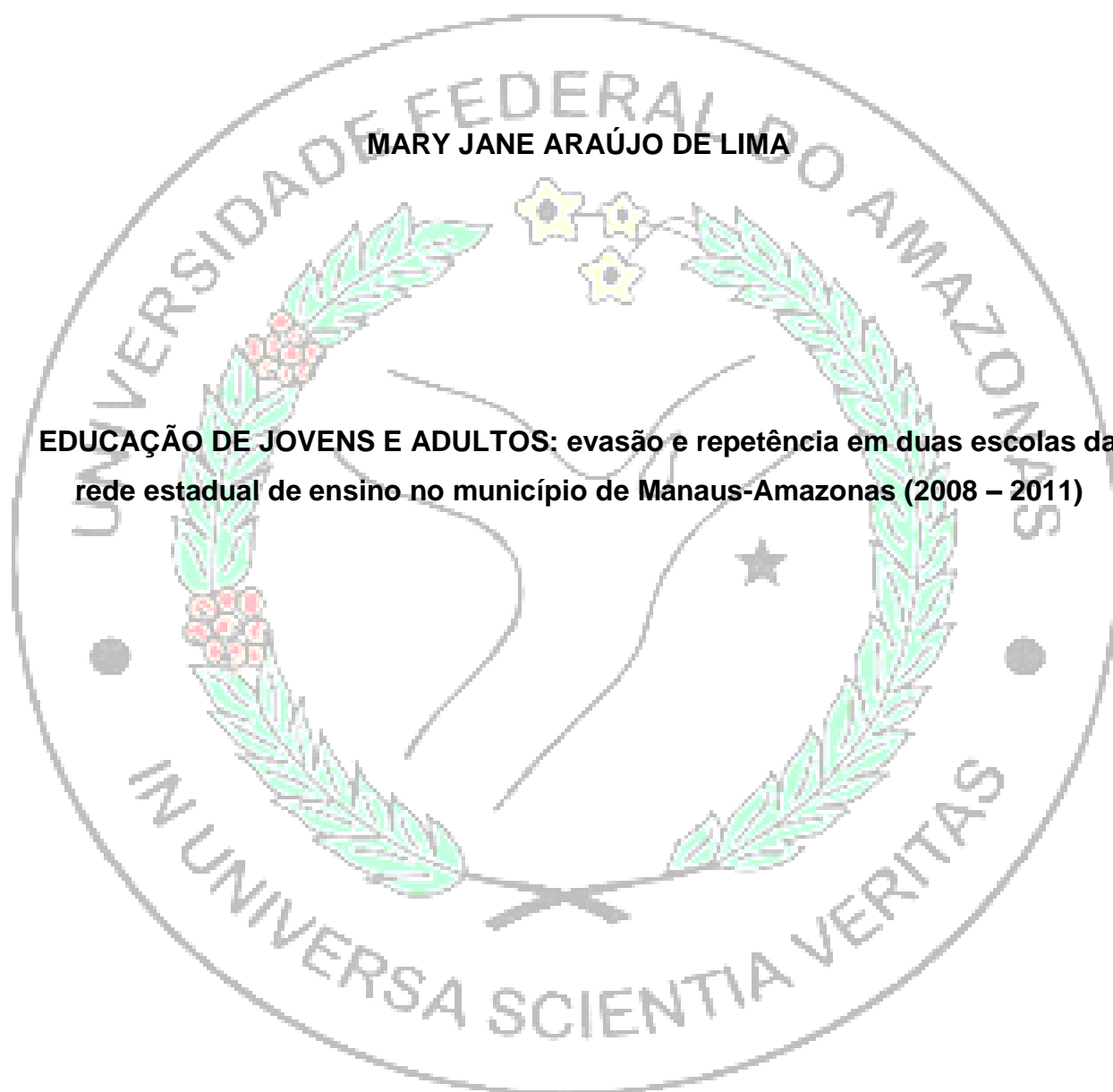


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/FACED/UFAM**

MARY JANE ARAÚJO DE LIMA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: evasão e repetência em duas escolas da
rede estadual de ensino no município de Manaus-Amazonas (2008 – 2011)**



**Manaus
2013**

MARY JANE ARAÚJO DE LIMA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus-Amazonas (2008 – 2011)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a Dr^a Maria Almerinda de Souza Matos

Manaus

2013

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus-Amazonas (2008 – 2011)

Dissertação de Mestrado apresentada e aprovada, em 20 de agosto de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores doutores

20/08/2013

BANCA EXAMINADORA

**Professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos (UFAM)
ORIENTADORA**

**Professora Doutora Ágida Maria Cavalcante dos Santos (UFAM)
MEMBRO**

**Professora Doutora Valéria Augusta C.de Medeiros Weigel (UFAM)
MEMBRO**

DEDICATÓRIA

In memoriam

Em memória do professor Doutor Jorge Gregório da Silva, meu primeiro Orientador de estudos, no mestrado, que no seu jeito irreverente de ser, me ensinou a ver que o processo de ensino e aprendizagem não é neutro e, nem sempre indolor. E na relação orientador e orientando, como ele sempre dizia: “se dá entre tapas e beijos, mais tapas do que beijos.” Valeu a pena! Descanse em paz mestre!

AGRADECIMENTOS

A construção do conhecimento não é algo que se realize de maneira isolada, pelo contrário, exige, além das condições estruturais, vontade, compromisso, determinação e envolvimento dos inúmeros partícipes deste processo. Por isso, peço licença para nomear algumas pessoas, não por considerá-las mais importante, mas, por ter convivido com estas, de maneira mais intensa, os dois anos de realização deste mestrado em educação.

Agradeço! Em primeiro lugar a Deus que é minha fonte de amor e refúgio espiritual, por sua presença em todos os momentos de minha vida, pelo encorajamento e misericórdia em meus momentos de fraqueza. Muito cedo aprendi que “Tudo Posso Naquele que me Fortalece”. Que Deus me ajude a utilizar os conhecimentos adquiridos nesse mestrado para o bem das pessoas com as quais eu conviva nos campos de atuação pessoal e profissional.

Aos meus pais, Adervan Batista de Araújo e Antonia dos Santos Perdiz, pessoas humildes e trabalhadoras, pelo exemplo de vida honesta. Em particular à minha mãe, que na sua simplicidade, mesmo sem muito estudo, me ensinou que é preciso acreditar e lutar pela realização dos nossos sonhos.

Ao meu esposo Mario Antonio da Silva Lima pelo apoio incondicional durante a minha intensa jornada de trabalho e estudos. Aos meus dois filhos Annemeire Araújo de Lima e Mario Antônio da Silva Lima Júnior, razões da minha vida e motivações para o alcance de mais essa conquista acadêmica. Saibam que cada um de vocês, de um jeito muito especial, tem sua grande participação para esse momento tão significativo para mim.

Às minhas queridas irmãs: Marilza, Célia Regina, Diane Cristina, Luciana Maria e Denise Cristina, pelo incentivo e carinho a mim dedicados.

Aos meus amigos que acreditaram no meu potencial e me incentivaram a investir neste mestrado, em particular os da Coordenadoria Distrital de educação 5 da SEDUC/AM, pela solidariedade e companheirismo durante os dois anos desde Curso. Não vou nomeá-los por serem muitos e para não correr o risco de não mencionar alguém. Devo, no entanto, na pessoa da professora Maria de Nazaré Sales Vincentim, minha ex-coordenadora Distrital e atual Secretária Adjunta da Capital da SEDUC/AM, reafirmar minha gratidão pelo apoio recebido de todos que fazem parte daquela maravilhosa equipe de trabalho.

Aos meus Professores, Mestres e Doutores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas pela competência, dedicação e incentivos despendidos para que essa conquista acadêmica se tornasse uma realidade.

À professora doutora Maria Almerinda de Souza Matos que me recebeu como sua mestranda, após o falecimento do professor Jorge Gregório da Silva, e com sua competência profissional e palavras de incentivo e motivação me ajudou a superar os desafios encontrados no decorrer deste curso.

À professora doutora, Ágida Maria Cavalcante dos Santos que contribuiu significativamente na reestruturação do projeto de pesquisa para a qualificação do mestrado e orientações para a elaboração desta dissertação.

À professora Doutora Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel que fez parte da minha Banca de Qualificação e defesa da dissertação quando com muito profissionalismo e propriedade científica contribuiu para o enriquecimento dos caminhos deste estudo, que não se limitam nem terminam com a defesa do mestrado.

Ao professor Mestre Luis Sérgio Castro de Almeida que contribui significativamente com orientações técnicas para reorganização da dissertação, principalmente em sua reta final.

Aos demais professores mestres que atuaram e/ou ainda atuam no NEPPED - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial da FAGED/UFAM professores Mestres: Denilson Diniz; Maria Sônia de Oliveira; Luiza Mara dos Santos e Rita Pereira dos Santos (Gestora da E.E. José Bentes Monteiro) pelos esclarecimentos pedagógicos que me possibilitaram maior entendimento sobre o processo de construção de uma pesquisa de natureza científica.

Aos Estagiários do NEPPED pela atenção que sempre me dispensaram todas as vezes que precisei do uso e/ou informações daquele núcleo.

Findo meus agradecimentos com o sentimento de que valeu a pena vivenciar esse rico momento de aprendizagem coletiva e, parafraseando Paulo Freire reconheço que “Ninguém ensina ninguém e ninguém aprende sozinho, os homens aprendem em comunhão”.

EPIGRAFE

“A educação pode ser tanto uma forma de opressão quanto uma forma de libertação. Isso depende apenas de como ela é pensada e praticada” (Brandão, 2006, c.c.4).

RESUMO

Os elevados índices de abandono e reprovação escolar de alunos que se matricularam na Educação de Jovens e Adultos, em escolas da rede municipal de ensino de Manaus, turno noturno - no período de 2004 a 2007 - foram entendidos neste trabalho como a negação de um direito público subjetivo garantido na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Essa negação do direito pleno à educação, ratificada nos dados estatísticos educacionais, publicados anualmente pelas instituições de ensino, tem levado uma massa populacional de jovens e adultos que se encontra fora da faixa etária para o ensino regular, à exclusão social, principalmente nas regiões mais pobres do país. Essa compreensão despertou o interesse desta profissional da educação, em buscar mais conhecimento sobre os elementos estruturais que circundam e interferem no processo de ensino e aprendizagem, levando alunos jovens e adultos a desistirem de seus estudos, ou não obterem sucesso no seu desempenho acadêmico, “classificando-se” ao fim do ano letivo como aluno reprovado. Assim, se originou esta pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental que tem como sujeito a Educação de Jovens e Adultos e objetos de investigação a evasão e a repetência escolar - no período de 2008 a 2011 - em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Manaus/Amazonas, localizadas na Zona Leste de Manaus. A trajetória metodológica da pesquisa perpassa por três capítulos: Perspectivas Históricas da Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo; Evasão e repetência escolar como problemas permanentes na nova estrutura da Educação de Jovens e Adultos e, Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Estadual de Educação do Município de Manaus/Amazonas. Espera-se que este estudo possa contribuir para momentos de reflexão-ação-reflexão sobre a práxis pedagógica para além do que está posto no quadro teórico-legal das Leis visando à construção de um fazer pedagógico que contribua para o exercício pleno do direito à educação, e com isso a promoção da inclusão social dos alunos. Por se considerar que os processos de evasão e repetência são problemas que necessitam de intervenção política e pedagógica permanentes, para que a inclusão escolar seja uma realidade plena.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The high levels of evasion and failure of students subscribed in Teenagers and Adults Education (EJA) system schools, located in Manaus- from 2004 and 2007 – were interpreted in this study like a process that denies a public subjective right guaranteed by the Federal Constitution of 1988 and by the National Education Law known as LDB n. 9.394/96. This negation to the full right of Education, exposed in the statistics published annually by teaching institutions, has led a huge number of teens and adults, out of the right age for regular studies, to the social exclusion, mainly in the poorest regions of Brazil. This comprehension elicited the interest of the author of this project in order to acknowledge more information about the structural elements that surround and interfere in the teaching and learning process, something that brings as consequence students abandoning their studies or do not obtaining success in their academic development, being “tagged”, in the end of the school year, like fail. This way, the present qualitative research has started and assumed a bibliographical and documental nature. Its subject is the Teenagers and Adults Education and its investigated objects are the scholar failure and abandon - from 2008 to 2011- in two public Schools located in Manaus/Amazonas, more specifically in the East of the city. The methodological path of this research goes through three chapters: Historical perspectives of Teens and Adults Education as a subject right; School Abandon and failure as permanent problems for the new structure of Young and Adults Education and Young and Adults Education in State public schools of Manaus/Amazonas. It is expected that this study promotes reflection-action-reflection moments about the pedagogical praxis, for more than what laws expose in their theory chart. This way, the right of Education can be offered under social inclusion for all students; no matter they are children, teenagers or adults. For considering that evasion and failure need political and pedagogical intervention and that school inclusion has to be a complete reality.

KEY WORDS: Public Politics. Teenagers and Adults Education. Educational Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC** - Ação Básica Cristã
- CEAA** - Campanha de educação de Adolescentes e Adultos
- CEB** – Câmara da educação Básica
- CEE/AM** – Conselho Estadual de Educação do Amazonas
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEA**- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CF** – Constituição Federal
- CONFINTEA** – Conferência Internacional Sobre Educação para Adultos
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- CPC'S** - Centros populares de Culturas
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENEJA** - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- FACED** - Faculdade de Educação
- FUNDAÇÃO EDUCAR** - Fundação Nacional para a educação de Jovens e Adultos
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- JOMTIEM** - Cidade da Tailândia onde aconteceu a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MEC** - Ministério da Educação
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MCP** - Movimentos de Cultura Popular
- MNCA** - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
- NEPPED** - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial
- ONGS** - Organizações não-governamentais
- PCN's** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Escola
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na escola
- PNA** - Plano Nacional de Alfabetização
- PPP** - Projeto Político Pedagógico

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

SALAMANCA – Resolução das Nações Unidas que Trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Demonstrativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental de 1º Segmento - 1º ao 5º Ano na escola "A" no período de 2008 a 2011.

TABELA 2 - Demonstrativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental de 1º Segmento – I e II etapas, na escola "A" no período de 2008 a 2011.

TABELA 3 - Demonstrativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental de 2º Segmento – Etapa Única, na escola "A" no período de 2008 a 2011.

TABELA 4 - Demonstrativo de alunos matriculados no Ensino Médio (Etapa Única) na escola "A", no período de 2008 a 2011.

TABELA 5 - Demonstrativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental de 2º Segmento – Etapa Única, na escola "B" no período de 2008 a 2011.

TABELA 6 - Demonstrativo de alunos matriculados no Ensino Médio (Etapa Única), na escola "B" no período de 2008 a 2011.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Rendimento - Escola "A" – Ensino Fundamental 1º Segmento - 1º ao 5º Anos - Período 2008 a 2011.

GRÁFICO 2 - Rendimento – Escola "A" – Ensino Fundamental 1º Segmento – I e II Etapas - Período 2008 a 2011.

GRÁFICO 3 - Rendimento - Escola "A" – Ensino Fundamental 2º Segmento – Etapa Única - Período 2008 a 2011.

GRÁFICO 4 - Rendimento - Escola "A" - Ensino Médio – Etapa Única - Período 2008 a 2011.

GRÁFICO 5 - Rendimento Escola "B" - 2º Segmento – Etapa Única- Período 2008 a 2011.

GRÁFICO 6 - Rendimento Escola "B" - Ensino Médio – Etapa Única - Período 2008 a 2011.

SUMÁRIO

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE GRÁFICOS

1 INTRODUÇÃO.....16

2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

COMO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO.....25

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma modalidade de ensino em construção.....25

2.2 Movimentos sociais pela inclusão escolar dos jovens e adultos, em cenário nacional e internacional.....29

2.3 Perspectivas educacionais para a inclusão escolar dos jovens e adultos a partir da satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem.....46

3 EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR COMO PROBLEMAS PERMANENTES NA NOVA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....55

3.1 Evasão como um problema permanente da educação.....55

3.2 Repetência como um problema da educação.....58

3.3 Causas estruturais dos problemas relacionados à evasão e à repetência escolar.....59

3.4 Evasão e repetência escolar como problemas educacionais permanentes, perspectivas teóricas para a superação.....62

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS /AMAZONAS.....68

4.1 A estrutura pedagógica da Educação de Jovens e adultos na Secretaria de Estadual de Educação e Qualidade do Ensino/ SEDUC do município de Manaus – Amazonas..... 68

4.1.1 Fundamentos teóricos e legais que subsidiam a Educação de Jovens e Adultos, na SEDUC/AM.....	69
4.2. Caracterização das duas escolas “A” e “B” participantes deste estudo.....	73
4.2.1 Fundamentos Teóricos e legais que subsidiam a Educação de Jovens e Adultos na Escola “A”.....	75
4.3 Processos de evasão e repetência escolar no rendimento final dos alunos que se matricularam na escola “A” no período de 2008 a 2011.....	79
4.4 Fundamentos Teóricos e legais que subsidiam a Educação de Jovens e Adultos na Escola “B”.....	85
4.5 Processos de evasão e repetência escolar no rendimento final dos alunos que se matricularam na escola “B” no período de 2008 a 2011.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	107

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos primordiais para a vida em sociedade porque é em seus espaços populares e/ou escolares que prepara cada pessoa para a convivência social. Apesar de sua importância, em cada nova Constituição brasileira, a educação escolar tem conquistado seu espaço no conjunto de direitos sociais de forma muito lenta.

Pela leitura das Constituições brasileiras, observa-se que, somente após vinte e um anos de aplicabilidade da constituição de 1967, o Brasil passou efetivamente por um novo processo rumo à democratização dos direitos civis, políticos e sociais, nesses últimos insere-se a educação. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação é tratada como um direito de todos e dever do Estado e da família a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, conforme estabelece o Artigo 205.

Nesse contexto explicativo, percebe-se que embora o direito à educação possua aparato legal, como já foi dito, nem sempre é usufruído por todas as pessoas e, por diversas razões, uma expressiva quantidade fica à margem desse e de outros direitos sociais como: saúde, moradia digna, trabalho, lazer, entre outros.

Retomando a amplitude do atendimento previsto no art. 205, o qual estabelece ser a educação um direito de todos e dever do Estado, e acrescentando-lhe os princípios estabelecidos para a oferta da educação, firmados no Art. 206, da Constituição de 1988, destaca-se, por sua relevância para este estudo, o inciso I do referido artigo, o qual especifica o modo como a educação deve ser oferecida, tendo como norteador o princípio da igualdade para o acesso e permanência na escola, o que remete a ideia de uma educação para a inclusão.

Nesse processo reflexivo sobre a educação inclusiva, o termo igualdade de condições para o acesso e permanência escolar, presente na constituição de 1988, evidencia um ponto que tem sido tema de discussão no âmbito educacional quando se avalia os resultados de desempenho escolar dos alunos matriculados em escolas públicas e nele se detecta os altos índices de reprovação e/ou abandonos escolares.

O baixo aproveitamento escolar, demonstrado em estatísticas educacionais, como as que serão mostradas no decorrer deste estudo, leva ao entendimento de que o princípio de igualdade, desejada na Constituição brasileira, não é uma realidade vivenciada pela maioria da população acadêmica, principalmente na

educação de jovens e adultos, onde os índices de abandonos escolares ainda são elevados.

Essa realidade escolar leva a questionamentos sobre as causas pelas quais os jovens e adultos desistem de estudar, já que se matriculam no ensino de Educação de Jovens e Adultos diante de necessidades mais imediatas de concluir seus estudos como a sua inserção formal no mundo do trabalho.

Ante ao quadro de insuficiência no atendimento escolar voltado para as especificidades educacionais dos alunos jovens e adultos e, a partir de uma leitura comparativa sobre o tratamento dado à educação nas Constituições brasileiras, observou-se que a Constituição de 1988 se diferencia das demais por ampliar as possibilidades de atendimento educacional a todas as pessoas, numa perspectiva não somente de acesso, mas também de ascensão para os diferentes níveis de ensino da educação básica, incentivando, inclusive, níveis mais elevados da educação de acordo com o desempenho de cada pessoa, numa tentativa de suprir-lhes a necessidade desse direito público subjetivo, enfatizando o papel do Estado na promoção de oportunidades educacionais em regime de colaboração com os municípios e a União.

Um aspecto de relevância que este estudo pretende por em evidência está voltado para a necessidade de se levar em consideração, no processo educativo, as especificidades de aprendizagem de cada educando, principalmente na EJA onde os jovens e adultos já possuem uma história de vida anterior à escola. Esse compromisso oculto no desejo que se tem de garantir Educação para Todos mostra que a concretização desse ideal perpassa pelo respeito às necessidades e diversidades humanas, não somente na práxis educacional desenvolvidas nos âmbitos escolares, mas também em todas as instâncias da vida.

Refletindo sobre esses encaminhamentos e considerando os resultados do desempenho escolar dos alunos da EJA matriculados no turno noturno de algumas escolas públicas, se levanta questionamentos sobre qual a influência que a provável falta desse atendimento das especificidades individuais pode ocasionar para os altos índices de reprovação e abandonos, comumente ocorridos no referido turno escolar.

Por outro lado, apesar dos avanços propostos na Lei 9.394/96, pode-se observar que há pontos que podem restringir e/ou reduzir o atendimento de todas as pessoas, principalmente daquelas que se encontram fora da faixa etária para o ensino regular.

Assim, constatou-se, neste estudo, que a educação se inseriu no conjunto de direitos sociais de maneira muito lenta e desigual. Avaliando-se esse processo, após os 25 anos de exercício da educação escolar, na condição de direito público subjetivo, desde a Constituição de 1988, pode-se dizer que apresenta conquistas e ganhos, mas também perdas, as quais apontam a necessidade de melhorias, sobretudo no campo da educação de Jovens e Adultos, que é uma modalidade de ensino que ainda busca a conquista de seu espaço no âmbito formal das instituições escolares.

Esses problemas estruturais relacionados à situação socioeconômica e cultural dos educandos refletem intensamente no âmbito das salas de aula. Essa diversidade finda transformando a oportunidade educacional em perdas para os alunos e conseqüentemente para o próprio Estado e o Governo Federal (MEC) que investem nos alunos, mas não veem seu sucesso escolar concretizado, como pode ser constatado pelos processos de evasão e repetência escolar.

Nesse sentido a falta de políticas públicas que possibilitem a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, até mesmo, a falta de credibilidade vivida atualmente pela escola pública também podem representar perdas para a educação, pois, enquanto direito público subjetivo a Lei ampliou o alcance desse direito a um número maior de pessoas, no entanto, os investimentos destinados à educação não refletem ainda nas ações escolares e nos resultados acadêmicos dos educandos, principalmente na EJA, as perspectivas de uma educação para Todos.

Conclui-se assim que as conquistas e as perdas na educação estão intimamente relacionadas ao modo de sua oferta nas instituições escolares, principalmente nas escolas públicas, cujo público alvo, muitas vezes, desconhece seu direito e, por isso, não exige do Estado as condições adequadas para a efetivação de uma educação que atenda as suas necessidades e especificidades educacionais, terminando por abandonar a escola precocemente e/ou frequentá-la sem êxito, elevando assim os índices de evasão, repetência escolar e distorção idade/série e, o que é mais grave, normalmente apontando o aluno como o responsável pelo seu próprio fracasso escolar.

Partindo dessa fundamentação, o presente estudo teve como objetivo conhecer os processos de evasão e repetência na educação de jovens e adultos em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus-Amazonas,

identificando perspectivas de inclusão escolar dos alunos jovens e adultos matriculados no período de 2008 a 2011.

Como desdobramento dessas questões, buscou-se contextualizar historicamente a Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo numa perspectiva de inclusão escolar, além de discutir os processos de evasão e repetência escolar como problemas permanentes da educação.

Dentro dessa perspectiva, analisou-se o desempenho escolar dos alunos que se matricularam na EJA em duas escolas estaduais localizadas na zona leste de Manaus/Amazonas - no período de 2008 a 2011- com vistas a identificar os processos de evasão e repetência, assim como as possibilidades de inclusão escolar dos sujeitos jovens e adultos que nelas se matricularam no referido período, para, posteriormente, apresentar estudos em que sejam evidenciados criticamente os possíveis processos de evasão e repetência e/ou inclusão escolar ocorridos na EJA nas duas escolas estaduais “A” e “B”, no aludido período.

Na delimitação mais geral do tema desta pesquisa, estão às perspectivas históricas da Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo numa perspectiva de inclusão escolar, e os processos de evasão e repetência escolar como problemas permanentes na Nova estrutura da Educação de Jovens e Adultos, analisando os processos de evasão, repetência e/ou inclusão escolar na educação de jovens e adultos em duas escolas estaduais localizadas na zona leste do Município de Manaus Amazonas de 2008 a 2011.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, estes exigiram empenho acadêmico para se compreender o significado de ciência e de como se constitui, isso é primordial para quem deseja desenvolver um trabalho de natureza científica. Essa compreensão aliada ao entendimento do caráter rigoroso que o método científico deve ter na explicitação dos fenômenos naturais e sociais estudados ajudaram na definição do caminho que foi trilhado em direção aos objetivos que se desejou alcançar.

Partindo desses princípios e considerando o objeto de investigação deste estudo, evasão e repetência escolar, o qual se encontra “impregnado” de influências muitas vezes implícitas, percebeu-se que a pesquisa qualitativa seria a mais indicada para a investigação dos elementos ligados àqueles fenômenos educacionais, haja vista possibilitar uma análise de dados subscritos, que nem sempre são possíveis de serem quantificáveis.

No que diz respeito ao procedimento técnico para a coleta de dados, utilizou-se recursos das pesquisas bibliográficas e documentais, sobre as quais foram feitas leituras de literaturas já publicadas sobre o tema em pauta e análise de documentos oficiais da rede estadual de ensino de Manaus/Amazonas que continham informações pedagógicas sobre o contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo das duas escolas participantes da pesquisa, tais apontamentos foram “interpretados” à luz das questões norteadoras e dos objetivos originados para este estudo.

A análise dos dados coletados nos documentos oficiais das duas escolas estaduais se fundamentou nos princípios do materialismo histórico dialético; porém reconhecendo a importância de outras abordagens epistemológicas para a construção crítica do conhecimento, isto porque partiu-se da compreensão de que as variáveis que envolvem os fenômenos educacionais não são por si só determinantes deles, mas resultam da interação entre o todo e as partes que os compõem, onde cada uma delas tem sua importância para esse todo, embora nem sempre elas estejam “alinhadas” numa direção horizontal e/ou de maneira homogênea, o que se explica pela existência de ideologias e interesses antagônicos nas relações sociais, estabelecidas ao longo da história da humanidade.

Sobre a corrente epistemológica escolhida para a realização deste estudo - materialismo histórico dialético - não é muito dizer que foi escolhida por se acreditar que esta possibilita uma compreensão mais profunda sobre os elementos que envolvem os fenômenos educacionais aqui investigados: evasão e repetência escolar.

Para a sustentação da análise dos dados coletados durante a pesquisa a partir da concepção do materialismo histórico dialético, buscou-se compreender a essência conceitual dessa teoria do conhecimento, através da contribuição de alguns autores como Max e Engels apud Menta (vídeo 06) que descrevem os fenômenos da história de forma dialética, bem como Alves (2010) que também contribuiu com a sua concepção filosófica de materialismo.

No que diz respeito à visão dialética dos fenômenos, valorizada no materialismo histórico dialético, foram relevantes às teorias de Kosik *apud* Souza (2012).

Por todos os conceitos e explicações trazidas pelos autores mencionados, ratifica-se a importância da realização deste estudo sob a ótica do materialismo

histórico dialético, uma vez que os sujeitos que vivenciam os processos de evasão e repetência escolares na Educação de Jovens e Adultos estão inseridos num contexto social que se compõe de relações construídas historicamente, as quais de maneira direta ou indireta influenciaram na condição socioeconômica e cultural dos mesmos, demonstrando a dialética existente entre o homem e a natureza.

O principal ponto para a análise dos fenômenos sociais, na concepção do materialismo histórico dialético, é o reconhecimento que além da natureza dialética, as relações estabelecidas no processo de construção da história humana são interdependentes, razão pela qual não podem ser analisados isoladamente, com se fossem neutros em relação aos demais elementos da natureza.

Nessa concepção da não neutralidade Marx contribui para esse estudo ao chamar a atenção para a necessidade de se compreender como determinada sociedade se organiza economicamente, pois, de acordo com o referido autor, os processos de produção de bens ajudam a evidenciar as relações sociais estabelecidas entre a população.

Na educação, a compreensão do materialismo histórico dialético pode se tornar importante para a reflexão sobre como o processo de ensino e aprendizagem tem sido concebido nas instituições escolares, para isso, torna-se necessário ter clareza sobre as diferentes tendências pedagógicas que orientam as ações educativas.

Nessa perspectiva, se considera que a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos é uma “ferramenta” pedagógica para a formação crítica dos educandos, através da qual os sujeitos do processo educativo podem se “apropriar” do conhecimento explícito e implícito nos conteúdos curriculares, para entender a realidade socioeconômica e cultural que os envolve e, assim, perceber mais claramente as desigualdades sociais, instrumentalizando-se para a superação de suas “limitações” mais imediatas, por meio da tomada de consciência de que sua condição humana é fruto das relações estabelecidas na sociedade em que vivem.

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado nos fundamentos do materialismo histórico dialético exige do educador um repensar sobre sua compreensão a respeito do desenvolvimento humano e dos seus processos de ensino e aprendizagem.

Outros autores contribuíram para a realização desta pesquisa, destacamos em nível nacional como principal motivadora para a escolha do sujeito deste estudo

a Professora Dra. Alair dos Anjos Miranda que ao abordar em sua obra *A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas*, no ano de 2003, e mais recentemente em 2012, quando lançou a 2ª edição desse estudo, demonstrou as várias faces da EJA no Brasil, que por longos anos foi tratada como uma educação compensatória destinada a um contingente de brasileiros jovens e adultos excluídos do processo educacional formal, quando da idade própria.

Enquanto que em Miranda (2012), ficou evidenciado que a evasão e a repetência escolar são “geradas” pelas relações sociais desiguais estabelecidas historicamente, o que reafirmou a importância de compreendê-las no contexto educacional da EJA na rede estadual de ensino, tendo em vista a identificação de possíveis mudanças estruturais na oferta daquela modalidade de ensino, decorrentes da LDB n.º 9394/96, nos documentos oficiais das duas escolas estaduais participantes deste estudo.

Ao se reportar à necessidade de uma nova cultura para a educação de Jovens e adultos, a partir de um balanço do poder local, Haddad (2007) relaciona à situação escolar da maioria dos jovens e adultos que se matricula na EJA e posteriormente abandona a escola ou não consegue aprovação ao final do ano letivo. De fato, essa modalidade de ensino não pode ser tratada com as mesmas orientações pedagógicas planejadas para o ensino regular sob pena de se desconsiderar as vivências e anseios próprios das pessoas jovens e adultas e, com isso, excluí-las de seu direito à educação.

O referido autor chama atenção para as mudanças estruturais provenientes do Governo Federal que trouxeram implicações para a não garantia efetiva do direito à educação, estabelecido na Constituição brasileira de 1998.

Em uma análise sobre repetência escolar, que também se insere nesse contexto de exclusão social pela negação do direito à educação, Grispino (2001) traz dados estatísticos que nos auxiliaram a evidenciar esse processo em diferentes países, entre eles o Brasil. Esse interesse em investigar o fenômeno educacional com um olhar crítico sobre as políticas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos tem sido uma constante, tanto no cenário internacional quanto no nacional. No município de Manaus, no Amazonas, várias pesquisas têm sido realizadas em torno da temática Educação de Jovens e Adultos, variando apenas em seus objetos de estudo, embora todas busquem a compreensão dos fatores que têm comprometido o exercício pleno do direito à educação por uma grande massa

populacional que, apesar da legislação vigente (Constituição 1988 e LDB n.9394/96 e outros complementares), ainda se encontra em condições de analfabetismo e/ou analfabetismo funcional, devido à falta de acesso à educação escolar ou por vivências pouco satisfatórias na mesma.

A compreensão sobre o objeto deste estudo, evasão e repetência escolar na EJA, foi ampliada também com a contribuição de Silva (2005) que, ao tratar sobre a evasão na educação de jovens e adultos, no Estado do Amazonas, denominada pelo governo como “A fuga das salas de aula”, afirma ser um reflexo das condições sociais e econômicas nas quais os sujeitos são “submetidos” e “obrigados” a com elas conviverem e que, na maioria das vezes, não garantem as condições necessárias para prossiguirem seus estudos plenamente.

A importância das condições favoráveis para a aprendizagem advindas das oportunidades sociais dadas aos alunos está presente também na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos proveniente da Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, realizada em Jomtiem – Tailândia, onde se enfatiza a importância da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, sendo para isso necessário uma mudança significativa nas condições estruturais de atendimento escolar, tais como formação continuada dos professores, material didático adequado às necessidades educacionais dos alunos, respeito ao ritmo de aprendizagens e condições socioculturais dos mesmos, entre outras.

Em se tratando da pesquisa qualitativa utilizada para a realização deste estudo, Rodrigues (2009) auxiliou na análise das informações coletadas nos documentos oficiais das duas escolas estaduais de ensino, localizadas na Zona Leste do município de Manaus/Amazonas, que se deu a partir de elementos subjetivos como a compreensão da pesquisadora sobre o assunto em pauta, assim como elementos objetivos e quantificáveis, a exemplo dos dados estatísticos sobre o rendimento escolar dos alunos que se matricularam naquelas escolas no período de 2008 a 2011.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, utilizou-se os estudos de Gil (2002) referentes a pesquisas bibliográficas e documentais.

É importante ressaltar que, apesar da simplicidade metodológica com que essa pesquisa se apresenta, todo o percurso deste estudo foi marcado pelo interesse de conhecer mais profundamente os fenômenos que envolvem o ato de

ensinar e aprender na educação de jovens e adultos e, sobretudo, buscar nas Literaturas existentes sobre o assunto fundamentação para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica voltada para a inclusão escolar e social da grande demanda de jovens e adultos que ingressam todos os anos em escolas públicas, mas não alcançam êxito em seus estudos, passando a fazer parte das estatísticas de evasão e repetência escolar.

Desde modo, o compromisso aqui proposto é manter a fidelidade das informações coletadas e divulgar os conhecimentos adquiridos, para que outras pessoas possam continuar a busca pela superação das desigualdades sociais a partir da garantia da educação escolar como um direito público subjetivo de todas as pessoas.

Quanto às discussões dos conteúdos, estão estruturadas em três (03) capítulos que se relacionam aos objetivos propostos e buscam responder as questões norteadoras, podendo ser assim sintetizados: no Capítulo II: Perspectivas históricas da Educação de Jovens e Adultos como um Direito Público subjetivo, trata-se a educação na condição de direito público e subjetivo, buscando evidenciar as perspectivas para a inclusão escolar dos jovens e adultos, a partir de um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No Capítulo III: Evasão e Repetência Escolar como problemas permanentes na nova estrutura da Educação de Jovens e Adultos, estuda-se as contribuições sobre os processos de evasão e repetência escolar, vistos como um problema permanente da educação, buscando-se a compreensão sobre os problemas estruturais que os envolve.

Por fim, no Capítulo IV: Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Estadual de Educação do Município de Manaus/Amazonas, objetiva-se a análise do desempenho escolar dos alunos que se matricularam na EJA em duas escolas estaduais localizadas na zona leste de Manaus/Amazonas, no período de 2008 a 2011, tendo em vista identificar os processos de evasão e repetência, assim como as possibilidades de inclusão escolar dos sujeitos jovens e adultos que nelas se matricularam no referido período.

Espera-se com este estudo contribuir para enriquecer o arcabouço teórico de pesquisas e trabalhos congêneres.

2 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

A educação formal sempre foi um ponto de discussão dos grupos sociais que defendem uma educação igualitária para todos, porém, mesmo com as iniciativas da sociedade civil e organizada para a garantia de uma educação inclusiva, ela ainda não ocupou espaço prioritário na vida da maioria das pessoas, que continuam sofrendo o processo de exclusão social, principalmente nas regiões mais pobres do mundo.

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma modalidade de ensino em construção.

A linha do tempo da educação de jovens e adultos no Brasil mostra que ela sempre se delineou por uma concepção dualista, fundamentada em objetivos que visavam a atender anseios de cada momento histórico de uma sociedade. Essa condição de educação dual se manifesta desde 1949 quando, sob a “coordenação” dos padres Jesuítas, já havia um direcionamento diferenciado no fazer pedagógico, voltado principalmente para a conversão e domínio dos povos indígenas, através do uso da religião.

Embora se reconheça a importância dos jesuítas na construção de escolas, durante o período colonial, até 1759, quando foram expulsos do Brasil, não se pode negar a presença de um processo de exclusão escolar da maioria da população da época.

Sobre este aspecto Piletti (2001), ao tratar sobre os conteúdos de História Geral e do Brasil, ratifica a iniciativa dos padres Jesuítas na criação de escolas, para ensinar ler e escrever nas povoações e aldeias onde tinham suas missões, demonstrando também a quem as mesmas se destinavam:

[...] Mas os colégios eram só para os filhos dos senhores de engenho e dos colonizadores, e para aqueles que queriam seguir a vida religiosa, tornando-se padres. Aos índios e negros os padres ensinavam principalmente a religião. Durante todo o período colonial, e mesmo durante o império, até 1888, quando foi abolida a escravidão, os negros escravos foram proibidos de frequentar a escola (Sic) (PILETTI & PILETTI, 2001, p14).

O reflexo da discriminação na oferta da educação formal, desde suas origens, pode ser percebido nos altos índices de analfabetos e/ou analfabetos funcionais, ainda existentes no Brasil, divulgados nas estatísticas de pesquisas e resultados de

desempenho escolar, além do processo de evasão e repetência escolar, também presentes na educação formal, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

A trajetória da educação no Brasil mostra que a história da EJA é marcada por programas e campanhas educacionais criados pelos governos, motivados pela iniciativa dos movimentos sociais organizados, voltados, a priori, para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Estudiosos mostram que a trajetória da EJA se inicia na década de 40, mais precisamente em 1947, quando as primeiras ações educacionais destinadas ao público jovem e adulto começaram a ser desenvolvidas, com objetivos bem definidos, voltando-se ora para a população jovem e adulta rural, ora para a população urbana. Assim, a EJA inicia sua História “embalada” por anseios sociais de uma população que, após a vivência da guerra de 1945, vê na educação o caminho para a sua reestruturação política, econômica e social e, ao mesmo tempo, pelo desejo de se recuperar uma dívida social e preparar mão de obra qualificada, para atender exigências das novas formas de produção de bens e serviços de uma sociedade emergente.

Foi diante da condição de analfabetismo de grande parte da população que a educação de jovens e adultos tornou-se “objeto” de “investimento” com vistas à redução do analfabetismo e com isso a elevação do número de pessoas “aptas” a votar e a contribuir mais efetivamente para a produção no mercado de trabalho.

As ações voltadas para o combate ao analfabetismo iniciaram-se efetivamente 1947, com a Campanha de educação de Jovens e Adultos, que tinha como público alvo os analfabetos das áreas rurais. Outras iniciativas educacionais com o mesmo fim foram realizadas como a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) que sem o êxito esperado são extintas em 1963. Dessas duas campanhas ficaram dois aprendizados:

A compreensão de que a vinculação das atividades econômicas com a falta de escolaridade não erradicaria o analfabetismo “[...] Constatou-se também que o analfabetismo e a falta de escolaridade dos adultos indicavam a existência de incapacidade dessas pessoas, vinculando-as à ideia de marginalização”. [...] O enfrentamento do analfabetismo começa a suscitar ideias voltadas para novas visões sobre a educação; havia a necessidade de se estudar métodos apropriados de alfabetização, contextualizando os processos educativos (SILVA, 2005, p.29).

Foi assim, levado por uma concepção que visava à ruptura da educação, até então ligada às práticas educacionais com objetivos econômicos e políticos, que intelectuais e estudantes se mobilizaram em prol de uma educação que garantisse por meio do processo de alfabetização e escolarização formais a participação da massa populacional em uma educação permanente, voltada também para o desenvolvimento humano e cultural do país.

Literaturas sobre a Educação de Jovens e Adultos apontam que desde década de 60 muito tem sido feito, tanto no âmbito dos movimentos sociais, com o Movimento de Cultura Popular (1960), o Centro de Cultura Popular da União Nacional dos estudantes (1961), entre outros, quanto na legislação de ensino (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB), iniciando com a Lei nº 5.692/71 que deu ênfase a educação de jovens e adultos, embora numa perspectiva de exames supletivos de caráter compensatório, caracterizando-se por um atendimento educacional voltado para a suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

Pesquisadores que se voltaram para a Educação de Jovens e Adultos como Miranda (2012) e Silva (2005), por exemplo, demonstram em suas obras que apesar de todas as investidas sociais pela superação do analfabetismo no Brasil, os resultados alcançados na educação brasileira apontam a necessidade da efetivação de uma política educacional que insira a Educação de Jovens e Adultos num patamar de “igualdade” de tratamento junto aos demais níveis de ensino, haja vista que até 1996 ela era tratada como um “apêndice” da educação básica, sem identidade própria, atrelada ao que se denomina, ainda hoje, de ensino regular.

Nesse panorama transitório entre um atendimento escolar fundamentado em exames supletivos e preparo para o mercado de trabalho definidos na Lei 5.692/71 é que se situa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 como um marco teórico para as transformações pedagógicas almejadas para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que somente nessa Lei a EJA torna-se uma modalidade de ensino e, com isso passa a ser considerada para efeito de investimentos financeiros e de materiais educacionais específicos para aquele ensino, pelo governo federal, via Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Dentre os princípios educacionais que a Lei n.º 9.394/96 destina à educação básica nacional, encontram-se os artigos 37 e 38 que devem reger a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Neles estão expressos os compromissos do poder público com a garantia desse direito social, assim como os procedimentos didáticos metodológicos para o atendimento efetivo daqueles alunos.

O ponto de destaque desta lei para a temática em estudo neste II capítulo – evasão e repetência escolar como problemas permanentes na educação de jovens e adultos – está contido no artigo 37 parágrafos 1º e 2º onde se lê:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB, 1996, p. 20).

Nesse parágrafo, além do caráter de gratuidade da educação de jovens e adultos, também está evidenciado procedimentos importantes para esse atendimento educacional que devem considerar as características do alunado, assim como seus interesses, condições de vida e de trabalho sem os quais muito possivelmente os índices de evasão e repetência serão uma constante. No artigo 37, destaca-se o compromisso do poder público com a garantia do atendimento integrado aos alunos, com ênfase no aluno trabalhador que em geral frequenta as salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (LDB, 1996, p. 20).

Por outro lado, o papel do poder público como provedor e mediador de condições estruturais para o acesso e permanência do aluno trabalhador na escola é algo que na prática merece atenção, haja vista que, pelas características individuais daquele aluno (adulto, trabalhador) e expectativas educacionais (relacionadas ao trabalho), muitas escolas têm dificuldade em se adequar às necessidades de aprendizagem do mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de um comportamento apático ante as aulas, muitas vezes, seguido de desestímulo que o leva à infrequência, à evasão e/ou à reprovação.

Outro ponto que deve ser levado em consideração está disposto no parágrafo 2, artigo 38 da Lei 9.394/96 que, ao tratar da avaliação da aprendizagem, estabelece que “Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos, por meios informais, serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (LDB, 1996, p.21). Tal

encaminhamento demonstra o reconhecimento e a valorização que se deve ter com os conhecimentos extraescolares que os alunos trazem para a escola.

Sem se prender às terminologias que caracterizam os instrumentos e/ou procedimentos utilizados para a aferição da aprendizagem dos educandos, reconhece-se que a valorização do conhecimento prévio como ponto de partida do ensino pode contribuir para o sucesso da aprendizagem dos mesmos. Esses e outros fatores que fazem parte do contexto educacional têm sido projetados para a modalidade de ensino EJA pela LDB 9.394/96, precisando, no entanto, ser potencializados por meio de políticas públicas que os consolidem através de ações concretas tendo em vista a superação do quadro preocupante de evasão e reprovação escolar ainda presentes nas estatísticas educacionais da EJA, mesmo após 17 anos de aprovação daquela lei, distanciando, assim, a conquista social de uma educação inclusiva.

2.2 Movimentos sociais pela inclusão escolar dos jovens e adultos em cenário nacional e internacional

Os caminhos trilhados pela sociedade civil e órgãos governamentais para a implantação e fortalecimento de sistemas educacionais inclusivos têm como pontos de partida movimentos sociais, realizados em nível nacional e internacional. Para uma reflexão sobre as iniciativas em prol da educação escolar, em nível nacional, pode-se contar com a contribuição de Miranda (2003), uma pesquisadora amazonense que contribuiu significativamente para esse trabalho quando descreveu em seu primeiro livro: *A Educação de Jovens e Adultos no Amazonas as principais ações voltadas para a EJA*, permitindo, assim, que se fizesse uma retrospectiva sobre os investimentos educacionais neste campo da educação. Dentre eles destacam-se:

- ✓ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1950. Seu objetivo era minimizar os índices de analfabetismo e colocar o Brasil numa melhor situação junto às estatísticas mundiais. Visava também preparar para o mercado de trabalho nas capitais e, ainda, melhorar a situação da zona rural, integrando o homem do campo ao seu meio;
- ✓ Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Teve início em 1952 como um programa da CEAA, desenvolvendo-se, a princípio, de forma autônoma, voltando, no entanto, ser controlada pelo DNE (Departamento Nacional de Educação). Seu principal objetivo era promover a evolução do homem rural, despertando no mesmo, o espírito comunitário e de valor humano, sendo assim, desenvolvia suas ações a partir de princípios de solidariedade e ajuda mútua entre membros de um mesmo grupo social. Esse movimento criou os Centros Sociais de Comunidade sob a influência das Missões Rurais Mexicanas e das recomendações oriundas do Seminário Interamericano;

- ✓ Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), Implantada em 1958, com os mesmos objetivos das campanhas anteriores, no que concerne ao combate ao analfabetismo, ampliando, no entanto, sua população alvo, uma vez que se preocupava, também com a educação popular de crianças e adultos.
Para esta campanha o analfabetismo “é um fenômeno social com causas sócio- econômicas as quais devem ser conhecidas no processo educativo” (PAIVA, *apud* MIRANDA, 2003, p.98).

Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) que foi instituída em 1961 sob o comando do presidente da república. O MNCA tinha como finalidade a incorporação de todos os movimentos anteriores. Em seus objetivos incluía a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Trouxe muitas propostas para o campo da educação, entre elas, podem ser citadas:

- ✓ Ampliação da rede escolar para atender crianças de sete a onze anos de idade;
- ✓ Redefinição e adequação dos métodos de ensino para a educação infantil;
- ✓ Instalação e/ou manutenção de cursos de alfabetização para jovens analfabetos, com faixa etária entre doze a vinte e um anos, com possibilidade de atender jovem acima de vinte e um;
- ✓ Ampliação do serviço de merenda escolar;
- ✓ Incentivo a criação de Centros de treinamento de professores leigos; estímulo à formação e a atualização de professores primários.
A intenção deste programa era erradicar o analfabetismo no país, entre a população de até vinte e dois anos, num prazo de cinco anos.
- ✓ Programa de Emergência: que era voltado para a ampliação e melhoria qualitativa do ensino primário regular e para a alfabetização de adultos. Para que esse programa fosse implementado foram estabelecidos convênios com os Estados, configurando-se como um plano de assistência técnica, material e financeira às unidades federadas e aos municípios, possibilitando o atendimento às “reivindicações de todas as camadas da população por mais e melhor educação” (Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, 1961, p.100).

A partir do Decreto n.º 51.867/63 que, em decorrência da determinação da LDB 4.024/61, restringiu as competências do MEC somente ao nível de planejamento, os encargos das unidades Federadas e municípios foram ampliados quanto à organização e execução de tais ações e o Programa de Emergência, mas as demais campanhas foram extintas.

- ✓ Movimento de Educação de Base (MEB) foi uma proposta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) aprovada pelo governo em 1961 cujo financiamento foi assegurado pelo MEC e outros órgãos da administração federal. Teve como principal objetivo a alfabetização do “homem rural” sem se limitar ao simples ato de ensinar a ler e escrever, mas, sobretudo, proporcionar-lhe possibilidades de reflexão e discussão de seus problemas como pessoa e como elemento integrante de um grupo, incentivando-o na busca de alternativas de soluções coletivas.
- ✓ Centros Populares de Culturas e os movimentos de Cultura Popular (CPC e MCP) - surgiram no início da década de 60, decorrentes de ideias de

estudantes, intelectuais, políticos e expressiva representação de católicos interessados em promover através da educação a participação das massas populares a partir da conscientização sobre a realidade brasileira.

✓ Plano Nacional de Alfabetização e o Sistema Paulo Freire - lançados em 1963, pelo MEC, após a extinção das campanhas supramencionadas. O PNA teve financiamento do governo federal, além da assistência técnica. Sua implantação ficou ao cargo de entidades sindicais e estudantis e tinha como meta alfabetizar cinco milhões de brasileiros, até 1965, utilizando o método Paulo Freire que vinha se desenvolvendo com êxito em Brasília.

✓ Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) - criada em 1965, com a expansão do programa denominado "Promoção Agnes" de iniciativa do colégio Evangélico Agnes Erskine, de Pernambuco, cujo objetivo inicial era a alfabetização de adultos. [...] devido ao sucesso do "Programa Agnes" nos bairros pobres de Recife, suas ações foram expandidas para os estados do Ceará, Alagoas e Rio de Janeiro, passando a ser denominado de Ação Básica Cristã. Ainda em virtude desse sucesso seus objetivos também foram ampliados, passando a oferecer a educação continuada, o ensino profissional e a educação sanitária.

✓ Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - criado em 1970 pelo governo federal em âmbito nacional e cuja meta seria a extinção do analfabetismo no Brasil. Para alcançar sua finalidade o MOBRAL criou programas de alfabetização e educação continuada para alfabetizados. Seu público inicial era analfabetos da zona urbana com faixa etária entre quinze e trinta e cinco anos, expandindo, posteriormente o atendimento para a zona rural.

✓ Fundação Educar (1986) substituiu o Mobral e pretendia estabelecer mudanças substanciais nas questões relativas às necessidades administrativas e pedagógicas daquele órgão. Subordinada ao MEC, a Fundação Educar adotou uma política de integração com os sistemas estaduais de ensino. Entre suas ações, a Fundação educar diminuiu o exagerado número de funcionários dos órgãos centrais e tentou excluir o diretivismo pedagógico, financiando projetos alternativos em consenso com as propostas metodológicas dos órgãos conveniados. Foi extinta em 1990, surpreendendo os sistemas de ensino municipais, que sem vivenciar uma fase de transição, passaram a ser os responsáveis únicos dessa ação educacional (PAIVA *apud* MIRANDA, 2003, p.101-115).

Como se percebe, os programas mencionados por Paiva *apud* Miranda (2003) mostram "intenções" de erradicar o analfabetismo no Brasil e promover condições para o exercício da cidadania à significativa parte da população, no entanto, numa análise mais detalhada, observa-se que eles não apresentavam "sustentação", pois mudavam de nome, trazendo novas expectativas para a população, além disso, a maioria desses programas não conseguia "esconder" seu caráter compensatório e emergencial que tinha como objetivo maior reverter o quadro de analfabetismo presente no Brasil, e, assim, adquirir posição favorável junto às instituições financeiras internacionais.

Infelizmente, por não ter como meta principal a qualidade do acesso e permanência escolar das pessoas ao/no ensino formal, o insucesso de alguns programas educacionais mencionados certamente comprometeu a vida de milhares de pessoas que continuaram às margens do direito à educação, refletindo ainda hoje

nos altos índices de analfabetismo, aproximadamente 13 milhões de brasileiros (em 2009), conforme publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2011.

É Nesse contexto de busca por ultrapassar a concepção de educação compensatória que se enfatiza a importância do conhecimento sobre a realidade cultural e socioeconômica que envolve a população jovem e adulta que hoje ocupa as salas de aula, para que não se priorize um ingresso escolar somente para a redução do analfabetismo ou para atender exigências políticas e econômicas da sociedade, mas promova principalmente uma educação igualitária que, ao respeitar as necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno, seja capaz de possibilitar o exercício pleno da cidadania.

Ao se voltar o olhar para as iniciativas educacionais realizadas no campo internacional, encontram-se também relevantes contribuições sociais advindas das Conferências e Fóruns de discussões que sugeriram e defenderam proposições em prol da melhoria do processo educacional e, principalmente, da garantia da educação inclusiva para todas as pessoas, os quais, ao serem divulgados por meio de documentos sínteses daqueles eventos, atinjam os mais longínquos espaços de enfrentamento da exclusão escolar e contribuam com aqueles que almejam mudanças nos processos de acesso e permanência escolar na perspectiva que haja inclusão escolar e social, inclusive das classes menos favorecidas economicamente.

Entre esses documentos destacam-se a Declaração Universal dos Direitos humanos; Declaração de JOMTIEN; Declaração de Salamanca; Declaração Mundial sobre a Educação para Todos; Declaração de Guatemala e os documentos sínteses dos ENEJAS, nos quais se buscou aprofundamento teórico sobre o processo de inclusão escolar dos educandos e, em particular, da Educação de Jovens e Adultos que é o tema principal deste estudo. Os documentos mencionados trazem as seguintes contribuições:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

É um dos principais documentos já elaborados com a participação de representantes de governos de vários países do mundo, entre eles, o Brasil, que põe em destaque a inclusão social como fruto do reconhecimento da dignidade e dos direitos inerentes ao ser humano. Resultante de uma assembleia geral das Nações unidas realizada em 1948. Esta declaração proclama em seus artigos, 1º e 2º, os princípios filosóficos que devem orientar a convivência social: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade" (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 01).

O mencionado princípio demonstra a intencionalidade de se promover uma convivência social mais justa e equitativa para todas as pessoas partindo do compromisso de todos e de cada indivíduo com o outro. Fica claro nesse princípio que as relações de fraternidade entre as pessoas são uma tônica a ser vivenciada e sem a qual muito dificilmente se alcançará a inclusão social plena.

O artigo 2º da declaração em pauta também possibilita reflexão sobre quem está apto a usufruir dos direitos nela estabelecidos.

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 01).

Depreende-se deste artigo que não há mais espaço para se afirmar que uma pessoa por pertencer a uma classe social menos favorecida ou apresentar alguma deficiência de qualquer natureza não está apta a participar da vida social na família, na escola, no trabalho ou em outras estâncias de convivência coletiva. Há de se respeitar as limitações sociais, cognitivas, afetivas, físicas e de outra natureza apresentadas por cada sujeito, buscando-se sempre criar oportunidades e condições para que ele usufrua dos bens construídos historicamente. “O reconhecimento da igualdade inerente a todos os seres humanos e de seus direitos iguais e alienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p.1).

Esse também é um ponto que deve fazer parte dos processos educativos em cada escola, haja vista nos últimos anos a sociedade ter convivido com um número assustador de casos de violência, demonstrando que a cultura da paz deve começar pelo reconhecimento do respeito ao próximo e pelo exercício da empatia.

Outro ponto que evidencia a importância do respeito aos direitos e ao exercício da liberdade como preceito para o convívio harmônico, encontra-se no preâmbulo desta Declaração onde se ler:

O desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum, considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito [...] (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 01).

A citação mencionada mostra a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) para a reconstrução de uma sociedade livre de opressões e exclusões. Nesse entendimento também se pode imaginar a relevância da educação escolar para os processos de mudança de mentalidade e comportamento das pessoas ao se projetar uma sociedade mais justa e equitativa posta como um desafio e um ideal a ser conquistado por todos os povos e todas as nações. E, em se tratando da educação escolar, esta declaração não explicita atendimento educacional específico para a educação de jovens e adultos. Nela a educação é tratada como “instrução” estando assim definida em seu art. 26:

Do direito, da gratuidade, da obrigatoriedade e da condicionalidade para usufruto do direito à instrução.

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p.04).

Dos objetivos instrucionais, da promoção esperada pela sua aplicação:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p.05).

Do direito dos pais na escolha do gênero de instrução para os seus filhos no Art. 26, item 3: “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p.05).

Como se pode constatar através dos tópicos destinados à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que tem como objetivo reafirmar a necessidade de se continuar buscando a sensibilização humana para que haja o respeito ao direito de cada Homem e à valorização de suas características e potencialidades individuais, como instrumentos de preparo para a inserção social e construção de uma cultura da paz entre as nações fundamentadas nos princípios da liberdade e da fraternidade entre os povos.

Assim, inspirados nos princípios daquela declaração, é que a busca pela garantia dos direitos das pessoas, tem sido o fio condutor das discussões coletivas em Encontros nacionais e internacionais, realizados em várias partes do mundo, tendo como objetivo garantir que todos tenham o direito à educação como um bem produzido historicamente, sem o qual o Homem fica alijado de outros direitos sociais. Outros documentos internacionais fortalecem o anseio pela inclusão escolar, e entre eles destacam-se por sua relevância para este estudo: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A inclusão escolar não se dará pela simples oferta de vagas, mas sim pela condição igualitária de aprendizagem, em que as necessidades individuais sejam consideradas. Ante a essa premissa é que se enfoca a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um dos grandes movimentos da sociedade pelo reconhecimento da educação como um direito de todos os Homens que precisa ser garantida levando-se em consideração todos os elementos do processo educativo, principalmente o aluno que em sua singularidade precisa ter suas necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas.

Realizada em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, essa conferência, conhecida mundialmente também como Declaração de JOMTIEN, contribuiu significativamente para se repensar sobre os meios necessários para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

A Conferência de JOMTIEN contou com a participação do Brasil, entre outros países signatários, tendo como temática principal a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ela ampliou as possibilidades teóricas de atendimento educacional de maneira mais inclusiva, haja vista que as proposições das discussões realizadas em sua plenária enfatizaram a necessidade de investimentos em aspectos pedagógicos e administrativos, indispensáveis para a oferta qualitativa da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Os objetivos definidos na Conferência de JOMTIEN trazem em seus artigos o detalhamento das ações a ser fomentada em cada país, por meio de políticas públicas educacionais que promovam a melhoria no processo educacional e, conseqüentemente, a inclusão escolar.

Dentre os vários objetivos definidos nesse Encontro Mundial, foram selecionados aqueles que se aproximam diretamente dos objetivos deste estudo e trazem contribuições para a reflexão sobre a educação enquanto um direito público

subjetivo e, neste contexto, o atendimento educacional destinado à educação de jovens e adultos no cenário internacional.

O artigo 1º, item 1, por exemplo, ao propor satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem evidencia que: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulta deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (Declaração de JOMTIEN, 1990, p.04)

Possibilitar que cada pessoa esteja em condições de aproveitar as oportunidades de aprendizagem perpassa pelo reconhecimento e respeito às diversidades cultural, linguística e econômica, entre outras, sendo este um dever de todos os membros da sociedade. Este objetivo tem sido uma tônica em todos os espaços de discussões coletivas sobre educação na perspectiva inclusiva.

Quando se reflete sobre a necessidade dessas condições para a aprendizagem efetiva relacionando-a aos caminhos e objetivos educacionais da educação numa sociedade capitalista, observa-se uma distância muito grande entre educar para o desenvolvimento integral do ser humano e a educação atualmente vivenciada pela maioria dos educandos, principalmente os provenientes de classes sociais menos favorecidas que, em linhas gerais, recebem uma educação de caráter mais técnico, voltada para o preparo de mão de obra em curto prazo, com raras exceções.

Sobre a finalidade da educação básica do artigo 1º, item 5 define que:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (Declaração de JOMTIEN, 1990, p.04).

A afirmação supramencionada é um convite a mais para se pensar as finalidades da educação e o papel social da escola enquanto espaço histórico de construção de ideologias que influenciam de maneira direta ou indireta no processo de ensinar, de aprender e, conseqüentemente, no destino das pessoas.

Constata-se no item 2 do 1º artigo da Declaração de JOMTIEN (1990) que a renovação do compromisso com a educação para todos exige um enfoque mais abrangente do que a ratificação desse compromisso o que implica ultrapassar os níveis em que se encontram os recursos, as estruturas institucionais, os currículos, os sistemas convencionais de ensino. Fica claro que não basta apenas a busca pela

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, é preciso agir para se criar as condições favoráveis para que elas sejam satisfeitas (JOMTIEN,1990, p.04).

Do mesmo modo, o item 3 coloca em destaque que a educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento do potencial humano , bem como para a importância da articulação entre o conjunto de conhecimentos relevantes e os novos meios de difusão desses conhecimentos (JOMTIEN,1990,p.05).

Quando se articula o tema deste estudo ao contexto teórico da Conferência de JOMTIEN, se encontra no artigo 3º do primeiro objetivo a orientação de que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, dando especial atenção às meninas e mulheres, as quais quase sempre são excluídas desse direito, bem como promover a superação dos preconceitos e estereótipos existentes na sociedade, o que deve ocorrer pela universalização, melhoria da qualidade do ensino e tomadas de iniciativas que contribuam para redução das desigualdades sociais (JOMTIEN,1990,p.06).

Neste intuito de universalização e garantia de igualdade de participação de todas as pessoas à educação, o item 5 do 3º artigo chama a atenção também para o atendimento das necessidades básicas das pessoas portadoras de toda e qualquer tipo de deficiência (JOMTIEN,1990, p.07).

Entre as perspectivas de atendimento das necessidades básicas de aprendizagem há um ponto fundamental trazido pela Declaração de Educação para Todos que diz respeito às possibilidades das pessoas terem uma aprendizagem efetiva, para isso, segundo o artigo 4º, item 1 do primeiro objetivo, afirma ser necessário: “Centrar a atenção na aprendizagem e não exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para obtenção do diploma” (Declaração de JOMTIEN,1990, p.07).

A citação indica a necessidade de mudança na avaliação da aprendizagem que geralmente se centra mais em aspectos burocráticos do processo educativo do que mesmo no desenvolvimento holístico do ser humano. Assim, ampliando o olhar sobre a formação holística seu artigo 5º coloca na pauta das discussões,

[...] a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos como fatores que exigem a ampliação e a redefinição dos meios e raios das ações educativas para que ela possa atingir todos os níveis da formação humana que começa com o nascimento e se realiza durante toda a vida do Homem, por isso, a educação para Todos precisa ser garantida, inclusive para aqueles a quem o acesso a ela é limitado ou inexistente, atentando-se para que sejam

garantidos os mesmos padrões de aprendizagem adotados nas escolas (Declaração de JOMTIEN,1990, p. 08).

Um ponto de particular interesse para esse estudo consta também no art. 5º, que tem como tema a ampliação dos raios e meios de atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, nele há encaminhamentos sobre como deve ser o atendimento educacional na educação de jovens e adultos, assim definido:

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais [...] (Declaração de JOMTIEN,1990 p.08).

Percebe-se no texto acima um encaminhamento quanto às necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos demonstrando a necessidade de sistemas variados de atendimentos educacionais daqueles alunos, por reconhecer a diversidade na aprendizagem de cada um deles. Outro aspecto de destaque da citação está voltado para a importância da alfabetização na vida de todas as pessoas, haja vista ser a alfabetização, de acordo com aquela declaração, condição para o desenvolvimento de outras habilidades, em especial das pessoas jovens e adultos que já possuem uma leitura de mundo. E para essa aquisição também é posto em evidencia a importância dos programas de alfabetização.

Nesse contexto de diversidade nas necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e em particular dos jovens e adultos, o artigo 6º relembra que para que haja uma aprendizagem efetiva é preciso se “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” mostrando que ela não ocorre em situação de isolamento, ou seja, para aprender o ser humano precisa ter suas necessidades vitais atendidas tais como: assistência em nutrição, cuidados médicos, apoio físico e emocional, sendo este um dever das sociedades (Declaração de JOMTIEN, 1990, p.09).

Para que haja a garantia das condições para o atendimento das necessidades básicas aprendizagem de Todas as pessoas deve haver o fortalecimento das alianças entre a sociedade civil e as autoridades responsáveis pela educação em níveis nacional, estadual e municipal. Para o alcance desse objetivo, no entanto o artigo 7º da Declaração esclarece que:

[...] Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os

níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo [...] (Declaração de JOMTIEN, 1990, p.09).

Reafirma-se, por este artigo, o compromisso e o regime de colaboração para garantia da educação a todas as pessoas, de maneira a atender efetivamente suas necessidades básicas de aprendizagem. Para o alcance desse objetivo, são propostos nesta declaração alguns requisitos importantes como os definidos nos artigos 8º, 9º e 10º que orientam para o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico tendo em vista a plena provisão da educação para a promoção individual e social (JOMTIEN,1990, p.8).

A mobilização dos recursos financeiros e humanos de natureza pública, privada ou voluntariada é o ponto de destaque do art. 9º. Enquanto o Art. 10 propõe o fortalecimento da solidariedade internacional como um aspecto a ser vivenciado universalmente por todos os povos, o que implica a necessidade de relações econômicas honestas e equitativas, para que sejam corrigidas as atuais disparidades econômicas.

Nessa construção das relações de solidariedade entre as nações, segundo esta declaração, todos possuem conhecimento a compartilhar para a elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

As proposições discutidas e aprovadas naquele Encontro apontam caminhos possíveis para a garantia da educação a todas as pessoas, sejam crianças, jovens e/ou adultos, portadores ou não de qualquer tipo de deficiência, chamando a atenção para o diferencial na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada sujeito que deve considerar as especificidades do desenvolvimento humano, a realidade sociocultural e as condições estruturais e humanas em cada contexto social e escolar.

Em se tratando dos compromissos assumidos nacionalmente pelo Brasil, entende-se que o objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país é uma meta que vem sendo alcançada de maneira muito tímida, observando um avanço mais significativo na área urbana das grandes cidades, apesar da mobilização social e da criação norteadores para a educação inclusiva, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que apresentam propostas pedagógicas específicas para cada nível de ensino, além de

outros fundamentos legais disponíveis nos documentos oficiais que estabelecem caminhos para a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Enquanto que a Declaração de Salamanca (1994) preconiza que,

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades (Declaração de Salamanca/UNESCO, 1994, p.07).

Educação inclusiva, um ideal comum, um projeto de sociedade conclamada em muitos espaços de discussão, a exemplo da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca/Espanha (1994), que pode ser vista como o primeiro movimento social, em nível internacional, que proclamou a educação inclusiva de um modo específico e, ao mesmo tempo, abrangente, pois, ao se reportar aos direitos das crianças e jovens portadores de deficiência, incita a sociedade a refletir sobre a importância do desenvolvimento de uma educação equalizadora para Todos.

A Declaração de Salamanca, como ficou denominada (o documento resultante da citada Conferência), tornou-se uma referência para os governos nacionais e internacionais que pretendem desenvolver em suas escolas uma educação inclusiva e participante, pois nela estão estabelecidas: "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" (Declaração de Salamanca, 1994, p.03). Tais Regras demandam que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do Sistema Educacional.

Para o atendimento das especificidades educacionais de cada educando numa perspectiva integradora, os países signatários da Declaração de Salamanca, entre eles o Brasil, declaram entre outros compromissos que:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos [...] (Declaração de Salamanca /UNESCO, 1994, p.08).

A citação demonstra que um passo importante para a inclusão escolar das pessoas com deficiência é a integração das mesmas em espaços escolares comuns e adequados, onde elas possam ter seu ritmo próprio de aprendizagem respeitado,

evitando-se, assim, que as mesmas sejam isoladas do convívio escolar com outras pessoas de sua faixa etária, simplesmente por apresentarem uma deficiência.

Pela vivência em âmbitos escolares da rede pública de ensino, reconhece-se que atualmente há um ingresso significativo de alunos deficientes matriculados em escolas regulares, reduzindo a matrícula em classes onde muitas crianças estudavam separadas das ditas “normais”.

Contudo, não se pode afirmar ainda que a maioria das instituições já possuam as condições estruturais e humanas necessárias para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos que apresentem alguma deficiência, principalmente pela falta de formação dos professores da educação básica que, em sua maioria, não possuem formação em áreas de atendimento especializado, por exemplo: formação em Libras, uma situação bem comum em sala de aula. Esta previsão de formação profissional já está incluída na Declaração de Salamanca quando no Item 03, 7º parágrafo, estabelece orientações que para a inclusão faz-se necessário:

Garantir que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais, nas escolas inclusivas (Declaração de Salamanca /UNESCO, 1994, p.09).

Ainda nesse processo de reflexão sobre a efetividade da inclusão escolar em escolas públicas, foco deste estudo, entende-se a importância de se atentar para outro ponto da Declaração de Salamanca que diz respeito à necessidade do Estado, no Item 03, 4º parágrafo, “Estabelece mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais, de modo descentralizado e participativo” (Declaração de Salamanca /UNESCO, 1994, p.08).

Mediante o exposto e vislumbrando-se o disposto na Lei 9.394/96, artigo 14, que trata da Gestão Democrática e Participativa, vê-se possibilidades de participação da comunidade escolar e local nos processos de avaliação e planejamento de ações educacionais para a promoção da inclusão dos alunos deficientes, sejam eles: criança, jovem e/ou adultos, um fator pouco explorado pelas instituições de ensino, pois, muitas vezes, a maioria dos pais, sem o hábito de participar das decisões da escola, apenas matriculam os filhos e não procuram avaliar o desempenho escolar dos mesmos, tampouco a atuação dos profissionais da escola, e outros elementos estruturais, também relevantes para que a inclusão

escolar não seja apenas um referencial teórico dentro dos regimentos e projetos políticos pedagógicos das escolas.

A Declaração de Salamanca (1994) explicita os caminhos a serem trilhados para se transformar as instituições de ensino em espaço de inclusão escolar e social. Neles pode se perceber que essa é uma ação que não se realizará por uma iniciativa isolada, daí a importância do esclarecimento sobre esse direito social que só se concretizará pela tomada de consciência da sociedade e pelo compromisso do Estado que tem o dever de garanti-lo a Todas as pessoas sem distinção, assim, “a educação é um instrumento estratégico indispensável para o desenvolvimento humano durável” (MAYOR, 1997, p.17).

O desenvolvimento sustentável tem sido uma temática muito atual nos últimos anos, em virtude do crescimento populacional desordenado e das evidentes agressões ocorridas no meio ambiente, o que põe em destaque a importância da educação como “um instrumento estratégico” para formação de novos conceitos e atitudes do Homem em relação à natureza e a si mesmo.

Nesse contexto a V CONFINTEA - Conferencia internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, representa um grande avanço no campo das discussões dessa temática quando “vinculou a educação de jovens e adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade” (V CONFINTEA, 1997, p.09).

A organização do evento foi feita pela UNESCO, a pedido do governo alemão e da cidade Hansiática de Hamburgo, sendo planejada durante dois anos em todas as regiões do mundo. O Encontro contou com a participação de representantes da comunidade internacional em torno de um tema que se torna cada dia mais relevante: A educação e Formação de Adultos, principalmente nos países mais pobres onde os índices de analfabetismo ainda se fazem presentes.

Essa conferencia marcou a História da Educação de Jovens e Adultos quando criou o Decênio da Alfabetização - implantado a partir de 1998 – uma homenagem ao educador Paulo Freire.

Com esta homenagem procurou-se reconhecer o valor inestimável de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos e ao mesmo tempo ratificar sua concepção de educação como um instrumento para a emancipação e para o exercício consciente da cidadania. Nas palavras de Federico Mayor “[...] O vínculo

que ele estabeleceu entre alfabetização e libertação revolucionou completamente nossa concepção de educação” (MAYOR, 1997, p. 09).

A concepção de educação libertária de Freire se converge para a temática da V CONFINTEA (1997) no que se refere à temporalidade da aprendizagem, segundo a qual, deve-se dá durante toda a vida, demonstrando com isso a necessidade de se planejar a educação para todas as etapas e instâncias da vida.

A V CONFINTEA (1997) pôs em pauta discussões temáticas sociais, fundamentais para a formação dos sujeitos jovens e adultos de maneira a instrumentá-los para conviver com os desafios da atual sociedade. Entre as temáticas estão: o novo conceito de EJA; alfabetização de adultos; reconhecimento do “direito à educação” e do “direito a aprender por toda a vida”; fortalecimento à integração das mulheres aos direitos sociais; cultura da paz e educação para a cidadania; diversidade e igualdade; saúde e sustentabilidade; educação e cultura dos povos indígenas e nômades; transformação na economia; acesso à informação; atenção educacional para a população de idosos e integração e participação das pessoas deficientes.

As temáticas abordadas na V CONFINTEA (1997) demonstram a dimensão social que a educação pode alcançar no processo de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos jovens e adultos, contribuindo para que eles tenham uma convivência social mais justa, igualitária numa concepção de desenvolvimento sustentável.

Um ponto que se deseja destacar entre essas temáticas diz respeito à importância dada ao processo de alfabetização como um momento decisivo na vida das pessoas, reafirmado naquele documento “Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades” (V CONFINTEA, 1997, p.22).

Nesse contexto, a alfabetização e a construção de um novo fazer pedagógico na EJA exigem um novo formato metodológico para o enfrentamento dos desafios educacionais, onde um deles “consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos minoritários e de povos indígenas e nômades” (V CONFINTEA, 1997, p.24). É nessa perspectiva que a V CONFINTEA (1997) tem sido importante referência para discussões sobre a inclusão escolar e social das pessoas jovens e adultas em várias partes do mundo.

Ademais, na Convenção da Guatemala (2007), foram preconizados no Decreto Legislativo, 186, 2008, preâmbulo, alínea a, os:

[...] princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (Convenção da Guatemala, 2007, p.1).

Reunindo ideais de valorização humana para uma convivência digna e em igualdade de condições, já prenunciada em outros Encontros Internacionais pela inclusão social, a Convenção de Guatemala (2007) tem sido mais uma referência teórica para que se ponha em pauta a temática da inclusão, como um passo importante na busca pela garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

O artigo 7º, por exemplo, estabelece o dever do atendimento das crianças com deficiência, definindo que:

Os Estados Partes tomarão todas as medidas para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças (Convenção das pessoas com deficiência *apud* Decreto 6.949, 2007, p.7).

Vê-se aqui mais uma vez, a exemplo dos demais documentos voltados para a garantia dos direitos humanos, como a Constituição Brasileira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), entre outros, o papel provedor dos Estados signatários na mediação dessa garantia. Neste caso com ênfase nos direitos das crianças deficientes para as quais deverá ser dado atendimento prioritário.

Um fator preponderante, para a efetivação dos compromissos assumidos durante esta conferência internacional, diz respeito à conscientização que todos devem possuir sobre as condições das pessoas deficientes, devendo o estado prover mecanismos para que essa conscientização seja possível, conforme estabelece o artigo 8, alínea a, da Convenção de Guatemala (2007):

[...] Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência (Convenção das pessoas com deficiência *apud* Decreto 6.949, 2007, p.08).

Ao se refletir sobre o processo de conscientização e se fazendo um vínculo com as situações do dia a dia escolar, percebe-se que esse é um aspecto que deve

ser reafirmado todos os dias nas relações familiares e profissionais, principalmente em ambientes de serviços públicos, pois, a questão da deficiência ainda é para muitas pessoas um “tabu” a ser quebrado, haja vista ser muito comum se tratar as pessoas deficientes como incapazes e improdutivas.

A necessidade de conscientização, inclusive da família, traz também pontos importantes para essa reflexão, pois é comum se encontrar familiares que não acreditam no potencial de seus filhos e, no intuito de protegê-los, são os primeiros a excluí-los do convívio social mais amplo, por exemplo, a experiência escolar.

Ainda no artigo 8, alíneas b e c, esta Convenção determina o dever do estado no “combate aos estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação à pessoa com deficiência, inclusive às relacionadas a sexo e idade, em todas as áreas da vida” e “promoção da conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência” (Convenção das pessoas com deficiência *apud* Decreto 6.949, 2007, p.8).

Nesta perspectiva, cabe ao Estado,

Fomenta em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde a tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência (Convenção das pessoas com deficiência *apud* Decreto 6.949, 2007, p.08).

Mediante o reconhecimento do direito das pessoas deficientes à educação, os Estados Partes, visando garantir efetivamente esse direito, sem discriminação e seguindo o princípio da igualdade de oportunidades, assegurarão sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como aprendizado ao longo de toda a vida [...] é o que propõe o artigo 24 desta Convenção (Convenção das pessoas com deficiência *apud* Decreto 6.949, 2007, p.14).

Pelo exposto conclui-se que a Convenção de Guatemala (2007) vem fortalecer as iniciativas sociais já realizadas em prol da inclusão social, tendo em vista o pleno desenvolvimento do potencial humano, dando ênfase para que se garanta que todas as pessoas possam desenvolver suas competências e habilidades, inclusive as pessoas deficientes, que também precisam ter seus direitos respeitados e suas potencialidades reconhecidas e valorizadas para que, assim, mediante a garantia de todas as condições humanas (financeiras, pedagógicas e estruturais) para um atendimento educacional eficaz, possam exercer sua cidadania plena.

2.3 Perspectivas educacionais para a inclusão escolar dos jovens e adultos a partir da satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem.

A inclusão dos jovens e adultos no âmbito dos espaços formais da educação tem sido uma constante, demonstrando a preocupação da sociedade em garantir uma educação que valorize e respeite as especificidades de aprendizagens daqueles que não puderam concluir seus estudos na idade própria para o ensino regular.

Pelas características peculiares da população jovem e adulta, que busca as instituições públicas de ensino na expectativa de inserção social via educação, no que se refere à vivência extraescolar, percebe-se a importância de se discutir e implantar políticas públicas que oportunizem as condições estruturais e, sobre tudo, pedagógicas que possibilitem a inclusão escolar dessa clientela, para além da oferta de vagas.

A realização dessa ação para a inclusão exige dos agentes sociais interessados na transformação educacional conhecimento sobre a realidade que rodeia os jovens e adultos no campo formal e informal das aprendizagens e espírito de coletividade em torno de um objetivo comum, não bastando, portando, ter somente conhecimento sobre o amparo legal.

Assim, além das Conferências internacionais e dos suportes legais que embasam a legislação de ensino formal no Brasil e referenda a educação como um direito de todos e dever do Estado como, por exemplo, a Constituição brasileira, a LDB Lei 9.394/96 e outros documentos oficiais específicos de cada modalidade de ensino na EJA, destacar-se-á, neste estudo, a importância dos ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos) que representam um mecanismo de mobilização social pelo reconhecimento da EJA – Educação de Jovens e Adultos como um direito social que deve possibilitar a todas as pessoas jovens e adultas o desenvolvimento de suas habilidades psicossociais e o preparo para o mundo do trabalho a partir de uma educação holística que os preparem para o exercício da cidadania plena.

Logo, para efeito de reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional, considerou-se que os ENEJAS também poderiam servir de elementos teórico-norteadores para a compreensão dos processos de mobilização social em torno da temática em pauta, haja vista serem fundamentados em proposições

originadas nos campos concretos de atuação da EJA como em instituições escolares que oferecem essa modalidade de ensino e em resultados de discussões realizadas em Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em diferentes estados brasileiros.

Vale ressaltar que a realização dos ENEJAS teve como mola propulsora os compromissos assumidos pelo MEC - Ministério de Educação e Cultura - quando da participação de representantes do governo brasileiro em Encontros Internacionais sobre Educação como, por exemplo, a Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien - Tailândia. O I ENEJA ocorreu em 1999 na cidade do Rio de Janeiro.

Desde então, os ENEJAS, como espaço formal de discussão de políticas públicas para a educação, em específico para a EJA, passaram a ser realizados anualmente em diferentes estados brasileiros, onde contam com a participação da sociedade civil e organizada, em sua maioria, representantes do MEC, de ONGs e dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos implantados em vários estados do Brasil e têm ocupado um relevante papel enquanto instrumento de mobilização da sociedade civil e organizada em prol de políticas educacionais que promovam melhorias nessa modalidade de ensino, a partir de discussões envolvendo temas como: alfabetização, educação para a cidadania, formação para o trabalho, entre outros.

Em cada ENEJA um tema específico sobre a educação de jovens e adultos é posto em pauta e, após explanação e debates, culmina com a elaboração de proposições e moções que visam à implementação de políticas públicas para a melhoria do processo educativo na mesma, por exemplo: o alargamento do conceito de EJA, da relação dela com o Trabalho para promover competência individual e coletiva em seu público alvo, enfatizando os direitos essenciais à vida possibilitando assim a defesa dos mesmos e a atuação mais consciente deste público em sua realidade.

Como movimento, e como organização social, os ENEJAS passaram a colocar em discussão, na década que ficou conhecida como a Década da Alfabetização, o analfabetismo sob dimensões individuais e socioculturais, ampliando a busca por: práticas educativas com mais significado; estratégias curriculares justas ao que os educandos necessitam; divisão de responsabilidade entre as três esferas governamentais e as organizações da sociedade civil para a consecução de metas

relativas à EJA; a busca de parcerias com o Ministério Público para a concepção e defesa da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito subjetivo; parcerias com as Universidades na revisão de planos e diretrizes; articulação de fóruns estaduais e regionais; inserção da EJA em planos estaduais e municipais; aproximação dos conceitos e práticas da Educação Popular e Educação Escolar sob fundamentação teórica do educador Paulo Freire (Relatório Síntese do IV ENEJA, 2002, p. 3).

Vários temas relevantes para a reflexão sobre os processos educativos na Educação de Jovens e Adultos foram postos em discussão durante os ENEJAS já realizados. O VI ENEJA, realizado em 2004, em Porto Alegre, por exemplo, através de seus objetivos, deu ênfase a Educação de jovens e adultos numa perspectiva inclusiva, proporcionando o estabelecimento de objetivos e metas onde ela fosse desenvolvida sob uma dimensão humana, tendo em vista se levar em consideração os valores e a formação do educando enquanto ser humano.

Em 2005 e 2006, os ENEJAS se voltaram mais categoricamente para a avaliação das políticas de Educação de Jovens e Adultos e perspectivas para uma política de Estado mais presente, garantindo que o Financiamento fosse igualitário, a formação dos professores fosse continuada e houvesse uma intervenção na visão errada de que o educando de EJA é um problema. Abordou também sobre Economia Solidária, cujo fim seria a emancipação financeira individual e coletiva das pessoas adultas matriculadas, e não somente a visão capitalista de trabalho; no acesso e permanência dos jovens e adultos nas escolas; na participação de um público alvo estudantil em Encontros que pudessem promover essa visão crítica e consciente de seus direitos.

Ressalta-se, ainda, o I ENEJA (1999) que trouxe outros temas considerados relevantes para este estudo tais como: entendimento da necessidade de mais tempo para a alfabetização dos adultos; a relação da EJA com o trabalho - tendo em vista o alargamento das competências individuais e coletivas para todas as dimensões do ser humano; ênfase nos direitos indivisíveis e essenciais à vida para defesa dos valores éticos que são essenciais para a pessoa humana; a promoção do diálogo com ênfase intercultural para o fortalecimento dos movimentos culturais e ações específicas voltadas para as populações indígenas e do campo e atenção especial às dimensões de juventude, gênero, etnia e raça (I ENEJA, 1999, p.2).

Ao se refletir sobre aqueles pontos trazidos pelos relatórios dos ENEJAS, compreende-se a complexidade que envolve pensar a Educação de Jovens e

Adultos numa perspectiva de inclusão escolar e social e o quanto se faz necessário se ter um conhecimento mais profundo sobre o seu contexto histórico para que, assim, as conquistas educacionais na Educação de Jovens e Adultos não fiquem apenas no campo teórico, como pode ser entendido pela seguinte afirmação:

Diversos trabalhos apresentados nos painéis e em outras mesas redondas revelam que ainda prevalecem na prática da educação de jovens e adultos, conceitos e procedimentos diversos dos que fundamentam as orientações das conferências internacionais (Relatório – síntese do I ENEJA, 1999, p. 2).

Os documentos sínteses dos ENEJAS traduzem intenções e propostas sociais de enfrentamento aos desafios escolares na EJA e demonstrando a necessidade urgente de se mudar a postura discriminatória ante essa modalidade de ensino. Dentro dessa necessidade, um ponto importante, que pode se considerar o “divisor de águas” para a conquista de uma educação inclusiva, refere-se à ampliação do conceito de EJA, pois somente através da sua consolidação se poderá atingir uma concepção de educação de jovens e adultos que contemple o Homem com o desenvolvimento de todas as suas potencialidades de aprendizagem.

Acredita-se que o alargamento do conceito de EJA é o principal caminho para as mudanças que se deseja alcançar no processo de inclusão dos jovens e adultos, pelo reconhecimento de suas especificidades de aprendizagem e pelo acesso aos direitos sociais, entre eles a educação. A revisão dos conceitos relativos à EJA deve possibilitar o rompimento da visão fragmentada que ainda circunda a educação de jovens e adultos e lhe dá características de uma educação compensatória e, por isso, imediatista e pontual, com fins exclusivos de certificação e preparo de mão de obra que, ao desconsiderar as características socioculturais de cada jovem e adulto, secundariza a formação para emancipação social.

Ante as várias iniciativas em prol da inclusão social em nível nacional e internacional e ao se colocar em pauta as necessidades dos jovens e adultos, excluídos do processo educativo, amplia-se a dimensão do termo inclusão, para que se compreenda que nem sempre tais necessidades são vistas a “olhos nus”.

A baixa autoestima apresentada pelos alunos jovens e adultos, por exemplo, não é perceptível, ou diagnosticada facilmente, mas se faz presente na vida de muitos deles e representa, muitas vezes, resquícios de uma relação marcada por desigualdades sociais que, muitas vezes, incute nesse público um sentimento de inferioridade que o limita no seu desenvolvimento integral.

Assim, pensar a inclusão escolar perpassa também pela necessidade de se compreender a educação formal em sua essência, como resultado de ações coletivas que devem ter como fim o bem-estar comunitário independente de faixa etária, gênero, raça, credo e/ou classe social. Uma educação que reconheça e valorize as especificidades de cada indivíduo, possibilitando seu desenvolvimento integral, por meio da interação do currículo escolar com as situações - problemas do cotidiano de cada educando, ou seja, uma educação inclusiva, que:

Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia (Sic) de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC: Marcos Político - Legais da Educação Especial, 2010, p.9).

A compreensão da educação como sendo um Direito público subjetivo é um fator primordial para que nem uma pessoa seja excluída do processo educativo. Porém, não se pode promover uma educação inclusiva sem o conhecimento de quem sejam os sujeitos que compõem o universo escolar, nos diferentes níveis de ensino oferecidos em esferas educacionais públicas e/ou privadas, sejam eles: crianças, jovens e/ou adultos, portadores ou não de deficiências. Do mesmo modo, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem somente será atendida, se houver uma estrutura política, econômica e educacional que respeite as especificidades de cada pessoa, de cada classe social, principalmente as mais pobres.

Em se tratando do modo como a desigualdade e a exclusão se apresentam nas relações sociais,

A desigualdade e a exclusão caracterizam duas maneiras de estar na relação social. A desigualdade implica uma hierarquização de todos os sujeitos no processo de integração social. A exclusão implica também uma hierarquização, mas não contempla todos os sujeitos: quem está embaixo está fora, está excluído (MARQUEZAN, 2012, p. 38 e39).

A explicação sobre as relações de desigualdades e de exclusão sociais trazidas por Marquezan (2012), articuladas à estrutura necessária para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem proposta no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e adultos, em seus eixos II e III, torna-se elemento teórico fundamental para este capítulo que trata sobre as perspectivas educacionais para a inclusão escolar dos jovens e adultos, haja vista que tais informações contribuem

para que se faça uma reflexão mais consciente acerca do contexto educacional em que se encontra a EJA no Brasil.

Por essa razão, embora os ENEJAS não sejam os elementos principais deste estudo, se fará o detalhamento do EIXO II e III do I ENEJA por se entender que os mesmos “clarificam” o entendimento sobre temáticas em pauta e conseqüentemente trazem fundamentação para a busca de ações pedagógicas inclusivas na educação de jovens e adultos.

Assim, o eixo II, por exemplo, traz cinco (05) itens relevantes para se refletir as políticas públicas para a educação, neste caso específico para a EJA que são: item I Bases Legais; item II atendimento; item III Financiamento; item IV Formação docente e item V Avaliação.

Ao tratar sobre as Bases Legais da EJA, o item I aponta o avanço trazido pela constituição de 1988 para a educação brasileira quando em seu artigo 208, parágrafo 1º, a define como um direito público subjetivo rompendo com a concepção da EJA como educação compensatória e ao mesmo tempo critica a LDB 9.394/96, que em seu artigo 38, que trata especificamente da EJA, se refere a ela como “cursos” e “exames supletivos” o que é considerado no relatório síntese como um retrocesso da Lei.

Quanto ao item II, o mesmo traz uma crítica à forma de atendimento da Educação de Jovens e Adultos que se dá por ações governamentais em esferas federal, estadual, municipal e por meio de outras instituições como ONGS, movimentos sociais, universidades, sistemas “S” por iniciativas empresariais e pelo movimento sindical.

De acordo com as considerações gerais contidas no item II a “pulverização” no atendimento da EJA o fragiliza, pois a falta de uma ação coordenada entre as instituições impede a integração de ações de maneira orgânica; ou seja, não há unidade no planejamento para a oferta da EJA e isso faz com que cada órgão institucional trabalhe isoladamente, ao invés de unir esforços para o fortalecimento desse atendimento que, apesar de ter sua diversidade, precisa de unidade.

O item III trata dos recursos financeiros destinados à EJA, os quais são avaliados como insuficientes em decorrência da falta de uma política nacional coerente para essa modalidade de ensino, causando uma distribuição desigual desses recursos entre as entidades públicas, resultando na oferta da EJA através de

programas, projetos e outras ações, onde uns dispõem de recursos financeiros suficientes para suas necessidades e outros funcionam de maneira precária.

Já o Item IV sobre a formação docente aponta avanços progressivos no que diz respeito à formação de docentes tendo como elemento principal desse avanço as universidades que, através de convênios com entidades da sociedade civil, ONGs entre outras instituições, têm possibilitado a criação de estratégias de formação continuada para seus docentes.

Embora neste item IV seja enfatizado avanço na formação continuada dos docentes também aponta pontos de melhorias no que diz respeito à:

- ✓ Caráter voluntário que leva a uma “provisoriidade” nas ações;
- ✓ Ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores;
- ✓ Escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto à sua prática docente;
- ✓ Falta de concurso público para a área o que evidencia o não reconhecimento da educação de jovens e adultos, como habilitação profissional (Bases Legais da EJA, 1996, p.27).

Neste item é possível se constatar uma realidade comum na educação de jovens e adultos, uma vez que todos os elementos postos como pontos de melhoria no item IV do II eixo I ENEJA ainda são perceptíveis no contexto da EJA no Brasil. Observa-se que não há efetivamente políticas públicas que garantam a oferta de educação de jovens e adultos com Todas as condições pedagógicas específicas que a mesma requer. Percebe-se também que apesar dos muitos encontros realizados para se discutir as necessidades de melhorias para o atendimento qualitativo nessa modalidade de ensino, na prática ela ainda se encontra relegada ao segundo plano, dentro da educação geral.

O item V, por sua vez, ao tratar da temática avaliação, destaca a falta de aprofundamento nas estatísticas sobre a EJA, segundo ele:

Elas sempre apresentam dados referentes ao ensino supletivo deixando de lado informações importantes como o conceito de “analfabeto” e “analfabeto funcional” o que contribui para um diagnóstico “precário e “parcial” (Relatório-síntese do I ENEJA, 1999, p.3).

A esse respeito o item mencionado traz importantes contribuições quando aponta a necessidade de se ir além dos números apresentados nos dados estatísticos, para se entender o contexto educacional da educação de jovens e adultos em sua plenitude e não se ter uma visão superficial e fragmentada dos reais avanços e/ou pontos de melhorias dessa modalidade de ensino.

Complementando a compreensão sobre os caminhos para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem o eixo III traz como temática: a busca de uma política integrada de Educação e Jovens e Adultos. Nele é posta em pauta as ações articuladas na execução de políticas para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a participação do MEC, do Ministério do Trabalho, das ONGs dos empresários e dos próprios trabalhadores, cada um exercendo seu papel específico dentro do processo. Reafirma-se assim que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem não é uma ação que se realize de maneira isolada, ela é compromisso de Todos. Nesse sentido, faz-se necessário que cada pessoa conheça seu direito e seu dever dentro desse processo de inclusão escolar.

Para a consolidação de uma educação de jovens e adultos inclusiva, os eixos II e III do I ENEJA contribuem com alguns pontos relevantes, para a definição de uma política nacional integrada de EJA, assim resumidos:

- ✓ Sobre os rumos da Educação de Jovens e Adultos: “[...] Não se pode deixar que a EJA volte a ser encarada como educação compensatória, mas, afirmada como direito de cidadania”;
- ✓ Sobre o dever do Estado para com a educação. “A sociedade não civil não pode, de modo algum, substituir o governo em seu papel inalienável de garantir a universalização do direito de todos à educação, em todos os seus níveis”;
- ✓ Sobre o material pedagógico para os educandos jovens e adultos. “Produção de material didático específico para jovens e adultos que possa atender às características decorrentes das diversidades culturais” (Relatório-síntese do I ENEJA, 1999. p.3).

Sobre a necessidade de reformulação do sistema de controle estatístico do MEC:

[...] É urgente e necessário reformular o sistema de controle estatístico do MEC, no que diz respeito à EJA, buscando encontrar mecanismo que incorporem todas as suas expressões e especificidades. Nesta abertura, não trata-la apenas na perspectiva da educação profissional reduzida à qualificação para o trabalho, mas considerá-la como formação plena para a cidadania (Relatório-síntese do I ENEJA, 1999.p.3).

O conjunto dessas temáticas trazidas nos documentos abordados neste capítulo mostra a influencia dos movimentos sociais pela inclusão escolar dos jovens e adultos e as perspectivas de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária para o ensino regular, a inclusão nessa modalidade de ensino é uma possibilidade real, haja vista que, além da mesma se encontrar respaldada em Lei, vem se

destacando nas discussões realizadas em nível nacional e internacional, onde suas “fragilidades” e “potencialidades” são evidenciadas.

Acredita-se que o conhecimento das especificidades que envolvem o fazer pedagógico na educação de Jovens e Adultos fortalece as buscas da sociedade civil e organizada por benefícios educacionais, para a população jovem e adulta, contribuindo para que a mesma tenha, gradativamente, seus direitos reconhecidos e garantidos, não somente no campo teórico.

A definição de políticas públicas educacionais mais justas e igualitárias é, sem dúvida, o caminho para a redução dos índices de analfabetismo, reprovação e abandonos escolares que ainda assolam os espaços escolares dos sistemas públicos de ensino brasileiros, os quais refletem nas condições estruturais para a oferta e aquisição da educação formal, nos processos de ensino e aprendizagem e na vida das pessoas.

Nesse contexto de superação de desafios, é que os processos de evasão e repetência escolar, apresentados nas estatísticas educacionais, em nível internacional e nacional, tornam-se fatores de preocupação, uma vez que eles se configuram nas avaliações educacionais como um problema permanente na educação, principalmente nos países emergentes como o Brasil.

3 EVASÃO E REPETÊNCIA ESCOLAR COMO PROBLEMAS PERMANENTES NA NOVA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A evasão e a repetência escolar têm sido um dos grandes desafios enfrentados na educação formal das redes públicas de ensino, em particular, em Classes de Educação de Jovens e Adultos, do turno noturno. Para se refletir sobre essas duas categorias de problemas escolares ainda presentes na nova estrutura da educação formal, e entender a diferença entre elas, se faz necessário compreendê-las a partir de seu conceito. Neste intuito, contar-se-á com contribuições de estudiosos que convivem e/ou conviveram com a referida temática em esferas geográficas internacional, nacional e regional.

3.1 Evasão como um problema permanente da educação

O termo evasão escolar varia sua terminologia em contextos e regiões diferentes, podendo ser denominado: evasão; abandono ou desistência escolar, embora se refira à situação em que um aluno já matriculado deixa de frequentar a escola, em terminado ano letivo, sem formalizar o motivo, pois,

[...] tais variações de conceitos atrapalham na quantificação precisa dos casos, dificultam o entendimento dos motivos reais que influenciam no processo e conseqüentemente, constituem-se empecilho para ações efetivas de combate ao problema (CASTRO & MALACARNE, 2011, p.1).

Partindo-se do entendimento que é preciso se compreender a existência de diferenças terminológicas e para se atingir um nível maior de contribuições de outros autores sobre essa temática, serão utilizadas neste estudo os termos evasão e repetência escolar, por serem os mais comuns nos campos de pesquisa sobre este assunto, muito embora na Rede estadual de Ensino de Manaus, no Amazonas, atualmente esteja se utilizando o termo “deixou de frequentar” para denominar o aluno que se matriculou, frequentou, mas não concluiu o ano letivo na escola.

Desta feita, inicia-se essa reflexão sobre a temática evasão e repetência escolar a partir de uma pesquisa desenvolvida por Schargel & Smink (2002) autores de um projeto que sugere estratégias para auxiliar o problema de Evasão escolar, nos Estados Unidos. Segundo esses autores pode-se distinguir um aluno evadido em três tipos: dissidentes (alunos que abandonaram a escola), desinteressados

(alunos que permanecem na escola, mas, não possuem mais o interesse pelo aprendizado) e excluídos (alunos suspensos ou expulsos).

Para Schargel & Smink (2002), a evasão é resultado de tendências que terão efeito dramático na educação de seu país e de países em desenvolvimento, mesmo que cada região possua suas razões mais fortes. Entre as tendências da pesquisa por eles realizada, estão mudanças de ordem demográfica e societárias.

Os estudos daqueles autores mencionados apontam que “tratar o jovem antagonista, arredio ou indiferente mantendo-o em uma série, aumenta as chances de dissidência escolar” (SCHARGEL & SMINK, 2002, p. 9). Essa constatação abre uma premissa para a relação existente entre evasão e repetência, onde a primeira influencia diretamente na segunda e vice versa.

Ao se aprofundar o conceito de evasão e repetência escolares, na perspectiva de se compreender sua manifestação na Educação de Jovens e Adultos, busca-se encontrar caminhos para a aproximação de duas vertentes de um mesmo desafio que pode ser encontrada na educação de um modo geral, mas que se agrava nessa modalidade de ensino, sendo explicadas, grosso modo, pelas características peculiares dos alunos que a ela se destinam: jovens e adultos que não cursaram ou não concluíram seus estudos na idade própria para o ensino regular.

Este olhar que é comumente direcionado para as especificidades dos alunos distancia a compreensão dos fatores que impulsionam, implicitamente, os altos índices de evasão e repetência escolar na EJA, sobretudo no turno noturno, onde a incidência em geral é maior, impedindo de percebê-las como coadjuvantes e relacionadas não somente às características socioeconômicas dos alunos, mas também a questões estruturais dos sistemas de ensino.

Numa análise conceitual sobre repetência escolar Grispino (2001) afirma que:

O grau de repetência revela o grau de cultura dos diversos povos e o descaso que foi dado à educação nesses países (se referindo ao Brasil 54%; Colômbia 43,8%; Bolívia 38,4%; Peru 29%; Equador 28,2% e Paraguai 27,6% - em 1997) porque repetência também é resultado de conjuntura socioeconômica-cultural do país (GRISPINO, 2001, p. 1).

Em sua fala a autora deixa clara a complexidade que está por trás dos processos de repetência escolar, a qual nem sempre é considerada quando se avalia os resultados acadêmicos dos alunos. Para Grispino (2001) a repetência revela “deficiência estrutural” e está relacionada ao “fazer didático-pedagógico”.

A leitura do artigo da autora favorece a compreensão de que as escolas continuam defendendo o critério de ensino que promova o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades tanto cognitivo, quanto comportamental, porém continuam com a mesma base de formação utilizada anos atrás, quando se avaliava o aluno “pelo amontoado de conhecimento” “adquirido pela teorização” e “pela memorização”. Chama-se, portanto, a atenção para essa base de formação que não se sustenta mais como se acreditava anteriormente, porque a orientação educacional deve está voltada para o desenvolvimento de competências de caráter geral que capacitem o aluno a intervir na realidade.

Esse novo enfoque na avaliação dos processos de evasão e repetência escolar traz reflexões relativas aos procedimentos didático-pedagógicos que são utilizados nas escolas, chamando a atenção para a possibilidade dos mesmos não estarem adequados às expectativas e necessidades educativas dos alunos desse novo século.

Ampliando-se um pouco mais a discussão sobre a temática evasão escolar acrescenta-se a contribuição de Silva (2005) que, ao tratar o tema *A evasão na educação de jovens e adultos no Estado do Amazonas*, declara “[...] a fuga das salas de aulas, denominada evasão pelo governo, é uma condição imposta àqueles que não possuem as condições sociais e econômicas necessárias para continuar estudando” (SILVA, 2005, p.13).

Silva (2005) põe em evidencia que o problema da evasão não é uma opção do aluno, mas um reflexo da falta de condições para que ele se mantenha estudando. Observa-se que esse entendimento nem sempre é considerado quando se avalia o referido processo e, quando se refleti os dados numéricos apontados em estatísticas, desvinculados de seu caráter subjetivo, contribui-se para que o problema da evasão passe a ser visto como um fenômeno natural, alheio aos procedimentos educativos dos sistemas formais de ensino.

Por sua vez Ramalho (2009), conceituando a evasão, afirma ser ela “o fenômeno em que um ou mais alunos abandonam a escola durante o ano letivo por motivos de desinteresse, falta de estímulo, por se considerarem incapazes de passar de ano por motivos socioeconômicos” (RAMALHO, 2009; p.1).

Percebe-se, assim, que o resgate conceitual da evasão e da repetência escolar, para a compreensão dos fatores a elas ligados, torna-se importantes para quem busca a superação das mesmas.

3.2 Repetência escolar como um problema da educação

Em se tratando da repetência como um problema da educação os conceitos discorridos até aqui mostram que, mesmo situada em instâncias diferenciadas, muitas das causas que levam ao abandono ou à repetência escolar podem ser originadas por condições similares, vimos na pesquisa de Schargel & Smink (2002), por exemplo, que a evasão contribui para os índices de repetência.

Observou-se ainda que, embora as temáticas evasão e repetência escolar já venham sendo discutidas em nível de macro e microsistemas educacionais, estatísticas apontam que as proposições e intervenções planejadas para a superação desses problemas ainda não alcançou o êxito esperado. A explicação para essas tendências quase sempre se volta para as questões estruturais que envolvem o dia a dia do aluno, apesar de a investigação de suas causas ser pouco aprofundada.

Neste mesmo raciocínio Schargel & Smink (2002), ao fazerem um convite aos professores para uma reflexão sobre o abandono escolar de jovens e adultos, enfatizam que deve acontecer “sem perder de vista os fatores sociais e econômicos que envolvem essa clientela e contribuem decisivamente para a exclusão social” (SCHARGEL & SMINK, 2002, p.3).

Encaminhamentos sobre a importância das condições favoráveis para a aprendizagem, que dependem das oportunidades sociais dadas aos alunos, se fazem presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) onde se constata que:

Mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem (Declaração Mundial sobre Educação Para Todos *apud* SOUZA, 1990, p. 13).

Por essa premissa, o acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, inclusive dos recursos tecnológicos, a que a maioria dos alunos não tem, são condições indispensáveis para o desenvolvimento pleno das potencialidades deles.

Nesta perspectiva de uma formação inclusiva deve-se considerar também o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos empíricos de cada aluno como

um fator relevante para o processo educacional, partindo deles para um campo mais amplo do currículo formal, pois:

A educação escolar ou a de adultos sempre toma o educando já como portador de um certo conhecimento (sic) (...) resultados da prática social do homem (criança ou adulto) e de sua formação até o momento em que começa receber educação institucionalizada (PAIVA *apud* SOUZA, 1983, p. 14).

Do princípio mencionado apreende-se que no contexto educacional da educação de jovens e adultos os processos de aprendizagem antecedem os conhecimentos do ensino formal, mesmo quando ainda se trata da aquisição e consolidação das habilidades para a leitura e a escrita como “[...] o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo à realidade concreta dos educandos” (FREIRE *apud* SOUZA, 2011, p18).

Como se vê, a educação do novo século deve ocorrer num processo de desconstrução de paradigmas já institucionalizados. É necessário conhecer a realidade que envolve os alunos para que se possa intervir nos processos de evasão e repetência escolar com justiça social. Repensar as políticas públicas com equidade pode ser um mecanismo para a redução dos problemas estruturais que se fazem presentes no universo das escolas, principalmente nas públicas, sendo estes o tópico a ser abordado no próximo item deste capítulo.

3.3 Causas estruturais dos problemas relacionados à evasão e à repetência escolar

A primeira parte deste capítulo mostra que a evasão e a repetência escolar são situações que podem fazer-se presentes em vários lugares onde se encontrem escolas e alunos, diferenciando-se apenas quanto a sua nomenclatura e graus de incidência.

A busca por elementos que esclareçam as possíveis causas de tais problemas também é uma realidade comum para aqueles que desejam entender e intervir positivamente para a superação desse agravante educacional que vem se “materializando” nas estatísticas relacionadas aos resultados de desempenho acadêmico como um fenômeno decorrente de diversos fatores ligados às condições estruturais com as quais as instituições de ensino, os alunos e seus familiares convivem diariamente.

As explicações para o processo evolutivo nos casos de abandono e repetência escolar variam de país para país e dependendo da ótica do seu avaliador pode-se chegar a conclusões que ao invés de auxiliar na resolução do problema o reforça, por vê-los como causa e não consequência de interrelações marcadas por desigualdades sociais.

Neste sentido, Oliveira (2007), ao estudar o perfil dos alunos da EJA matriculados em uma escola pública do Município de Manaus e buscando compreender fatores que envolvem a escolaridade e motivos para o abandono escolar, evidencia a importância do processo inicial da escolaridade como um marcante na vida das pessoas, tendo em vista que:

Muitas são as evidências que marcam as histórias escolares na vida das pessoas. Dentre elas, podemos destacar o início da escolaridade como uma fase que deixa marcas, certamente lembradas para o restante da vida. Infelizmente, nem sempre essas marcas deixam lembranças favoráveis ao processo de aprendizagem, caracterizada por uma longa caminhada da vida, mas que, na escola, pode ser breve ou duradoura, dependendo das condições materiais reais e das cicatrizes deixadas nas bases das primeiras experiências de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007, p. 113 e 114).

Trazendo essa afirmação para o campo de escolarização dos jovens e adultos, vê-se que as experiências pouco favoráveis por eles vivenciadas pode ser um dos fatores agravantes dos processos de evasão e/ou repetência escolar, tão presentes nessa modalidade de ensino, somadas a outras causas, como as encontradas por Schargel & Smink (2002) durante estudo realizado sobre esse tema em escolas dos EUAS, os quais mostram que a evasão e a repetência escolar são problemas que resultam de várias tendências estruturais, entre elas estão “mudanças de ordem demográfica” e “mudanças societárias.” No que se refere às mudanças demográficas encontram-se situações relacionadas ao:

- ✓ Envelhecimento precoce - que obriga a substituição dos trabalhadores de descendência branca, não latina por grupos minoritários - grupos que tradicionalmente têm mais dificuldade na escola e apresentam um percentual mais elevado de dissidência escolar.
- ✓ Novos Padrões de imigração – em que estudantes provenientes de nações onde a educação não é obrigatória (e por isso não frequentaram à escola) encontram-se em situação de analfabetismo no seu próprio idioma e na língua inglesa. Muitos apresentam limitações na leitura tendo assim maior probabilidade de abandonar a escola.
- ✓ Deslocamento dentro do país. As mudanças de local (um a cada seis americanos por ano) fazem com que as pessoas tenham contatos com currículos escolares diferenciados e com maior grau de exigência do que os de seu local de origem o que contribui para que o aluno se atrase em relação aos outros, perca o estímulo e abandone a escola.

- ✓ Mudanças nas estruturas familiares: - mudanças no contexto familiar provenientes das novas relações sociais, principalmente econômicas, contribuíram para que “quase dois terços das famílias americanas empreguem uma mãe na força de trabalho” isso faz com que os professores ajam como “adultos solidários” ajudando na realização do aprendizado, mas também, “com certo constrangimento” como pais substitutos, quando lidam com questões que muitas vezes vão além do seu alcance tradicional ou especialidade. Segundo os autores “no caso de muitos jovens o adulto com o qual eles, basicamente, têm contato durante a semana é o professor”.
- ✓ Aumento da pobreza – de acordo com o estudo de SMARGEL E SMINK cerca de 15,7 milhões de crianças são pobres e as crianças trazem os problemas oriundos da pobreza para as escolas e salas de aula da nação (Schargel & Smink, 2002, p. 8 e11).

O Aluno que tem fome tem dificuldade de se concentrar nas aulas; o aluno que não recebe assistência médica adequada está sujeito a fracassar nos estudos; o aluno que sofre abusos não tem condições de apresentar o rendimento que deveria (Schargel & Smink: 2002).

Sexo e gravidez precoce: Essa também foi uma das causas apontadas para a dissidência escolar dos alunos pesquisados pelos autores.

[...] Entre 1.500 adolescentes e com idade entre 12 a 18 anos participantes de uma pesquisa 73% dos meninos e 55 % das meninas são sexualmente ativos ao completar 18 anos. Consumo de Drogas - este item da pesquisa demonstra que os estudantes consumidores de drogas tanto reduzem sua qualidade de ensino quanto tumultuam na sala de aula, interferindo na aprendizagem dos demais alunos (USA TODAY, 1996 e CASEY Foundation, 1998 apud SCHARGEL & SMINK, 2002, p. 09).

Violência e criminalidade: também são postas como elementos estruturais que prejudicam a boa aprendizagem dos alunos e comprometem seu desempenho na escola, pois,

[...] muitas escolas tratam o jovem antagonista, arremido ou indiferente mantendo-o em uma série. Os estudos demonstram que esse procedimento aumenta as chances de dissidência escolar (USA TODAY, 1996 e CASEY Foundation, 1998 apud SCHARGEL & SMINK, 2002, p. 10).

Quando se volta o olhar para as causas estruturais relacionadas à incidência de evasão e repetência escolar em âmbito nacional, encontram-se explicações semelhantes às encontradas por aqueles dois autores, muitas delas aceitas como irremediáveis pelas famílias dos alunos, pela equipe docente e, até mesmo pelo próprio aluno. A busca pela superação dessa compreensão é um desafio complexo que tem estimulado seu estudo por profissionais e acadêmicos da área da educação, por exemplo: “[...] a evasão escolar no Brasil merece, assim, certa

atenção, pois não se trata de um problema restrito a algumas instituições de ensino, mas sim um problema de ordem nacional, que afeta principalmente as classes mais desfavorecidas da sociedade” (SILVA, 2009, p.2).

Resultados de pesquisa realizada por essa autora revelam que os problemas mais comuns relacionados aos casos de evasão e repetência escolares são: “[...] Necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. O ingresso na criminalidade e na violência. Convívio familiar conflituoso. Má qualidade do ensino e sucessivas reprovações” (SILVA, 2009, p.2).

Observa-se nos diálogos sobre a temática em estudo que os fatores mencionados pelos autores até aqui nem sempre são incluídos durante o processo de análise sobre os resultados de evasão e repetência escolar, publicados nas estatísticas educacionais, razão pela qual é comum se “perpassá-los”, terminando por se “fixar” o olhar apenas no “alvo” que se faz imediatamente visível, o aluno, porém:

[...] a responsabilidade pela a evasão estatisticamente levantada e publicada pelos governos (federal, estadual e municipal) não é somente do aluno, mas também das condições socioeconômicas das famílias que possuem filhos em idade escolar, impedindo esses de permanecerem na escola, independente da vontade e dos anseios de educação de grande parte dos alunos considerados evadidos e seus pais (SILVA, 2005, p.14).

Diante do exposto, a de se convir que a busca pela superação do entendimento, em que os alunos e seus familiares são os “produtores” dos processos de evasão e repetência, é um fator emergencial para que a escola alcance a inclusão tão discutida nas Conferências e fóruns internacionais e nacionais, tendo em vista que a evasão e a repetência têm se tornado um agravante na educação de jovens e adultos.

3.4 Evasão e repetência escolar como problemas educacionais permanentes, perspectiva teóricas para a superação.

A trajetória do estudo sobre a evasão e repetência escolar vistas como um problema permanente na educação demonstra um deslocamento de “foco” dos elementos que causam os problemas estruturais vivenciados pelos alunos (relações de poder), passando a considerá-los o próprio problema, ocultando, assim, os interesses antagônicos de uma sociedade que ainda não vislumbra políticas equitativas para todas as classes sociais.

Nessa reflexão sobre causa-efeito da evasão como consequência das desigualdades sociais Silva (2005) contribui efetivamente quando afirma:

A igualdade de condições sugere uma sociedade igualitária, na qual as pessoas possam criar as mesmas oportunidades de sucesso; onde a distribuição de renda seja baseada na capacidade física e intelectual de cada um. Porque enquanto sujeito pertencente a sistema político, social e econômico que obriga uns a trabalhar desde cedo porque as famílias não tem renda suficiente para a sobrevivência, enquanto outros podem estudar regularmente, pois as suas questões de sobrevivência já estão solucionadas não haverá igualdade de direitos, mas sim negação de direitos (SILVA, 2005, p14).

Essa necessidade de uma política educacional que garanta um tratamento igualitário para todas as pessoas, crianças, jovens ou adultas, foi um dos temas do I ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1999, que através dos seus eixos temáticos evidencia situações que podem ser definidas como problemas permanentes da educação, os quais se bem resolvidos podem colaborar para a redução dos processos de exclusão escolar percebidos na educação, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

A análise dessas situações postas nos Encontros sobre educação, a exemplo dos ENEJAS mostra que os problemas vivenciados na EJA, tais como a evasão e a repetência escolar, se iniciam, muitas vezes, por pontos simples, porém, fundamentais para a consolidação de uma ação educativa mais eficaz, como a própria compreensão que se tem do conceito de Educação de Jovens e Adultos, que deve ser ampliado.

De acordo com o relatório do I ENEJA a ampliação do conceito de EJA deve levar em consideração a definição encontrada na Declaração de Hamburgo: “Mais que um direito é a “chave para o século XXI”, configurando-se como um instrumento necessário “à plena participação na sociedade” (Brasil, 1998, p.89 apud Chillante, p. 44)”.

Além disso, no seu eixo I são mencionados dois documentos internacionais que serviram como referencial para as discussões daquele Encontro podendo servir também de norteadores de ações educativas que visem à concretização de uma educação inclusiva, quais sejam: O Relatório de Delor (1998) que trata sobre a educação para o século XX e o Informe de Cuéllar (ano) que trata da educação na perspectiva de diversidade criadora.

Os dois documentos mencionados no relatório síntese do I ENEJA trazem para o campo das discussões a importância do conceito de educação onde o primeiro relatório (Delor) aponta quatro pilares educativos que devem fazer parte do processo de aprendizagem, a saber, “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver”, enquanto o informe de Cuéllar, ao abordar a temática “[...] Nossa Diversidade Criadora”, convida a se pensar a cultura como “uma forma de viver junto” propondo que se assuma como tarefa educativa: “a educação para a convivência com as diversidades, para o debate ético e para o enfrentamento dos desafios da questão ecológica e do desenvolvimento sustentável” (DELOR *apud* Relatório I ENEJA, 1999, p.2).

A dimensão educativa implícita na supramencionada citação possibilita reflexões sobre os processos metodológicos desenvolvidos na educação de jovens e adultos, e implica na revisão dos conteúdos trabalhados em cada componente curricular contido nas propostas pedagógicas da EJA, tendo em vista que muitos deles não oportunizam o reconhecimento da diversidade cultural daqueles alunos e, conseqüentemente, não os prepara para o enfrentamento dos desafios contemporâneos que exige uma interação social sustentável.

Como complemento da perspectiva do eixo I, o relatório-síntese evidencia em seus subitens a necessidade de se ampliar essas políticas não somente no que se refere ao conceito de EJA, mas também nos avanços no campo das pesquisas educacionais sobre a educação de jovens e adultos, haja vista que muitas delas trazem contribuições relevantes sobre outros aspectos dessa modalidade de ensino que devem ser levadas em conta nesse processo de ampliação do conceito de EJA.

Entre os pontos discutidos no I ENEJA (1999), são postos outros que devem fazer parte do processo de ampliação do conceito de EJA, tais como: O entendimento da necessidade de mais tempo para a alfabetização dos adultos. A relação da EJA com o trabalho, tendo em vista o alargamento das competências individuais e coletivas para todas as dimensões do ser humano. Ênfase nos direitos indivisíveis e essenciais à vida para defesa dos valores éticos, que são essenciais para a pessoa humana. A promoção do diálogo com ênfase intercultural para o fortalecimento dos movimentos culturais e ações específicas voltadas para as populações indígenas e do campo e, atenção especial às dimensões de juventude, gênero, etnia e raça.

Ao se refletir sobre as temáticas apresentadas neste primeiro eixo do I ENEJA (1999), apreende-se a complexidade que envolve se pensar a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de inclusão escolar e social e o quanto se faz necessário se ter um conhecimento mais profundo sobre o seu contexto histórico para que essas intenções educacionais não fiquem apenas no campo teórico, nem tão pouco seus problemas sejam avaliados por um único prisma, conforme dados divulgados nas estatísticas educacionais, como ficou subentendido após leitura da citação abaixo mencionada:

Diversos trabalhos apresentados nos painéis e em outras mesas redondas revelam que ainda prevalecem na prática da educação de jovens e adultos, conceitos e procedimentos diversos dos que fundamentam as orientações das conferências internacionais (Relatório- síntese do I ENEJA, 1999, p. 2).

Constata-se pelo exposto que muito se tem discutido sobre a educação de jovens e adultos, mas, na prática, pouco se tem feito para mudar o contexto educacional daqueles alunos. Compreende-se que os problemas permanentes que afligem a educação de jovens e adultos perpassam pela necessidade de mudança do paradigma que muitos ainda têm sobre essa modalidade de ensino.

O rompimento com a concepção compensatória pode ser o caminho para situar a EJA no mesmo grau de importância dado aos demais níveis de ensino da educação e, com isso, garantir condições estruturais para que as pessoas jovens e adultas, alijadas do processo educacional na idade própria para o ensino regular, possam resgatar condições dignas de sobrevivência e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, com o seu tema satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, também contribuiu para este estudo uma vez que colocou em destaque elementos estruturais necessários ao processo de ensino e aprendizagem, relevantes para a superação dos problemas educacionais que têm marcado negativamente a história da educação em cenários internacionais e nacionais como o analfabetismo, a evasão, a repetência escolar e, com eles, a exclusão social de milhares de pessoas. No Brasil, por exemplo, mais de 14 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos se encontravam em situação de analfabetismo, segundo Censo de 2009 publicado pelo IBGE em 2011.

O artigo n.º 3 da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos estabelece a meta de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 1990, p.3) esclarecendo que:

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 1990, p. 3).

A ausência dessas oportunidades de aprendizagens “marca presença” nos problemas educacionais vivenciados pela Educação de Jovens e Adultos em diferentes espaços geográficos e sistemas formais de ensino, principalmente nas regiões periféricas e escolas públicas onde se concentra a maioria da população que não possui recursos financeiros suficientes para manter suas necessidades básicas de sobrevivência, o que os faz, com raras exceções, deixar a educação em segundo plano.

Nesse conjunto de elementos estruturais necessários para a inclusão escolar dos jovens e adultos, Oliveira (2007) chama a atenção para as perspectivas que os alunos criam em relação à EJA e o significado que ela pode ter em suas vidas:

[...] Assim, a relação que os jovens estabelecem com a educação e a perspectiva criada a partir da Educação de Jovens e Adultos, partem dos significados que essa educação assume na vida laboral desses jovens e de como a EJA pode contribuir para a vida e para o trabalho (OLIVEIRA, 2007, p.113).

Como pode se perceber, os problemas estruturais que levam à evasão e/ou à repetência escolar se caracterizam por um conjunto de situações, como as mostradas no decorrer deste capítulo que se manifestam por influências “intrínsecas” e “extrínsecas” aos alunos, mas que não são por si só justificáveis, em geral, estão relacionados à insuficiência e/ou à fragilidade das políticas públicas destinadas pelos governos, não somente para a educação, mas também, e principalmente, para a saúde, moradia, segurança, lazer, entre outros fatores que interferem diretamente na qualidade de vida dos sujeitos do processo educativo, refletindo no seu desempenho acadêmico.

O estudo do tema evasão e repetência escolar como problemas permanentes na educação, desenvolvido neste capítulo III, permitiu a percepção de que os processos de evasão e repetência escolar são decorrentes de inúmeros fatores que se encontram dentro e fora da escola. O entendimento da necessidade de ampliação

do conceito de alfabetização trazido pelo I ENEJA (1999) mostrou também que a inclusão de milhares de pessoas jovens e adultas - analfabetas - pode ser uma realidade quando se entender que a alfabetização não é um momento estanque da vida humana, nem se realiza de maneira isolada das necessidades, nem dos conhecimentos prévios daqueles alunos.

O estudo mostrou ainda que a educação do novo século deve se dar num processo de desconstrução de paradigmas que “naturalmente” estigmatizam os alunos jovens e adultos como pessoas “fora de seu tempo de aprendizagem” e, desta maneira, muitas vezes, por falta de formação para lidar com as diversidades e interesse daqueles alunos, as escolas terminam por excluí-los novamente de seu direito à educação.

Nesse sentido, embora os processos de evasão e repetência escolar sejam, na maioria das vezes, justificadas pelas condições estruturais as quais os alunos são inseridos, elas não ocorrem exclusivamente pelo desejo do aluno ou de seus familiares, como alguns discursos desejam levar a crer, mas, principalmente por necessidade de políticas públicas que lhes garantam a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, tais como: saúde, moradia, trabalho, segurança, lazer, entre outros, permitindo-lhes acesso às condições para seguir seus estudos com sucesso.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS/AMAZONAS

O estudo até aqui realizado mostrou que muitas são as expectativas teóricas e legais previstas em documentos oficiais como a constituição federal e a Lei 9.394/96, para se garantir a educação como um direito público e subjetivo, assim como a inclusão escolar de todas as pessoas, indistintamente.

Ante a esta necessidade educacional, as Secretarias de Educação dos diferentes Estados brasileiros, coordenadas pelos seus respectivos Conselhos de Educação, passam a se organizar para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo como elementos norteadores a própria lei de diretrizes e bases da educação, seu Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Propostas Pedagógicas Específicas para cada nível e/ou modalidade de ensino, assim como Pareceres e Resoluções que têm como objetivo validar seus documentos oficiais.

É neste contexto que a Secretaria de Estado e Qualidade da Educação/SEDUC/AM se insere e busca desenvolver suas atividades educacionais, tanto na capital quanto no interior do estado do Amazonas.

4.1 A estrutura pedagógica da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Estadual de educação e Qualidade de Ensino/SEDUC do Município de Manaus/Amazonas.

Em se tratando da estrutura de atendimento da Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino/SEDUC/AM a mesma também segue os parâmetros legais da Lei 9.394/96, além de orientações contidas em documentos específicos desta modalidade de ensino, oferecida em níveis de ensino fundamental e médio.

Vale ressaltar que, além da modalidade de ensino EJA, a SEDUC/AM também desenvolve o Projeto Avançar – Programa de Correção de Fluxo – destinado ao atendimento de alunos com distorção idade/série, sendo que esse atendimento abrange somente alunos com idade de 09 a 14 anos.

4.1.1 Fundamentos teóricos e legais que subsidiam a Educação de Jovens e Adultos, na SEDUC/AM.

A rede estadual de ensino de Manaus tem como fundamentos legais, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, o seu Regimento Geral e as Resoluções específicas desta modalidade de ensino, os quais são devidamente aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

O regimento geral da SEDUC/AM foi aprovado pela Resolução n.º 122/10 CEE/AM para exercício a partir do ano de 2011. Neste documento constam as orientações para o funcionamento das escolas estaduais. É partir dele que as escolas elaboram seu regimento interno, o Projeto Político Pedagógico, e encaminha outras ações inerentes ao fazer pedagógico e administrativo.

Durante a leitura do regimento, buscou-se identificar encaminhamentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos que dessem suporte diferenciado para a inclusão dos alunos que se matriculam naquela modalidade de ensino.

Foram encontrados no Regimento Interno apenas quatro artigos que se referem à Educação de Jovens e Adultos que são:

Artigo 26 que trata da finalidade da EJA e segue os mesmos princípios da LDB n.º 9.394/96, reafirmando que a EJA: “[...] Será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade apropriada” (LDB, 1996, p. 17). A garantia de oportunidades educacionais apropriadas às características, interesses e condições de vida e de trabalho do alunado, proposta no primeiro parágrafo deste artigo, é um ponto importante a ser considerado quando da avaliação das ações educacionais planejadas em cada instituição escola que se diz almejar a inclusão escolar.

Esse atendimento educacional tem seu “formato” estabelecido pelo artigo 27, que o define da seguinte maneira: Ensino Fundamental e Médio onde o primeiro se organiza em dois segmentos (1º ao 5º Anos) com duração de três anos e (6º ao 9º Anos) com duração de dois anos. O Ensino Médio se organiza em etapa única, com duração de dois anos (LDB, 1996, p.18).

No artigo 28 do Regimento são informados os setores que estão responsáveis, dentro da SEDUC/AM, pela organização da estrutura e funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos que são: o DEPPE - Departamento de Políticas e Programas Educacionais e a GEJA - Gerencia de Educação de Jovens e

Adultos. Esses setores fazem a mediação das orientações normativas para o processo de ensino e aprendizagem entre os demais setores que trabalham com a EJA no âmbito da rede estadual de ensino.

Em se tratando do artigo 29, o mesmo define a idade mínima para o ingresso nos curso de educação de jovens e adultos, sendo 14 anos para o Ensino Fundamental e 17 para o Ensino Médio.

Pelas informações deste capítulo IV do Regimento Geral das Escolas Estaduais de Ensino, percebe-se que não há acréscimo de outras maneiras de atendimento educacional para essa modalidade de ensino, além do que já está proposto na Lei n° 9.394/96. De outro modo, observa-se que do ponto de vista quantitativo a SEDUC/AM tem buscado atingir uma demanda maior de jovens e adultos, por meio de cursos semipresenciais e exames *on-line* específicos para pessoas que se encontram fora da faixa etária para o ensino regular e que desejem acelerar a conclusão de seus estudos.

Outro documento que dar suporte legal para as ações pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos na SEDUC/AM é a sua Legislação de Ensino, é um documento que contém todas as leis, resoluções e pareceres que normatizam e legitimam as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar das escolas estaduais. Suas diretrizes estabelecem normas regulamentares para implantação do regime instituído pela Lei n.º 9.394/96, no Amazonas, conforme a Resolução n.º 99/97 CEE/AM, aprovada em 19/12/1997 na qual se encontram os vários procedimentos pedagógicos que as escolas estaduais devem adotar, por exemplo, os processos de avaliação escolar.

A resolução 99/97 surgiu da necessidade de se estabelecer diretrizes básicas para o Sistema Educacional Estadual do Estado do Amazonas quando da implantação de um novo Regime Legal, implantado desde 1998. Essa legislação é reconhecida pelo Conselho Estadual da Educação do Estado do Amazonas que é o órgão responsável pela avaliação, regularização e acompanhamento das ações educativas das escolas estaduais tanto na capital quanto no interior do Estado.

Em seu artigo 3º, a resolução 99/97 reafirma a composição da Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, estabelecendo que a mesma deva se desenvolver através do ensino em instituições próprias.

Já os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 3º explicitam a finalidade da educação básica, sua forma de organização, assim como sua carga horária, a saber:

Da finalidade da educação básica: Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores;

Da sua forma de organização. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclo, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

Da oferta dos cursos na educação básica: Os estabelecimentos de ensino poderão ministrar seus cursos autorizados de qualquer nível ou modalidade de ensino de maneira presencial, através de módulos, ou períodos alternados sendo exigida frequência mínima de 75%, prevista em lei, bem como, o mínimo de horas e dias exigidos para a conclusão da série ou período (Resolução 99. CEE/AM, 1997, p.2).

Ainda na resolução 99/97, artigo 71, está estabelecido que na Educação de Jovens e Adultos os projetos de Cursos e Exames, em níveis de Ensino Fundamental e Médio, oferecidos por Instituições de Ensino reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação, dependerão de autorização específica do Órgão Normativo dos Sistemas de ensino para seu funcionamento.

Há também, no artigo 71, parágrafos 1º e 2º, orientações sobre a idade para a conclusão de cursos ou exames em EJA, sendo 15 anos para o Ensino Fundamental e a partir de 18 anos para o Ensino Médio. Estes exames deverão ser realizados uma vez ao ano pela rede pública de ensino, podendo em caráter excepcional, ser autorizados pelo Conselho Estadual de Educação a sua realização mais de uma vez ao ano.

No que diz respeito à Matriz Curricular, encontrou-se entre os encaminhamentos legais para o atendimento da EJA três resoluções estaduais que tratam sobre os procedimentos teórico-metodológicos para essa modalidade de ensino, são elas:

Resolução n.º 128/08 CEE/AM, de 25/11/08, que em seu artigo 1º aprova a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Essa resolução define que, a partir de 2009, a Proposta da EJA deve ser adaptada às leis 11.114/05 e 11.274/06 e às Resoluções 098/05 e 100/06 – CEE/AM, que tratam da implantação do ensino fundamental de 9 anos na educação básica e na rede estadual de ensino de Manaus/Amazonas, respectivamente.

A SEDUC/AM também se fundamenta no Parecer CNE/CEB n.º 011/2000 e na resolução CNE/CEB n.º 01/2000 que estabelecem as diretrizes curriculares para a EJA em nível nacional e reafirmam que:

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com finalidades e funções específicas e que como tal, deve receber tratamento consequente (Documento de Suporte Legal da Educação de Jovens e Adultos. CNE/CEB CNE/CEB, 2000, p.[?]).

Quanto às propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC/AM têm suas especificações no artigo 43 da Legislação de Ensino daquela secretaria de educação, onde está estabelecido que os currículos de Ensino Fundamental e Médio serão constituídos por uma base nacional comum e por uma parte diversificada que poderá ser complementada pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Estabelecimento de Ensino, conforme as características regionais e locais.

As propostas da Educação de Jovens e Adultos se apresentam com as seguintes denominações: Primeiro Segmento, destinado ao ensino fundamental de 1º ao 5º, Segundo Segmento, destinado ao ensino fundamental de 6º ao 9º e Ensino Médio Etapa Única.

Observa-se na estrutura das propostas pedagógicas que elas trazem orientação para que os temas sociais da atualidade como: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Educação Ambiental, Educação Fiscal, Cidadania e Autonomia, Orientação para o Trabalho e Consumo, Valorização do Patrimônio Histórico-Cultural, Valorização da Criança, Valorização do Idoso e Comunidade Escolar e suas necessidades sejam trabalhados em todos os níveis de ensino e tratados de forma transversal permeando todos os componentes do currículo escolar. Esta “abertura” nos conteúdos possibilita a inserção de assuntos do cotidiano dos educandos nas atividades pedagógicas.

Com o objetivo de ampliar seu atendimento pedagógico para além da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, em seu “formato regular”, a SEDUC/AM vem desenvolvendo outros projetos educacionais que visam acelerar o processo educacional das pessoas jovens e adultas. Dentre essas medidas, se destacam os Provões eletrônicos que contemplam os níveis de ensino fundamental e Médio para jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária para cursar o ensino regular.

A título de informação salienta-se que esse provão faz parte do sistema eletrônico de avaliação da SEDUC/AM e é realizado mensalmente, com período específico para inscrição e para a realização das provas. O provão consiste em uma,

[...] avaliação ou prova supletiva eletrônica, mediada por computador e baseada nos serviços da Internet é um programa que visa oferecer aos jovens e adultos a regularização funcional e/ou escolar, a fim de proporcionar-lhes uma melhor qualidade de vida (Disponível em www.examesupletivo.seduc.am.gov.br > Acesso em 04/07/2013).

E tem sido uma alternativa viável para as pessoas jovens e adultas que necessitam de certificação imediata para ingressar no mercado de trabalho, o que não quer dizer que as pessoas nele aprovadas não precisem aprofundar seus conhecimentos para dar continuidade a outros níveis de ensino e melhorar sua qualidade de vida.

4.2 Caracterização das duas escolas “A” e “B” participantes deste estudo.

Após a leitura dos documentos oficiais referentes à EJA no campo macro da Secretaria Estadual de Educação de Manaus, passou-se a avaliar os documentos das duas escolas estaduais participantes deste estudo, tendo-se em vista a identificação de similaridade de informações entre aquelas instituições, além de encaminhamentos específicos de cada escola em que se percebessem ações pedagógicas inclusivas.

De acordo com os documentos analisados, a base das orientações pedagógicas utilizadas pelas escolas é proveniente da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino/SEDUC/AM, a partir da qual cada escola planeja e elabora seus documentos norteadores, a exemplo do Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico, momento em que coletivamente os membros da comunidade escolar buscam aproximar as orientações contidas nos documentos da SEDUC/AM/sede às reais necessidades de sua clientela educacional.

Essa compreensão inicial passou a avaliar o contexto documental de cada escola envolvida neste estudo, aqui denominadas de escola “A” e escola “B” para preservar a “identidade” de cada uma delas.

Caracterizando a escola “A”.

A história da escola “A” se inicia em 1974, em um barracão de madeira que funcionava como Centro Social, localizado no bairro do Coroado, na Zona Leste da cidade de Manaus/Amazonas. No seu primeiro ano letivo, a escola funcionou em apenas um turno e apenas com uma sala de aula de primeira série do Ensino Fundamental. Ao longo de seus 29 anos de existência, essa escola passou por muitas transformações em sua estrutura física, níveis e graus de ensino, assim como no seu quadro de profissionais.

Essa escola foi criada pelo Decreto Lei de 15 de março de 1997, tendo como mantenedora a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/AM. Sua denominação é uma homenagem a uma grande educadora que, apesar de ser natural de Natal (Rio grande do Norte), prestou relevantes trabalhos educacionais em escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas.

Nos anos de 2008 a 2011 que é o período de análise deste estudo foram oferecidos na escola “A” os seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano; Ensino Médio Regular e a modalidade de Ensino EJA.

Naquele período a Educação de Jovens e Adultos foi oferecida nos níveis de ensino Fundamental e Médio Etapa Única.

Vale ressaltar que o ensino fundamental se divide em dois segmentos: o 1º Segmento que corresponde do 1º ao 5º ano, com carga horária de 2400 horas distribuídas em: I etapa – 1º ano; II etapa – 2º e 3º ano e III etapa – 4º e 5º ano; e o 2º Seguimento que corresponde do 6º ao 9º ano.

Quanto ao bairro do Coroado onde se localiza a escola “A”, na Zona Leste da cidade de Manaus, é urbanizado e bastante desenvolvido, possui comércios, feiras, delegacia, pronto socorro público, clínicas particulares, salão de beleza, drogarias, lojas de materiais de construção, entre outros tipos de comércios, que o faz ser considerado um lugar privilegiado.

A comunidade do bairro Coroado é diversificada. A maioria da população é formada por comerciantes, comerciários, profissionais da área da saúde, educação, segurança e donas de casa, do lar.

Considerando o conjunto de condições estruturais disponíveis no bairro e as características socioeconômicas de sua população, pode-se dizer que a clientela discente da escola “A” em sua maioria é proveniente de classe média.

Conhecimentos prévios sobre a comunidade discente da escola “A” possibilitam a conclusão de que, apesar da boa impressão causada pela infraestrutura do bairro, muitos dos alunos que fazem parte do quadro discente da escola são provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo e/ou famílias consideradas “desestruturadas” o que de certa maneira influencia no processo de aprendizagem e desempenho escolar dos mesmos.

Quando se fala da educação de Jovens e Adultos, por ser uma modalidade de ensino destinada a pessoas com idade a partir de 15 anos, encontra-se uma realidade educacional bem diferenciada do ensino regular, uma vez que a população que nela se matricula possui um perfil pessoal que exige metodologias diversificadas para atender suas especificidades de aprendizagem, haja vista que muitos deles são trabalhadores, pais, mães e adolescentes que se encontram em distorção idade/série e com experiências escolares de pouco sucesso.

4.2.1 Fundamentos teóricos e legais que subsidiam a Educação de Jovens e Adultos na escola “A”.

Essa escola, embora utilize recursos diversificados como projeto para dinamizar as atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos, se fundamenta legalmente através do Regimento Interno da legislação de ensino, do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e de uma matriz curricular pré-estabelecida pela SEDUC/AM, nos quais se buscou encontrar elementos diferenciados para o atendimento da EJA nessa escola.

O regimento interno da escola foi aprovado no dia 05 de março de 2002 (Resolução 008/2002) e contempla as orientações legais provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, além de alguns encaminhamentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira democrática e participativa como a criação do Conselho Escolar, APMC (Associação de Pais e Mestres), Grêmio Estudantil, entre outras medidas pedagógicas e administrativas.

A legislação de ensino da escola “A” se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e em resoluções específicas de cada Nível e Modalidade de Ensino que a escola oferece, seguindo orientações da SEDUC/sede, legitimadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas.

O Projeto Político Pedagógico desta escola foi atualizado em 2011 e encontra-se em fase de avaliação pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM. Para efeito de síntese desse documento (PPP) retirou-se as informações que se considerou serem os principais norteadores para a práxis pedagógica da comunidade escolar (gestora, pedagogos, professores, alunos e pais e demais servidores da escola).

Em sua filosofia a escola “A” se propõe a propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade, buscando a construção de uma sociedade justa, igualitária, em que vivencie valores e conhecimentos socialmente úteis, desejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social, capazes de transformar o ambiente em que vivem.

A missão da escola, contida em seu Projeto Político Pedagógico, é oferecer uma educação integral que possibilite aos educandos a formação de sua cidadania, preparando-os para atuar de forma crítica e responsável em qualquer segmento social, inclusive no mercado de trabalho.

Na visão de Futuro a escola prevê a excelência na construção de uma sociedade baseada em princípios ético-democráticos que promovam e estimulem as potencialidades de cada sujeito, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, com vistas à sustentabilidade e o fortalecimento da comunidade.

As ações da escola “A” têm como base teórica valores: éticos, respeito mútuo, solidariedade e justiça, o compromisso com a educação, a união na realização das suas ações pedagógicas e a transparência nas relações, tudo com o objetivo de formar um cidadão com uma “identidade”. Está é a marca da escola que se fundamenta nos valores histórico-culturais.

Ao buscar a efetivação desses valores e a formação crítica dos educandos, a escola se fundamenta na concepção holística e dialética da educação, razão pela qual afirma que sua práxis pedagógica valorizará uma filosofia cristã e humanista.

Entre os autores mencionados como referencial teórico no Projeto Político Pedagógico da Escola “A” encontra-se Brandão (2001) que ajuda na compreensão de que a educação encontra-se em todos os lugares onde não há escola. Para este autor “a educação aprende com o homem a continuar a vida” (BRANDÃO, 2001,p.13). Enquanto que Morin (2001) chama a atenção para os processos de socialização dos saberes, enfatizando que “[...] o ensino fornece conhecimento,

fornece saberes, porém, apesar de sua fundamental importância, nunca se ensina o que é, de fato, o conhecimento” (MORIN, 2001, p.17). O PPP, por sua vez, contribui com a escola ao mencionar o modo como o conhecimento é adquirido pelo ser humano “pela interação do sujeito com o objeto” (PPP da Escola “A”, 2011, p.17).

Com base nesses fundamentos pedagógicos a escola se propõe a desenvolver suas ações através de uma relação horizontal e dialógica. O Projeto Político Pedagógico é justificado pela comunidade escolar por acreditar que o mesmo destaca o papel social da escola, ali entendida como um lugar dinâmico de saberes, espaço de diálogo e busca permanente de sintonia com os tempos atuais, e que deve estar atenta às mudanças e renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade circundante.

Sendo assim, a escola não pode se eximir de seu compromisso com projetos que busquem a melhoria da educação, para isso,

Urge superar a visão dicotômica, em que de um lado se coloca a teoria e de outro a prática, historicamente presente no processo ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar aos alunos a reflexão e a otimização de sua prática profissional (PPP da Escola “A”, 2011, p. 30).

No PPP da escola “A” encontram-se também objetivos bem definidos que visam proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua autorrealização, preparando-o para o exercício consciente da cidadania, prosseguimento de estudos e preparação para o ingresso no mercado de trabalho, observando as determinações da Lei n.º 9.394/96 e demais disposições legais atinentes.

Esta escola elaborou vinte objetivos específicos, dentre os quais foram selecionados somente aqueles mais próximos da temática em estudo: 1) promover atividades pedagógicas que contribuam para a formação de um cidadão atuante na sociedade a partir de uma visão crítica social, política e cultural de sua realidade; 2) tornar efetiva a aprendizagem, valorizando o conhecimento, a solidariedade, o exercício da liberdade com responsabilidade; 3) desenvolver o potencial dos alunos, através de uma ação educativa consistente e tendo em conta os princípios cívicos, sociais e democráticos; 4) elaborar projetos educacionais voltados às principais necessidades detectadas no âmbito escolar como, por exemplo, para o resgate dos alunos faltosos, através da participação ativa de todos os funcionários e colaboração

também de alguns alunos da escola, procurando com isto evitar o alto índice de evasão escolar.

O conjunto de objetivos propostos no PPP favorece a compreensão de que teoricamente a escola está preocupada em garantir condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento holístico dos educandos.

Na apresentação do projeto Político Pedagógico é declarado que a construção do mesmo “aglutinou” crenças, convicções, valores, conhecimento da comunidade escolar e do seu contexto histórico-social, constituindo-se em um compromisso pedagógico e político, assumido por todos os seus “atores” na execução do mesmo.

Para a efetivação de sua proposta de trabalho, a escola conta com vários recursos, entre eles menciona-se: *Humano*, constituído de gestora; professores; apoios pedagógicos; merendeiras; administrativos; serviços gerais e vigias. Ressalta-se que a equipe pedagógica possui formação em nível superior. *Financeiro*, formado *pele* Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa mais Educação. *Material*, composto por carteira escolar, apagador, quadro Branco, fardamento escolar entre outros), disponibilizado pela SEDUC/sede.

Os recursos didáticos pedagógicos como livros, cadernos, fardamento, entre outros, são disponibilizados com ajuda do MEC via SEDUC/sede. Da mesma maneira, a Matriz curricular de todos os níveis de ensino oferecidos na escola “A” também é fornecida pela SEDUC/AM, podendo ser enriquecido com projetos extracurriculares.

Quanto à estrutura física, a escola “A” funciona em prédio próprio, com uma estrutura física ampla e adequada ao atendimento da sua clientela estudantil.

Ressalta-se também que no Projeto Político Pedagógico dessa escola não se encontrou anexo nenhum projeto específico para a educação de jovens e adultos, embora, por se fazer parte do quadro de servidores desta secretaria estadual de educação se saiba que essa escola procura desenvolver um trabalho pedagógico de integração escolar dos alunos jovens e adultos que nela se matriculam, muito embora somente o contato com os professores e alunos dessa modalidade de ensino possa esclarecer a eficácia ou não dessas ações, contato este que não foi feito neste estudo.

4.3 Processos de evasão e repetência escolar no rendimento final dos alunos que se matricularam nas escolas “A” no período de 2008 a 2011.

Segmento	Ano	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Abandonos
E. Fund. Segmento 1º ao 5º	2008	–	–	–	-
	2009	69	27	12	30
	2010	62	21	24	17
	2011	51	28	03	20

Tabela1: Demonstrativo de alunos matriculados no na escola “A” no período de 2008 a 2011.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

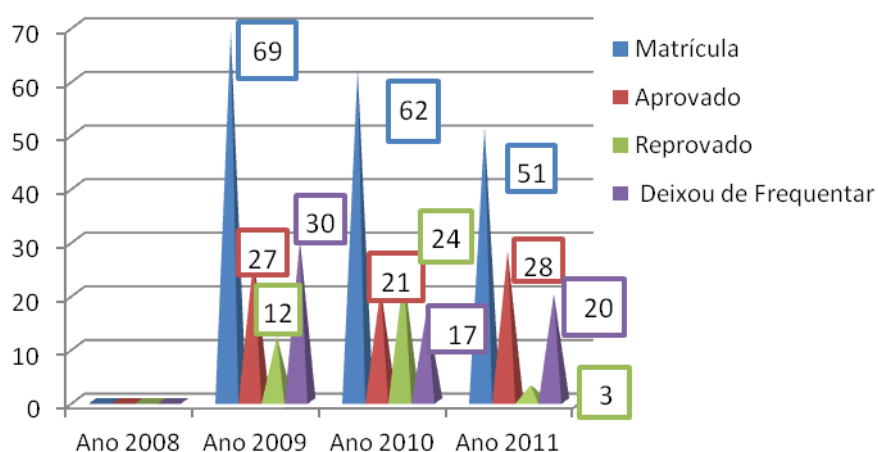


Gráfico 1: Rendimento - Escola “A” – Período 2008 a 2011
 Ensino Fundamental 1º Segmento - 1º ao 5º ANOS.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM

Os dados contidos nos gráficos acima mostram que em 2008 a escola “A” não ofereceu o primeiro segmento de 1º ao 5º Ano da Educação de Jovens e Adultos. Deve-se esclarecer que esse segmento é oferecido em três etapas sendo a I correspondente ao 1º ano (antiga alfabetização), a II aos 2º e 3º anos e a III aos 4º e 5º anos do ensino fundamental I. Neste caso, em particular, os resultados são de II e III etapas. Quanto aos processos de evasão e repetência escolar deve-se esclarecer também que na rede estadual de ensino de Manaus/Amazonas, atualmente, esses elementos recebem as seguintes nomenclaturas: “reprovado” e “deixou de frequentar”, respectivamente. Essa informação tem validade para todos os dados e gráficos de rendimentos escolares da Rede Estadual de Ensino de Manaus que serão demonstrados neste trabalho.

Passando a análise dos dados do gráfico acima apresentado, observa-se que no período de 2009 a 2011, nesse segmento, a reprovação oscilou bastante com índices de 17.39% em 2009, elevando-se em 2010 para 38.7%, reduzindo significativamente para 5.88% em 2011. Por outro lado, o fator “deixou de frequentar” (evasão) foi uma constante e com índices elevados, pois, em 2009, foi de 43.47% e, em 2010, 27.41%, chegando a 39.21% em 2011, representando um acréscimo de 11.8% em relação ao ano anterior.

Deve-se levar em consideração que a matrícula inicial neste segmento da EJA também apresentou variação significativa, com tendência à redução na matrícula inicial, haja vista que em 2009 teve uma demanda de 69 alunos matriculados, 62 em 2010 e 51 alunos matriculados em 2011. Acredita-se que a redução na matrícula deva-se em razão das escolas estaduais terem investido no Projeto Avançar, que tem como objetivo atender os alunos com distorção idade/série, com faixa etária entre 09 a 14 anos. O que de certa maneira reduz o quantitativo de alunos que se matricularia no primeiro segmento da EJA ao completar 15 anos. Porém essa é uma suposição que precisaria ser investigada em outra pesquisa, quando se poderá dialogar com os gestores e professores desse nível de ensino para conhecer, inclusive, as possíveis causas para os elevados índices de reprovação e desistência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos dessa escola.

Segmento	Ano	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Abandonos
E. Fund. 1º	2008	92	45	30	17
Segmento 1º ao 5º	2009	–	–	–	–
	2010	–	–	–	–
	2011	–	–	–	–

Tabela 2: Demonstrativo de alunos matriculados na escola “A” no período de 2008 a 2011.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

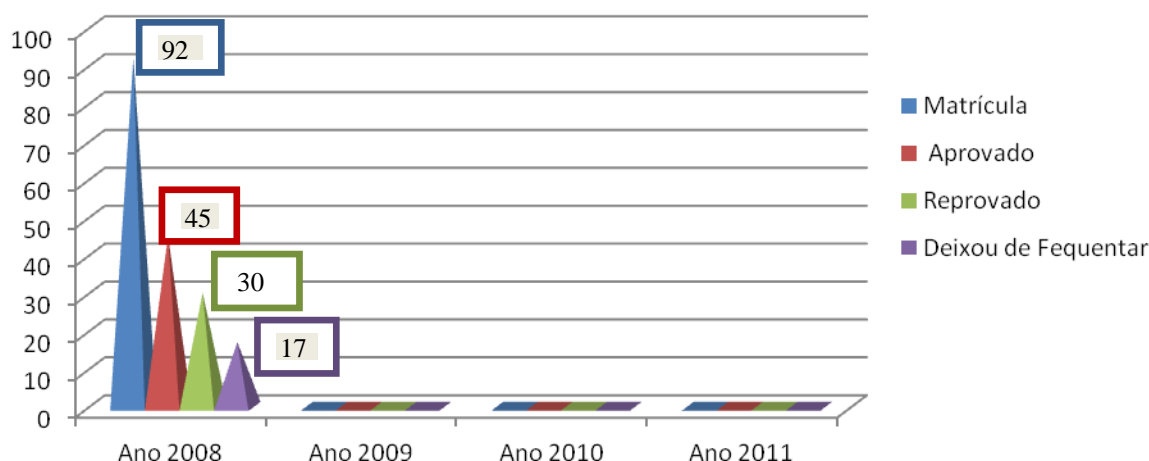


Gráfico 2: Rendimento - Escola "A" – Período 2008 A 2011
Ensino Fundamental 1º Segmento – I e II Etapas.
FONTE SIGEAM/SEDUC/AM.

Os dados contidos nos gráficos acima mostram que, em 2009, 2010 e 2011, a escola "A" não ofereceu o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Assim observa-se que em 2008 a escola matriculou 92 alunos no mencionado segmento destinado a, neste caso, I e II Etapas que correspondem à alfabetização e 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, respectivamente. Nesse período a reprovação chegou a 32.60%, e 18.47% dos alunos deixaram de frequentar a escola, ou seja, evadiram-se dela. Avaliando-se o total de evasão e repetência apresentado na escola nesse ano letivo, observa-se que a mesma teve um resultado crítico no processo de ensino e aprendizagem equivalente a 51.07% o que representa o mesmo percentual de jovens e adultos, que por alguma razão, deixou de usufruir satisfatoriamente do seu direito à educação.

Segmento	Ano	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Abandonos
E. Fund. 2º Segmento Etapa Única	2008	232	114	47	71
	2009	272	118	40	114
	2010	264	93	170	01
	2011	321	135	43	143

Tabela 3: Demonstrativo de alunos matriculados na escola "A" no período de 2008 a 2011.
FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

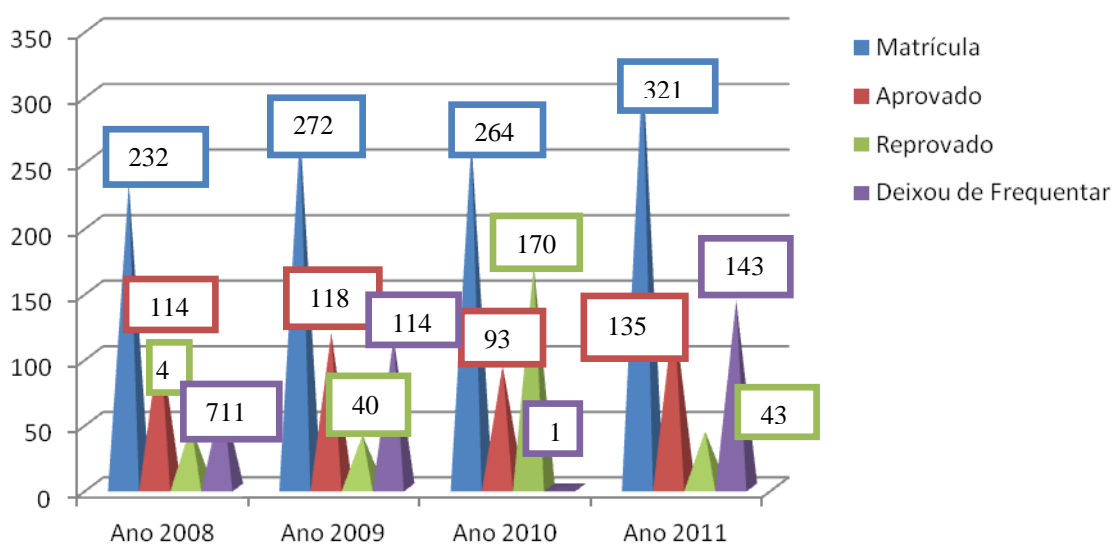


Gráfico 3: Rendimento - Escola "A" – Período 2008 a 2011 - Ensino Fundamental 2º Segmento – Etapa Única

FONTES: SIGEAM/SEDUC/AM.

Os dados contidos nos gráficos acima mostram que no período de 2008 a 2011 os processos de evasão e repetência escolar no segundo segmento – etapa única da EJA - se mostraram bastante oscilantes. Embora a procura por matrícula tenha sido crescente a cada ano letivo em estudo, com exceção de 2010, quando houve uma redução de 08 alunos matriculados, em comparação ao ano anterior.

No detalhamento dos resultados acadêmicos desse segmento de ensino na escola "A" observa-se que em 2008 a reprovação foi de 20.25%, reduzindo para 14.70% em 2009, elevando-se para 64.39% em 2010, caindo posteriormente, para 13.39% em 2011.

Em se tratando da evasão escolar os dados mostram que 30.60% dos alunos que se matricularam em 2008 deixaram de frequentar a escola. Em 2009, o índice foi de 41.91%, demonstrando um crescimento de 11.31% entre esses dois anos letivos. A situação adquire novo formato em 2010 com uma queda expressiva nos índices de evasão, saindo de 41.91% para menos de 1%. Já em 2011, os índices se elevam novamente, desta vez para 44.54%, deixando uma grande interrogação sobre as causas de mudanças tão bruscas no desempenho escolar dos alunos de uma mesma escola em anos subsequentes, se se considerar que no ano anterior o índice foi de 0.37%.

Pressupõe-se que tenha ocorrido uma razão estrutural muito forte que contribuiu para que 44.54% dos alunos deixassem de frequentar a escola em 2011 como, por exemplo a realização de reforma do prédio dessa instituição de ensino

naquele período, mas essa não é uma hipótese que tenha sido averiguada neste momento do estudo.

Segmento	Ano	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Abandonos
E. Médio Etapa Única	2008	197	139	30	28
	2009	191	138	20	33
	2010	178	129	47	02
	2011	163	128	12	23

Tabela 4: Demonstrativo de alunos matriculados na escola “A” no período de 2008 a 2011.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

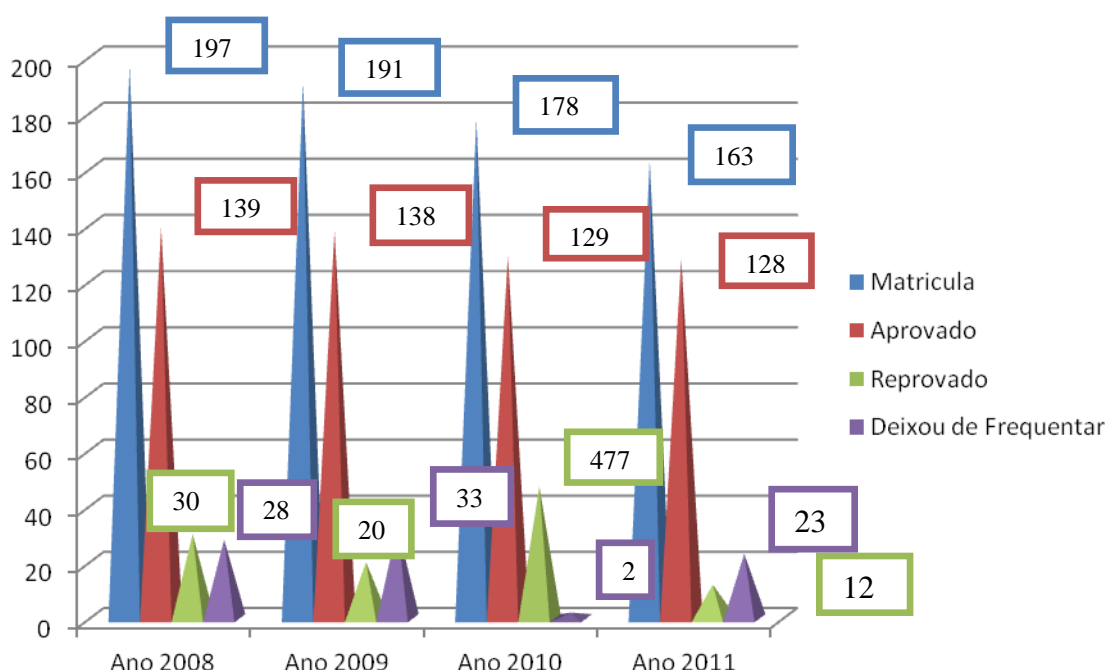


Gráfico 4: Rendimento - Escola “A” - Período 2008 a 2011 – Ensino Médio Etapa Única
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

Os dados contidos nos gráficos acima mostram que no período de 2008 a 2011 os processos de evasão e repetência escolar no Ensino Médio – etapa única da EJA – se mostraram bastante oscilantes, embora a procura por matrícula tenha sido decrescente a cada ano letivo em estudo.

No detalhamento dos resultados acadêmicos desse segmento de ensino, observa-se que em 2008 a reprovação foi de 15,22%, reduzindo para 10,47% em 2009, elevando-se para 26,40% em 2010, caindo para 7,36% em 2011.

Na evasão escolar os dados mostram que 14,21% dos alunos que se matricularam em 2008 deixaram de frequentar a escola. Em 2009, o índice cresceu

em 3.06% ficando em 17.27%. Em 2010, a situação se mostra bastante favorável no processo permanência dos alunos da EJA, nesse segmento, pois, o índice de abandono “despencou” para 1.12%. Porém, em 2011, os índices se elevam novamente, desta feita para 14.11%, trazendo novamente a interrogação sobre as causas de mudanças tão bruscas no desempenho escolar dos alunos de uma mesma escola, em anos subsequentes se se considerar que no ano anterior o índice foi de 1.12%.

Reafirma-se a suposição inicial de que tenha ocorrido uma razão estrutural muito forte que contribuiu para esses índices negativos no desempenho escolar dos alunos, a exemplo de uma reforma, como foi “cogitado” anteriormente.

Uma análise geral sobre os documentos e resultados da aprendizagem dos alunos que se matricularam na EJA, na escola “A”, mostra que, apesar dela se localizar em um bairro urbanizado que dá acesso a vários serviços públicos e privados e, além disso, possuir sua documentação pedagógica elaborada coletivamente, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, a mesma não alcançou naquele período (2008 a 2011) a concretização efetiva de sua proposta de inclusão escolar, como pode ser notado pelos altos índices de reprovação e desistência escolar mostrado nos gráficos acima mencionados.

Caracterizando a escola “B”

A escola “B” fica localizada no bairro Jorge Teixeira IV Etapa e foi criada pelo Decreto Lei 25.996/2006, de 30 de Junho de 2006, tendo como mantenedora a Secretaria Estadual de Educação/SEDUC/AM. Sua denominação é uma homenagem a um professor que se destacou pelo trabalho desenvolvido na Educação na capital amazonense.

A escola funciona em um prédio alugado com os seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental Regular e Projeto Avançar – nos turnos matutino e vespertino – e Educação de Jovens e Adultos em níveis Fundamental e Médio – no turno noturno.

Ao longo de seus sete anos de existência, essa escola vem passando por vários desafios, entre eles, a pouca condição estrutural para um atendimento educacional mais satisfatório, pois as salas são pequenas e pouco arejadas, porém o compromisso de seus profissionais com a educação de sua comunidade discente

é evidente e tem contribuído muito para as melhorias na aprendizagem dos alunos e nos resultados acadêmicos, tanto nas avaliações internas, quanto externas, com exceção para a modalidade de ensino EJA, que é oferecida apenas no turno noturno, no qual os resultados do desempenho escolar dos discentes ainda tem causado preocupação.

Localizada em uma área periférica da Zona leste de Manaus, a escola atende a uma clientela proveniente do próprio bairro e adjacências. O Bairro é urbanizado e bastante desenvolvido, possui comércios, feiras, delegacias, salão de beleza, drogarias, lojas de materiais de construção, entre outros tipos de comércios, que o faz ser considerado um lugar privilegiado pelos serviços disponíveis à comunidade.

A comunidade do bairro Jorge Teixeira é diversificada. A maioria da população é formada por comerciantes, comerciários, profissionais da área da saúde, educação, segurança e donas de casa.

No que se refere à clientela que se matricula na escola “B”, em sua maioria, trata-se de pessoas com baixo poder aquisitivo, desprovidas de condições estruturais básicas que lhes possibilitem um bom desenvolvimento educacional.

O problema da comunidade discente se agrava principalmente pela desagregação familiar, mas há outros fatores externos como a violência no bairro que influenciam negativamente no processo de aprendizagem, pois os alunos passam a frequentar a escola de maneira irregular e, às vezes, até desistem dos estudos.

Numa avaliação sobre a comunidade discente da escola “B”, observa-se que, apesar da boa estrutura do bairro, seus benefícios não atingem todas as pessoas, pois muitos dos alunos que fazem parte do quadro discente da escola são provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo e/ou famílias consideradas “desestruturadas” que encontram dificuldades em auxiliar as crianças e jovens discentes no processo de aprendizagem, deixando essa responsabilidade somente para a escola, realidade que, infelizmente, ainda faz parte do dia a dia de muitas escolas.

4.4 Fundamentos teóricos e legais que subsidiam a Educação de Jovens e Adultos na escola “B”.

Seguindo a mesma lógica de análise de dados contidos nos documentos oficiais da escola “A”, deu-se continuidade à análise da escola “B”. Assim, foram encontrados os seguintes documentos que lhes dão suportes teóricos e legais:

Regimento Interno próprio a escola “B” ainda não possui, utiliza o Regimento Geral das escolas estaduais fornecido pela SEDUC/sede. Sua legislação de ensino se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 e nas resoluções específicas de cada Nível e Modalidade de Ensino que oferece de acordo com as orientações da SEDUC/sede, legitimadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas.

A matriz curricular utilizada pela escola é a mesma que a SEDUC/AM disponibiliza para as demais escolas estaduais. Segue uma carga horária específica para cada nível de ensino fundamental ou médio, como pode ser constatado em anexo. Quanto à proposta pedagógica da EJA, a SEDUC/sede também disponibiliza esse material, nele constam orientações sobre os conteúdos e propostas metodológicas para essa modalidade de ensino.

Quanto ao seu Projeto Político Pedagógico, o mesmo foi atualizado em 2011 e está passando por análise do Conselho Estadual de educação CEE/AM, aguardando a aprovação.

Para efeito de estudo, fez-se leitura e síntese dos pontos mais relevantes do Projeto Pedagógico da escola “B” onde se obteve as seguintes informações:

No campo que trata da Filosofia da escola o Projeto Político Pedagógico mostra que o mesmo se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 que estabelece que a educação, como um dever da família e do Estado, deve se dá a partir dos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva a escola “B” tem como missão assegurar ao educando o acesso, sua permanência e continuidade ao/no ensino de qualidade, formando cidadãos críticos e participativos, capazes de uma transformação da sociedade, tendo em vista também ser reconhecida no futuro como uma instituição que desenvolva uma gestão de excelência, bem como as competências e habilidades de seus educandos para saber fazer, ser, e conviver com os desafios e situações que lhes são impostas pela sociedade.

Em seus valores a escola preza pelos princípios que emanam da ética e se propõe a formar indivíduos com capacidade de transformar sua vida, buscando equilibradamente um convívio harmonioso com seus colegas, professores e

familiares, sem eximir-se do ensino que lhe foi passado, tendo como base o respeito, a liberdade, a justiça, a verdade, a solidariedade e a competência.

A equipe pedagógica da escola “B” deixa claro, no texto do seu Projeto Político Pedagógico, que acredita que ele é um plano global da instituição que pode ser considerado como uma sistematização nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, por compreender a escola não como um lugar somente de transmissão de conhecimentos, de docentes comprometidos e compromissados, mas também como lugar privilegiado para realizar um trabalho pedagógico muito mais amplo, visando à formação integral dos cidadãos e buscando o exercício por meio da participação e reflexão da realidade da comunidade escolar.

Na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico a escola fundamentou-se pelas ideias de vários autores que enfatizam a importância da participação dos docentes na construção do PPP da escola, trazendo para o campo das discussões, a visão de educação de cada um deles e ações possíveis de serem executadas e que possam melhorar a qualidade da educação na escola.

Nesse processo reflexivo, o PPP da escola “B” *apud* Vasconcellos (2011) menciona que:

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico é necessário se conhecer a realidade em que vive os alunos da escola, a sua história de vida e seus sonhos para o futuro e refletir sobre eles (PPP da escola “B” *apud* Vasconcellos, 2011, p.12).

Na mesma fundamentação teórica, Veiga *apud* PPP da escola “B” (2011) que afirma:

o caminho para construir o planejamento e a estratégia de ação da escola é de competência dos docentes, da equipe técnica e dos funcionários que são coparticipantes na organização do trabalho da escola (Veiga *apud* PPP da escola “B”, 2011, p.12).

Gadotti (1994) também tem sua importância quando se reporta sobre os processos democráticos na elaboração do projeto político pedagógico:

A participação influi na democratização e na melhoria da qualidade de ensino, assim o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de se contrapor a fragmentação do trabalho e sua rotinização (GADOTTI, 1994, p.22).

Nesse sentido mais pleno do fazer pedagógico, observa-se nos fundamentos epistemológicos do PPP da escola “B” que ela se propõe a desenvolver suas ações pedagógicas com base na tendência crítico-social dos conteúdos, através da qual espera extrair da prática social concreta dos alunos a essência do seu trabalho

pedagógico. Assim, os conteúdos científicos são reelaborados a partir dessa prática, uma vez que ela entende que ambos são inseparáveis.

Sob essa perspectiva a escola “B” concebe sua cultura educacional com base no pensamento de Libâneo (2002), p.76, o qual:

Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social, integrando os momentos da transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos (PPP da escola “B” *apud* LIBÂNEO, 2002, p.17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também são mencionados como elementos que orientam a construção de um PPP que estimule os profissionais da escola “B” para uma postura pedagógica interdisciplinar pelo qual “[...] pretende-se criar condições nas escolas que permitam aos jovens a ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários aos exercícios” (MEC/SEF, p.5).

Ao explicitar a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico, a escola “B” tem como justificativa a necessidade de envolver a comunidade escolar e local na busca de alternativas para a superação dos problemas educacionais enfrentados em seu cotidiano, tais como: evasão, repetência e dificuldades de aprendizagem.

Em busca dessa superação a escola “B” delineou vários objetivos educacionais que sua comunidade deve alcançar. Desses objetivos foram selecionados um geral e alguns específicos, a saber: Objetivo geral: Proporcionar uma vivência democrática para a autonomia. Específicos: 1) Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civil e social, para adoção de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; 2) Posicionar-se de forma responsável em situações sociais utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; 3) Questionar a realidade com base no pensamento lógico, na criatividade, na capacidade de análise crítica, selecionando procedimento e verificando sua adequação.

De acordo com relato contido no Projeto Político Pedagógico dessa escola, a elaboração do mesmo contou com a participação de representação de todos os segmentos da comunidade escolar (gestora, pedagogos, professores, alunos e

pais), momento em que cada um reconhece sua responsabilidade no cumprimento dos objetivos proposto.

Assim como a escola “A”, a escola “B” também possui vários recursos para manter suas necessidades pedagógicas e administrativas. Entre os quais, destacam-se: Recursos humanos: A escola conta com uma equipe constituída de gestora; professores; apoios pedagógicos; merendeiras; administrativos, serviços gerais e vigias. Ressalta-se que a equipe pedagógica possui formação em nível superior. Financeiros: A escola recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola; do Plano de Desenvolvimento da Escola e do Programa Mais Educação, todos provenientes do governo federal.

Em se tratando de recursos materiais como carteira escolar, apagador, quaro Branco, fardamento escolar, entre outros, eles são disponibilizados pela SEDUC/sede.

Um ponto que se considera importante destacar é que a escola “B” funciona em um prédio alugado e que a estrutura física oferece poucas condições favoráveis para o ensino e aprendizagem, o calor nas salas de aula é um fator agravante nesse processo.

4.5 Processos de evasão e repetência escolar no rendimento final dos alunos matriculados na escola “B” no período de 2008 a 2011.

Segmento	Ano	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Abandonos
E. Fund. 2	2008	–	–	–	-
Segmento	2009	289	146	13	130
Etapa	2010	202	129	04	69
Única	2011	188	118	13	57

Tabela 5: Demonstrativo de alunos matriculados na escola “B” no período de 2008 a 2011.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

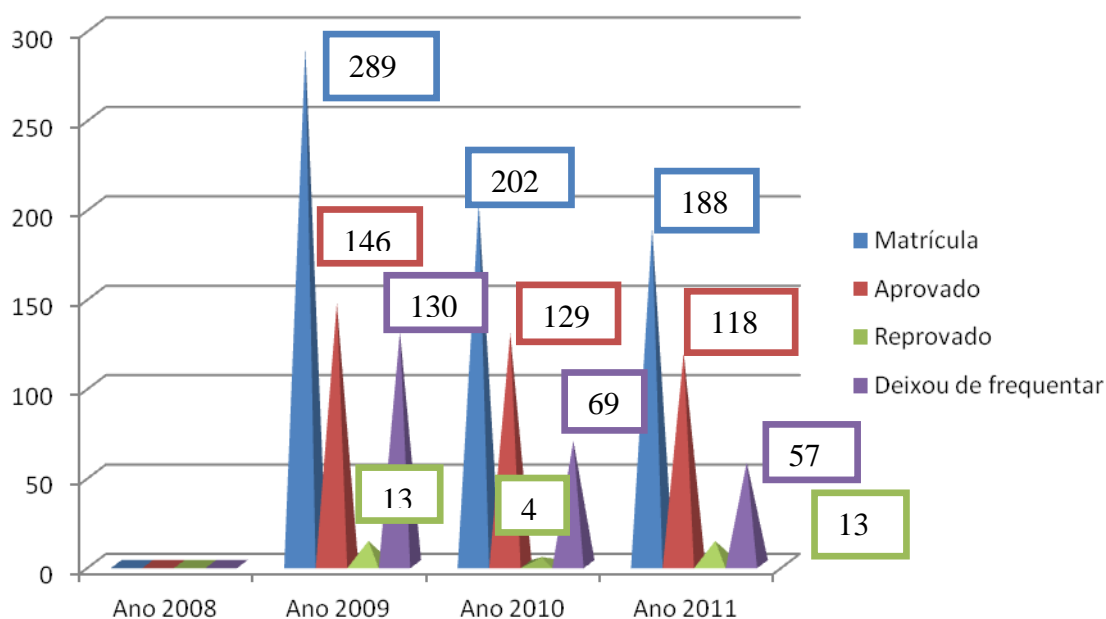


Gráfico 5: Rendimento Escola "B" - 2º Segmento – Etapa Única- Período 2008 A 2011.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

Os dados contidos nos gráficos acima mostram que 2008 a escola "B" não ofereceu Educação de Jovens e Adultos. Quanto aos processos de evasão e repetência escolar, observa-se que no período de 2009 a 2011, no Segundo segmento - Etapa Única, a reprovação oscilou entre 8% em 2009, reduzindo em 2010 para 3% e se elevando para 9% em 2011, enquanto que a evasão escolar foi constante nos anos de 2009 e 2010, chegando a 22 e 23%, respectivamente, reduzindo para 17% em 2011.

Deve-se levar em consideração que a matrícula inicial nesse nível de ensino da EJA também apresentou variação significativa com um demanda de 84 alunos matriculados em 2009; 141 em 2010 e 130 em 2011. Acredita-se que a pouca matrícula ocorrida em 2009 ocorreu devido ser o primeiro ano que a escola estava oferecendo aquela modalidade de ensino. Nos anos seguintes os alunos reprovados no ensino regular das escolas do bairro Jorge Teixeira optaram por cursar a EJA como uma opção para concluir os estudos de maneira mais rápida.

Segmento	Ano	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Abandonos
E. Médio: Etapa Única	2008	—	—	—	-
	2009	84	54	08	22

	2010	141	115	03	23
	2011	130	104	09	17

Tabela 6: Demonstrativo de alunos matriculados na escola “B” no período de 2008 a 2011.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM

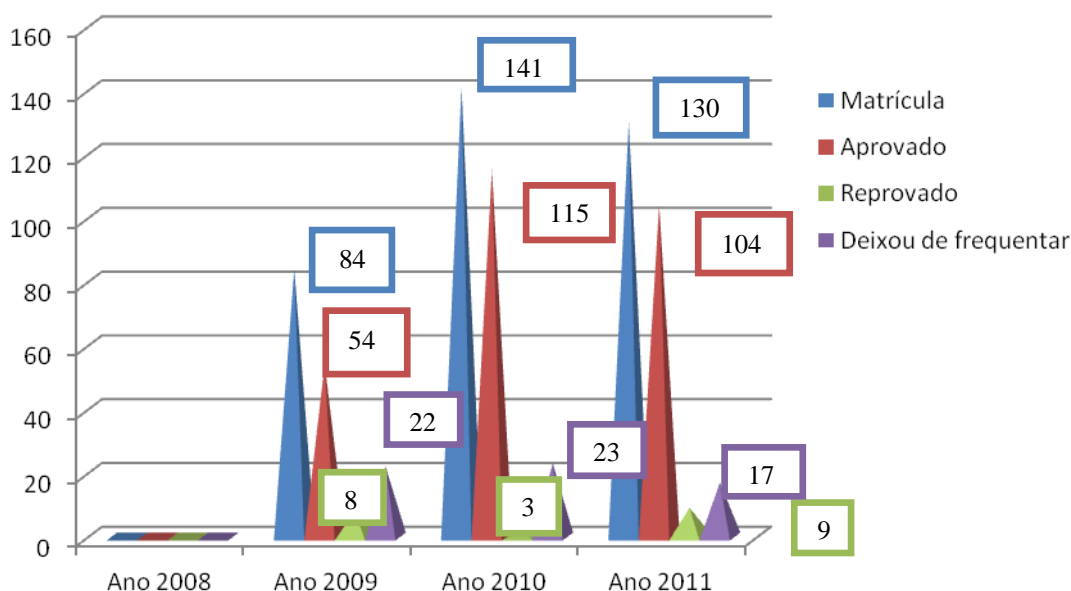


Gráfico 6: Rendimento Escola “B” - Ensino Médio – Etapa Única - Período 2008 a 2011.
 FONTE: SIGEAM/SEDUC/AM.

Em 2008 a escola “B” não ofereceu Educação de Jovens e Adultos. Em se tratando dos processos de evasão e repetência escolar do período 2009 a 2011, observa-se que no Ensino Médio Etapa Única a reprovação oscilou entre 9,5% em 2009, reduzindo para 2,1% em 2010, voltando a se elevar para 6,9% em 2011.

Pressupõe-se pelo significativo aumento no índice de reprovação ocorrido entre o período de 2010 e 2011 (4,8%) que a escola tenha se sentido “confortável” pelos resultados alcançados em 2010 e deixado de intensificar as ações pedagógicas de incentivo à aprendizagem dos educandos, mas essa não é uma realidade constatada neste trabalho.

Quanto à evasão escolar, a escola “B” apresentou um quadro preocupante nos anos de 2009: 26,19% e 2010: 16,31%, havendo uma redução de 9,88% em 2011, quando o índice ficou em 13,07%.

Mesmo se reconhecendo o progresso na superação da evasão escolar não há como negar que 13,07% de evasão é um quadro que demonstra necessidade de investigação das prováveis causas que levaram os educandos a deixarem de frequentar a escola e, mediante reposta encontrada, planejar intervenção

pedagógica que favoreça o interesse e participação dos educandos com maior possibilidade de obter sucesso escolar na educação de jovens e adultos da escola.

Nesta análise de dados, deve-se levar em consideração que a matrícula inicial nesse nível de ensino da EJA nos períodos de 2008 a 2011 também apresentou variação significativa, tendo apenas 84 alunos matriculados em 2009 e 141 em 2010 que representa 67,85% a mais que no ano anterior. Da mesma maneira oscilou em 2011, quando foram matriculados 130 educandos, 8,46% a menos que em 2010.

Acredita-se que a pouca matrícula ocorrida em 2009 ocorreu devido ser o primeiro ano em que a escola estava oferecendo aquela modalidade de ensino. Nos anos seguintes os alunos reprovados no ensino regular das escolas do bairro Jorge Teixeira, sabendo da oferta da EJA na escola “B”, optaram por se matricular nessa modalidade de ensino, visando concluir seus estudos de maneira mais rápida, fato esse que para muitos educandos não foi uma meta alcançada, principalmente na EJA ensino médio, onde a evasão alcançou 13,07% em 2011, como pode ser constatado nos dados supramencionados.

É interessante reconhecer também que os resultados nos processos de reprovação dos alunos que se matricularam no segundo segmento da escola “B”: 8,0%; 3,0% e 9,0%, respectivamente para os anos 2009; 2010 e 2011 pode representar o esforço daquela comunidade escolar na busca da superação dos desafios estruturais a ela impostos, considerando que de acordo com a caracterização da escola, contida em seu Projeto Político Pedagógico, além de sua clientela ser proveniente de classe social de baixa renda, a estrutura física não oferece condições favoráveis para um processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

Ao se fechar este ciclo de estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos nas escolas estaduais “A” e “B” localizadas na Zona leste de Manaus, conclui-se que do ponto de vista documental essas escolas se mostram legalmente amparadas para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e administrativas. Nos documentos avaliados, no entanto, não se encontrou subscrito ou em anexo encaminhamentos que pudessem ser destacados como uma ação inovadora, ou seja, algo fora do comum, a exemplo de um projeto pedagógico de extensão destinado à inclusão escolar dos alunos jovens e adultos de cada comunidade escolar.

Deve-se reconhecer, no entanto, que uma avaliação somente com base numa análise documental não dá conta de toda a dimensão pedagógica e social que envolve o cotidiano escolar dos educando e dos docentes das escolas “A” e “B”, o que deixa margem para a realização de uma futura pesquisa de campo sobre a temática em estudo.

Essa conclusão abre espaço para a realização de uma futura investigação sobre o “destino” social dos alunos jovens e adultos que se matricularam nas escolas “A” e “B” no período estudado. Uma pesquisa de campo ajudaria a responder se os alunos que se matricularam nas escolas “A” e “B”: Voltaram a estudar? Concluíram seus estudos? Estão inseridos no mercado formal /ou informal de trabalho? Que perspectivas eles alimentam em relação à escola pública que lhes é oferecida atualmente pelo governo do Estado e a escola que eles de fato necessitam? Fica aqui o convite para aqueles que desejarem dar continuidade a essa investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distribuição igualitária dos bens e serviços representa uma iniciativa necessária para a superação dos problemas estruturais que comprometem os processos de ensino e aprendizagem, principalmente na Educação de Jovens e Adultos que já vem a longos anos sofrendo processos discriminatórios, resultante de uma sociedade que beneficia sua população de acordo com a classe social a que pertence.

O estudo realizado mostrou *a priori* que sem o reconhecimento de que “todos são iguais em dignidade e direitos”, como define a Declaração Universal dos Direitos Humanos, não ocorrerá a inclusão social, comumente afirmada nas discussões promovidas pelas Conferencia e fóruns internacionais e nacionais, e, pelo mesmo motivo, também não impedirá que a evasão e a repetência continuem fazendo parte das estatísticas educacionais, representando um problema permanente da educação.

A inclusão escolar não depende apenas da elaboração e aprovação de Leis, mas, sobretudo, de ações educacionais que possam “agregar” conceitos, conteúdos e metodologias inovadoras que possibilitem aos alunos em geral, em particular os da Educação de Jovens e Adultos, o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades: afetivas, psicomotoras e cognitivas para “aprender a aprender” e “aprender a conviver” com os avanços científicos e tecnológicos do século XXI, sem as quais continuarão em condição de desigualdade para a convivência em uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva como o é a sociedade capitalista.

Essa necessidade é evidenciada pelo conjunto das temáticas trazidas pelos documentos abordados no II capítulo: Perspectivas Históricas da Educação de Jovens e Adultos como um Direito Público Subjetivo que mostra a influencia dos movimentos sociais pela inclusão escolar dos jovens e adultos e as perspectivas de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária para o ensino regular – o processo de inclusão escolar nessa modalidade de ensino deve ser uma possibilidade real, haja vista que, além da mesma se encontrar respaldada em Lei, vem se destacando nas discussões realizadas em nível nacional e internacional, onde suas “fragilidades” e

“potencialidades” são evidenciadas, podendo ser “trabalhadas” mais profundamente, a partir desse conhecimento.

Da mesma maneira o capítulo III: Evasão e Repetência Escolar como Problemas Permanentes na nova Estrutura da Educação de Jovens e Adultos mostrou que esses problemas educacionais são, na maioria das vezes, decorrentes de problemas estruturais (desemprego, moradia, gravidez precoce, violência, entre outros) com os quais os educandos convivem no seu dia a dia, não sendo, portanto, um desejo exclusivo do aluno ou de seus familiares, como alguns discursos desejam levar a crer, mas principalmente por necessidade de políticas públicas que lhes garantam a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e aprendizagem, tais como: saúde, moradia, trabalho, segurança, lazer, tratamento educacional equitativo com metodologias inclusivas que lhes permitam além do acesso escolar, condições favoráveis para seguir seus estudos com sucesso.

É a partir dessa compreensão do “todo” e sem perder de vista as especificidades locais que, ao se avaliar o conjunto de informações obtidas sobre a evasão e a repetência escolar na educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino no município de Manaus/Amazonas, pode-se dizer:

Do ponto de vista teórico-legal, a estrutura de atendimento pedagógico da Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino/SEDUC/AM segue os parâmetros da lei 9394/96, além de orientações contidas em outros documentos específicos desta modalidade de ensino, que é por ela oferecida em níveis de ensino fundamental e médio, conforme detalhamento feito no início do capítulo IV: Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de Ensino no Município de Manaus/Amazonas.

Quando se volta o olhar para o “foco” específico deste estudo, que são os processos de evasão e repetência nas duas escolas estaduais localizadas na Zona Leste do município de Manaus, percebe-se que as mesmas seguem as diretrizes legais advindas dos documentos oficiais da SEDUC/sede. Observou-se também que além das perspectivas de uma educação para a formação holística do homem, por meio de uma pedagogia de natureza progressista e crítica dos conteúdos, não foi identificado no projeto Político Pedagógico de cada escola elementos “concretos” (como um projeto extraescolar) que pudessem evidenciar ações específicas para inclusão dos alunos jovens e adultos que nelas se matriculam, de maneira a tornar

os conteúdos trabalhados em sala de aula mais significativos para a vida social daqueles educandos.

Deve-se reconhecer, no entanto, que uma avaliação com base somente numa análise documental não dá conta de toda a dinamicidade que envolve o cotidiano escolar dos educando e dos docentes das escolas participantes, o que, apesar dos conhecimentos prévios da pesquisadora sobre a realidade educacional que envolve as duas escolas participantes deste estudo, deixa margem para a realização de uma futura pesquisa de campo, onde se possa estabelecer um contato direto com a equipe escolar das escolas “A” e “B”, principalmente com os docentes e discentes, através dos quais se poderá obter, pessoalmente, informações do cotidiano escolar, que neste estudo não foi possível coletar.

Essa suposição se fortaleceu quando se constatou, nos resultados de desempenho escolar dos educandos jovens e adultos que se matricularam nas duas escolas “A” e “B” no período de 2008 a 2011, que os processos de reprovação e evasão escolar foram elevados em todos os segmentos de ensino da EJA, raras exceções para alguns segmentos e ano escolar; fato este que indica que, apesar dos resultados satisfatórios alcançados em alguns anos letivos como mostram os gráficos sobre este estudo, ainda assim, houve exclusão escolar de grande parte daqueles alunos.

A título de ênfase nos objetos de estudo desta pesquisa e para efeito de reflexões sobre os resultados individuais de cada escola, chama-se a atenção mais uma vez para os resultados do desempenho escolar dos alunos jovens e adultos que nelas se matricularam no período de 2008 a 2011.

Na escola “A”, por exemplo, no primeiro segmento de 1º ao 5º Ano (II e III fases) a reprovação chegou a 38,7% em 2010, e o fator “deixou de frequentar” (evasão) a 43,47% em 2009, alcançando um acréscimo geral não menor que 11,8% ao final dos três anos letivos. No segundo segmento, de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, que foi oferecido nesta escola somente no ano letivo de 2008, a reprovação chegou a 32,0%, e 18,47% deixaram de frequentar a escola. Enquanto que no ensino médio a maior reprovação ocorreu em 2010 com um percentual de 26,40%, e a evasão 17,27% em 2009. Por outro lado, para se sair um pouco do âmbito elevados dos processos de evasão e repetência nesta escola, vale ratificar que em 2010 os resultados satisfatórios na permanência escolar dos alunos matriculados no ensino médio da EJA etapa única foram surpreendentes, chegando

a um índice de 1,12% de evasão, o que merece destaque para os profissionais da escola e, ao mesmo tempo, uma sugestão para que façam uma avaliação e o redimensionamento das ações pedagógicas desenvolvidas naquele ano letivo, para que haja continuidade na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos educandos que se matriculam na EJA, assim como nos demais níveis de ensino oferecidos pela escola em pauta.

Do mesmo modo, busca-se, nesse processo conclusivo, trazer mais uma vez a possibilidade de reflexão sobre os resultados da reprovação e evasão ocorridos na escola “B”, iniciando-se pelos índices de desempenho no Segundo segmento, Etapa Única, onde a reprovação oscilou entre 8% em 2009, reduzindo em 2010 para 3%, e se elevando para 9% em 2011. Esse resultado acadêmico demonstrou do ponto de vista quantitativo que houve um número significativo de inclusão escolar, se for considerado que a maioria dos alunos que ingressou na escola – 84 no ano 2009; 141 em 2010 e 130 em 2011 – conseguiu concluir o curso. Já no que diz respeito à evasão na escola “B”, ela foi constante nos anos de 2009 e 2010, chegando a 22 e 23%, respectivamente, reduzindo para 17% em 2011. O que sinaliza uma baixa nos índices dos alunos que deixaram de frequentar a escola, mas não significa que o problema tenha sido superado, uma vez que 17% de alunos evadidos é um quadro preocupante.

Em se tratando dos processos de evasão e repetência escolar no Ensino Médio Etapa Única da escola “B”, a reprovação oscilou entre 9,5% em 2009, reduzindo para 2,1% em 2010, voltando a se elevar para 6,9% em 2011. Quanto à evasão escolar, a escola apresentou um quadro preocupante nos anos de 2009 e 2010, respectivamente, de 26,19% e 16,31%, havendo uma redução de 9,88% em 2011, quando o índice ficou em 13,07%.

Em uma análise comparativa dos resultados acadêmicos dos alunos da EJA que se matricularam nas duas escolas no período de 2008 a 2011, com exceção dos anos em que não houve oferta em ambas às escolas, mesmo se entendendo que existem as especificidades de cada comunidade e de cada educando, pode-se dizer que, no geral, os resultados do desempenho escolar dos alunos matriculados na escola “B” foram melhores, do ponto de vista quantitativo, do que os apresentados pelos alunos da escola “A”. Deve-se recordar ainda que a escola “B” começou oferecer a EJA somente a partir de 2009 e que suas condições estruturais (estrutura física) não se mostravam favoráveis para uma aprendizagem satisfatória por se

tratar de um prédio alugado com problemas de rede elétrica que não possibilitavam o uso de condicionadores de ar, razão pela qual os ambientes das salas de aulas eram bastante quentes, ao contrário da escola “A”, que possui melhores condições em sua estrutura física e pedagógica, favorecendo para um bom atendimento educacional. Subentende-se, assim, a existência de uma possível “força coletiva” que impulsiona para a superação das limitações imediatas no processo educativo da escola, fato este que também é um convite para o conhecimento mais detalhado da realidade que envolve ambas as escolas “A” e “B” em estudo.

Pela análise dos dados, com amparo teórico dos autores que contribuíram para a realização deste estudo, constata-se que a Educação de Jovens e Adultos ainda passa por dificuldades estruturais que refletem no seu processo de ensino e aprendizagem apesar da sua condição de direito público subjetivo estabelecido em Leis como a Constituição federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96.

Essa constatação aliada às expectativas de inclusão escolar dos jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária para o ensino regular, gerada pelas leituras e estudos realizados neste mestrado em educação, assim como refletidas no compromisso profissional dos autores diretos e indiretos dessa pesquisa documental e bibliográfica, leva a certeza de que não se pode esquecer que a Educação de Jovens e Adultos, por ser uma modalidade de ensino destinada a pessoas com idade a partir de 15 anos, exige uma realidade educacional diferenciada da oferecida no ensino regular, não no sentido “assistencialista” da educação, mas por considerar que a população que nela se matricula possui um perfil pessoal que precisa de metodologias educativas diversificadas para atender as suas especificidades de aprendizagem.

Ao se refletir sobre a responsabilidade atribuída à escola, quanto à socialização dos conhecimentos produzidos com os segmentos sociais, e ao se pensar essa ação educativa de maneira a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada sujeito, buscou-se fundamentação teórica nos estudos de Bonete *apud* Marquezan (2012).

Essas duas questões tornam-se ainda mais significativas quando se pensa o processo de socialização dos conhecimentos na EJA não somente pelo fato de se tratar de educandos jovens e adultos, mas também pela necessidade de se levar em

consideração o contexto político e social, assim como a história de vida desses alunos, que em sua maioria são trabalhadores, pais, mães e adolescentes que se encontram em distorção idade/série, e para quem o ensino regular já “fechou as portas” e que por razões diversas veem para a escola com uma perspectiva de aprendizagem que lhes dê retorno mais imediato porque as responsabilidades de sua vida adulta já não lhes permitem esperar.

A compreensão dessa necessidade de se dar condições de aprendizagem pela ressignificação dos conhecimentos prévios dos educandos, levando em consideração seu momento político, econômico e social, continua a ser na atualidade um dos grandes desafios para a escola que ainda não conseguiu superar o paradigma da educação tradicional, onde o currículo pré-estabelecido pelas Secretarias de Educação possui valor absoluto no ato de ensinar, com raras exceções.

Por essas e outras razões, de igual relevância para o processo de inclusão escolar como foi mostrado no decorrer deste documento acadêmico é que se alimenta a expectativa de que os resultados dessa pesquisa possam servir de inspiração para outros acadêmicos e/ou profissionais da educação que a ela tenha acesso, para que se possa continuar buscando melhorias nas condições de aprendizagem de todos os educandos, e em particular dos jovens e adultos que se matriculam em nossas escolas públicas, os quais muito têm sido grande “alvo” das estatísticas educacionais pelos altos índices de evasão e repetência escolar, mas tão pouco evidenciado para os investimentos governamentais efetivos em políticas públicas que promovam a superação da exclusão escolar e social dessa imensa demanda populacional que ainda não tem garantido o seu direito subjetivo à educação formal, entre outros bens sociais de igual relevância para o exercício pleno da cidadania.

Para essa conquista, compreende-se que se faz necessário o compromisso e a determinação de cada sujeito que constitui os diferentes segmentos da sociedade, partindo dessa compreensão é que se espera em curto prazo poder contribuir para reflexões da equipe gestora das duas escolas “A” e “B” sobre os resultados acadêmicos da EJA por elas alcançadas, no período de 2008 a 2011, a partir da realização de um Encontro Pedagógico com os profissionais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos dessas escolas, no turno noturno. Em médio prazo, deseja-se aprofundar os conhecimentos adquiridos no mestrado em educação, em

nível de doutorado e, assim, retribuir e contribuir para melhorias na educação do estado do Amazonas, através de regência de classe e/ou outras atividades pedagógicas relacionadas ao tema deste estudo, sempre que houver oportunidade acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES. Álvaro Marcel. **O Método Materialista Histórico Dialético: Alguns Apontamentos Sobre a Subjetividade**. Artigo. Revista de Psicologia da UNESP 9 (1), 2010.

AMAZONAS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Legislação e Normas**: Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas – 2009. Conselho Estadual de Educação- Resolução 122/2010.

AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO. **Projeto político Pedagógico da Escola “A”** – 2011.

AMAZONAS. **Rendimento Escolar da EJA Em Duas escolas Da Rede Estadual de Ensino de Manaus / SEDUC** – Secretaria Estadual de Qualidade de Ensino e Educação, 2012.

AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO. **Regimento Interno da escola “A”** – 2002.

AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO. **Projeto Político Pedagógico da Escola “B”** – 2011.

AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO. **Educação Legislação de Ensino e Normas**. Regimento Geral das escolas Estaduais do Amazonas. 2012.

AMAZONAS. SIGEAM. **Informação e Estatística**. Dados Estatísticos do EJA no Amazonas, 2008 a 2011.

AMAZONAS. **Dados Estatísticos do Rendimento Escolar da EJA na Prefeitura de Manaus / SEMED** – Secretaria Municipal de Educação. DEPLAN, Divisão de Informação e Estatística (2004 a 2007).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. IBGE, **Brasil tem 14,1 milhões de analfabetos, aponta IBGE**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-141-milhoes-de-analfabetos-apontaibge-2955324>>. Consultado em: 12/10/12.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CBE 11/2000**. Homologado no Diário Oficial da União. (Seção 1e; p15). Conselho Nacional da Educação. 2000.

BRASIL. CF de 1824; 1891;1934; 1937; 1946; 1967 e 1988. Disponível em <[www.http/db.camara.gov.br/db/handle/dbcamara](http://www.db.camara.gov.br/db/handle/dbcamara)>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Político-Legal da Educação Inclusiva** – Secretaria de Educação Especial -Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

CASTRO, L. P. V. e MALACARNE, V. **VII Encontro Internacional de Produção Científica**. Resumo de Anais. 2011.

CAVALCANTI, Roberto Jorge Ramalho. **A Evasão Escolar e o Analfabetismo: Breves Considerações**. Weber, artigos 2009.

Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos (V CONFITEA – Hamburgo - Alemanha) **Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro** – Brasília: SESI/UNESCO, 1999 (Série SESI/UNESCO - Educação do Trabalhador, I).

Convenção internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova YORK. **Decreto nº 6.949**, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e Proclamada pela Resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas**. *Tradução Oficial, UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, 1948.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. **Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DECRETO LEGISLATIVO. **N. 186/2008**. Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York. Março de 2007.

DECRETO. **N. 6.949/2009** – Determina a execução da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. (Nova York. 2007). Aprovada em 2009 pelo Decreto 186 de 2008.

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA, I) – Informação em rede: Rio de Janeiro, Nov/Dez de 1999. Ano 3 – nº 22. Relatório – **Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – I ENEJA/** Rio de Janeiro. ENEJAS: Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2032>>. Consultado em: 31/12/12, às 16h:32 e <<http://comitepaz.org.br/dowlad>>. Consultado em: 13/02/13 às 18h:43m, 1999.

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IV ENEJA) – Encarte Informação em n. 48 da Ação Educativa, Belo Horizonte. Relatório – **Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – IV ENEJA/** Belo Horizonte/Minas Gerais, agosto de 2002.

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IV ENEJA). Porto Alegre. Relatório – **Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – VII ENEJA/** RS, setembro de 2004.

Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA) Luziania/Goiás. Relatório – **Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – VII ENEJA/** GO, Setembro de 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **A repetência Escolar. Artigo - 2001**

HADDAD, Sérgio – **Ação educativa** – Por uma Cultura na Educação de Jovens e Adultos, um Balanço de Experiências de Poder Local. GT. Educação de Pessoas Jovens e Adultas, N. 18, 30ª Reunião Anual da ANPED- Caxambu – 2007.

MARQUEZAN, Reinoldo. A educação Inclusa no Paradigma Emergente. In: **Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão**. Desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM – 1º edição. Maria Almerinda de Souza Matos (Organizadora). Manaus: Editora Vitória, 2012.

Arquivo de Áudio /Vídeo Windows Média. Parte 0 6. MENTA, Tiago. **Karl Marx e o Materialismo Histórico Dialético**, [19?].

MIRANDA. Alair dos Anjos Silva de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2012.

OLIVEIRA. Maria Sônia Souza de. **Trabalho e Educação: Um Olhar Sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Relação com o Mundo do Trabalho**. Dissertação de Mestrado. UFAM. Manaus, 2007.

PEREIRA. João Junior Bonfim Joia. Francioli. Fátima Aparecida de Souza. **Materialismo Histórico Dialético: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico - Crítica**. Artigo. Revista Germinal. V. 3 n. 2 – 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/10290>. Disponível em Consultado durante revisão no dia 24/07/2013.

PEREIRA. Potiguara Acácio. **O que é pesquisa em Educação?**. Paulus, 2005.

PILETTI. C. N. **História & Vida Integrada**. Editora Ática; São Paulo: 2001.

PINHO. R. R. e NASCIMENTO, A. M. Instituições de Direito público e privado: Introdução ao estudo do direito. IN: **Noções de ética profissional**. São Paulo: Atlas, 1992.

PRADO, Lourenço de Almeida. SEMINÁRIO sobre questões educacionais. **Educação na Constituinte**. Ex.4. Rio de Janeiro, 1987.

R7.COM.BR. **Brasil Tem Quase 13 milhões de Analfabetos. Número caiu apenas 1% em três anos**. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educação/noticias/Brasiltem-quase-13milhoes-de>

analfabetos-numero-caiu- apenas1-em-tres-anos- 20120921.html>. Acessado em 12/10/12.

RODRIGUES, Maria do Perpetuo. **Curso de Elaboração de Projetos de Pesquisa**. UFAM. CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Grupo Interação – Pesquisa Extensão Sócio-Ambiental da Amazônia. 2009.

SANTOS, Luiza Mara. Da Iniciação Científica à Pós- Graduação: Uma Trajetória em Construção. In: **Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão**. Desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM – 1º edição. Maria Almerinda de Souza Matos (Organizadora). Manaus: Editora Vitória, 2012.

Conferencia Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V CONFITEA). Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacionalde-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-deeducacao-de-jovens-e-Adultos/V-Confitea-Hamburgo-1997.pdf/view>. Acessado em 10/02/2013 às 22:4.

SILVA, Maria de Nazaré Barroso da, **A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas 2000-2003**. Dissertação de Mestrado em educação. Universidade Federal do Amazonas/FACED/. 2005.

SILVA, Manoel Regis da. **Causas e Consequências da Evasão Escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Bananeiras/ PB** - Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Agrárias. Universidade Federal da Paraíba, 2009.

SCHARGEL, Franklin P. e SMINK, Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Trad.: Luiz Frazão Filho – Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca- Espanha, Ed. 94/w/18, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 4.024/61; Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 5.540/68; Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 5.692/71; Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 7.044/82; Lei de Diretrizes e**

Bases da Educação N. 9.394/96. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>.

ANEXOS

Anexo A. Ofício Avulso/2011; Protocolo/SEDUC 39291/11 e Processo Nº 011.39291.2011: Referentes a solicitação de autorização para acesso, análise e publicação, na dissertação de Mestrado, de informações contidas em documentos pertinentes à EJA na SEDUC/sede e em duas escolas estaduais localizadas na Zona Leste de Manaus/Amazonas no período de 2008 a 2011.

Anexo B. Processo Nº 39291/2011 (1) – Parecer da Gerência de educação de Jovens e Adultos – GEJA e do Departamento de Políticas e Programas Educacionais/DEPPE/SEDUC-AM.

Anexo C. Processo Nº 39291/2011 (2) – Parecer do Departamento de Gestão Escolar /DEGESC e da Gerência de Documentação e Auditoria Escolar/GEDAE/SEDUC.

Anexo D. Rendimento Escolar da EJA - Escola “A” - do período 2008 a 2011.

Anexo E. Rendimento Escolar da EJA - Escola “B” - do período 2008 a 2011.

Anexo F. Declaração/frequência da socialização dos resultados da pesquisa para os profissionais da escola “A”

Anexo G. Declaração/frequência da socialização dos resultados da pesquisa para os profissionais da escola “B”

FICHA CATALOGRÁFICA

Deve vir no verso da folha de rosto