a motivação deles é o que nos motiva também”

CR/ENTREVISTA 8 – [14:23] “tu vê ele como um todo, entendeu? Não é só o lado cognitivo, tu tem que resgatar, eles vem pra cá com uma, com uma ... não é uma autoimagem,

como eles dizem? Assim ... com uma identidade muito fragilizada, sabe, eles se acham uns ... uns infelizes porque não terminaram no tempo certo”

Formatura CR/ENTREVISTA 8 – [22:19] *“a formatura deles ... a formatura deles é uma coisa assim, né, porque os alunos do dia, ‘ai, porque ai, porque eu não quero me formar, ai, e não sei o que’. Os da noite, eles valorizam a formatura, assim, pra eles é uma VITÓRIA, é uma HONRA, é como uma batalha travada e vencida, eles tem um outro olhar nessa questão da formatura, então quando eles falam, se expõem, durante a formatura, é uma coisa muito bonita de ver, sabe, é, hã, eu já me emocionei várias vezes de ver aquele aluno, como eu dou aula no primeiro, no segundo e no terceiro, toda a caminhada dele, né, o jeito que ele veio com chuva, com frio, né, deixando porque se separou do marido, né, hum, um marido que, hã ... se decepcionou com a esposa, entendeu? E tu vê toda essa, essa caminhada deles, e aí quando chega na formatura, ééé... parece que é a cristalização daquele sonho, assim, sabe?”*

Formatura CR/ENTREVISTA 8 – [23:35] *“cocriadora deles, cocriadora, participei disso também, né, é na formatura que tu vê assim.”*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tomarmos a escola não apenas como espaço de disputa entre diferentes moralidades, mas como instituição que pode produzir efervescência coletiva, que funda uma sacralidade específica enraizada nas condições de realização desse tipo de trabalho (o ensino escolar) e assumindo a sala de aula (mas não apenas ali) como espaço onde ocorrem momentos sistemáticos de intensa aproximação dos corpos e consciências (efervescência), podemos expandir a compreensão de como podemos afetar e transformar essa realidade social, pois a compreensão cognoscente de uma disposição que foi investida de sacralidade não possui o impacto necessário para a sua ruptura. A reflexão não dá conta de desbaratar aquilo que é vivenciado como acima do ordinário, e essa transformação só poderia ocorrer quando outra condição de efervescência, diferente da inicial, fosse experimentada.

Talvez essa seja a maior contribuição que a EJA pode proporcionar a escola como parte de sua comunidade moral, proporcionar aos professores experiências que sejam potentes o suficiente para efetivamente abrir caminho a condutas, juízos e (inclusive) competências morais autônomas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. H. O.; OLIVA -AUGUSTO, M. H. Indivíduo e moral em Durkheim. *In*: MASSELA, A.; PINHEIRO, F. A.; OLIVA -AUGUSTO, M. H.; WEISS, R. (Orgs.). **Durkheim 150 anos**. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009, p. 219-230. ISBN: 9788598885766.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Soc. Ind. Gráfica Telles da Silva LTDA, 1979. (Edições 70). ISBN: 978-85-629-3804-7.

BOURDIEU, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-3651-5.

CARVALHO FILHO, J. L. de. Rituais de interação na vida cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.15, n.34, p.137, set/dez 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15n34p137>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2016v15n34p137>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CLADIS, M. S. Education, virtue and democracy in the work of Emile Durkheim. **Journal of Moral Education**, United Kingdom: UK, v.24, n.1 p. 37-52, 1995, [published online 07 Jul. 2006]. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305724950240103>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305724950240103>. Acesso em: 05 mar. 2020.

COLLINS, R. **Quatro Tradições Sociológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. – (Coleção Sociologia). ISBN: 978-85-326-3852-6.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. DOI: 10.1590/s0101-73302010000300015.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300005.

DURKHEIM, E. Jugements de Valeur et Jugement de Réalité. *In*: CONGRESSO INTERNAZIONALE DI FILOSOFIA, 4, 1911, Bologna. **Anais...** Bologna: [s.n.], 1911. p. 99-114.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975, 91 p.

DURKHEIM, E. **O suicídio: estudo sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar; 1982, 340 p.

DURKHEIM, E. O Ensino da Moral na Escola Primária. **Novos Estudos [S.l.]**, Cebrap, v. 78, p. 61-75, 2007. DOI: 10.1590/S0101-33002007000200008.

DURKHEIM, E. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 272. ISBN: 978-85-326-3668-3.

DURKHEIM, E. **Oeuvres**: Les Formes élémentaires de la vie religieuse. Paris: Classiques Garnier, 2015, v. 1, 825 p. (Bibliothèque Sciences Sociales). ISBN: 978-28-124-3198-2. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lectures/18826>. Acesso em: 8 dez. 2017.

DURKHEIM, E. Le problème religieux et la dualité de la nature humaine. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, Paris, p. n.1912. 13-63, 1913.

ELIAS, N. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 432 p. Título original: Studien über Deutschen (Machtkämpfe und Habitusentwicklung in 19 und 20 Jahrhundert). ISBN: 978-85-711-0410-5.

FATURI, R. A. R. S. **A produção acadêmica brasileira sobre a educação na obra de Émile Durkheim**. 2014, 57 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FISCHER, M. C. B.; GODINHO, A. C. F. Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A afirmação da EJA como direito. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [São Paulo], v. 22, n. 65, p. 1-25, 30 jun. 2014.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 256. Título original: Sozialforschung: Methoden und Anwendungen Ein Überblick für die BA – Studiengänge. ISBN: 978-34-995-5702-6.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 146, 1996. p. (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2002. 319 p. ISBN: 978-85-080-4436-8.

GAUTHERIN, J. **Une discipline pour la République**: la science de l'éducation en France (1882-1914). Berne: P. Lang, 2002. 358 p.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual**: essays on face-to-face behaviour. Nova York: Anchor Books, 1967. 270 p.

GOFFMAN, E. Ritual de la interacción: ensaios sobre comportamento face a face. Petrópolis: Vozes. 2011, p. 255. ISBN: 978-85-326-4097-0.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 47-69, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8fRwmJTRTTTrHLbBg6DCMKYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2020.

HADDAD, S. (Coord.). Educação Para Jovens e Adultos No Brasil (1986-1998). Brasília: MEC/INEP, 2002 -. ISSN 1676-0565. 140 p. n. 8. (Série Estado do Conhecimento).

HITLIN, S. Os Contornos e o Entorno da Nova Sociologia da Moral. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 26-58. 2015.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2016. 108 p. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-240-4398-7.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Indicadores de fluxo escolar da educação básica**. Brasília: DEED/INEP, 2017, apresentação em PowerPoint. 13 slides. color.

JONES, S. S. **Durkheim reconsidered**. Cambridge: Polity, 2001. 288 p. ISBN: 978-07-456-1616-2.

JONES, S. S. **Durkheim reconsidered**. Cambridge: Polity, 2002.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações, *In*: FORACCHI, M. M. (org.). **Manheim: Sociologia**. Tradução: Emilio Wilems; Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes. São Paulo: Ática, p. 67-95, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 25).

MILLER, W. W. **Durkheim, Morals and Modernity**. London: University College Press, 1996. 288 p. ISBN: 978-07-735-1444-7.

NERI, M. (coord.) **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n. 304, 2011. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/ Etapa3- Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

PAIVA, J. “**Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças**”. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PARSONS, T. **Social structure and personality**. London: The Free Press, 1970. 376 p. ISBN: 978-00-292-4850-8.

PAUGAM, S. Durkheim e o vínculo aos grupos: uma teoria social inacabada. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 44, jan/abr 2017, p. 128-160. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-019004405>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/kYGBn8WNgdxQ6V4JmPsgVp/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2017.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI JÚNIOR, R.; HADDAD, S. (Org.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: INEP, 2015. n. 39. 56 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa). ISSN: 0104-6551.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1994. 304 p. ISBN: 978-85-323-0457-5.

RODRIGUES, D. J. F. A Juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA *In*: ARAÚJO, J. M. D. de; VALDEZ, G. R. B. (orgs.) **PROEJA: Refletindo o cotidiano**, v. 1, Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia editora, 2012. p. 99-114. ISBN: 978-85-999-6830-7.

ROSATI, M.; WEISS, R. Tradição e autenticidade em um mundo pós-convencional: uma leitura durkheimiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 39, maio/ago 2015, p. 110-162. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-017003904>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/xsCmsVvYvnqgK47cvSVSKrf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 mar. 2017.

SARAVÍ, G. A. Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. **Revista Cepal**, Santiago, n. 98, p. 47-65, ago. 2009. ISSN: 0252-0257.

SANTAMBROGIO, A.; JONES, S. S. **Rileggere Durkheim**. Roma: Meltemi, p. 61–78, 2002.

SOUZA, C. R. S.; AZAMBUJA, G.; PAVÃO S. M. O. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos- EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 59, n. 2, p. [2-7], 2012. ISSN: 1022-6508. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5921394>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1394>. Acesso em: 17 mar. 2017.

WEISS, R.; BENTHIEN, R. F. 100 anos sem Durkheim, 100 anos com Durkheim. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n 44, jan/abr 2017, p. 16-36, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004401>. Disponível em: [scielo.br/j/soc/a/DXKcpmvvFSRwmDdtzBYxJNs/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/soc/a/DXKcpmvvFSRwmDdtzBYxJNs/?lang=pt). Acesso em: 17 mar. 2017.

WEISS, R. A Concepção de Educação de Émile Durkheim como Chave para a Passagem e Entre Positivo e Normativo. *In*: MASSELLA, A. *et al.* (Org.). **Durkheim: 150 Anos**, Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2009. p. 169–189.

WEISS, R. A. **Émile Durkheim e a Fundamentação Social da Moralidade**. 2010, 279 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
WEISS, R. A. Efervescência, dinamogenia e a ontogênese social do sagrado. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 157-179, abril 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132013000100006>.

APÊNDICE A - ROTEIRO

Roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas (professores e direção):

- Trajetória pessoal
- Qual a função de um professor?
- Há diferença entre a função do professor de EJA e demais professores?
- Quais são as características principais de uma EJA que “não dá certo”?
- Como seria a EJA e a escola ideais?
- Relate uma situação de forte emoção que você viveu na EJA.

**inep**

Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica

DEED/INEP

Brasília-DF | Junho 2017



INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

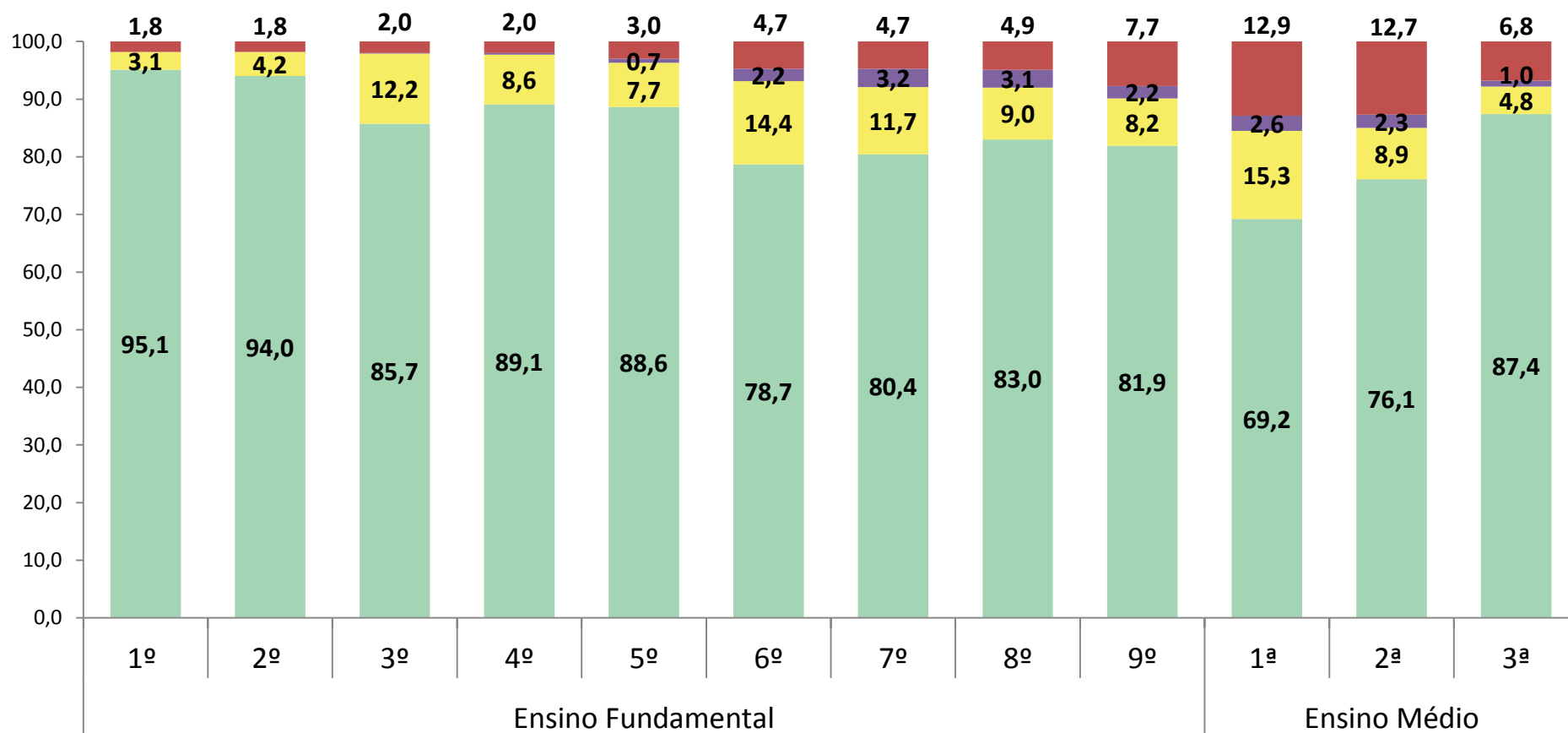


Indicadores de rendimento: se referem à situação final do aluno declarada na segunda etapa da coleta do Censo Escolar e consideram os dados de alunos que ao final do ano letivo foram aprovados ou reprovados ou que durante o ano letivo abandonaram a escola.

Indicadores de fluxo escolar: avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão de escola.



Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série - Brasil - Censo Escolar 2014/2015



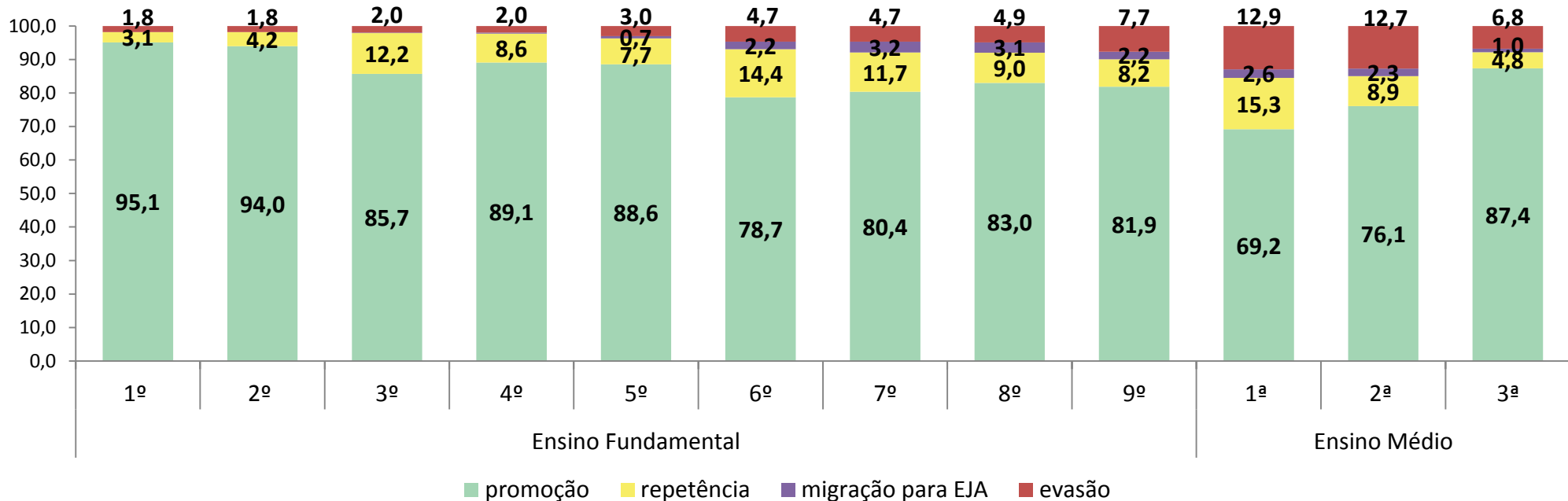
■ promoção
 ■ repetência
 ■ migração para EJA
 ■ evasão



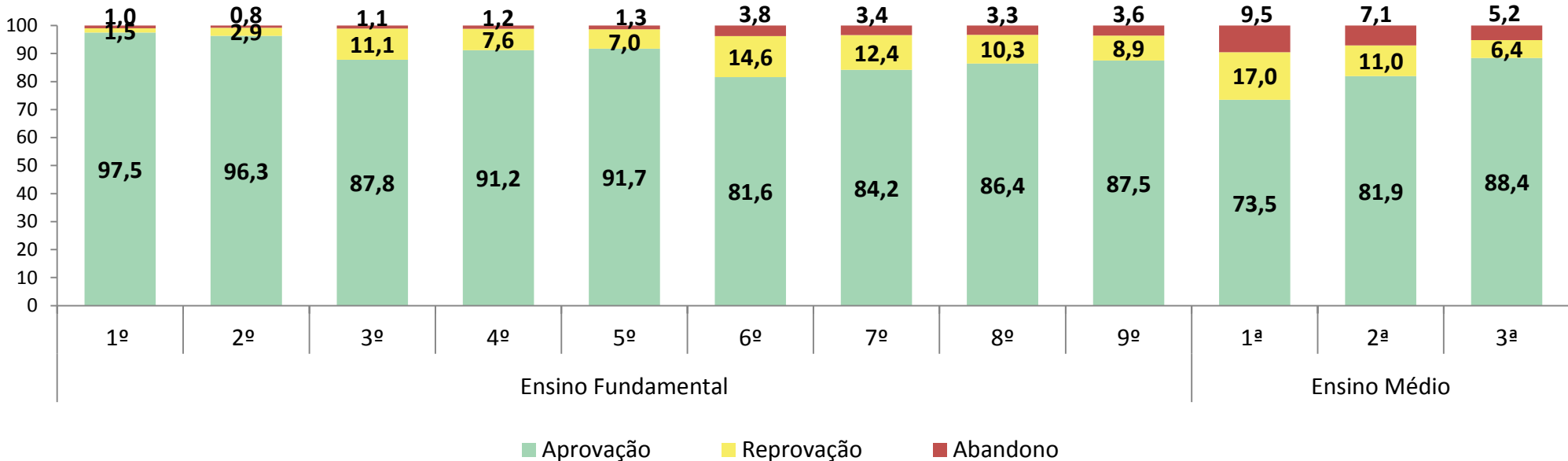
INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

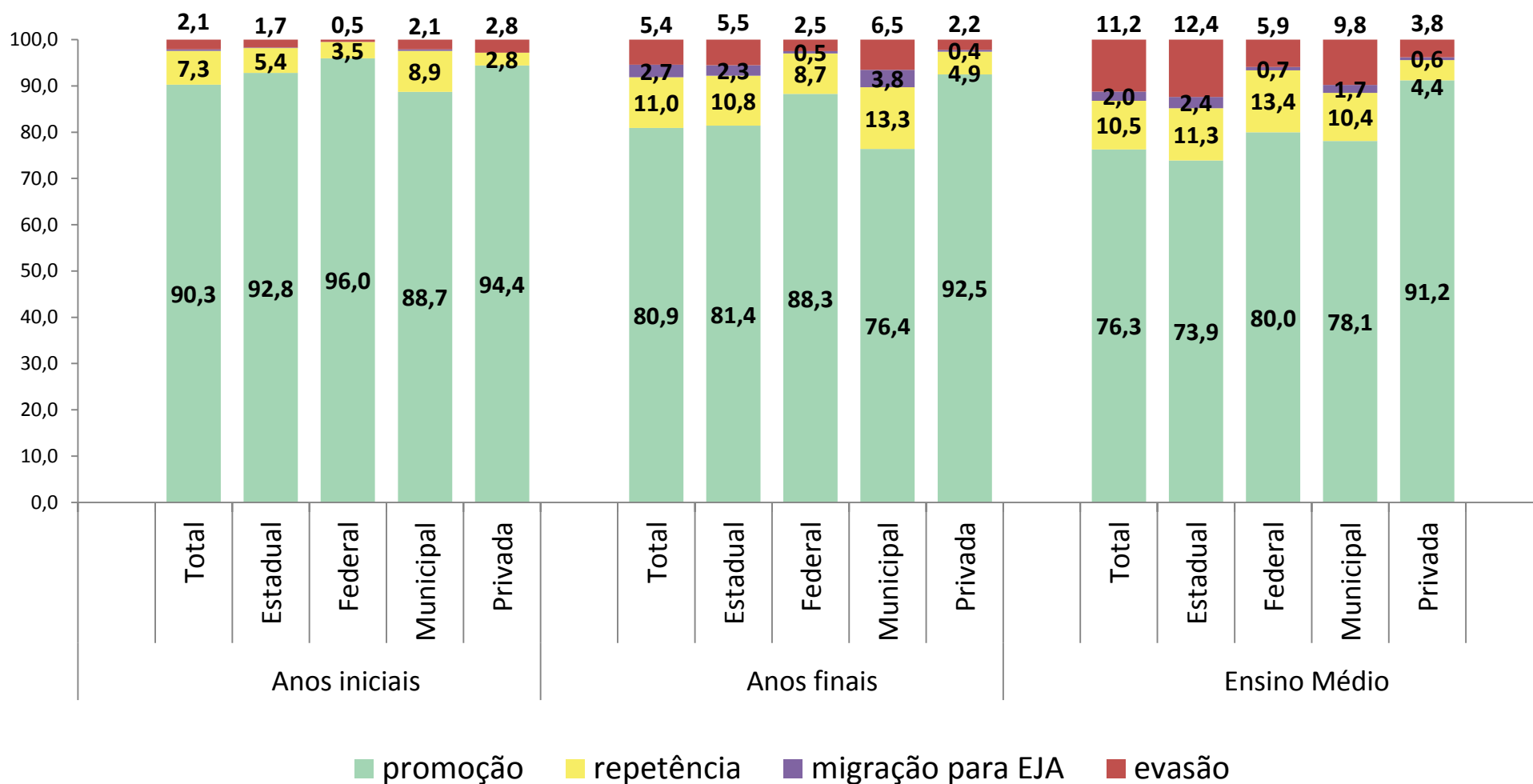




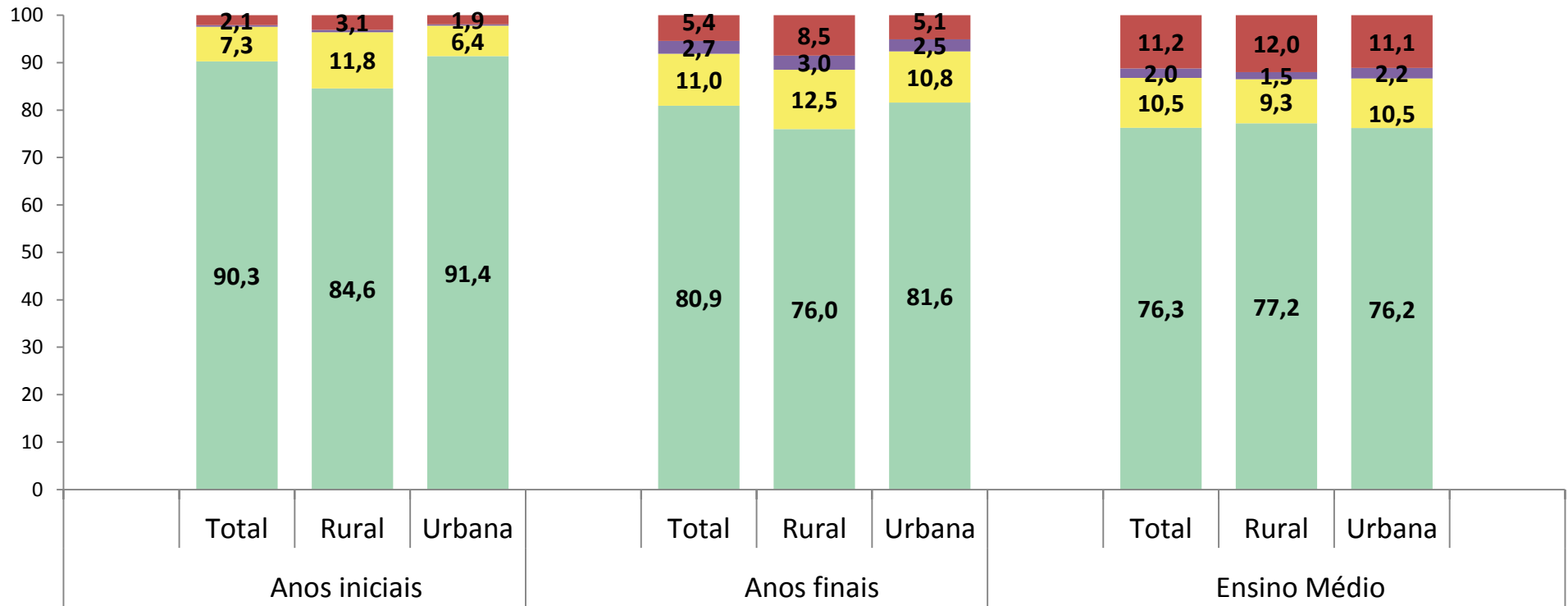
Taxas de aprovação, reprovação e abandono por série - Brasil - Censo Escolar 2014



Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por etapa e dependência administrativa- Censo Escolar 2014/2015



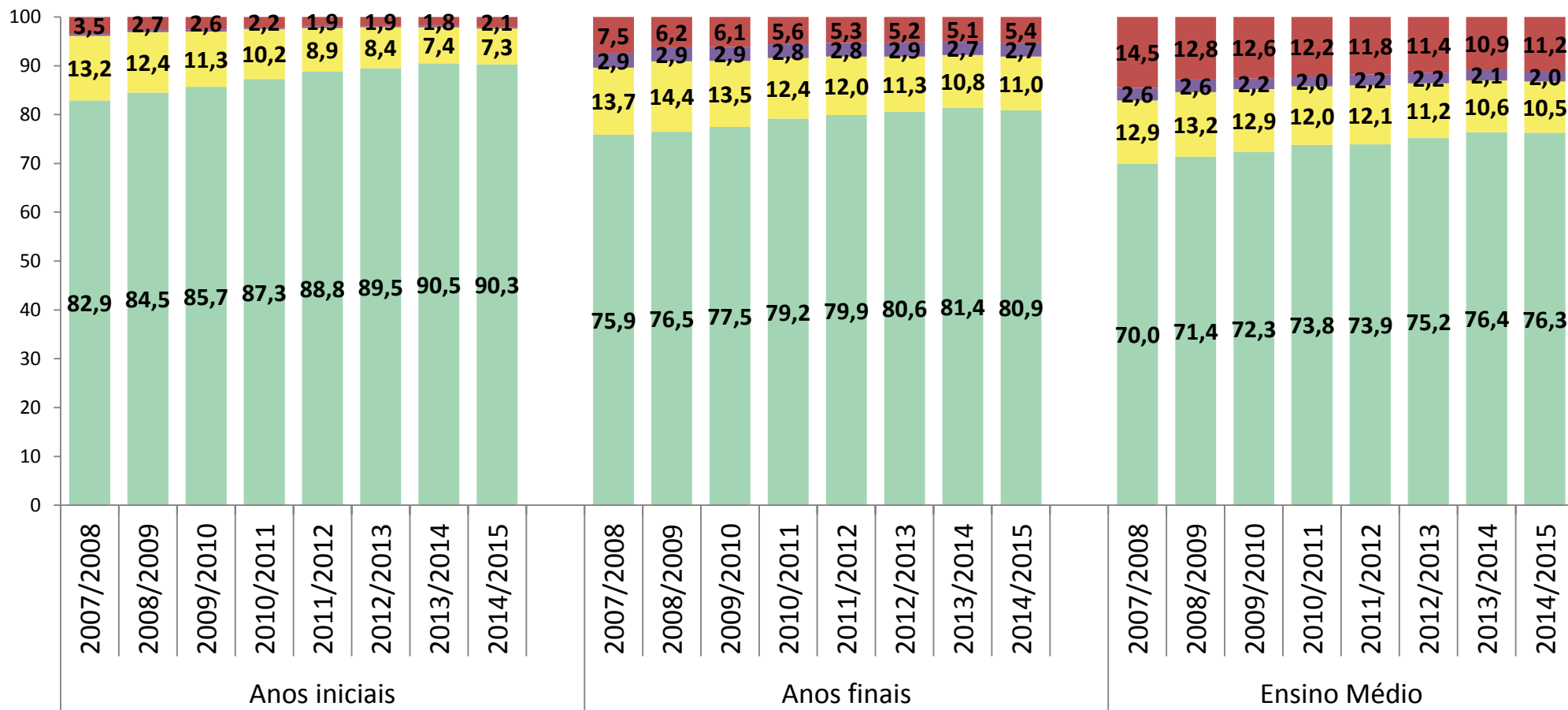
Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por etapa e localização - Censo Escolar 2014/2015



■ promoção
 ■ repetência
 ■ migração para EJA
 ■ evasão



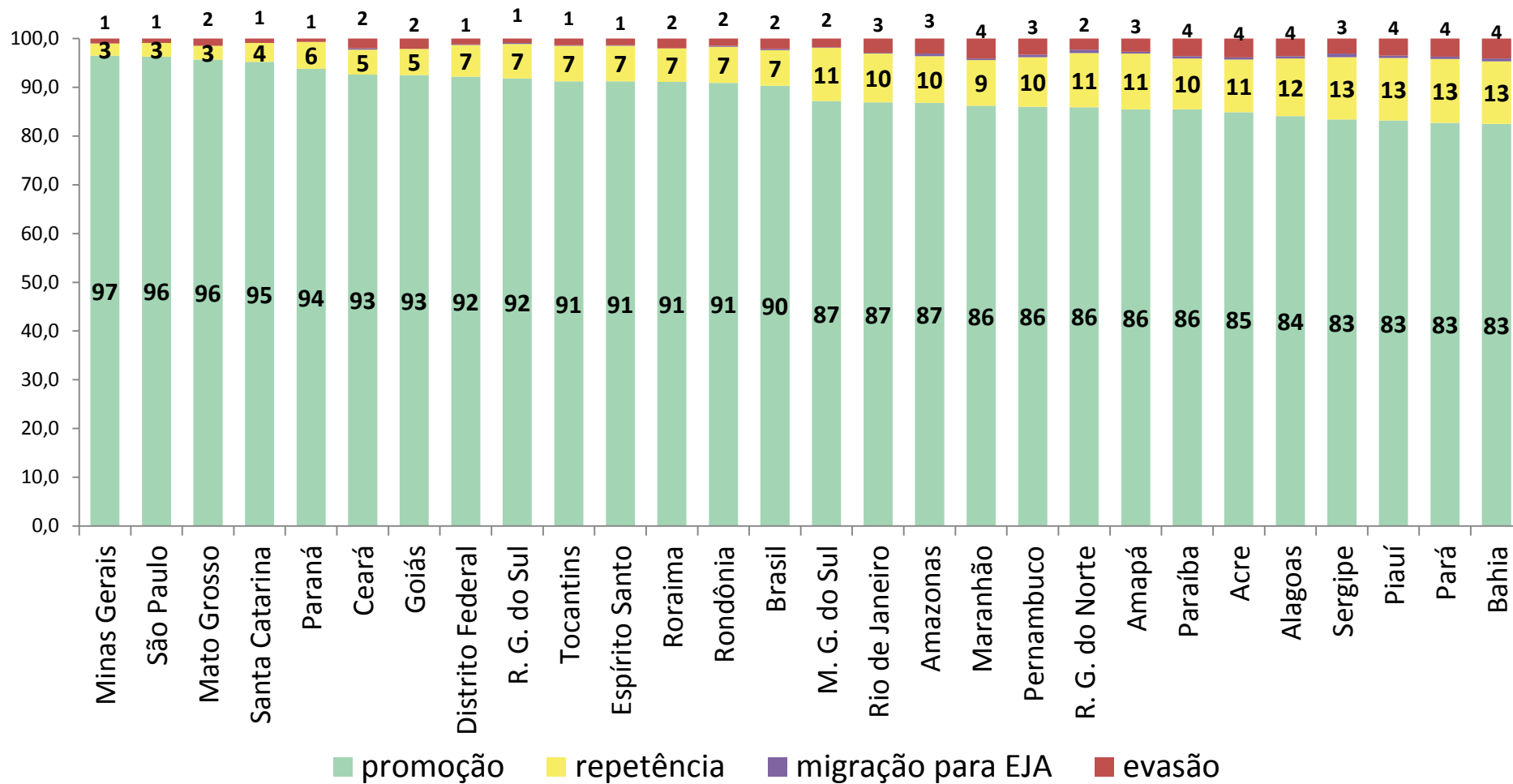
Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por etapa e dependência administrativa- Censo Escolar 2014/2015



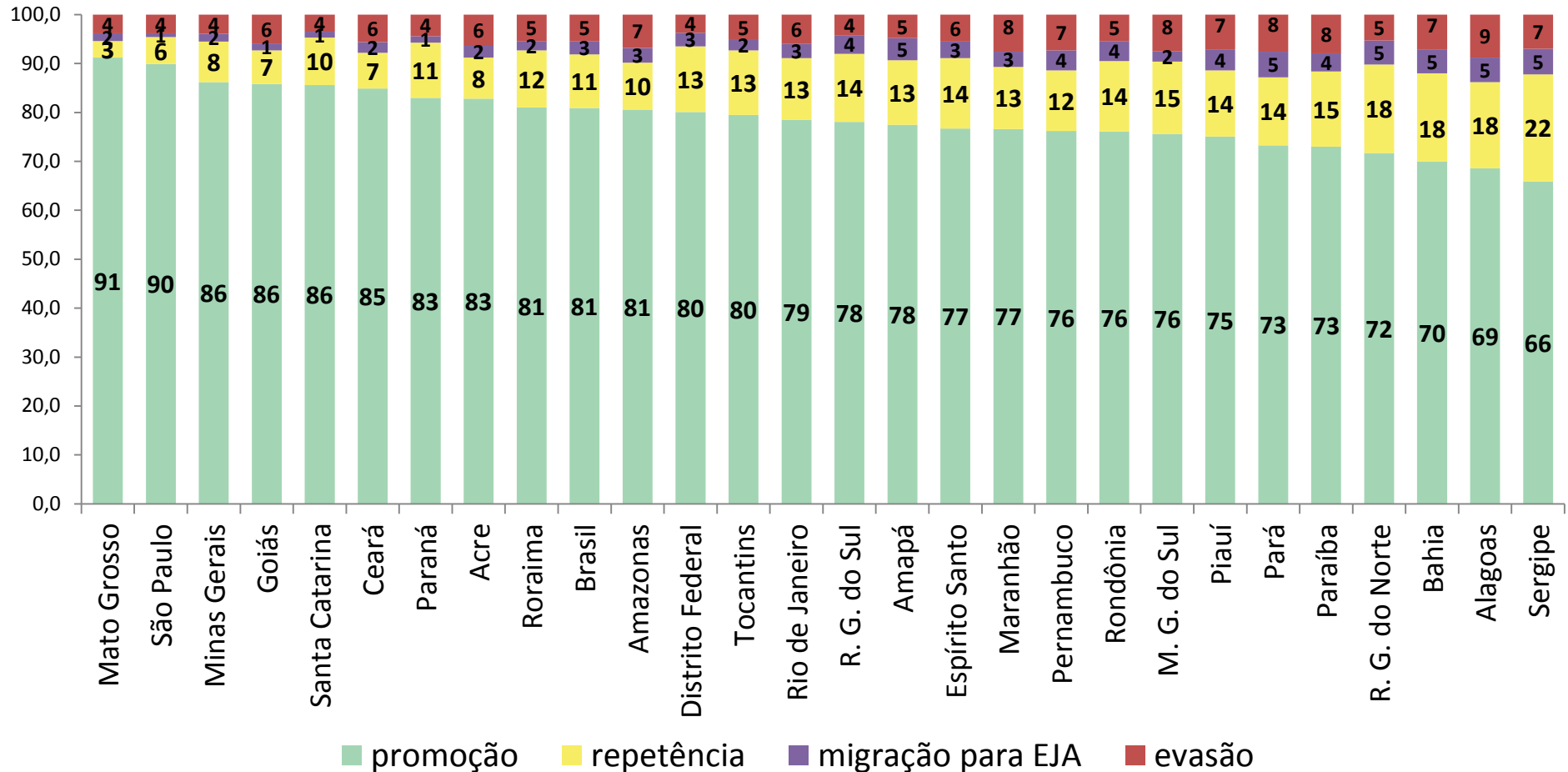
■ promoção
 ■ repetência
 ■ migração para EJA
 ■ evasão



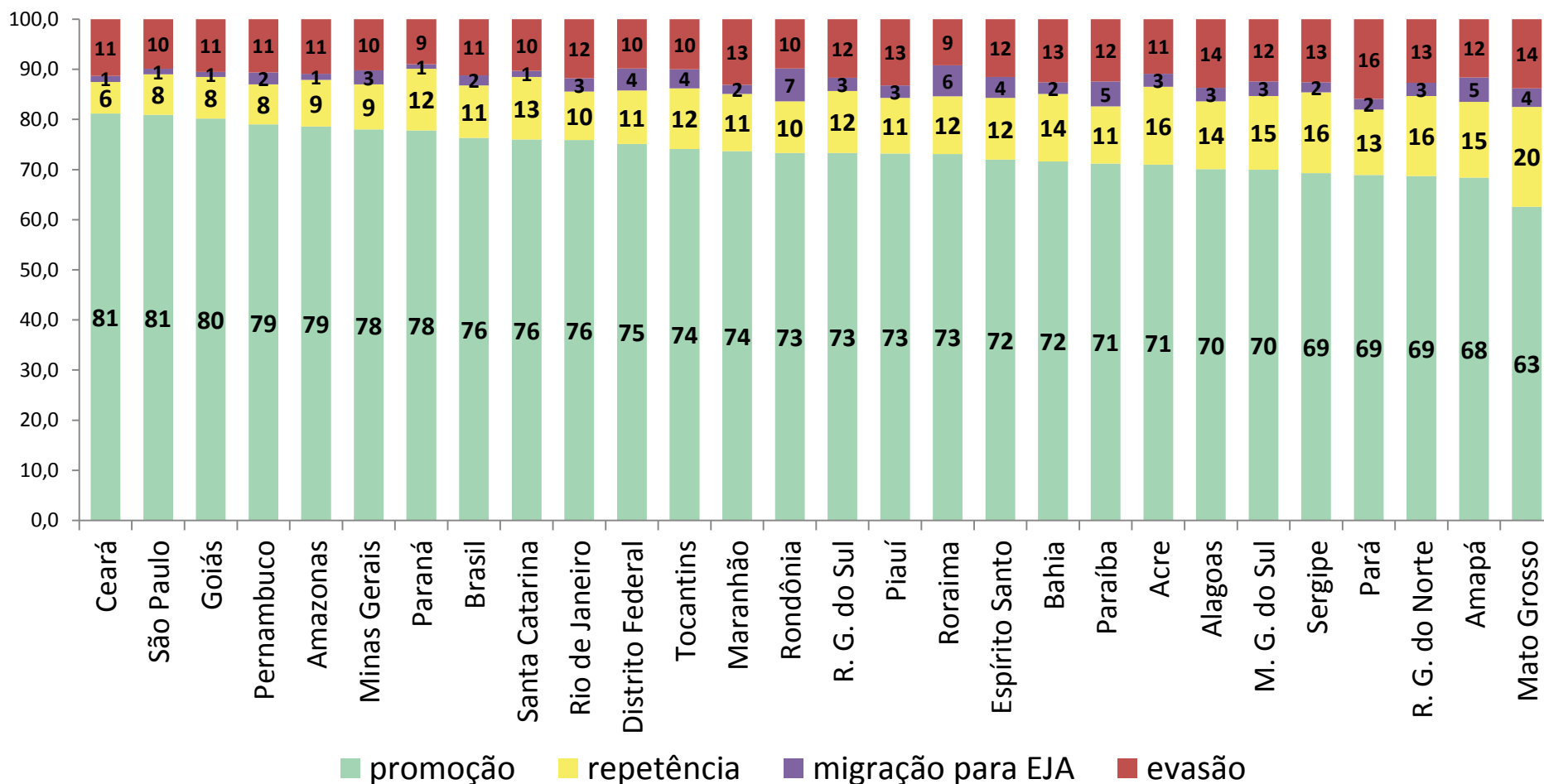
Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão dos **anos iniciais** - Brasil e Unidades da Federação - Censo Escolar 2014/2015



Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão dos anos finais - Brasil e Unidades da Federação - Censo Escolar 2014/2015



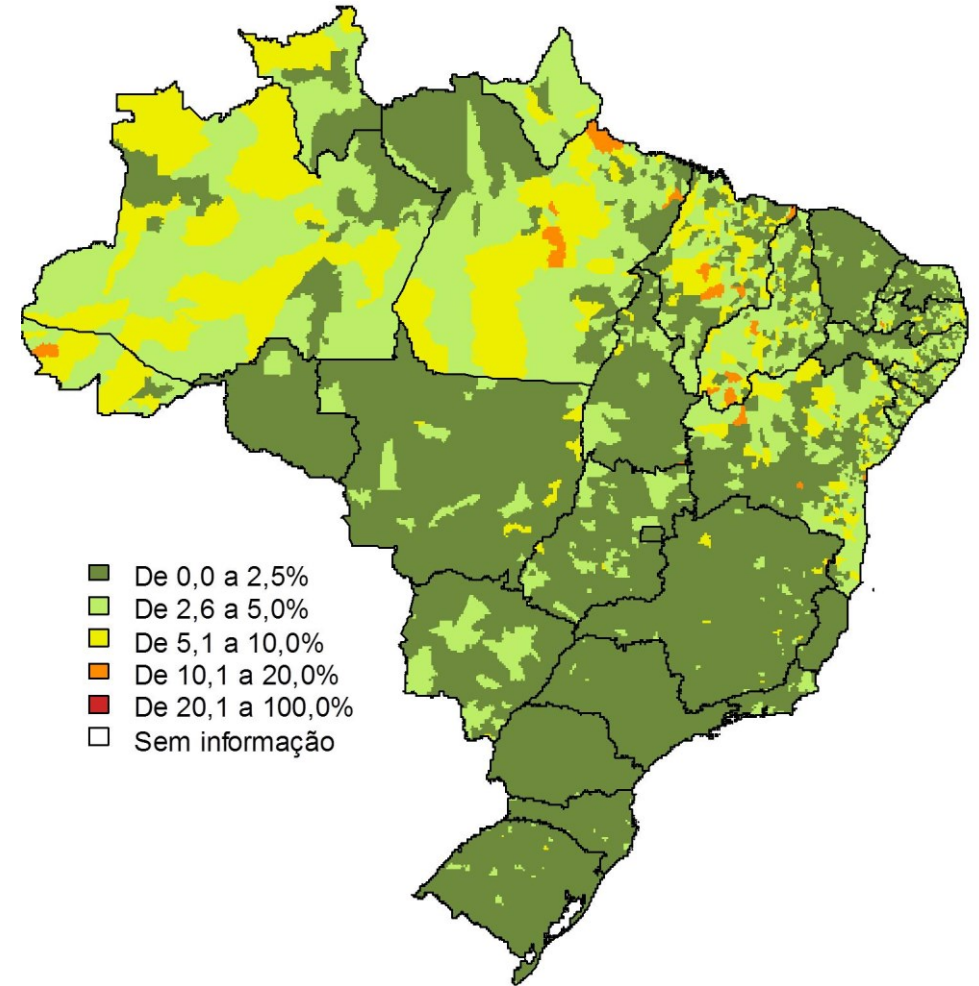
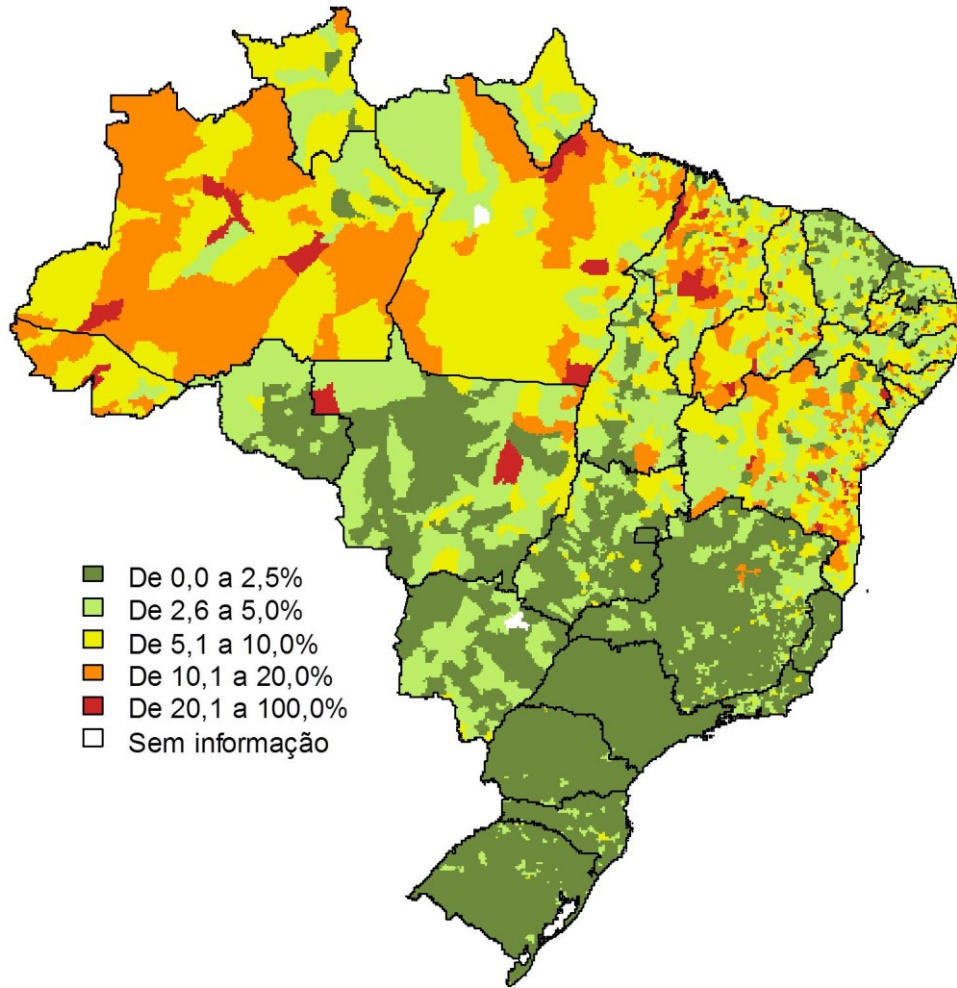
Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão do ensino médio - Brasil e Unidades da Federação - Censo Escolar 2014/2015



Evasão - Anos iniciais – Rede Pública

2007

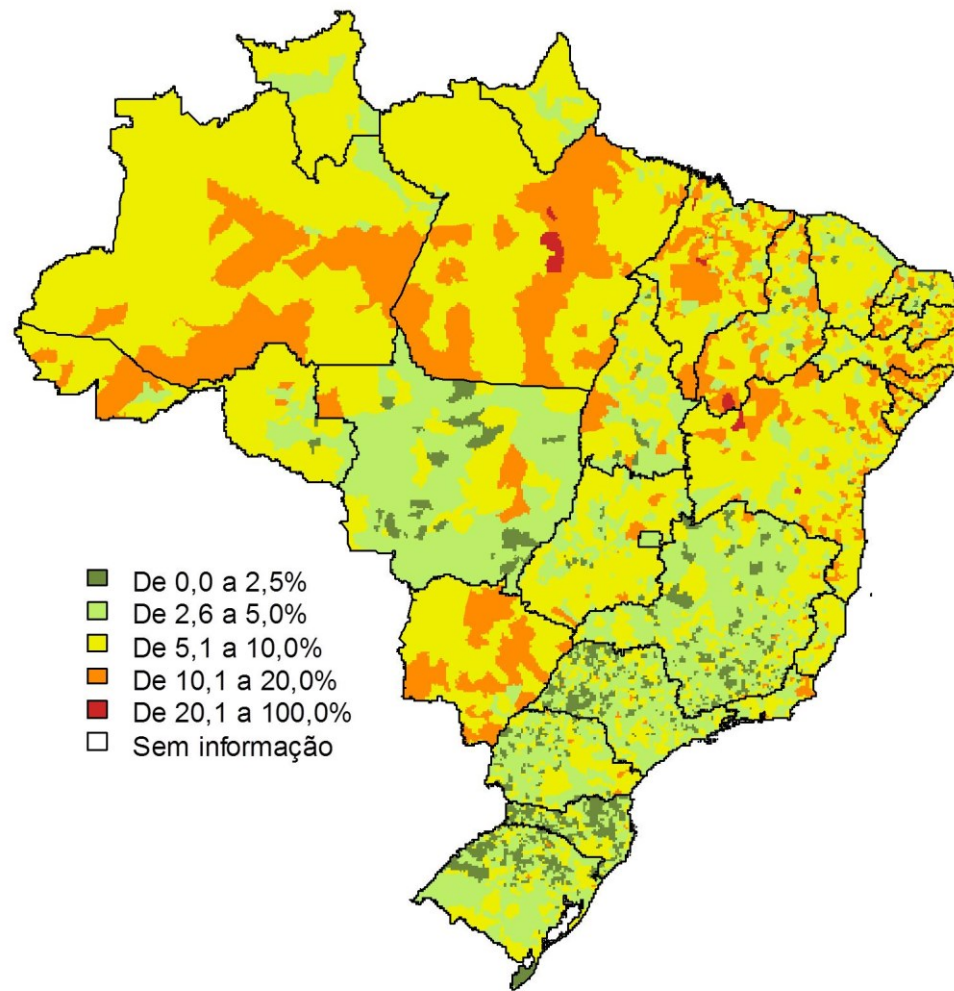
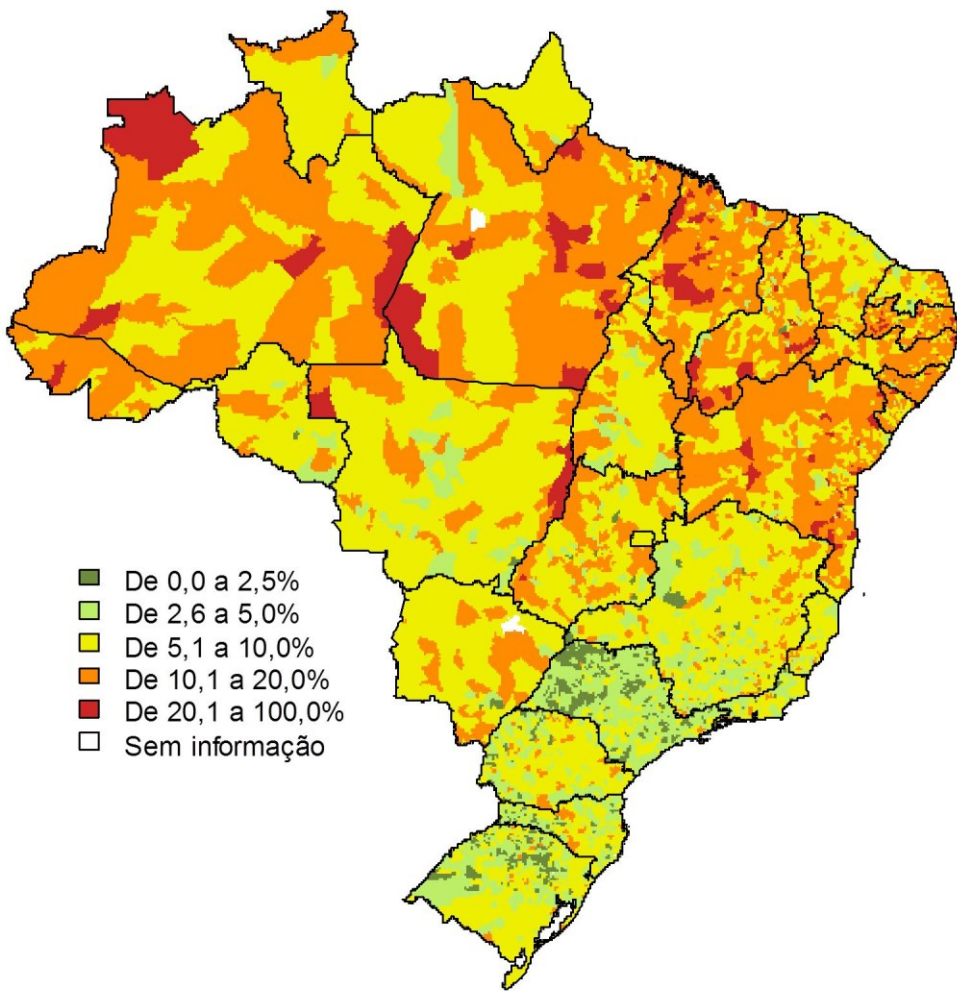
2014



Evasão - Anos finais – Rede Pública

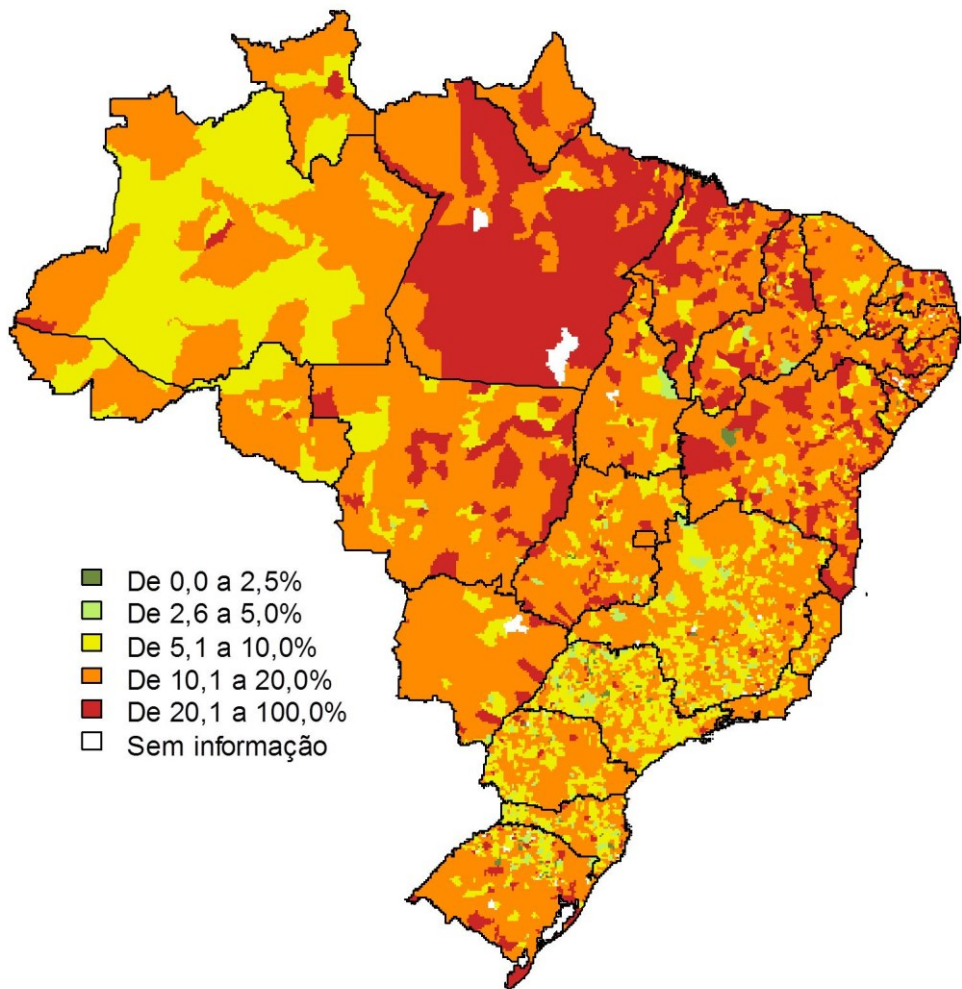
2007

2014



Evasão – Ensino médio – Rede Pública

2007



2014

