

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ELENILCE DA COSTA SALES

EVASÃO NA EJA SOB O OLHAR DOS ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS DO AMAZONAS

JUIZ DE FORA

2016

ELENILCE DA COSTA SALES

EVASÃO NA EJA SOB O OLHAR DOS ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS DO AMAZONAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos.

JUIZ DE FORA

2016

ELENILCE DA COSTA SALES

EVASÃO NA EJA SOB O OLHAR DOS ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS DO AMAZONAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em: 20 de julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Marcelo Câmara dos Santos
Orientador

Prof^o. Dr. Luiz Flávio Neubert
Membro interno

Prof^a Dr. Tânia Regina Dantas
Membro externo

A minha amada mãe, Maria de Lourdes da Costa Sales e meu pai Luis Soares de Sales (in memorian), minhas irmãs e irmão, bem como aos demais familiares que sempre acreditaram em meu potencial e me incentivaram a buscar meus ideais independente das circunstâncias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem me capacitado de forma surpreendente para desempenhar meu papel social. Sem a força e sabedoria concedida pelo Altíssimo nenhum dos meus sonhos poderiam ser concretizados.

A minha família amada, Maria de Lourdes (Mãe), Eliana, Elane, Eliane, Elenise, Elson e Elenilde (irmãos), sobrinho (a) s, cunhados e cunhada que sempre estiveram ao meu redor, alicerçando minha caminhada e dando todo o suporte necessário para o alcance de meus objetivos. Obrigada pela compreensão, dedicação e principalmente as muitas orações realizadas. Foi com o apoio de vocês que consegui dar conta da jornada tripla de trabalho, associada aos estudos e pesquisa, sem comprometer a qualidade de vida.

À Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – Seduc/Am pela iniciativa e investimento disponibilizado aos servidores que acreditam ser possível realizar mudanças e melhorias dentro do segmento educacional.

À Universidade Federal de Juiz de Fora pela acolhida e preocupação contínua em promover um curso de qualidade.

Aos professores, tutores e mestres tão responsáveis e cheios de saberes. Vocês nos ensinaram que é possível socializar o conhecimento e ser humilde e solidário com as pessoas ao redor.

Em especial ao meu orientador Marcelo Câmara e as Agentes de Suporte Acadêmico, Luísa e Thamyres, que sempre demonstraram paciência e foram capazes de apresentar orientações tão pertinentes, numa contínua parceria rumo à finalização dessa dissertação.

Aos colegas de curso sempre tão parceiros, humanos e comprometidos com o compartilhamento de saberes. Sem dúvidas vivemos momentos de angústia, cansaço extremo, mas também muitas alegrias e aprendizagens. Esses momentos jamais serão esquecidos.

Aos parceiros de trabalho da escola estadual e municipal que sempre apoiaram, incentivaram e compreenderam a árdua caminhada que estava sendo traçada.

E por fim, aos alunos evadidos meu “Muito Obrigada” por se disponibilizarem a participar do estudo e contribuir para a construção e transformação de uma realidade de práticas que impactam na vida dos sujeitos que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas.

Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (PAULO FREIRE).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O caso de gestão estudado buscou compreender os motivos que levam os alunos da EJA a evadirem de três escolas públicas do Amazonas do ano de 2014. O interesse pela temática surgiu ao perceber as dificuldades dos profissionais que atuam no segmento da Educação de Jovens e Adultos em identificar os fatores que contribuem para a evasão dos alunos do espaço escolar. Para elucidar tal questionamento definiu-se como objetivo geral desse estudo analisar os fatores que tem contribuído para a evasão na EJA, a partir da percepção dos alunos evadidos do ano de 2014, em três escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 03 no Amazonas, tendo como objetivos específicos: i) descrever a realidade das três escolas que atendem à EJA dentro da Coordenadoria Distrital de Educação 03 e que enfrentam dificuldades quanto à evasão em seu cotidiano escolar, ii) analisar os fatores que contribuem para a evasão na EJA e, por fim iii) propor um plano de ação educacional na tentativa de minimizar as taxas de evasão nas escolas foco deste estudo. Para tanto, utilizamos, como metodologia o estudo de caso com abordagem qualitativa, perpassando pela fase exploratória, trabalho de campo e análise e interpretação dos dados coletados, tendo como instrumento de coleta, um questionário direcionado aos alunos evadidos do ano de 2014. Para subsidiar as análises foram utilizados como referenciais teóricos Faria (2013), Rodrigues (2011), Fonseca (2012), Mesquita (2009), que abordam a EJA em seus aspectos políticos, pedagógicos e sociais, nos ambientes intra e extraescolares. Ao término da pesquisa encontramos como alguns dos resultados no ambiente intraescolar a presença de práticas pedagógicas desvinculadas da realidade dos alunos, professores despreparados, incapazes de propor ações de aprendizagem diferenciadas; presença de conflitos entre professores e alunos; carga horária inadequada, etc. Como se não bastasse as questões evidenciadas dentro da escola, os alunos participantes da pesquisa vivem em situação vulnerável, quanto a moradia, renda, inserção precoce no mercado de trabalho, desemprego, necessidade de manutenção própria e da família, falta de segurança. Diante de tais constatações, foram propostas no PAE ações voltadas para a formação continuada da equipe escolar (gestor, docentes e demais profissionais), bem como a padronização do acompanhamento da presença dos alunos e das práticas pedagógicas estabelecidas nos diferentes espaços de aprendizagem da escola.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão. Fatores intra e extraescolares.

ABSTRACT

This work was developed in the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAED / UFJF). The case studied management sought to understand the reasons why students of EJA to evade three public schools in the Amazon in the year 2014. The interest in the area came to realize the difficulties of professionals working in the Youth and Adult Education segment identify the factors that contribute to the avoidance of students of the school space. To elucidate this question was defined as general objective of this study is to analyze the factors that has contributed to the avoidance in adult education from the perception of dropout students in the year 2014 in three schools of the District Coordination Office of Education 03 in the Amazon, with the specific objectives: i) to describe the reality of the three schools that cater to adult education within the District Coordination Office of Education 03 and facing difficulties regarding evasion in their school routine, ii) analyze the factors that contribute to the avoidance in adult education, and finally iii) propose an educational action plan in order to minimize the dropout rates in schools focus of this study. Therefore, we use as a methodology case study with a qualitative approach, passing the exploratory phase, fieldwork and analysis and interpretation of the data collected, with the collection instrument, a questionnaire directed to dropout students in the year 2014. To support analyzes were used as theoretical Faria (2013), Rodrigues (2011), Fonseca (2012), Mosque (2009), which address the EJA in their political, educational and social aspects, in intra and extra-curricular environments. At the end of the survey we find as some of the results in the environment intraescolar the presence of unlinked pedagogical practices of the reality of students, teachers unprepared, unable to offer differentiated learning activities; presence of conflicts between teachers and students; inadequate working hours, etc. Not only that the issues highlighted within the school, the students participating in the survey live in vulnerable situations, as housing, income, early entry into the labor market, unemployment, need for their own maintenance of the family, lack of security. Given these findings, it was proposed in PAE actions for the continuing education of school staff (managers, teachers and other professionals), as well as the standardization of monitoring the presence of students and pedagogical practices established in different spaces of school learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Evasion. intra- and extra-curricular factors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI.	135
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Percentual de alunos do Ensino Fundamental (1º Bloco - Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia) que finalizou e deixou de frequentar a escola no ano de 2014.....42
- Gráfico 2 - Percentual de alunos do Ensino Fundamental (2º Bloco - Matemática, Ciências e Inglês) que finalizou e deixou de frequentar a escola no ano de 2014.43
- Gráfico 3 - Percentual de alunos do Ensino Médio (1º Bloco - Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia) que finalizou e deixou de frequentar -2014.....44
- Gráfico 4 - Percentual de alunos do Ensino Médio (2º Bloco - (Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês) que finalizou e deixou de frequentar - 2014.....44

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cronograma do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos.	126
Quadro 02 – Plano de ação direcionado à Criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS/ EJA	127
Quadro 03 – Plano de ação direcionado à Formação da Equipe Gestora.	129
Quadro 04 – Plano de ação direcionado à Realização da Jornada Pedagógica da EJA. . .	131
Quadro 05 – Plano de ação direcionado à Formação Contínua dos Docentes.	133
Quadro 06 – Plano de ação direcionado a Padronização do Acompanhamento do aluno infrequente.	137
Quadro 07 – Plano de ação direcionado à oferta de Cursos Profissionalizantes.	139
Quadro 08 – Plano de ação direcionado à Avaliação do PAE.	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil- 2008/2014.	26
Tabela 2 - Número de escolas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil – 2008/2014	29
Tabela 3 - Componente Curricular do Ensino Fundamental 1º Segmento (1º ao 5º ANO)	35
Tabela 4 - Componente Curricular do Ensino Fundamental 2º Segmento	35
Tabela 5 - Componente Curricular do Ensino Médio – Etapa Única.	36
Tabela 6 - Componente Curricular do Ensino Fundamental – 1º Segmento (Da Alfabetização/letramento até o 5º ano)	37
Tabela 7 - Componente Curricular do Ensino Fundamental – 2º Segmento	38
Tabela 8 - Componente Curricular do Ensino Médio – (1º ao 3º Ano)	39
Tabela 9- Número de alunos do Ensino Fundamental (2º Segmento – 6º ao 9º ano) matriculados ou que finalizaram o ano letivo de 2014 nas Escolas A, B e C.	41
Tabela 10 - Número de alunos do Ensino Médio (Etapa Única) matriculados ou que finalizaram o ano letivo de 2014 nas Escolas A, B e C.	43
Tabela 11 - Fluxo de alunos do Ensino Fundamental das três Escolas de EJA.	46
Tabela 12 - Número de alunos evadidos do Ensino Fundamental das três Escolas de EJA.	47
Tabela 13 - Fluxo de alunos do Ensino Médio das três Escolas de EJA.	47
Tabela 14 - Número de alunos evadidos do Ensino Médio das três Escolas de EJA.	48
Tabela 15 - Quantitativo de alunos matriculados na Escola A - 2014	50
Tabela 16 - Formação dos docentes que atuam na Escola A.	50
Tabela 17 – Número de alunos matriculados na escola A por faixa etária - 2014.	51
Tabela 18 - Quantitativo de alunos matriculados na Escola B - 2014	53
Tabela 19 – Número de alunos matriculados na escola B por faixa etária - 2014.	54
Tabela 20 - Formação dos docentes que atuam na Escola B.	55
Tabela 21 - Quantitativo de alunos matriculados na Escola C - 2014.	56
Tabela 22 - Formação dos docente que atuam na Escola C.	56
Tabela 23 - Número de alunos matriculados na escola C por faixa etária - 2014.	58
Tabela 24 – Número de alunos evadidos das escolas A, B e C por faixa etária.	85
Tabela 25 – Faixa etária dos alunos evadidos respondentes do estudo das escolas A, B e C.	88
Tabela 26 – Tipo de moradia dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	91

Tabela 27 – Quantitativo de pessoas que moram com os alunos evadidos das escolas A, B e C.	92
Tabela 28 – Situação relacionada ao trabalho dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	93
Tabela 29 – Quantitativo de pessoas que trabalham na casa, sem contar com os alunos evadidos das escolas A, B e C.	94
Tabela 30 - Quantitativo de pessoas que ajudam nas despesas da casa dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	95
Tabela 31- Estado Civil dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	96
Tabela 32 – Tipo de trabalho dos alunos evadidos da EJA das escolas A, B e C.	97
Tabela 33 – Renda Mensal dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	98
Tabela 34 – Horas de trabalho dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	99
Tabela 35 – Idade de início no mercado de trabalho dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	100
Tabela 36 – Motivos para inserção no mercado de trabalho dos alunos evadidos das escolas A, B e C.	101
Tabela 37 – Motivos que fizeram os alunos evadidos das escolas A, B e C a procurar a EJA.	103
Tabela 38 – Motivos que impediram os alunos evadidos das escolas A, B e C a dar continuidade aos estudos.	104
Tabela 39 – Fatores que fariam os alunos evadidos das escolas A, B e C a voltar a estudar. .	105
Tabela 40 – O que a escola representa para os alunos evadidos das escolas A, B e C.	107
Tabela 41 – Lembranças vivenciadas pelos alunos evadidos das escolas A, B e C.	108
Tabela 42 – Dificuldades vivenciadas na EJA pelos alunos evadidos das escolas A, B e C. ...	110
Tabela 43 – Fatores que contribuíram para o abandono dos estudos entre os alunos evadidos das escolas A, B e C.	111
Tabela 44 – Tempo que os alunos evadidos das escolas A, B e C deixaram de estudar na EJA.	113
Tabela 45 – Ações atrativas desenvolvidas pelos professores das escolas A, B e C.	114
Tabela 46 – Experiências vividas pelos alunos evadidos das escolas A, B e C.	116
Tabela 47 – Sugestões para a melhoria da EJA apresentadas pelos alunos evadidos das escolas A, B e C.	118

LISTA DE ABREVIATURAS

APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
CEB	Câmara de Educação Básica
CDE	Coordenadoria Distrital de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMASP	Centro Municipal de Apoio Sociopedagógico
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEFRE	Deixou de frequentar
EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EFCS	Espaço de Formação Continuada em Serviço
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FICAI	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGS	Organizações não governamentais
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEB	Projeto de Educação Básica
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Educação para Jovens e Adultos
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SIGEAM	Sistema de Gestão do Amazonas
SEA	Sistema Eletrônico de Avaliação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO	21
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA NO BRASIL	22
1.1.1 Contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos/EJA no Amazonas: legislação e estrutura	31
1.2 PANORAMA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO QUANTO À EJA	39
1.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	49
1.3.1 Escola A.....	49
1.3.2 Escola B.....	53
1.3.3 Escola C.....	56
2 EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS: ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR X LITERATURA	59
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	59
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS FATORES INTRAESCOLARES E EXTRAESCOLARES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO	63
2.2.1 Fatores Intraescolares	69
2.2.2 Fatores Extraescolares	78
2.3 PESQUISA DE CAMPO: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EVADIDOS DO ANO DE 2014 DAS ESCOLAS A, B e C	85
2.3.1 Análise das informações obtidas com os alunos evadidos das escolas A, B e C	87
2.3.2 Principais achados do estudo	119
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: MELHORIAS PARA COMBATER A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE TRÊS ESCOLAS DO AMAZONAS ...	123
3.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO COMBATE À EVASÃO DAS ESCOLAS A, B e C	124
3.1.1 Criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS/ EJA.....	125
3.1.2 Formação da Equipe Gestora.....	128
3.1.3 Realização da Jornada Pedagógica da EJA	130
3.1.4 Formação Contínua dos Docentes	132
3.1.5 Padronização de acompanhamento do aluno infrequente.....	134

3.1.6 Abertura e padronização de funcionamento dos espaços escolares para a realização de atividades diversificadas.....	138
3.1.7 Avaliação do Plano de Ação Educacional – PAE	140
3.1.8 Sugestões direcionadas à Secretaria de Educação do Estado do Amazonas	141
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DA EJA (ENSINO FUNDAMENTAL 6º ao 9º e ENSINO MÉDIO).....	147
APÊNDICE B- TABELA DE LIGAÇÕES TELEFÔNICAS DIRECIONADAS AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS A, B e C.	153
APÊNDICE C – TABELA DE LIGAÇÕES TELEFÔNICAS DIRECIONADAS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS A, B e C.....	154
APÊNDICE D – TABELA DOS CONTATOS TELEFÔNICOS E POR E-MAIL DIRECIONADOS AOS ALUNOS EVADIDOS DAS ESCOLAS A, B e C.....	155
ANEXO A - TABELA DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESTADOS BRASILEIROS - ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º E ENSINO MÉDIO - (2008 - 2014)	156

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que no decorrer de sua história conquistou espaço no cenário educacional, cujo o intuito é amenizar a problemática decorrente da distorção idade-série existente dentro dos espaços escolares.

A primeira vez que a educação de jovens foi abordada em uma lei brasileira ocorreu no ano de 1934, quando foi inserida no Plano Nacional de Educação como uma etapa de ensino gratuita e de frequência obrigatória, que ganhou uma sistematização maior, após ser diagnosticado um alto índice de analfabetismo no país.

De acordo com Ghedin (2011), a partir de 1940, outros programas foram colocados em prática, a fim de atender a uma demanda crescente de cidadãos excluídos socialmente. Em 1949, após a realização da I Conferência Internacional na Dinamarca, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil passa a ser direcionada por diferentes profissionais de forma voluntária e fora da escola, demonstrando a ausência de políticas públicas voltadas a formação desses cidadãos.

Somente com os movimentos populares influenciados pelas ideias de Paulo Freire é que a Educação de Jovens e Adultos ganhou um caráter crítico-transformador, pois passou a reconhecer a realidade cultural dos sujeitos embasada num processo dialógico reflexivo, que foram incorporados aos processos metodológicos de aprendizagem.

Apesar da existência do modelo educacional disseminado por Paulo Freire, passados alguns anos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL¹, experiência totalmente contrária ao que preconizava a educação popular no que se refere à conscientização política e erradicação do analfabetismo.

Os programas de educação de jovens e adultos foram impulsionados pelos debates acerca da melhoria da educação vivenciados na sociedade brasileira, que em um processo de democratização destinou dentro da Constituição Federal de 1988, o artigo nº 208, em que contempla a obrigatoriedade da EJA como dever do Estado. Assim, o governo precisa garantir a oferta gratuita do ensino para todos que não tiveram acesso em idade própria, que pode ser no turno noturno, a fim de atender às condições do educando.

Miranda (2003) enfatiza que essa preocupação com o analfabetismo e as dificuldades educacionais se tornou parte marcante das discussões mundiais, quando os organismos

¹ O MOBRAL foi um movimento lançado pelo Governo federal nos anos de 1970, direcionado aos alunos de 15 a 35 anos, subsidiado por recursos advindos da receita líquida da Loteria Esportiva (6, 75%) e das deduções voluntárias do imposto de renda das Pessoas Jurídicas (1%), cujo objetivo seria a extinção do analfabetismo no Brasil. (MIRANDA, 2003).

internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), e o Banco Mundial colocaram em pauta incentivos e estratégias para auxiliar os países que enfrentavam tal problemática em sua realidade educacional, resultando em campanhas e práticas de inserção de políticas voltadas ao atendimento do referido público.

Diante disso, destaca-se que as políticas públicas brasileiras dentro da EJA respaldam-se na Constituição Federal de 1988 (Art. 208), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 (Art. 4º, Inciso I e VII), no Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EJA (Resolução nº 01/2000).

Todas essas orientações legais, apesar de terem sido estabelecidas em momentos diversos, contemplam interesses similares, pois tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB nº 9394/96 enfatizam em seus artigos nº 208 (CF) e Artigo 4º (LDB) a obrigatoriedade do Estado na garantia do ensino de qualidade para Educação de Jovens e Adultos, que passou a ter maior sistematização a partir do estabelecimento das orientações e diretrizes acerca da garantia do acesso a educação, a fim de promover uma ação educativa reparadora e de qualidade, com igualdade de oportunidades aos alunos.

As instituições educativas que ofertam a EJA precisam atender também as orientações presentes no artigo 3º, nos incisos I a XI, da LDB nº 9394/96, que preconiza que o ensino deve ter por base a igualdade de condições, liberdade, tolerância pluralismo de ideias, gratuidade do ensino, valorização do profissional e da experiência extraescolar do aluno, gestão democrática, garantia do padrão de qualidade e vinculação entre práticas escolares, de trabalho e sociais, sendo fundamental aos educadores prover alternativas capazes de viabilizar a melhoria da aprendizagem dos alunos da EJA.

Com base nas orientações de âmbito federal, o estado do Amazonas, por meio do Conselho Estadual de Educação/Am, também criou resoluções voltadas para a Educação de Jovens e Adultos como a nº 139/01 que estabelece normas e regulamentos para a execução da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, no Sistema Estadual de Educação.

Ao realizar leituras e participar dos debates entre profissionais que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, enquanto pedagoga de uma escola de EJA, tenho percebido a inquietação dos profissionais que almejam contribuir com a formação dos alunos que adentram o espaço escolar, mas que por motivos diversificados acabam deixando de frequentar a escola. Há alunos que até voltam para fazer a matrícula no ano seguinte, mas acabam

desistindo novamente, sendo um ciclo de desistências e impossibilidades de alcance de objetivos voltados a formação do aluno.

Por trabalhar desde 2014 em uma escola que atende a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno noturno, a qual está vinculada a Coordenadoria Distrital de Educação, CDE 03, também vivencio inquietações quanto à evasão dos alunos e percebo a dificuldade da equipe de profissionais em estabelecer ações capazes de minimizar essa questão que afeta a referida modalidade de ensino.

Os profissionais da EJA tem buscado desempenhar seu papel formador, porém perdura o alto índice de evasão escolar, sem que se saiba os fatores causais de tal situação, diminuindo assim a credibilidade dos serviços educacionais prestados a estes jovens, o que perpassa por resultados, fluxo e aprendizagem.

Como sou pedagoga de uma escola que atende a EJA, e que vivencia dificuldades relacionadas à evasão escolar, buscou-se através deste estudo compreender os fatores que contribuem para a evasão na escola que atuo e de outras duas escolas de EJA, da CDE 03. Para tal apliquei um questionário aos alunos evadidos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, das três realidades escolares, a fim de investigar quais os fatores que impossibilitaram e ainda impossibilitam a permanência dos alunos nos espaços escolares. A pretensão é, refletir acerca de minha atuação profissional, dialogando com os demais colegas de trabalho e estabelecendo estratégias capazes de contribuir para a permanência dos alunos nos espaços educacionais.

Assim, a temática da pesquisa é “Evasão na EJA sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas” que buscou responder a seguinte questão: Quais fatores tem contribuído para a evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas do Amazonas do ano de 2014?

Este estudo tem por objetivo geral analisar os fatores que tem contribuído para a evasão na EJA, a partir da percepção dos alunos evadidos do ano de 2014, em três escolas públicas do Amazonas, da Coordenadoria Distrital de Educação 03. Foram realizadas visitas ao ambiente escolar a fim de coletar informações documentais acerca da evasão escolar (matrícula inicial e final), obtidas na secretaria da escola, por meio do Projeto Político Pedagógico - PPP, do Sistema de Gestão do Amazonas – SIGEAM, bem como entrei em contato com os alunos evadidos por meio telefônico, a fim de verificar se eles aceitariam participar do estudo. Aqueles que quiseram colaborar responderam o questionário no momento do contato telefônico ou em outro horário indicado pelo aluno participante.

Os objetivos específicos do estudo são: i) descrever a realidade das três escolas que atendem a EJA dentro da Coordenadoria Distrital de Educação 03 e que enfrentam dificuldades quanto à evasão em seu cotidiano escolar, ii) analisar os fatores que contribuem para a evasão na EJA, com base em conhecimentos teóricos e resultantes da entrevista com os alunos evadidos e, por fim iii) propor ações de combate a evasão dentro das três escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 03 que atendem a Educação de Jovens e Adultos.

Para sistematizar esta pesquisa, o trabalho será organizado em três capítulos, sendo o primeiro embasado na descrição da realidade selecionada para estudo, momento que serão apresentados elementos fundamentais para que o leitor consiga vislumbrar a veracidade das informações obtidas em três escolas de EJA da Coordenadoria Distrital de Educação 03, que enfrentam dificuldades em identificar os fatores que têm contribuído para a evasão dos alunos da EJA, sendo fundamental buscar informações acerca dos fatores que inviabilizam sua permanência dentro da escola.

Quanto ao segundo capítulo foram analisados aspectos da evasão escolar na EJA com base na revisão da literatura existente sobre a temática, fazendo um paralelo com os elementos apresentados nos questionários respondidos pelos alunos evadidos das três escolas estudadas. Esses alunos participaram desse estudo por meio da utilização de um questionário estruturado, previamente elaborado. Todas as informações documentais e resultantes das informações coletadas no decorrer do estudo, foram analisadas, a fim de dar consistência as ações que foram apresentadas para a melhoria do trabalho realizado pelas escolas que atendem aos alunos da EJA.

Por fim, no terceiro capítulo foram propostas ações de combate à evasão, dentre as quais destacam-se os momentos de discussões e estudos promovidos na escola, priorizando as especificidades dos alunos da EJA, a análise da proposta pedagógica e currículo, a busca por parcerias que possibilitem ao aluno o acesso ao emprego e a capacitação profissional, bem como a segurança e as condições mínimas para que seu direito à educação de qualidade sejam garantidos. Essas ações foram organizadas por meio da análise das contribuições dos alunos evadidos e serão socializadas com as escolas selecionadas para o estudo.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

A educação de jovens e adultos no decorrer da história brasileira tem enfrentado questões políticas, econômicas e sociais que impactam em sua efetivação, pois de acordo com Gadotti e Romão (2011) a educação direcionada a este público deve priorizar as especificidades e dificuldades decorrentes da falta de valorização, complexos de inferioridade e experiências mal sucedidas vivenciadas dentro da escola.

Gadotti e Romão(2011) ressaltam ainda que as práticas educativas dentro da realidade da educação de jovens e adultos devem estar centradas em ações democráticas, com a participação da comunidade escolar, respeitando a experiência de vida dos alunos, para que num processo dialógico se construa a tão almejada educação cidadã.

A busca pela democratização educacional foi solidificada através da promulgação da Constituição Federal de 1988, que direciona dez artigos para tratar de questões voltadas à educação, sendo que os artigos nº 205, 208 e 214 abordam a universalização do ensino, incluindo as pessoas que não tiveram acesso à educação em idade própria.

Dando prosseguimento à luta pela melhoria da qualidade educacional a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) enfatiza a importância da EJA dentro da Educação Básica, estabelecendo direcionamentos quanto a sua efetivação. Com base nesses documentos norteadores foram criados pareceres, diretrizes, fóruns e encontros com o objetivo de discutir políticas e práticas voltadas para a implementação de ações direcionadas à Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, os programas e ações implementados nas escolas ainda não têm conseguido garantir a permanência dos alunos nos espaços escolares, os quais vivenciam dificuldades relacionadas à reprovação, ao abandono e à evasão (alunos que abandonam os espaços escolares e não voltam a se matricular no ano seguinte).

Esse capítulo, além de descrever aspectos históricos e políticos da implementação da EJA no Brasil e no Amazonas, também apresentará o panorama da rede Estadual de Ensino do Amazonas, caracterizando a realidade de três escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 03 que enfrentam a evasão em suas realidades educativas.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA NO BRASIL

Na perspectiva de compreender os elementos históricos e políticos que permeiam a realidade educacional de Jovens e Adultos no Brasil é fundamental destacar que essa modalidade de ensino, de acordo com Cortada (2013) tem o objetivo de oferecer oportunidades aos alunos que não tiveram acesso ao conhecimento em idade própria. Muito mais que escolarização² perdida a EJA deve possibilitar a emancipação de seus sujeitos.

Feitoza (2008) enfatiza que a EJA é direcionada a sujeitos educativos que vivenciaram em sua trajetória estudantil momentos de exclusão que tentam ser amenizados por meio de projetos compensatórios, mas que ainda não conseguiram combater as questões que inviabilizam o alcance da educação de qualidade.

Furtado (2008) acrescenta que as práticas de exclusão social estão presentes em várias realidades sociais, tendo em vista que muitos cidadãos são deixados à margem da sociedade por não se enquadrar nos padrões estabelecidos. Isso ocorre também dentro da escola quando se ignora as especificidades dos alunos submetendo-os à reprovação e evasão.

Para a promoção de uma educação capaz de incluir diferentes sujeitos nos espaços educacionais e contribuir para o processo de democratização do país, a Constituição Federal de 1988, regulamentou aspectos fundamentais da educação, incluindo à Educação de Jovens e Adultos como um direito subjetivo que pode ser pleiteado pela população, tendo em vista que se insere dentro da Educação Básica pública e gratuita.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 5º, a educação é um direito de todos os cidadãos, sendo de responsabilidade do Estado e da família, prover formas de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para complementar o Art. 208, nos incisos I e VI enfatizam que a garantia da educação a todos, envolve tanto os alunos do ensino regular (4 a 17 anos) quanto aqueles que não tiveram acesso em idade própria, podendo ser ofertado no turno noturno, a fim de se adequar às condições do educando.

Com intuito de garantir o cumprimento do que é prescrito na Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Art. 214 define ser obrigatório a criação de lei que estabeleça o Plano Nacional de

² Escolarização é um termo que refere-se aos espaços escolares, de modo que os sujeitos adentram os espaços institucionais para se apropriar de novos conhecimentos considerados formais. Porém, dentro da modalidade da EJA a escolarização deve preocupar-se com a formação integral do aluno, oportunizando práticas pedagógicas de respeito a diversidade, sem negar saberes essenciais a formação cidadã. (OLIVEIRA, 2011).

Educação - PNE para definir diretrizes, objetivos e metas capazes de favorecer o desenvolvimento dos diversos níveis de ensino.

A preocupação com a qualidade educacional é resultante de uma luta histórica cujo ápice ocorreu em 1990, quando foi organizada em Jointhien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, e que contou com o apoio do Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Banco Mundial.

Beatrici (2009) ressalta que nos anos de 1990, mesmo com a existência da Conferência Nacional de Educação e o estabelecimento do pacto em prol da superação do analfabetismo no Brasil, o governante da época, Fernando Collor de Mello, acabou prejudicando as conquistas alcançadas pela Educação de Jovens e Adultos, pois extinguiu os programas voltados para a alfabetização da população. Inicialmente, acabou com o programa Educar³, que havia substituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), estabelecendo o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)⁴, amplamente divulgado na mídia.

O PNAC foi lançado em setembro de 1990 cuja perspectiva, segundo Vieira (2000) era romper com a imagem fragilizada do Governo Collor, já que evidenciava-se no cenário social muitas críticas quanto a falta de investimento no setor educacional. De modo que, a saída encontrada foi criar esse programa enfatizando a universalização do Ensino Fundamental e a eliminação do analfabetismo, porém no ano seguinte foi extinto, sem nenhuma explicação para a sociedade civil.

Beatrici (2009) enfatiza ainda que os Governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso acabaram deixando de lado a preocupação com as políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos, de modo que houve alterações no art. 60 da CF/88 no título dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988), por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996), que minimizou os investimentos para a eliminação do analfabetismo em dez anos.

³ A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) substituiu no ano de 1985 o MOBRAL. A referida Fundação estava vinculada ao Ministério da Educação e tinha sob sua responsabilidade supervisionar e acompanhar às instituições e secretarias que recebiam recursos para promover educação aos alunos que tiveram acesso ao conhecimento em idade própria. (Beatrici, 2009).

⁴ O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) entrou em vigor no ano de 1990 em substituição a Fundação Educar, cujo objetivo era superar o analfabetismo por meio de planos e programas a ser colocados em prática mediante a articulação entre as esferas governamentais. (Beatrici, 2009).

Ainda em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que direciona dois artigos (37 e 38) para abordar a Educação de Jovens e Adultos, salientando ser responsabilidade dos sistemas educacionais garantir de forma gratuita o ensino nos níveis fundamental (maiores de 15 anos) e médio (maiores de 18 anos) aqueles alunos que não tiveram acesso em idade própria, sendo considerado o contexto do educando e seus interesses, oportunizando a eles saberes de base comum do currículo, a fim de que possam permanecer nas escolas até o término da educação básica, habilitando-o para dar continuidade aos estudos em etapas posteriores.

Assim, destaca-se que a educação vivenciou momentos de avanços pautados na LDB nº9394/96 e retrocessos por meio de cortes no orçamento direcionados à Educação de Jovens e Adultos, conforme destacado por Beatrice (2009).

A Educação de Jovens e Adultos está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos - DCN/EJA (BRASIL 2000), cuja preocupação está em estabelecer diretrizes voltadas para a sistematização de ações em prol da melhoria da qualidade do ensino a estes sujeitos que não tiveram acesso à educação em idade própria.

De acordo com o Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), a Educação de Jovens e Adultos tem três funções fundamentais:

- Reparadora, relacionada a possibilidade de acesso e continuidade aos estudos dos alunos que por motivos diversos não conseguiram concluir sua vida estudantil, sendo fundamental oportunizar a esses sujeitos igualdade de oportunidades quanto a garantia da educação. Assim, acrescenta-se que não adianta apenas entrar na escola, mas é fundamental garantir uma educação de qualidade que reconheça as especificidades desses jovens e adultos como cidadãos que tiveram um direito negado.

- Equalizadora que refere-se à promoção de oportunidades educacionais a todos os sujeitos, considerando suas diferenças e dificuldades, tendo em vista que a EJA é direcionada a cidadãos de diversos segmentos sociais e que deixaram o espaço escolar em decorrência de interrupções forjadas por repetências, evasões e por oportunidades desiguais, sendo fundamental um modelo educacional capaz de reinserir esses cidadãos no mundo social econômico e cultural;

- Qualificadora que aborda questões de aprendizagem de saberes para toda a vida, pois a educação de jovens e adultos deve preocupar-se com a qualificação contínua de seus sujeitos, considerando os saberes e experiências trazidos por eles para que numa relação dialógica possam construir o conhecimento de forma permanente, respeitando o caráter incompleto que

caracteriza o ser humano, a fim de contribuir para a criação de uma sociedade que prioriza a universalização e a igualdade de oportunidades.

Anzorena e Benevenuti (2013) enfatizam que a preocupação com essas três funções é um avanço dentro da modalidade da EJA, que abandona seu caráter assistencialista de outrora, preocupando-se com a formação integral dos alunos.

As autoras Anzorena e Benevenuti, 2013 destacam ainda que para surgir tais direcionamentos previstos no Parecer nº 11 (Brasil, 2000.) foi preciso mobilizar a sociedade civil, entidades educacionais, associações científicas e profissionais da sociedade, representantes do Governo, de modo que ocorreram audiências públicas, a fim de tornar o processo mais democrático e transparente possível, servindo de parâmetro para outros documentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto de busca pela qualidade educacional da EJA, no dia 05 de julho de 2000, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Básica - CEB nº 01 estabeleceu às Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCN/EJA) que é constituída de 25 artigos que versam sobre os cuidados que devem ser observados na promoção da referida modalidade de ensino, preocupando-se com a equidade, que trata tanto da igualdade de oportunidades quanto ao acesso e permanência dos alunos nas escolas.

De acordo com tal resolução, o direito à educação, perpassa pelo reconhecimento de diferenças e especificidades culturais trazidas dos espaços extraescolares, sendo competência dos sistemas de ensino regulamentar cursos, procedimentos e alternativas para viabilizar a conclusão dos estudos, que podem ocorrer mediante cursos presenciais, semipresenciais e a distância, desde que as instituições sejam credenciadas e avaliadas pelo poder público.

Diante de uma dívida histórica embasada na ausência de políticas específicas para atendimento do público que não teve acesso a educação em idade própria, foi sancionado em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172 cuja primeira versão dedicava 26 metas a EJA, defendendo a alfabetização de dez milhões de jovens em cinco anos e a erradicação do analfabetismo em dez anos.

Diante de diretrizes para o melhor funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em seus diversos modelos (a EJA presencial⁵, semipresencial⁶, Projovem Urbano⁷ e EJA integrado

⁵ Eja Presencial: é quando o aluno frequenta diariamente a escola para cumprimento da carga horária exigida para a referida modalidade e para maior convivência social com os sujeitos do seu entorno.

⁶ Eja Semipresencial: consiste na combinação de momentos presenciais (geralmente duas vezes por semana), sob a orientação do professor que propõe atividades e dirime dúvidas, com momentos de estudo individual.

⁷ Projovem Urbano: é um programa criado pela Diretoria de Políticas Educacionais para Juventude/ Governo Federal com intuito de elevar a escolaridade de jovens com idade entre 15 e 29 anos.

a Educação Profissional⁸) nos segmentos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério de Educação – MEC, com apoio da Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED foi possível apresentar um panorama do quantitativo de matrículas efetivadas pelos alunos com distorção idade-série entre os anos de 2008 a 2014, conforme apresentação da tabela 01.

Tabela 1 - Matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - 2008/2014

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
2008	3.295.240	1.650.184
2010	2.860.230	1.427.004
2012	2.561.013	1.345.864
2014	2.284.122	1.308.786

Fonte: BRASIL, 2015.

Ao analisar o quantitativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental entre os anos de 2008 a 2014 (incluindo séries Iniciais e Finais), é possível verificar pelos dados apresentados na Tabela 1, que houve uma diminuição no número de matrículas no ensino fundamental em torno de 30,7%, e no Ensino Médio reduziu o percentual de alunos em 20,7%.

Essa é uma realidade que vem sendo constatada pelo Ministério da Educação e demais representantes da sociedade civil, de modo que tal questão tem sido debatida nos fóruns voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Mesmo sabendo da existência de um amplo quantitativo de analfabetos espalhados em todo o território brasileiro, as pessoas sem escolaridade não estão se matriculando nas escolas.

O número de matrículas na educação para jovens e adultos está caindo, de acordo com dados do Censo Escolar 2010. Em 2009, 4,6 milhões de alunos estavam matriculados na modalidade. Em 2010, o registro foi de 4,2 milhões, uma redução significativa de 8%. A maior queda ocorreu entre os alunos do Ensino Médio. A quantidade de escolas que oferece a modalidade no país também vem diminuindo. Em 2007, 42.753 colégios ofereciam turmas de EJA. Em 2010, este número ficou em 39.641. (MEC, 2012, p. 01).

Esse decréscimo do quantitativo de matrículas e de escolas voltadas à Educação de Jovens e Adultos atinge vários estados do Brasil e as causas de tal fenômeno podem ser das mais diferentes ordens, desde a migração dos alunos para cursos a distância, pagamento de disciplinas avulsas na rede privada de ensino, realização de provões ofertadas em algumas

⁸ Eja integrado a Educação Profissional: é quando ocorre a relação entre os saberes do Ensino Médio com as competências profissionais abordadas no ensino técnico, que pode ser de forma concomitante ou sequencial, cujo objetivo é inserir o jovem ou adulto no mercado de trabalho.

secretarias estaduais, falha na coleta de informações do censo, tendo em vista que a EJA possui uma especificidade modular, até aspectos pessoais, entre estudar e trabalhar, os alunos optam pelo trabalho, é questão de sobrevivência.

Além desses fatores, a diminuição de matrículas pode ocorrer em virtude da promoção de uma educação básica de qualidade em que os alunos não são excluídos e conseqüentemente concluem os estudos no tempo previsto para esse fim, não havendo necessidade de manter a EJA. Contudo, essa realidade não se aplica no Brasil, pois de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2011, temos 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não concluíram os estudos.

O fato é que cada realidade brasileira apresenta suas características quanto a forma de compreender a educação, porém de acordo com Catelli (2013) existem motivações que explicam o declínio das matrículas da EJA, uma vez que essa modalidade enfrenta a ausência de um modelo flexível compatível com a realidade desse público, falta de recursos e de realização de um planejamento articulado entre as iniciativas federal, estaduais e municipais voltadas para essa modalidade, a carga horária é incoerente com os modelos de vida dos alunos.

Como a temática do trabalho está relacionada à evasão na EJA dentro do Amazonas, é fundamental conhecer o quantitativo de matrículas que são efetivadas nos diversos estados brasileiros, a fim de verificar se a diminuição da procura pela EJA nos anos de 2008 a 2014, se faz presente tão somente na realidade analisada.

De acordo com os dados do anexo A desse estudo percebe-se que houve um crescimento no número de matrículas no Ensino Fundamental apenas no estado do Acre, nos demais estados da federação houve decréscimo. Quanto ao Ensino Médio houve diminuição das matrículas no Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. E crescimento nos estados de Alagoas, Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Tocantins. Esses dados demonstram que a problemática em estudo nesse trabalho está sendo evidenciada em vários estados da federação brasileira.

Ao pesquisar acerca da realidade do Acre, a partir dos dados obtidos no portal de notícias do referido Estado, a preocupação com o resgate dos alunos da EJA foi sistematizado em 2010, por meio de um Seminário Estadual em que se discutia alternativas capazes de melhorar a qualidade da educação voltada aos jovens e adultos perpassando por questões de financiamento, gestão, formação, intersectorialidade, regime de colaboração, controle social e política pública

em EJA. De modo que foram desenvolvidos projetos para o desenvolvimento dos alunos nos segmentos de auto realização, inclusão social, empreendedorismo e da inserção no mundo do trabalho, bem como houve investimento na capacitação docente.

Assim como o estado do Acre se preocupou em organizar políticas que viessem atender às especificidades de sua realidade, os demais estados brasileiros que apresentarem declínio do número de atendimento da EJA precisam conhecer os motivos que contribuíram para tal realidade. Para Carreira et al, 2014, a busca pelo crescimento de matrículas na EJA é um desafio para as redes estaduais de ensino:

No Mato Grosso do Sul, em entrevista concedida à Ação Educativa, a gestora da EJA da Secretaria de Estado de Educação creditou o crescimento das matrículas ao longo de todo período às ações da Secretaria na publicização da oferta da EJA e, principalmente, à importância do certificado no mercado de trabalho. Segundo ela, o aumento no número de matrícula seria reflexo da exigência cada vez mais abrangente de certificado de Ensino Fundamental e Médio por parte das empresas, o que gerou uma grande demanda por escolarização dos jovens e adultos trabalhadores (p. 122).

Diante de tais colocações, todo o cenário nacional que atende a EJA devem dar ênfase às orientações no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 13. 005/2014, meta 8 quanto à elevação da escolaridade média da população entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, incluindo o Amazonas que é o foco desse estudo.

O que se tem observado nas evidências da EJA do Amazonas é um decréscimo de atendimento, conforme dados da tabela 2. A redução de matrículas no decorrer dos anos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é algo que precisa ser investigado de modo a descobrir para onde estão indo esses alunos.

De acordo com Di Pierro (2005) a realidade da EJA tem vivenciado no decorrer da história muitos momentos de negligência por parte dos governos, que acabam priorizando os outros segmentos educacionais, consequentemente deixando a educação de jovens e adultos à margem das ações eficazes e de respeito ao público que nela se insere. Os programas e políticas desenhados para EJA na maioria das vezes são superficiais e alheios às necessidades exigidas pelos alunos, com recursos escassos, professores sem uma formação adequada, e cursos que não capacitam os alunos para continuação dos estudos, tampouco os insere no mercado de trabalho. Para Carreira (2014) é preciso analisar a realidade sob diferentes pontos de vista:

[...] os discursos dos gestores municipais e dos supervisores da rede estadual de ensino são bastante homogêneos quando se trata de explicar e redução de matrículas, tendendo a atribuir aos jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade a resistência em superar essa condição. Na sua percepção (nem sempre isenta de preconceitos) os jovens, adultos e idosos são acomodados e carecem de motivação para retornar aos estudos ou persistir até a conclusão dos cursos, repetindo o abandono escolar com o qual estariam familiarizados desde a infância, e que teria se incorporado à cultura desse grupo social. Ainda que existam evidências demonstrando que os procedimentos rotineiros de “chamada escolar” são ineficazes ou que a nucleação de turmas desestimula a demanda social, os gestores não reconhecem ter responsabilidade na queda das matrículas, insistindo que todos os jovens e adultos que demandam tem vagas asseguradas, ainda que não na unidade escolar de sua preferência. (p. 65)

A partir do posicionamento de Carreira (2014) percebe-se a necessidade de sensibilização acerca da importância da compreensão dos fatores que tem contribuído para a diminuição de matrículas dentro da EJA, que deve ser direcionada a todos os sujeitos que atuam nesse segmento, não na perspectiva de procurar culpados e sim visando encontrar alternativas possíveis de serem aplicadas.

Além da redução do número de matrículas, nesses mesmos anos, também foi possível detectar uma diminuição do quantitativo de escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos na Etapa do Ensino Fundamental no Brasil (-19,9%), enquanto que o Ensino Médio (+4,6) ampliou o número de instituições que atendem Jovens e Adultos do Brasil conforme dados da Tabela 2, gerando mais inquietação quanto à realidade educacional direcionada à EJA.

Tabela 2 – Número de escolas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil - 2008/2014

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
2008	38.581	8.753
2010	35.888	8.834
2012	32.776	8.869
2014	30.911	9.153

Fonte: BRASIL, 2016.

De acordo com o PNE 2014 a redução do número de matrículas nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio e de escolas de nível fundamental para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos não representa a resolução das dificuldades vivenciadas por tais sujeitos,

pois ainda persiste na realidade brasileira, de acordo com as estratégias (8.2⁹, 8.6¹⁰, 9.1¹¹, 9.2¹², 9.5¹³ e 10.1¹⁴) apresentadas pelo documento, questões relacionadas ao analfabetismo, ensino de má qualidade, desigualdade de oportunidades educacionais, etc. Daí ser tão importante a articulação entre os entes federados na busca contínua pelo estabelecimento de práticas educacionais equitativas dentro da EJA. Frente tais dificuldades Carreira et al, 2014, enfatiza que:

O Estado não realiza chamada pública para a EJA e apresentar um processo de fechamento de turmas de EJA na última década, a própria regulamentação atual da modalidade pode também ser uma das causas da queda de matrícula. Segundo a entrevista da Secretaria, por muitas vezes, as regras pelas quais a modalidade de EJA tem sido ofertada entram em conflito com as necessidades e as possibilidades dos alunos... (p. 125)

A EJA apresenta particularidades que são reconhecidas no Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 e embasado na Lei nº 13.005/2014, o qual destina as metas 8, 9 e 10 para a referida modalidade, de modo que os entes federados devem contribuir para a elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, bem como elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Além de oferecer a 25% da população a educação profissional integrada, tudo isso a ser concretizado até 2024.

Conforme Jardimino e Araújo (2014) o Plano Nacional de Educação apesar de direcionar três metas especificamente para à Educação de Jovens e Adultos, ainda não combateu a evasão e a baixa qualidade de ensino que permeia essa modalidade de ensino, sendo fundamental estabelecer políticas públicas capazes de garantir o direito à educação a quem outrora foi marginalizado e que permanece sendo excluído das oportunidades educativas que considerem suas especificidades.

⁹ Estratégia 8.2 (relacionada a meta 8 do PNE/2014): implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.

¹⁰ Estratégia 8.6: promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

¹¹ Estratégia 9.1 (relacionada a meta 9 do PNE/2014): assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

¹² Estratégia 9.2: realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos.

¹³ Estratégia 9.5: realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil.

¹⁴ Estratégia 10.1: manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do Ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

Por fim, os aspectos históricos, políticos e sociais que fazem parte da realidade brasileira quanto à Educação de Jovens e Adultos precisam ser continuamente discutidos com a sociedade, a fim de se construir alternativas pedagógicas capazes de garantir a esses cidadãos o direito à educação de qualidade, tendo em vista que as práticas e decisões tomadas em âmbito nacional interferem nas realidades vivenciadas nos Estados da Federação. Sabendo da influência política, social econômica envolvida na oferta da EJA serão descritas na próxima seção as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas, apresentando as leis que as regem e a forma como ela está estruturada na atualidade.

1.1.1 Contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos/EJA no Amazonas: legislação e estrutura

A Educação de Jovens e Adultos no território amazonense está vinculada às orientações de caráter macro advindas da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, documentos que estabelecem regras a serem cumpridas pelos entes federados.

Mesmo sabendo que existem especificidades dentro de cada território que compõem o cenário brasileiro, é de competência dos Estados e Municípios estabelecer ações que viabilizem o que está estabelecido nas Leis Federais.

De acordo com Miranda (2003) o Amazonas como os demais Estados brasileiros estavam engajados, a partir da década de 1980 no combate ao analfabetismo, de modo que era essencial estabelecer programas e projetos, considerando as características e dificuldades vivenciadas pela população local, a fim de também contribuir para erradicação de um problema existente no cenário brasileiro e de forma mais intensa no Amazonas

Segundo Miranda (2003) foi criado na realidade educativa amazonense o Projeto de Educação Básica – PEB¹⁵, em 1986, em substituição ao Programa de Educação Integrada – PEI. Mais tarde, em 1992, o PEB foi reformulado com o intuito de garantir a continuidade dos estudos de adultos, na modalidade de 1ª a 4ª séries, a fim de ampliar o índice de escolarização da população.

¹⁵ O Programa de Educação Básica – PEB foi criado em 1986, período em que se vivenciava a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, dando lugar a Fundação Educar, que apoiava técnica e financeiramente os Estados e Municípios e entidades civis na criação de programas direcionados aos jovens e adultos que não tiveram a formação adequada em idade própria. Nessa perspectiva, o Amazonas buscou apoio para investir na qualificação dos profissionais da educação, a fim de dar um suporte pedagógico maior às escolas da Capital e interior que aderiram ao programa e que almejaram ampliar o nível de escolarização da população, na modalidade de 1ª a 4ª séries. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2000).

Miranda (2003) ressalta ainda que o PEB para possibilitar a melhoria didático-metodológica direcionada aos alunos de 1ª a 4ª séries estabeleceu metas de reciclagem de 300 professores, vinte quatro (24) técnicos, cinco (5) professores coordenadores, bem como estabeleceu diretrizes de monitoramento e avaliação das cento e sessenta e quatro (164) escolas da capital e cento e quarenta e um (141) do interior que desenvolviam o projeto.

Passados alguns anos, em 1992 foi criado o Programa de Educação para Jovens e Adultos do Estado do Amazonas, o PROEJA-AM, direcionado a todas as etapas da educação, passando pela alfabetização, 1º e 2º Graus, via ação supletiva.

Para Miranda (2003) essa ação do Governo do Estado do Amazonas, por meio de sua Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto – SEDUC/Am refere-se a uma política pública que visa garantir a universalização do ensino. Assim, destaca-se que o Programa PROEJA/Am divide-se em:

- PROEJA Alfabetização: de acordo com Miranda (2003) esse programa visa romper com as taxas de analfabetismo elevadas dentro da realidade amazonense, sendo necessário capacitar profissionais alfabetizadores para combater o problema.

- PROEJA Suplência de 1º Grau: teve início em 1993 com escolas piloto, direcionadas a alunos a partir dos 14 anos de idade, que deveriam estudar por 18 meses, a fim de concluir o 1º Grau (1ª a 8ª séries). Nessa perspectiva Miranda (2003) informa que foram capacitados 54 professores e nove técnicos, a fim de direcionar as práticas pedagógicas modulares que deveriam ser oportunizadas aos alunos.

- PROEJA Suplência de 2º Grau: este projeto era direcionado aos alunos com 18 anos completos, que deveriam estudar por 18 meses, a fim de concluir o 2º Grau. Nesta perspectiva, Miranda (2003) informa que foram capacitados quarenta e oito professores e três técnicos, a fim de direcionar as práticas pedagógicas e oferecer crescimento cultural e profissional aos alunos.

De acordo com o site de Seduc /Am os projetos que estão em vigor no ano de 2015 no Amazonas para a Educação de Jovens e adultos são:

- Programa Amazonas Alfabetizado que refere-se a uma adequação do Programa Brasil Alfabetizado, que foi remodelado a fim de suprir uma necessidade existente na realidade amazonense, de modo que a partir de 2013 firmou-se uma parceria entre Governo Federal e Governo do Estado do Amazonas, para implementar a proposta de alfabetizar jovens com 15 anos ou mais e adultos, nas diversas realidades dos municípios do Amazonas;

- Programa Projovem Urbano é resultante de uma ação do Governo Federal que em parceria com os entes federados visa incentivar os jovens a voltar a estudar, relacionando o

saber escolar com a qualificação profissional. Esse programa criado em 2008 e ampliado para Estados e Municípios oportuniza aos jovens de 18 a 29 anos, uma bolsa auxílio para aqueles que alcançarem um aproveitamento de 50% nas avaliações propostas e uma frequências mínima de 75% e que conseguirem concluir os estudos.

- Exame Supletivo Eletrônico: é uma oportunidade oferecida aos alunos que queiram se submeter a um exame de proficiência, a ser realizado num laboratório de informática dentro da própria sede, tendo como pré-requisito para a obtenção do certificado o alcance de 60% de acertos das questões apresentadas na avaliação.

Dentro do Estado do Amazonas a Educação de Jovens e Adultos embasa-se nas Resoluções nº 139/01 (AMAZONAS, 2001) do Conselho Estadual de Educação/Am, observando também as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, com base na Resolução nº 01/2000 (BRASIL, 2000), cuja função é promover uma ação educativa reparadora e de qualidade, com igualdade de oportunidades aos alunos.

No que se refere à Resolução nº 01/2000 (BRASIL, 2000) destaca-se a preocupação com as especificidades do atendimento educacional a jovens e adultos, de modo que são estabelecidas diretrizes para dar suporte a prática pedagógica da referida modalidade de ensino. São vinte e cinco artigos abordando aspectos relacionados às funções sobre equidade, alteridade, componentes curriculares, carga horária, idade de ingresso, certificação, formação docente, etc.

A resolução nº 139/2001 (AMAZONAS, 2001) do Conselho Estadual de Educação do Amazonas aborda em seus 18 artigos questões voltadas para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino nos níveis fundamental e médio, inclusos na Educação Básica e que também estão relacionados com a EJA.

A Educação de Jovens e Adultos de acordo com essa resolução deve contemplar a igualdade de oportunidades, bem como a adequação de metodologias à realidade dos alunos, valorizando o conhecimento de mundo, além de incorporar novas competências com base no currículo de base comum, a fim de possibilitar a inserção no mundo do trabalho e geração de renda. Os cursos oferecidos aos alunos da EJA pela Rede Estadual de Ensino podem ser na forma presencial, semipresencial, a distância e por base de exames, de acordo com a legislação vigente

Quanto à proposta pedagógica da EJA essa deve contemplar aspectos de formação holística do cidadão, perpassando por valores, princípios e finalidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, nos níveis Fundamental e Médio, o que envolve a construção de um ambiente propício as situações de aprendizagem,

curiosidade, criatividade, diálogo, respeitando a faixa etária dos alunos, os conhecimentos prévios, sempre buscando adequar as metodologias e recursos, bem como investindo continuamente na capacitação docente para o enfrentamento de questões específicas da EJA.

Segundo a Resolução nº 139/2001, a organização curricular da EJA visa garantir saberes nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História e Artes (no Ensino Fundamental) e Linguagem Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática, Física, Biologia e Química), Ciências humanas e suas Tecnologias (Geografia e História), dentro do Ensino Médio.

Dentro do Estado do Amazonas a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - Seduc/ Am por meio da Gerência da Educação de Jovens e Adultos - GEJA criou a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Médio da EJA, em 2008, servindo de referencial para o planejamento dos professores e dos alunos.

Assim, destaca-se que a Educação de Jovens e Adultos está organizada de forma modular em que os alunos, tanto do Ensino Fundamental (1º segmento e 2º Segmento) e Ensino Médio, precisam cumprir uma carga horária de 20 horas semanais.

O Ensino Fundamental, 1º Segmento, dentro da modalidade EJA corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série), tem carga horária de 2400 horas distribuídas em três etapas. Sendo a primeira direcionada ao processo de alfabetização, enquanto que a segunda etapa corresponde ao 2º e 3º ano, finalizando com o 4º e 5º ano que equivale a 3ª etapa.

Quanto ao 2º Segmento ele corresponde às séries finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série), tem carga horária de 1600 horas trabalhadas em Etapa Única, com duração de dois anos letivos. Nos mesmos moldes o Ensino Médio é organizado em Etapa Única com carga horária de 1600 horas trabalhadas em dois anos letivos.

Para compreender a dinâmica organizacional da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas serão apresentadas nas tabelas 03, 04 e 05 os componentes curriculares e carga horária contemplados em cada etapa da EJA, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Para obter a certificação o aluno precisa ser aprovado em todas as disciplinas modulares oferecidas anualmente.

Tabela 3 - Componente Curricular do Ensino Fundamental 1º Segmento (1º AO 5º ANO)

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária (h)		
		1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Estudos de Linguagem e Estética	- Língua Portuguesa; - Artes; - Educação Física;	300	300	300
Estudos da Sociedade e Natureza	- História; - Geografia; - Ciências;	300	300	300
Estudos da Matemática	- Matemática;	200	200	200
	Carga Horária Total	800	800	800

Fonte: AMAZONAS, 2008.

Na organização curricular da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental- 1º Segmento destaca-se que para a conclusão da referida etapa são necessários três anos de estudos, de modo que a cada ano devem ser cumpridas 800 horas- aula, oportunizando aos alunos nesses anos o acesso a saberes capazes de fazê-los compreender aspectos relacionados a cidadania, participação social e política, ampliando as possibilidades de construção de conhecimento.

Tabela 4 - Componente Curricular do Ensino Fundamental 2º Segmento

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária(h)
Linguagens	- Língua Portuguesa;	340
	- Língua Estrangeira Moderna;	140
	- Educação Física;	60
	- Artes;	60
Ciências Naturais e Matemática	- Matemática;	340
	- Ciências;	200
Ciências Humanas e Sociais	- História;	200
	- Geografia;	200
	- Ensino Religioso;	60
	Carga Horária Total	1600

Fonte: AMAZONAS, 2008.

Quanto à organização curricular da EJA – Ensino Fundamental- 2º Segmento destaca-se que a diversidade de disciplinas existentes não aumenta o quantitativo de horas- aula, pois a referida etapa pode ser concluída em apenas dois anos, desde que o alunos sejam capazes de ampliar as noções da língua e linguagem e sua utilização em diferentes contextos, os saberes matemáticos necessários para o enfrentamento de dificuldades do cotidiano, e saberes históricos, geográficos e naturais que contribuem para sua compreensão de mundo.

Tabela 5 - Componente Curricular do Ensino Médio – Etapa Única

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária (h)
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	- Língua Portuguesa/ Literatura;	320
	- Língua Estrangeira Moderna;	120
	- Artes;	40
	- Educação Física;	40
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	- Física;	140
	- Química;	140
	- Biologia	140
	- Matemática;	260
Ciências Humanas e suas Tecnologias	- História;	140
	- Geografia;	140
	- Filosofia;	60
	- Sociologia;	60
	Carga Horária Total	1600

Fonte: AMAZONAS, 2008.

A proposta curricular do Ensino Médio pode ser concluída em dois anos, contemplando 1600 horas, sem desvincular-se das orientações prescritas para o Ensino Médio, que refere-se à articulação entre o mundo do trabalho e a prática social, priorizando a ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a criticidade. Esses saberes devem está associados de forma interdisciplinar com as Ciências abordadas nesta fase final da Educação Básica.

Como apresentado nesse trabalho a Educação de Jovens e Adultos no Amazonas no decorrer de sua história tem passado por transformações, que mesmo tendo especificidades a respeitar, não pode deixar de desempenhar seu papel formador de alunos capazes de se inserir na sociedade, intervindo e transformando o meio em que vivem. Sendo fundamental reconhecer as dificuldades vivenciadas nas escolas selecionadas para análise da Rede Estadual de Ensino do Amazonas que atendem a Educação de Jovens e Adultos e enfrentam a evasão escolar em seus contextos.

Paralelamente ao tipo de ensino modular adotado em 2014, foi aprovado em 09 de dezembro de 2015, a Resolução nº 241/2015 (AMAZONAS, 2015) que trata da nova Proposta Pedagógica e Curricular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Estado do Amazonas, que está organizada de modo similar ao Ensino Regular, utilizando tempo de aula, parte comum e diversificada bem como a garantia da Hora de Trabalho Pedagógico - HTP do professor que atua na referida modalidade de ensino.

Assim convém destacar que as modificações atingiram o número de hora/aula, bem como a forma organizacional do ensino, gerando alguns transtornos aos alunos com pendências em determinadas disciplinas. Frente a isso, a Secretaria teve que garantir a tais sujeitos o acesso

por mais um ano, o de 2016, a fim de que os mesmos não fossem prejudicados quanto à oferta modular das disciplinas que já haviam cursado nos anos anteriores.

Diante do novo modelo de EJA o Ensino Fundamental 1º Segmento passou a ser ofertado no ano de 2016 do seguinte modo:

Tabela 6 - Componente Curricular do Ensino Fundamental – 1º Segmento - Da alfabetização/letramento até o 5º ano

			Carga horária (h)			
	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º Fase Alfabetização / Letramento 1º, 2º e 3º Ano	Horas/Aula Semanal (20aulas)	2ª Fase 4º e 5º Ano	Horas/Aula Semanal (20 aulas)
PARTE COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	280	7	240	6
		Arte	40	1	40	1
		Ed. Física	40	1	40	1
	Ciências da Natureza	Ciências	80	2	40	1
	Matemática	Matemática	240	6	240	6
	Ciências Humanas	Geografia	40	1	40	1
		História	80	2	80	2
PARTE DIVERSIFICADA		Redação			80	2
Total de Carga Horária			800		800	

Fonte: AMAZONAS, 2015.

Comparando a tabela 03 com a nova proposta apresentada na tabela 06, destaca-se que houve a redução de 800 horas aula no curso da primeira etapa do Ensino Fundamental. Anteriormente, o 1º segmento tinha três anos de duração, 2.400 horas e foi reduzido para 1600h, correspondendo a dois anos letivos.

Tabela 7- Componente Curricular do Ensino Fundamental – 2º Segmento

	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º Fase 6º e 7º Ano	2ª Fase 8º e 9º Ano	Horas/Aula Semanal (25 aulas)
PARTE COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	160	160	4
		Língua Estrangeira Moderna	80	80	2
		Educação Física	80	80	2
		Arte	40	40	1
	Ciências da Natureza	Ciências	80	80	2
	Matemática	Matemática	200	200	5
	Ciências Humanas	Geografia	120	120	3
		História	120	120	3
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	40	40	1
	PARTE DIVERSIFICADA	Redação	80	80	2
Total de Carga Horária			1000	1000	

Fonte: AMAZONAS, 2015.

No que se refere ao Ensino Fundamental 2º Segmento, ao observar a tabela 4 e 7, percebe-se que houve um aumento de duzentas horas aulas por ano, bem como foi acrescentada a parte diversificada, redação que não estava presente na antiga proposta. Além disso, todas as disciplinas passaram a ser ofertadas durante os dois anos de estudo, rompendo com a fragmentação existente na proposta modular, na qual os alunos estudavam algumas disciplinas no primeiro ano e outras, somente no segundo ano.

O Ensino Médio também passou por modificações, a fim de adequar a Educação de Jovens e Adultos aos saberes necessários a formação integral do aluno, perpassando pela ampliação da carga horária e de conhecimentos exigidos socialmente como a redação. De acordo com a nova proposta o ensino ficou organizado de acordo com os componentes presentes na tabela 8.

Tabela 8 - Componente Curricular do Ensino Médio – (1º ao 3º Ano)

	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1º Fase 1º e 2º Ano	Horas/Aula Semanal (25 aulas)	2ª Fase 3º Ano	Horas/Aula Semanal (25 aulas)
PARTE COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	160	4	160	4
		Língua Estrangeira Moderna	80	2	80	2
		Arte	40	1	40	1
		Educação Física	40	1	40	1
	Ciências da Natureza	Biologia	80	2	80	2
		Química	80	2	80	2
		Física	80	2	80	2
	Matemática	Matemática	120	3	120	3
	Ciências Humanas	Geografia	80	2	80	2
		História	80	2	80	2
		Filosofia	40	1	40	1
		Sociologia	40	1	40	1
	PARTE DIVERSIFICADA		Redação	80	2	80
	Total de Carga Horária		1000		1000	

Fonte: AMAZONAS, 2015.

O processo de transformação do modelo do curso e sua oferta também gerou alterações quanto ao quantitativo de escolas existentes nas Coordenadorias Distritais de educação, de modo que a Coordenadoria Distrital de Educação 03, deixou de trabalhar no ano de 2016 com uma das três escolas de EJA selecionada para o estudo, dando continuidade ao atendimento educacional, somente as escolas A e B. Os alunos da escola C migraram para uma das escolas que estão em pleno funcionamento. Entretanto, como as informações coletadas referem-se aos alunos de 2014 (período que funcionavam as escolas A, B e C), daremos continuidade a pesquisa utilizando a percepção dos alunos evadidos das três escolas definidas anteriormente.

1.2 PANORAMA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO QUANTO À EJA

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Seduc, (denominação atual que entrou em vigor em 2000) foi criada em 1946, mediante a Lei 1.596, com denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Tem como finalidades a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação, a execução da Educação Básica perpassando pelo ensino fundamental e médio e modalidades de

ensino e prestar assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino;

Assim, de acordo com dados do Censo escolar (INEP, 2014), dentro da rede estadual de ensino, incluindo Capital e Interiores existem 696 escolas, atendendo a 90.460 estudantes (Ensino Fundamental Anos Iniciais), 164.199 (Ensino Fundamental Anos Finais), 175.802 (Ensino Médio) e 43.623 na EJA. Porém, destaca-se que o estudo será direcionado as únicas três escolas da Capital Manaus, que estão vinculadas à coordenadoria distrital de educação 03 (atendendo as zonas geográficas oeste e centro-oeste), as quais possuem uma equipe para direcionamento e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas escolas selecionadas para o referido estudo.

As coordenadorias educacionais foram criadas na perspectiva de melhorar o trabalho pedagógico junto às escolas, tornando mais efetivo o processo de acompanhamento dos profissionais que se inserem nas realidades escolares, descentralizando as ações que eram desempenhadas tão somente por um número reduzido de assessores lotados na sede da Seduc/Am.

Para atender as diferentes demandas e especificidades vivenciadas pelos jovens e adultos cada coordenadoria distrital de educação (no total são 07 coordenadorias), atende a um número específico de escolas com a Educação de Jovens e Adultos, cujo intuito é viabilizar a igualdade de oportunidades aos jovens que não tiveram acesso ao ensino em idade própria

Sabendo da necessidade de oportunizar aos alunos da EJA (Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Ensino Médio) o acesso e permanência dentro do espaço escolar esse estudo buscará investigar quais os fatores tem contribuído para a evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?

A preocupação com a minimização da evasão na Educação de Jovens e Adultos teve como parâmetro inicial o quantitativo de matrícula inicial e final do ano de 2014, nas três escolas da coordenadoria distrital de Educação 03, que apresentaram um grande percentual de alunos que deixaram de frequentar a escola.

Assim, enfatiza-se que de acordo com a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Amazonas o período para conclusão de uma etapa de ensino seja ela Fundamental (séries finais) ou Médio (etapa única), é de dois anos, período em que serão ofertadas disciplinas modulares específicas.

Diante do exposto acerca da carga horária disponibilizada para a conclusão da EJA em seus vários segmentos e etapas, serão apresentados nas tabelas 9 e 10 o quantitativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio nas três escolas

selecionadas para o estudo, a fim de verificar se alunos que iniciam o ano escolar estão conseguindo finalizar o ano letivo, o que requer dados relacionados a matrícula inicial, final e aqueles que deixaram de frequentar a escola no decorrer dos anos em que deveriam ser efetivados o ensino da EJA.

Tabela 9- Número de alunos do Ensino Fundamental (2º Segmento – 6º ao 9º ano) matriculados e que finalizaram o ano letivo de 2014 nas Escolas A, B e C.

	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia) ¹⁶ .			2º ANO (Matemática, Ciências e Inglês)		
	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Deixou de frequentar	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Deixou de frequentar ¹⁷
Escola A	88	50	38 (43,1%)	77	36	41 (53,2%)
Escola B	87	73	14(16,1%)	78	82	04 (5%) Houve um acréscimo do quantitativo de matrículas
Escola C	90	49	41 (45,6%)	76	27	49 (64,4%)

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

Na escola A houve uma diminuição do quantitativo de alunos que se matricularam nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia, que são ofertadas no primeiro ano de estudos do segundo segmento. Muitos dos alunos deixaram de frequentar a escola sem que se saiba os motivos de tal escolha. Quanto às disciplinas oferecidas no segundo ano (matemática, ciências e inglês), os alunos continuaram deixando de frequentar a escola, mesmo sabendo que já haviam cursado um ano de estudos e que estavam próximos da conclusão do Ensino Fundamental, aproximadamente metade dos alunos não conseguiram concluir os estudos.

A escola B apresenta um quantitativo de alunos do Ensino Fundamental (primeiro ano) que deixou de frequentar inferior se comparados às escolas A e C, mas mesmo assim é fundamental conhecer a realidade escolar e a percepção dos alunos, tendo em vista que a perda

¹⁶ As disciplinas Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia são oferecidas no 1º bloco da EJA Ensino Fundamental, de modo que os alunos precisam alcançar média 6,0 para aprovação. No 2º bloco, equivalente ao segundo ano de estudo as disciplinas são Matemática, Ciências e Inglês.

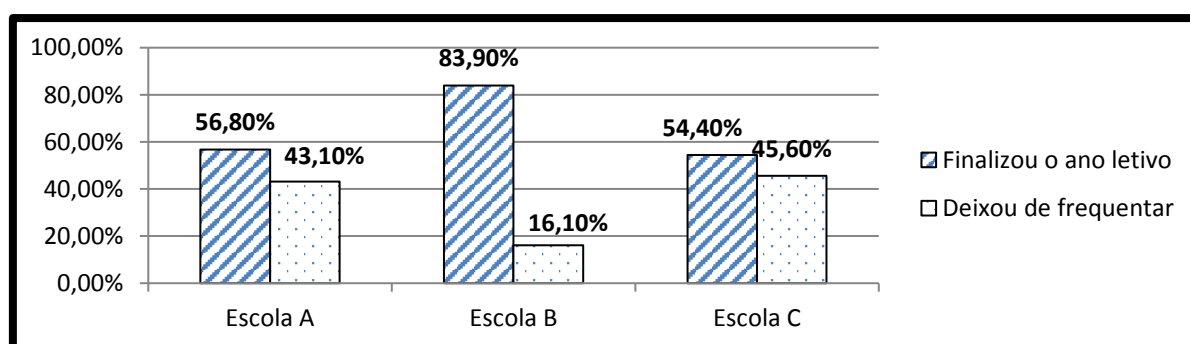
¹⁷ Deixou de frequentar é uma nomenclatura utilizada no Sistema de Gestão do Amazonas para agrupar os alunos que não finalizaram o ano letivo. Dentre esses sujeitos estão os que **abandonaram** o espaço escolar e os **evadidos**, o que os diferencia é que os alunos que abandonaram a escola em determinado ano letivo voltam a se matricular no ano seguinte, enquanto que os evadidos abandonam a escola, mas não voltam a efetivar sua matrícula nos anos posteriores.

de 13 alunos é prejudicial ao processo de aprendizagem de tais sujeitos. No ano final do Ensino Fundamental houve uma procura por matrícula no decorrer do ano letivo, de modo que a matrícula final superou a inicial.

Percebe-se que a escola C apresenta um quantitativo de alunos que deixou de frequentar o espaço escolar durante o ano de 2014, de modo que no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, mais da metade do público não finalizou o ano letivo.

O gráfico 01 visa apresentar de forma mais clara o percentual de alunos que deixaram de frequentar o espaço escolar, de modo que na escola A alcançou 43,10%, a escola B apresentou um percentual de alunos que deixaram a escola de 16,1% dos alunos matriculados, gerando uma preocupação acerca dos elementos que têm ocasionado essa fuga dos alunos do espaço educacional.

Gráfico 1 – Percentual de alunos do Ensino Fundamental (1º Bloco - Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia) que finalizou ou deixou de frequentar a escola no ano de 2014.

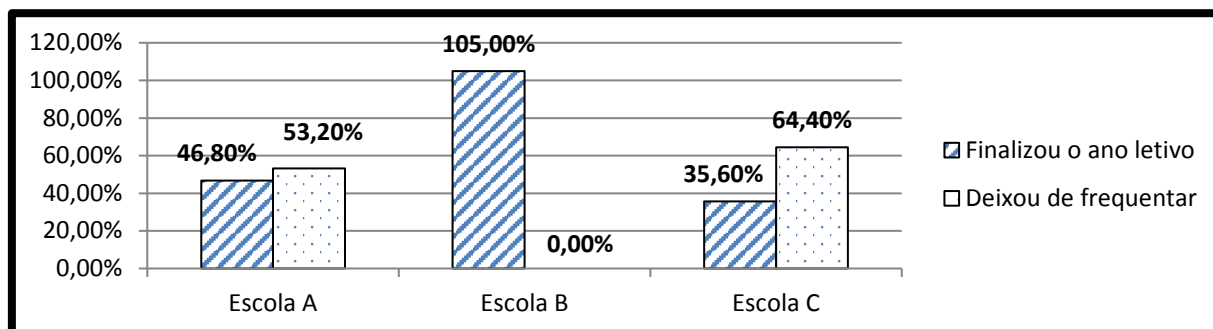


Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

Ao comparar as três escolas, averigua-se que a escola B foi a que mais se destacou, pois os alunos em sua maioria conseguiram finalizar o ano letivo, enquanto que na escola C, o percentual de alunos que abandonou o espaço escolar alcançou os 45,6%. A escola A manteve um equilíbrio quanto ao número de alunos que finalizou e os que deixaram de frequentar. Mesmo assim, admite-se ser fundamental uma intervenção quanto a superação da questão relacionada a não finalização do ano letivo escolar.

Ao analisar as três escolas de Ensino Fundamental (com base no gráfico 2), percebe-se que a escola B teve um acréscimo do percentual de alunos, enquanto que a escola A teve uma perda no decorrer do ano letivo de 2014, de mais de 50% dos alunos matriculados. Mais uma vez a escola C teve um índice de alunos que deixaram de frequentar a escolar maior que as demais escolas selecionadas para estudo.

Gráfico 2 – Percentual de alunos do Ensino Fundamental (2º Bloco - Matemática, Ciências e Inglês) que finalizou e deixou de frequentar a escola no ano de 2014.



Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

No que se refere ao segundo ano do ensino fundamental a escola B ampliou o percentual de matrículas no decorrer do ano de 2014 e as escolas A (53,20%) e C (64,40%) não conseguiram manter a permanência dos alunos na escola, sendo fundamental refletir acerca dos fatores internos e externos que impactam na realidade educativa da modalidade da EJA.

Tabela 10 - Número de alunos do Ensino Médio (Etapa Única) matriculados e números de alunos que finalizaram o ano letivo de 2014 nas Escolas A, B e C.

	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia) ¹⁸ .			2º ANO (Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês)		
	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Deixou de frequentar	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Deixou de frequentar
Escola A	82	60	22	78	64	14
Escola B	93	69	24	86	78	08
Escola C	99	57	42	92	85	07

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM, 2014.

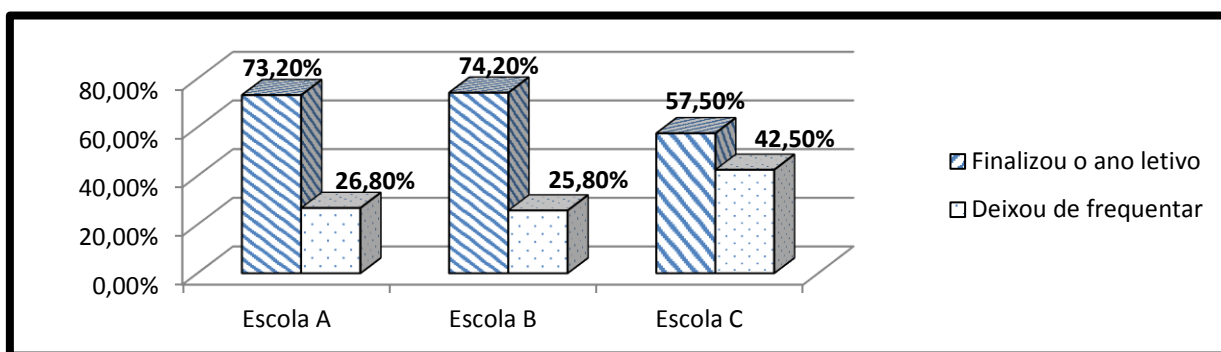
Quanto à realidade da Educação de Jovens e Adultos- Ensino Médio, da escola A, observa-se com as informações da tabela 10 que o quantitativo de alunos que deixou de frequentar as disciplinas do 1º ano (22 alunos) é superior ao número de alunos finalistas que deixaram de frequentar a escola no 2º ano de oferta da EJA/ Ensino Médio (14 alunos) mesmo assim ainda é um valor numérico elevado, tendo em vista que os alunos já estavam bem próximos da conclusão do Ensino Médio.

¹⁸ As disciplinas Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia são oferecidas no 1º bloco da EJA Ensino Médio, de modo que os alunos precisam alcançar média 6,0 para aprovação. No 2º bloco, equivalente ao segundo ano de estudo as disciplinas são: Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês

Na escola B, o quantitativo de alunos que deixam de frequentar o espaço escolar no 1º ano do Ensino Médio chega a atingir um quantitativo de 24 alunos, sendo superior ao percentual de abandono dos alunos finalistas, que trata-se de apenas 08 alunos. Enquanto à escola C, 07 dos alunos finalistas deixou de frequentar a escola no ano de 2014, sendo que o primeiro ano do Ensino Médio atingiu o valor exato de 42 alunos.

A dificuldade em atingir a melhoria da aprendizagem dos jovens, não está associada à eliminação da modalidade das redes de ensino, mas sim em buscar alternativas que possam contribuir para a transformação da realidade que esses jovens se inserem. Ao interpretar o gráfico 3 temos um percentual de alunos concluintes acima de 70% nas escolas A e B, enquanto que na escola C apenas 57,5% terminaram o ano letivo.

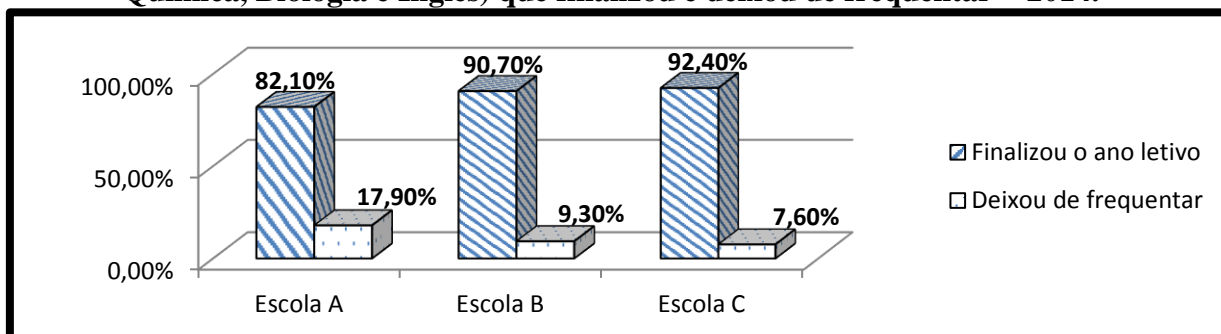
Gráfico 3 – Percentual de alunos do Ensino Médio (1º Bloco - Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia) que finalizou e deixou de frequentar - 2014.



Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

No que se refere ao Gráfico 4, por se tratar de alunos finalistas, do Ensino Médio depende-se que o percentual de alunos que deixam de frequentar o espaço escolar se minimiza, de modo que as escolas A e B apresentaram um percentual de alunos que não finalizam o ano letivo, inferior a 10%, enquanto que a Escola A apresentou um índice de 17,9%.

Gráfico 4 – Percentual de alunos do Ensino Médio (2º Bloco - (Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês) que finalizou e deixou de frequentar - 2014.



Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

Diante das realidades apresentadas nas três escolas de EJA que atendem o Ensino Fundamental e Médio constata-se que não adianta reduzir o número de matrículas, pois de acordo com o PNE 2014 é necessário desenvolver estratégias capazes de cumprir as metas estabelecidas para a Educação de Jovens e Adultos, que precisam ser monitoradas continuamente, a fim de garantir aos estudantes o direito à educação de qualidade, a ser promovido num espaço de aprendizagens que podem ser aplicadas nos vários âmbitos sociais.

De acordo com informações obtidas do Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM houve uma redução de turmas e alunos nas escolas A, B e C. Na Escola A havia oito (8) turmas de Ensino Fundamental 2º segmento e sete (7) turmas do Ensino Médio em 2012, sendo reduzidas no ano de 2014 para quatro (4) turmas de Ensino Fundamental e quatro (4) turmas de Ensino Médio.

Porém, no ano de 2016, com o fechamento da escola C, houve uma ampliação do número de turmas na escola A, passando a funcionar nove turmas do EF (06 do novo modelo, sendo 03 da 1ª fase, 03 da 2ª fase; 03 do modelo modular 02 do 2º Bloco e 01 do 1º Bloco) e 06 turmas do EM (03 do novo modelo e 03 do modelo modular, sendo 02 do 2º Bloco e 01 do 1º Bloco).

A escola B possuía seis (6) turmas de Ensino Fundamental (em 2012), reduzindo para quatro (04) turmas em 2014. Já no Ensino Médio reduziu de seis (6) para quatro (4) turmas.

A terceira escola analisada reduziu as turmas do ensino fundamental de 6 (2012) para 4 (2014) e atualmente (2015), só possui 02 turmas funcionando, porém quanto ao Ensino Médio manteve as quatro turmas funcionando, desde 2012.

Para compreender a realidade evidenciada nas três escolas selecionadas para esse estudo, percebe-se pelas informações da tabela 11, que houve um grande quantitativo de matrículas, porém o fluxo escolar apresentou um percentual de aprovação de 35,7% na escola A, 43% na escola B, e 32% na escola C. Mesmo sabendo, que a Educação de Jovens e Adultos apresenta especificidades que precisam ser respeitadas, ainda houve reprovação nas três realidades escolares, sendo maior na escola B (44,3%), seguida da escola A (7,9%) e em número bem menor na escola C (3%). No que se refere aos alunos que deixaram de frequentar, a escola C se destaca e gera preocupação quanto aos motivos que ocasionaram o abandono de mais da metade dos alunos matriculados (aproximadamente 54%).

Tabela 11 - Fluxo de alunos do Ensino Fundamental das três Escolas de EJA/2014

Ensino Fundamental	Matrícula Inicial	Aprovados	Transferidos	Reprovados	Deixou de Frequentar
A (Quatro turmas)	165	59	14	13	79 (48%)
B (Quatro turmas)	165	71	07	73	14 (8,5%)
C (Quatro turmas)	166	53	18	05	90 (54%)

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas – SIGEAM, 2014.

A tabela 11 apresentou a realidade de três escolas de EJA Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) do ano de 2014 que efetivaram a matrícula de vários alunos, compondo quatro turmas por escola, mas que ao término do ano letivo apresentaram alunos aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar.

Ao realizar o levantamento dos alunos da EJA matriculados nas escolas A, B e C, no ano de 2014, pelo Sistema de Gestão do Amazonas- Sigeam foi possível vislumbrar que muitos dos alunos não voltaram a realizar suas matrículas na rede Municipal e Estadual de Ensino no ano de 2015, o que pode ser caracterizado como alunos evadidos, para quem será direcionada a pesquisa.

Entretanto, como a temática do trabalho refere-se à evasão é importante distinguir que entre os alunos que deixaram de frequentar existem aqueles que abandonaram os estudos no ano letivo de 2014 e voltaram a efetuar suas matrículas no ano de 2015, sendo caracterizado como abandono.

E outros que deixaram de frequentar a escola em 2014, ou que foram reprovados no ano em questão, e não voltaram a se matricular nas redes de ensino, sendo considerados como evadidos. Assim, constatou-se por meio da tabela 13 que dentre os alunos reprovados e os que deixaram de frequentar, a grande maioria não voltou a efetivar sua matrícula na rede Municipal ou Estadual de Ensino da Capital.

Tabela 12 - Número de alunos evadidos do Ensino Fundamental das três Escolas de EJA¹⁹

Ensino Fundamental	Alunos Matriculados	Reprovados	Deixou de Frequentar - DEFRE	Evadidos
A (Quatro turmas)	165	13	79	70 (42%)
B (Quatro turmas)	165	73	14	62 (37,5%)
C (Quatro turmas)	166	05	90	82 (49%)

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas – SIGEAM, 2014.

A tabela 12 apresenta o recorte realizado pela pesquisadora quanto a seleção dos alunos que participaram do estudo no Ensino Fundamental 2º segmento. De um universo de 165 alunos da escola A, 165 da escola B e 166 da escola C foram selecionados somente com os alunos reprovados e que deixaram de frequentar a escola no ano de 2014. Assim, por meio do Sigeam foi possível conhecer a realidade acadêmica dos alunos e constatou-se dentre os alunos, reprovados (Escolas A:13, B:73 e C:05) e que deixaram de frequentar (Escolas A:79, B:14 e C:90) a existência de aproximadamente 215 alunos evadidos²⁰ ou seja alunos que estão fora do sistema municipal ou estadual de ensino para a conclusão dos estudos.

Constatou-se que na escola A houve um quantitativo de evasão de 70 alunos, na escola B a atingiu 62 alunos, enquanto que a escola C alcançou o número de 82 alunos sendo essa uma realidade a ser investigada, na perspectiva de auxiliar as instituições no processo de minimização da evasão na Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 13 - Fluxo de alunos do Ensino Médio das três Escolas de EJA

Ensino Médio	Matrícula Inicial	Aprovados	Transferidos	Reprovados	Deixou de Frequentar
A (Quatro turmas)	160	105	07	12	36 (22,5%)
B (Quatro turmas)	179	89	11	47	32 (17,8%)
C (Quatro turmas)	191	106	11	07	49 (25,6%)

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas – SIGEAM, 2014.

¹⁹ A tabela número 12 foi construída com intuito de descobrir o quantitativo de alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) que evadiram do espaço escolar. Assim, optou-se em consultar no Sigeam dentre os alunos reprovados e os que deixaram de frequentar, aqueles que não voltaram a efetivar suas matrículas no ano de 2015. Na escola A tivemos 13 alunos reprovados mais 79 alunos que deixaram de frequentar, perfazendo um total de 92 alunos. Ao consultar no Sigeam a situação escolar dos 92 alunos constatou-se que, 70 deles estão fora da escola, ou seja, evadidos. Dos 165 alunos matriculados no início do ano na escola A, 70 deles não voltaram a se matricular no ano seguinte o que equivale a um percentual aproximado de 42% de evasão.

²⁰ Entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. Diversos fatores podem fazer com que um aluno deixe de estudar. A necessidade de trabalhar, falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizagem, doenças crônicas, problemas com transporte escolar, falta de incentivo são alguns deles. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/evasao-escolar>. Acesso em: 30 set. 2015.

Quanto à análise da realidade educacional das três escolas de Ensino Médio/ EJA percebe-se um grande quantitativo de alunos que deixaram de frequentar as escolas A, B e C e outros que foram reprovados (informações contidas na tabela 13).

Tabela 14 - Número de alunos evadidos do Ensino Médio das três Escolas de EJA²¹

Ensino Fundamental	Alunos Matriculados	Reprovados	Deixou de Frequentar - DEFRE	Evadidos
A (Quatro turmas)	160	12	36	35 (21%)
B (Quatro turmas)	179	47	32	70 (39%)
C (Quatro turmas)	191	07	49	40 (21%)

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas – SIGEAM, 2014.

Diante do exposto, foi possível verificar por meio dos dados obtidos no Sistema de Gestão Escolar do Amazonas o quantitativo de evasão dentro da EJA Ensino Médio, de modo que a escola A apresenta 35 alunos evadidos, a escola B teve 70 alunos evadidos e na escola C 40 alunos que não voltaram a se matricular na rede pública de ensino da capital.

De acordo com Faria (2013) dentro do contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos é preciso conhecer a realidade do aluno, valorizar os saberes trazidos do ambiente extraescolar, a fim de estabelecer metas pedagógicas possíveis de serem alcançadas. Não adianta ter um currículo rígido, métodos de avaliação punitivos e que reprovam, inflexibilidade de horários e incapacidade de dialogar com esse público, pois assim o profissional estará contribuindo para ampliar ainda mais as desigualdades sociais que os alunos com distorção idade-série já vivenciaram durante toda sua vida estudantil.

A evasão na Educação de Jovens e Adultos é a questão norteadora do estudo, sendo fundamental conhecer “Quais os fatores que tem contribuído para a evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?”, questionamento que será direcionado aos alunos evadidos de três escolas públicas do Amazonas do ano de 2014, que serão caracterizadas a seguir.

²¹ A tabela número 15 foi elaborada com objetivo de diagnosticar o quantitativo de alunos do Ensino Médio que evadiram do espaço escolar no ano de 2014, das escolas A, B e C. Assim, optou-se em consultar no Sigeam dentre os alunos reprovados e os que deixaram de frequentar, aqueles que não voltaram a efetivar suas matrículas no ano de 2015. Na escola A tivemos 12 alunos reprovados mais 36 alunos que deixaram de frequentar, perfazendo um total de 48 alunos. Ao consultar no Sistema de Gestão do Amazonas a situação escolar dos 48 alunos constatou-se que, 35 deles estão fora da escola, ou seja, evadidos. Dos 160 alunos matriculados no início do ano na escola A, 35 deles não voltaram a se matricular no ano seguinte o que equivale a um percentual aproximado de 21% de evasão.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A seleção das três escolas que constituem este estudo, denominadas escolas A, B e C, fazem parte da Coordenadoria Distrital de Educação 03, e são as únicas desta coordenadoria que atendem a Educação de Jovens e Adultos, tanto nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), quanto no Ensino Médio.

Por atuar como pedagoga em uma das escolas desta coordenadoria, busquei compreender por meio dessa pesquisa quais os fatores que contribuem para a evasão de um grande quantitativo de alunos das três escolas, tendo em vista que as mesmas enfrentaram problemas relacionados a evasão, reprovação e abandono escolar no ano de 2014.

As escolas atendem a um perfil de alunos bem semelhantes, pois de acordo com informações obtidas no Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM, esses sujeitos fazem parte de um grupo de cidadãos em situação de vulnerabilidade social que buscam o espaço escolar na perspectiva de resgatar sua cidadania, frente a inserção no mercado de trabalho e na participação das práticas sociais com mais autonomia e segurança.

Os alunos destas três instituições em sua maioria são moradores dos bairros próximos às escolas. Mas também existem alguns casos mais específicos de alunos que em decorrência da mudança de endereço vão para bairros longínquos e optam em concluir os estudos nas escolas analisadas.

As escolas selecionadas para estudo funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que durante o dia as turmas existentes nas três escolas são de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e à noite o ensino é voltado para a Educação de Jovens e Adultos, de modo que decidiu-se focar nas vivências do turno noturno da EJA.

Apesar de as escolas apresentarem um quantitativo de atendimento bem similar dentro da modalidade EJA, a Escola A atende 375 alunos, Escola B possui uma clientela de 338 jovens e a adultos enquanto que a escola C também 338 alunos matriculados, todas elas possuem problemas de evasão no decorrer do ano de 2014, sem saber os motivos que fizeram os alunos deixarem de frequentar o espaço escolar.

1.3.1 Escola A

A Escola A foi criada em 14 de março de 1975 e está localizada na zona centro oeste de Manaus, atualmente atende nos turnos matutino e vespertino, o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e no turno noturno a Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e

Ensino Médio (Etapa Única). De modo, que a distribuição dos 1.638 alunos matriculados por etapa de ensino, no ano de 2014, foi organizada da seguinte maneira:

Tabela 15 – Quantitativo de alunos matriculados na Escola A - 2014

ENSINO REGULAR				EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
Ensino Fundamental				Ensino Fundamental (1° ao 5° ano)	Ensino Fundamental (6° ao 9° ano)	Ensino Médio
6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO			
310	345	326	278	63	154	162

Fonte: INEP/Data Escola. Elaboração própria.

A estrutura física da escola apresenta-se em bom estado de conservação. As dependências da escola são: 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala para pedagogos, 01 sala de professores, 01 sala de informática, 01 TV/Escola, 01 Biblioteca, 01 sala de som, 01 refeitório, 01 mini quadra, 01 pátio, 03 depósitos e 01 cozinha.

A escola conta também com os seguintes recursos materiais para as atividades escolares: 02 aparelhos de televisão; 03 DVD; 16 projetores de imagens, 03 impressoras, 08 computadores, 06 microsystems, 44 ar condicionado, 01 notebook, 01 câmera filmadora e 01 câmera fotográfica.

No que se refere aos docentes que atuam na escola esses lecionam as disciplinas para as quais são licenciados. No início de cada ano letivo são reorganizados o quadro de lotação das escolas, sempre considerando a formação e o perfil profissional para adequação dos profissionais à realidade educacional em que atuam. A Escola A conta com 72 docentes, divididos nos três turnos de funcionamento da escola. Desse universo de professores, 03 possuem um contrato de trabalho provisório e os demais são efetivos e se enquadram na promoção salarial de acordo com o Plano de Cargos Carreiras e Salário da Seduc/Am. Desses, 10 professores atuam na EJA (noturno), conforme tabela 16.

Tabela 16 – Formação dos docentes que atuam na Escola A.

	QUANTIDADE DE PROFESSORES	GRADUADOS	PÓS-GRADUADOS
MATUTINO (Ens. Fundamental – 6° ao 9° ano)	31	08	23
VESPERTINO (Ens. Fundamental – 6° ao 9° ano)	31	05	26
NOTURNO (EJA)	10	03	04 (Esp.) 03 (Mestre)

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

Quanto aos aspectos financeiros a escola conta com os recursos advindos do Governo Federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE- escola, Mais Educação²², que são administrados pela APMC (Associação de Pais, Mestres e Comunitários).

No que se refere à clientela, seus alunos são oriundos em sua grande maioria dos bairros Alvorada I, II, III, Nova Esperança, Redenção, Comunidade Jesus Me Deu, Parque Dez de Novembro, Lírio do Vale e Conjunto Dom Pedro II são pertencentes à classe média e/ou média baixa e trabalham no comércio informal, fábricas do Distrito Industrial, casas de família entre outros.

No PPP da escola enfatiza-se a existência de ampla diversidade cultural e etária, bem como o enfrentamento de questões voltadas ao tráfico de drogas e violência dentro e fora da escola. O que tem exigido da equipe escolar em parceria com setores de segurança a busca por alternativas para que essas iniciativas sejam diminuídas ou eliminadas da vivência desses sujeitos educativos.

Para compreender a diversidade de sujeitos presentes na EJA os dados da Tabela 17 apresentam a faixa etária dos alunos. É possível verificar que existe uma grande variedade quanto à faixa etária dos alunos, o que requer um trabalho pedagógico diferenciado capaz de contemplar diferentes interesses e ritmos de aprendizagem.

Tabela 17 – Número de alunos matriculados na Escola A por faixa etária - 2014

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)		ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)	
	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia)	2º ANO (Matemática, Ciências e Inglês)	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia)	(Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês)
15 A 20 ANOS (EF)	39	24	-	-
18 A 20 ANOS (EM)	-	-	05	04
21 A 30 ANOS	25	32	43	36
ACIMA DE 30 ANOS	24	21	34	38
TOTAL	88	77	82	78

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração própria.

²² O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Ministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto nº 7.083/2010 cujo intuito é promover a ampliação da jornada escolar, nas redes estaduais e municipais públicas por meio da oferta de atividades optativas nas áreas voltadas ao acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 17 out. 2015

Rodrigues (2011) questiona a faixa etária dos alunos dentro da Educação de Jovens e Adultos, pois afirma que o quantitativo de alunos jovens adentrando às escolas torna-se cada vez mais significativo. Os alunos começam a perceber que mesmo sendo reprovados no ensino regular, quando completarem quinze anos poderão acelerar os estudos, sem se preocupassem com a aprendizagem, buscando somente a certificação, gerando conflito com os alunos adultos que querem aproveitar os momentos de aprendizagem na escola.

Para atender a multiplicidade de alunos que compõem a escola são desenvolvidas atividades religiosas, culturais e desportivas promovidas por meio de parcerias e projetos com outras instituições como a Fundação Vila Olímpica - FVO, Serviço Social do Comércio-Sesc, Pró menor Dom Bosco tem ajudado na superação de questões relacionadas à violência, crime e demais práticas que conduzem o aluno a uma situação de vulnerabilidade social.

Além disso, também são oferecidos pela escola através do Programa Mais Educação, o Acompanhamento de Estudos em Língua Portuguesa com ênfase em leitura e produção de texto e Matemática, sendo oferecidas 89 vagas por disciplina aos alunos no contra turno, perfazendo um total de 178 matrículas no referido programa. Quanto ao aspecto cultural e de lazer existem aulas de instrumentos de corda (150 matrículas), Pintura (126), Dança (179), Judô (60), Recreação e Lazer (413) e Rádio escolar (69).

Esses cursos têm proporcionado aos alunos um suporte cultural e social capaz de complementar o seu desenvolvimento mental, físico e social, garantindo assim melhorias nas suas relações interpessoais no âmbito escolar e familiar. Porém, por ser ofertado somente durante os turnos matutino e vespertino eles não contemplam à EJA.

Mesmo sabendo que algumas atividades proporcionadas pela escola não são direcionadas aos alunos da EJA existe uma preocupação presente no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola quanto à ampliação da compreensão científica e filosófica da realidade em que cada aluno vive, baseado fundamentalmente nos quatro Pilares da Educação Mundial, apresentados por Delors (2003), a saber: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver. O currículo implica num conjunto de ações, embasadas nos pressupostos teóricos, englobando todos os componentes pedagógicos envolvidos no processo ensino - aprendizagem.

Por fim, de acordo com o PPP da escola A todos os conteúdos da EJA foram organizados de modo a por em prática os pilares da educação mundial, cabendo aos educadores a clareza nos objetivos a serem alcançados, estabelecendo uma prática pedagógica centrada na construção da autonomia, promovendo saberes contextualizados, interdisciplinares e de cooperação e respeito às especificidades dos alunos.

Como esse trabalho visa conhecer a realidade de três escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos dentro da Coordenadoria Distrital 03, a seguir apresentaremos o contexto da escola B.

1.3.2 Escola B

A escola B também está situada na Zona Centro-Oeste de Manaus. Atualmente atende alunos dos anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, no turno noturno. A escola teve no ano de 2014 um total de 1.738 alunos matriculados, os quais foram distribuídos por turma, do seguinte modo:

Tabela 18 – Quantitativo de alunos matriculados na Escola B - 2014

ENSINO REGULAR				EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Ensino Fundamental				Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Ensino Médio
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO		
405	374	347	274	165	173

Fonte: INEP/Data Escola. Elaboração própria.

Os alunos matriculados nesta instituição de ensino são oriundos dos bairros adjacentes como Redenção, Ajuricaba e Alvorada, sendo em sua maioria da classe média baixa. Mesmo diante da realidade vivenciada pelos alunos, a escola tem realizado um trabalho pedagógico de ruptura com práticas de violência estabelecidas nos espaços intra e extraescolares como drogas e assaltos, por meio de parcerias e ajustes capazes de garantir a segurança dos alunos, a fim de que eles voltem a valorizar o espaço educacional como um local capaz de contribuir para a ampliação de saberes exigidos socialmente.

Dentro da modalidade da EJA a escola B possui 87 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, 78 no 2º ano do Ensino Fundamental, 93 alunos no 1º ano do Ensino Médio e 86 no 2º ano do Ensino Médio. Esses sujeitos foram organizados de acordo com grupos etários apresentados na tabela 19.

Tabela 19 – Número de alunos matriculados na Escola B por faixa etária - 2014

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)		ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)	
	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia)	2º ANO (Matemática, Ciências e Inglês)	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia)	(Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês)
15 A 20 ANOS (EF)	34	29	-	-
18 A 20 ANOS (EM)	-	-	18	09
21 A 30 ANOS	32	33	45	39
ACIMA DE 30 ANOS	21	16	30	38
TOTAL	87	78	93	86

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas – SIGEAM, 2014.

Apesar da grande variedade etária (tabela 20), o PPP da escola ressalta a importância da valorização dos saberes trazidos pelos alunos, bem como a adequação da metodologia aos interesses e expectativas dos alunos.

Na perspectiva de envolver os alunos em práticas pedagógicas intencionais, a escola oferece no contraturno atividades diversificadas, que são custeadas pelo Programa Mais Educação dentre as quais destacam-se: Educação Ambiental (100 alunos matriculados), Educação Solidária/Educação Econômica (52), Dança (127), Pintura (217), Recreação e Lazer (445).

No que se refere à estrutura física da escola existe uma preocupação em manter organizada e limpa a instituição, bem como busca-se sensibilizar os alunos acerca dos cuidados necessários para a preservação do patrimônio público em questão. A escola possui em sua infraestrutura 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala para pedagogos, 01 sala de professores, 01 sala de informática, 01 cozinha, quadra de esportes, etc.

Para subsidiar as práticas pedagógicas a escola conta com o apoio de 81 professores, divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Desses, 09 professores atuam na modalidade EJA, conforme tabela 20. Os professores exercem diferentes papéis para o estabelecimento de ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino a ser oportunizada aos jovens e adultos.

Tabela 20 – Formação dos docentes que atuam na Escola B.

	QUANTIDADE DE PROFESSORES	GRADUADOS	PÓS- GRADUADOS
MATUTINO (Ens. Fundamental – 6º ao 9º ano)	36	06	30
VESPERTINO (Ens. Fundamental – 6º ao 9º ano)	36	12	24
NOTURNO (EJA)	09	04	05

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

Os professores da instituição, em sua maioria possuem especialização em áreas afins ao seu campo de atuação, mesmo já possuindo a graduação na modalidade em que atuam esses tem buscado se aperfeiçoar continuamente, a fim de atender às exigências relacionada a qualificação profissional. Do universo de 81 professores, 05 deles são processo seletivo os demais são efetivos e se enquadram na promoção salarial de acordo com o Plano de Cargos Carreiras e Salário da Seduc/Am.

De acordo com o PPP a escola apesar de possuir uma infraestrutura ampla, com profissionais qualificados ela recebe verba do Governo Federal através dos Programas PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PDE- escola, Mais Educação, que são administrados pela APMC (Associação de Pais, Mestres e Comunitários), bem como busca estabelecer parcerias, a fim de adquirir, manter e reparar recursos fundamentais ao desenvolvimento de práticas promotoras de aprendizagens. Dentre os recursos materiais que a escola possui estão dvds, televisores, datashow, computadores, ar condicionado, notebook, câmera fotográfica, etc.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, a escola por meio do Projeto Político Pedagógico concebe essa modalidade de ensino como uma oportunidade educacional aos que não tiveram acesso em idade própria, buscando desenvolver ações pedagógicas intencionais que contemple as características e necessidades dos alunos, com base nas teorias de Paulo Freire como: a leitura de mundo e as experiências trazidas pelos alunos dos ambientes extraescolares, pois os fatores sociais, econômicos e culturais interferem no processo educativo desses sujeitos, sendo fundamental repensar continuamente acerca das práticas desenvolvidas pela educação formal.

Para contemplar os objetivos estabelecidos para esse estudo quanto á descrição da realidade das escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 03 serão apresentadas a seguir a caracterização da escola C.

1.3.3 Escola C

A escola C foi criada em março de 1991, através do Decreto nº 14.264 e, como as demais, está localizada na zona centro oeste de Manaus. Atualmente atende no turno diurno o Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e no turno noturno sua clientela é da Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e EJA Ensino Médio. A distribuição dos 1.070 alunos matriculados por etapa de ensino, no ano de 2014, foi organizado da seguinte maneira:

Tabela 21 – Quantitativo de alunos matriculados na Escola C - 2014

ENSINO REGULAR				EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Ensino Fundamental				Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Ensino Médio
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO		
161	201	176	202	166	170

Fonte: INEP/Data Escola. Elaboração própria.

Para atender a demanda de alunos existente na escola, o quadro de docentes é composto por 50 professores distribuídos nos três turnos de funcionamento da instituição, os quais são lotados de acordo com a formação acadêmica, a fim de dar um direcionamento mais consistente a aprendizagem dos alunos. Desse universo de profissionais, 02 deles são processo seletivo os demais são efetivos e se enquadram na promoção salarial de acordo com o Plano de Cargos Carreiras e Salário da Seduc/Am.

No quadro funcional da escola existem professores somente com graduação, outros com pós graduação especialização, conforme informações apresentadas na tabela 22.

Tabela 22 – Formação dos docente que atuam na Escola C

	QUANTIDADE DE PROFESSORES	GRADUADOS	PÓS-GRADUADOS
MATUTINO (Ens. Fundamental – 6º ao 9º ano)	22	05	17
VESPERTINO (Ens. Fundamental – 6º ao 9º ano)	21	06	15
NOTURNO (EJA)	07	02	04 (Esp.) 01 (Mestre)

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração Própria.

Ao analisar as informações da tabela 22, os sete profissionais que atuam na EJA em parceria com a equipe gestora, de acordo com informações presentes no PPP tem desenvolvido

ações diferenciadas como (torneios, momentos culturais) para atrair os alunos ao espaço escolar. Porém, ainda não se sabe quais os reais motivos fazem os alunos abandonar a escola rotineiramente, mesmo existindo flexibilidade quanto ao horário, bem como o estabelecimento de práticas dialógicas contínuas, estabelecimento de planos de ações elaborados a partir das dificuldades diagnosticadas. O documento ainda enfatiza-se que à EJA ainda precisa vivenciar reformulações quanto às práticas desenvolvidas no espaço escolar, por meio de políticas públicas que atendam especificamente aos interesses dos alunos.

Quanto a infraestrutura inicialmente a escola possuía apenas cinco salas de aula, dependência de diretoria e secretaria, banheiros para professores e alunos e copa-cozinha. Em 1993, o prédio sofre sua primeira reforma, ficando estruturada com 10 Salas de Aula, 01 Sala de Informática, 01 Secretaria, 01 Sala de Orientação Pedagógica, 01 Diretoria, 01 Cozinha, 01 Cantina, 01 Biblioteca, 08 Banheiros para alunos e 02 para funcionários, 01 Depósito de merenda escolar, 01 Depósito de material de expediente e limpeza. Quanto aos recursos materiais disponíveis a escola possui 26 computadores, 04 televisores, 02 aparelhos de DVD, 02 retroprojetores e 27 condicionadores de ar.

Diante de tal realidade a escola pode contar com o Programa Mais Educação como uma alternativa pedagógica capaz de envolver os alunos no processo de construção de novas competências por meio de cursos ofertados no contraturno das aulas regulares, de modo que os alunos podem optar por matricular-se em práticas que mais se adequem a seus interesses.

Assim, destaca-se que a escola oferece o Acompanhamento Pedagógico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (50 alunos matriculados em cada disciplina, perfazendo um total de 100 alunos), Uso de Mídias e Cultura Digital (26), Rádio Escolar (23), Tae-kwon-do (47), Recreação, Lazer e Brinquedoteca (300), Dança (126), Instrumento de Corda (170) e Teatro (48).

No que se refere à EJA, o alunado é oriundo das classes baixa e média baixa e que buscam por meio da educação uma alternativa de melhoria de sua realidade socioeconômica. Além disso, é perceptível a heterogeneidade quanto à faixa-etária dos alunos, de modo que dentro da escola C é necessário desenvolver um trabalho diferenciado que atenda às especificidades de seu público, que variam entre jovens a partir de 15 anos até idosos, que pode ser percebida através da tabela 23.

Tabela 23 – Número de alunos matriculados na Escola C por faixa etária 2014

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)		ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)	
	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia)	2º ANO (Matemática, Ciências e Inglês)	1º ANO (Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Filosofia e Sociologia)	(Matemática, Física, Química, Biologia e Inglês)
15 A 20 ANOS (EF)	39	20	-	-
18 A 20 ANOS (EM)	-	-	10	12
21 A 30 ANOS	35	34	40	30
ACIMA DE 30 ANOS	16	22	49	50
TOTAL	90	76	99	92

Fonte: Sistema de Gestão Escolar do Amazonas - SIGEAM. Elaboração própria.

Conforme destacado por Roggero (2013) dentro do contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos é fundamental considerar a questão geracional que impacta no processo de aprendizagem dos alunos, sendo competência dos profissionais buscar meios de integrar os sujeitos educativos respeitando suas peculiaridades e desenvolvendo a alteridade²³.

Ao apresentar os dados que evidenciam a evasão dentro do contexto da EJA, especificamente em três escolas públicas do Amazonas, destaca-se a importância de um olhar diferenciado quanto a realidade vivenciada pelos sujeitos educativos que retornam ao espaço escolar na perspectiva de dar prosseguimento aos estudos que foram interrompidos no decorrer de sua trajetória estudantil.

Quanto ao segundo capítulo serão discutidos aspectos essenciais da evasão escolar na EJA com base na revisão da literatura existente sobre a temática, fazendo um paralelo com os elementos trazidos para o estudo pelos alunos evadidos do ano de 2014 das três escolas selecionadas. O intuito é analisar quais fatores tem contribuído para a evasão dos alunos da EJA, a partir da percepção dos alunos no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio, ano 2014, de três escolas públicas do Amazonas, vinculados à Coordenadoria Distrital de Educação 03.

²³ Alteridade é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de modo que por meio do diálogo seja capaz de aprender a conviver com o diferente. (FURTADO, 2008).

2 EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS: ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR X LITERATURA

No segundo capítulo dessa dissertação serão analisados os fatores que contribuem para a evasão escolar na EJA, com base nos referenciais teóricos que abordam a temática.

O que se tem percebido nas leituras realizadas e nos debates vivenciados junto aos demais profissionais que atuam na EJA é a presença de dificuldades dos educadores quanto ao diagnóstico dos fatores causais da evasão escolar. Mesmo tendo o anseio em contribuir para a permanência do aluno na escola, ano após ano são vivenciados ciclos de desistências e de impossibilidades de apropriação de saberes fundamentais a formação dos alunos.

Frente a essa realidade, assumimos como hipótese que a evasão dos alunos da EJA ocorre por falta de políticas públicas adequadas, ausência de identidade dessa modalidade de ensino, dificuldade em promover práticas equitativas centradas na qualidade educacional, bem como por motivos de ordem pessoal, social, pedagógica e econômica por parte dos alunos. Esses e outros fatores que interferem na permanência dos alunos nos espaços escolares, são denominados fatores intra e extraescolares e referem-se aos eixos de análise desse estudo.

Para a organização desse capítulo serão apresentadas inicialmente os aspectos metodológicos da pesquisa, que trata do caminho selecionado pela pesquisadora para a elucidação da situação problema diagnosticada em dada realidade. Em seguida para dar consistência às análises desse estudo foram utilizados os aportes teóricos de Faria (2013), Rodrigues (2011), Fonseca (2012) e Mesquita (2009), que discutem desde aspectos políticos da EJA até os fatores intra (metodologia, projetos, currículo, formação de educadores, infraestrutura, etc) e extraescolares (moradia, mercado de trabalho, renda, capacitação, etc.) que contribuem para a evasão na referida modalidade.

Por fim, os dados coletados foram analisados e interpretados, a fim de conhecer e apresentar alternativas capazes de contribuir para a diminuição da evasão no contexto escolar da EJA, a partir do cruzamento de fatos diagnosticados na realidade pesquisada com as orientações trazidas por diversos autores.

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo em vista que buscará compreender quais os fatores que tem contribuído para a evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas do Amazonas no ano de 2014.

Minayo e Gomes (2011) afirmam que a pesquisa qualitativa aborda questões particulares da sociedade, o que perpassa por significados, motivos e aspirações. Enquadra-se na realidade social por buscar compreender os fenômenos a partir das vivências. Por se tratar de uma abordagem complexa de pesquisa é fundamental reconhecer a existência de etapas dentro da pesquisa qualitativa, que começa com a fase exploratória (preparação para entrada em campo), seguida do trabalho de campo (construção teórica levada para a realidade empírica) e por fim pela análise e interpretação dos dados empíricos articulando com a teoria que fundamentou o estudo.

Quanto ao estudo de caso, de acordo com Deus, Cunha e Maciel (2010) esse refere-se a uma escolha acerca do objeto a ser estudado. Por analisar uma realidade específica contribui para uma análise mais detalhada do que foi selecionado para investigação. Para isso é necessário vivenciar as etapas distintas que vai desde a pesquisa exploratória, e coleta de dados até a análise das informações obtidas em campo.

De acordo com Minayo e Gomes (2011) o trabalho de campo permite uma aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual se quer investigar. Mesmo se tratando de um recorte da realidade, requer do pesquisador curiosidade e anseio de desvelar aquilo que o instigou a pesquisar determinada temática.

Para Castro, Ferreira e Gonzalez (2013) o estudo de caso é um estudo intencional e mais aprofundado de uma realidade, a fim de apresentar hipóteses explicativas sobre o objeto selecionado para estudo e, por ser um recorte bem delimitado, não permite generalizações.

Ludke e André (1986) ressalta que o estudo de caso visa descobrir novas formas de interpretar a realidade, concebendo o conhecimento como algo inacabado, o que possibilita a interpretação de um contexto e de diferentes fontes de informação que devem ser analisadas pelo pesquisador.

Ao compreender o que é um estudo de caso é importante ressaltar que essa pesquisa não se refere a um estudo de caso único e sim um estudo de casos múltiplos, pois foram analisadas a realidade de três escolas distintas e que tiveram suas informações cruzadas, de modo a favorecer a compreensão dos fatores que contribuem para a evasão dentro da EJA.

Para Yin (2001) o estudo de casos múltiplos é uma tendência que tem sido utilizada nos últimos anos, pois possibilita maior confiabilidade por meio do processo de cruzamento de informações entre realidades diversas. Os estudos de caso selecionados devem prever aspectos semelhantes ou contrastantes daquilo que se quer investigar.

Assim, a presente pesquisa, em sua fase exploratória, coletou informações por meio do PPP das escolas e do Sistema de Gestão do Amazonas (SIGEAM), a fim de conhecer a proposta

utilizada nas unidades escolares pesquisadas que atendem a EJA, do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, bem como identificar o quantitativo de alunos que deixaram de frequentar o espaço escolar no ano de 2014 e que não voltaram a se matricular no ano de 2015, sendo caracterizados como evadidos. Essa análise documental realizada no momento do diagnóstico serviu de direcionamento para as etapas posteriores do estudo.

De acordo com Gatti (2010) a busca pela compreensão da realidade educacional requer do pesquisador a capacidade de observar e refletir acerca dos problemas diagnosticados em seu entorno, a fim de que o mesmo possa fazer o recorte significativo da situação a ser investigada, sendo essa uma ação intencional de intervenção direta para transformar conhecimentos com base na intuição, imaginação embasamento teórico e se possível experiência profissional.

Passados os momentos iniciais, de diagnóstico da realidade, foi aplicado por telefone e via e-mail aos alunos evadidos das escolas A, B e C um questionário com questões abertas e fechadas, localizado no apêndice A desse trabalho, que foi construído a partir dos eixos de análises definidos nesta pesquisa, a fim de responder a questão norteadora que relaciona-se as causas da evasão dentro da EJA. As informações acerca do contato dos alunos evadidos foram obtidas no Sistema de Gestão do Amazonas e na Ficha Cadastral preenchida no momento da matrícula, onde estão registrados informações pessoais dos alunos matriculados na rede estadual de ensino, incluindo o número de telefone e e-mail.

Castro, Ferreira e Gonzalez (2013) definem o questionário como um conjunto de perguntas que podem ser abertas ou fechadas, de caráter qualitativo ou quantitativo. O questionário é aplicado quando o investigador já tem certo conhecimento sobre o tema. Diante de tal definição o questionário desse estudo foi elaborado de modo a possibilitar indagações mais precisas sobre dados que se queria obter para dar consistência ao estudo. Assim, destaca-se que ao iniciar a aplicação dos questionários, também se colocou em prática a utilização do diário de campo, a fim de registrar com mais precisão as dificuldades e experiências vivenciadas durante a pesquisa.

A pesquisa de campo teve início no dia 16 de março de 2016, no mesmo dia da liberação do instrumento a pesquisadora iniciou os contatos telefônicos, primeiramente direcionado aos alunos do 2º Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Como a pesquisa era direcionada a três escolas, denominadas A, B e C optou-se em seguir a ordem alfabética das turmas por escola, quanto a sequência e organização das ligações telefônicas. De modo que, na escola A as ligações telefônicas e envio de e-mails foram realizados primeiramente para os alunos da turma 01 do Ensino Fundamental, depois turma 02, 03 e 04. Ao finalizar a referida escola iniciou-se o contato com os alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da escola B (turmas

01, 02, 03 e 04), seguidos da escola C. Ao finalizar o contato com os alunos do Ensino Fundamental teve início os contatos com os alunos do Ensino Médio, seguindo a mesma ordem, escola A, turmas 01, 02, 03 e 04, escolas B e C.

De acordo com o cronograma elaborado previamente pela pesquisadora, definiu-se que seriam realizados o maior número possível de contatos telefônicos por dia, aproveitando para isso o horário do almoço, de 11 às 13 horas, bem como o período das 17 às 19 horas, nos dias letivos. Para os finais de semana e feriados, os contatos telefônicos seriam intensificados, a fim de dar prosseguimento ao estudo.

Porém, ao iniciar as ligações verificamos que grande parte dos números dos telefones dos alunos estavam desatualizados ou eram inexistentes. Frente a isso, realizamos o envio de e-mails, a fim de ampliar o quantitativo de participantes na pesquisa.

Na escola A, de um universo de 70 alunos, conseguimos aplicar o questionário para 19 pessoas, sendo que todos eles foram realizados por contato telefônico. Mesmo, enviando e-mail para 51 pessoas que não haviam sido localizadas em decorrência do número do telefone estar incorreto ou inoperante, não tivemos nenhuma devolutiva dos e-mails enviados. Já a escola B, de um quantitativo geral de 62 alunos, tivemos uma participação de 20 respondentes, sendo 19 por contato telefônico e apenas 01 retorno por e-mail. O quantitativo de alunos selecionados para o estudo na escola C foi de 82 alunos, mas apenas 24 deles foram localizados, sendo 22 por contato telefônico e 02 por e-mail. O planejamento das ligações estão organizados em uma tabela disposta no apêndice B desse trabalho.

Realizada a pesquisa com os alunos evadidos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) das escolas A, B e C demos início, a partir do dia 18 de abril de 2016, aos contatos telefônicos direcionados aos alunos do Ensino Médio, o qual ficou organizado conforme informações apresentadas na tabela disponibilizada no apêndice C desse trabalho.

Na escola A, de 70 alunos do Ensino Fundamental apenas 19 responderam ao questionário (todos por telefone, nenhum dos 51 e-mails enviados, obtivemos retorno). Já no Ensino Médio, dos 35 alunos, conseguimos aplicar o questionário para 12 pessoas (11 por telefone e 01 por e-mail).

No momento de pesquisa dos alunos da escola B, dentro do Ensino Fundamental tínhamos um universo de 62 possíveis respondentes, porém conseguimos obter a colaboração de apenas 20 deles (19 por telefone e 01 por e-mail). Com os alunos do Ensino Médio, de um quantitativo de 70 alunos, 18 responderam ao questionário, sendo 17 por telefone e 01 por e-mail. No que se refere a terceira e última escola pesquisada, escola C, de 40 alunos, 16 foram

localizados, sendo 14 por telefone e 02 por e-mail. Tais informações estão sintetizadas na tabela apresentada no apêndice D dessa pesquisa.

Diante das informações da pesquisa de campo apresentaremos na seção seguinte o referencial teórico que subsidiou as análises acerca dos fatores intra e extraescolares apresentados pelos alunos evadidos que participaram desse estudo.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS FATORES INTRAESCOLARES E EXTRAESCOLARES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO

Para Gadotti e Romão (2011) a evasão na EJA é uma questão vivenciada dentro dos contextos escolares e que precisa ser combatida, haja vista que no decorrer dos anos são matriculados um amplo quantitativo de alunos no início do ano letivo, e que vão deixando o espaço escolar por diversos motivos perpassando pelo sucateamento e seletividade do ensino, e o mais agravante em decorrência da cultura do fracasso, acabam perdendo a credibilidade na eficácia da aprendizagem, não voltando a se matricular no espaço escolar.

Fica clara a necessidade de se pensar o atendimento educacional e as condições de oferta como um todo, quando se tem a educação básica como objetivo e direito para uma população que enfrenta níveis alarmantes de desigualdade. Tal perspectiva envolve desde os gastos com financiamento até uma atenção muito especial às condições em que a educação acontece em cada escola, condições essas que se projetam no imenso contingente de jovens que demandam a EJA (...) Tratar essa situação de forma fragmentada, sem procurar soluções para o todo, é tornar essa população socialmente invisível frente ao sistema escolar (PAIVA E OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Superar o modelo educacional centrado no fracasso escolar é uma necessidade a ser aplicada na realidade da educação de Jovens e Adultos que retornam ao espaço escolar, na tentativa de resgatar oportunidades relacionadas à aprendizagem. De acordo com Fonseca (2012):

Atribuir a um fracasso pessoal a razão da interrupção da escolaridade é um procedimento marcado pela ideologia do sistema escolar, ainda fortemente definida no paradigma do mérito e das aptidões individuais. Justifica o próprio sistema escolar e o modelo socioeconômico que o sustenta, eximindo-os da responsabilidade que lhes cabe na negação do direito à escola. Mascara a injustiça das relações de produção e distribuição dos bens culturais e materiais, num jogo de sombras assumido pelo próprio sujeito condenado à situação de exclusão que, tomando para si a responsabilidade pelo abandono da escola, sentir-se-ia menos vitimado e impotente diante de uma estrutura injusta e discriminatória (p. 33).

Diante do posicionamento de Fonseca (2012) destaca-se que a segregação escolar não é resultante de uma ação descomprometida dos alunos da EJA, ao contrário existe uma série de

fatores econômicos, sociais e políticos que incentivam o ingresso cada vez mais cedo na EJA e outros que inviabilizam a permanência de tais sujeitos nos espaços educativos. Assim, percebe-se que não adianta responsabilizar o alunos pelo fracasso escolar, em razão dos resultados educacionais apresentados pelos sujeitos da EJA são frutos de uma cultura escolar excludente, a qual permite o ingresso do aluno no espaço escolar, mas não fornece condições mínimas necessárias a promoção da aprendizagem. Brunel (2014) apresenta elementos intra e extraescolares que comprometem o acesso aos saberes dos alunos da EJA:

Fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais a EJA e a cada ano mais precocemente. A falta constante de professores na escola pública, a carência evidenciada nas condições físicas de muitas de nossas escolas, bem como de material didático-pedagógico são alguns exemplos. Não podemos esquecer, também, os aspectos políticos e legais, que devem ser considerados nesse contexto. Eles facilitam o ingresso dos alunos cada vez mais cedo nessa modalidade, pois, do ponto de vista legal, houve um rebaixamento na idade mínima permitida para seu ingresso. Do ponto de vista político, existem procedimentos praticados no sistema de ensino que “estimulam” os alunos em defasagem idade/série a deixarem o ensino regular e se encaminharem para a educação de jovens e adultos (BRUNEL, 2014, p. 25 e 26).

O que se tem percebido no contexto educacional brasileiro da EJA é que essa modalidade de ensino tem sido privada de condições adequadas à realidade de seu público, já que falta condições adequadas para que os profissionais desenvolvam práticas pedagógicas em que se priorize as vivências dos alunos. Mas que, de acordo com Furtado (2008), ainda estão presos aos resultados e a uma linearidade²⁴ que fora perdida quando os alunos foram submetidos a contínuas reprovações, a práticas excludentes, tornando inviável o cumprimento da educação básica dentro da faixa etária de 04 a 17 anos prevista para conclusão dos estudos. Paiva e Oliveira (2009) ao discutir a questão da linearidade acerca do processo de aprendizagem ressalta a importância da apropriação do conhecimento pelo aluno e acrescenta que:

A ideia da construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se devem ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da “construção” de conhecimentos. A ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de

²⁴ É um termo que denota situações que deveriam ser vivenciadas no contexto escolar, por meio de uma sequência que envolve ordem e tempo, mas que tem sido negada aos jovens e adultos que não se adequam as demandas escolares (FURTADO, 2008).

saberes anteriores de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Ou seja, dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta (p. 98).

Mesmo sabendo que o modelo educacional é organizado de forma sequencial, é fundamental reconhecer o processo de apropriação do conhecimento como etapa fundamental em que o aluno além dos saberes aprendidos dentro do espaço escolar, também traz suas experiências, concepções e valores, que num processo interativo o constitui como um sujeito complexo e com competências distintas.

Furtado (2008) destaca que o fracasso escolar enfrentados rotineiramente pelos sujeitos da EJA é resultante de fatores intra e extraescolares, refletidos por meio da recusa, ausência e transgressão daquilo que se espera adquirir dentro da escola. Em função disso, vivenciam-se continuamente momentos de exclusão social, de modo que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola ficam à margem, por não atenderem aos padrões estabelecidos. Frente a esse contexto Faria (2013) aponta que:

[...] o grande desafio para se alcançar a qualidade social na educação estaria no desenvolvimento de profissionais e de um projeto de escola que conseguisse atender à diversidade de alunos, promovendo aprendizagens significativas, ou seja, as que atendem às exigências sociais e de desenvolvimento pessoal, a partir de diferentes capacidades e interesses. Atingir a qualidade social da educação é, nesse contexto, condição para o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (p.70).

O enfrentamento das desigualdades no cenário educativo é uma prática necessária para que se reconheça a individualidade dos sujeitos, estabelecendo estratégias pedagógicas sociais e políticas adequadas à realidade em que será desenvolvida a ação. Como se não bastasse os conflitos relacionados à metodologia, infraestrutura, e etc, ainda se faz presente as diferenças geracionais²⁵ que, de acordo com Cortada (2013), está cada vez mais evidente no cenário da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que a faixa etária, a heterogeneidade da sala de aula e os modos de se apropriar do conhecimento dos alunos são bem diversificados.

²⁵ Diferenças geracionais refere-se a uma realidade evidenciada dentro da EJA quanto a composição das turmas existentes dentro dos espaços escolares, pois há alguns anos a EJA era direcionada para pessoas com uma idade mais avançada, geralmente adultos. Porém, com a mudança na legislação em vigor, o ingresso na referida modalidade torna-se cada vez mais precoce, fazendo com que as escolas se deparem com sujeitos cada vez mais jovens, exigindo portanto mudanças na forma de promover o ensino aos alunos, reconhecendo suas especificidades, perspectivas, dificuldades e anseios. (GADOTTI, 2011).

A falta de condições de um ensino adequado, de acordo com Furtado (2008) tem contribuído para a diminuição do número de matrículas e permanência dos alunos da EJA, os quais ano após ano vivenciam situações de reprovação, abandono e até mesmo evasão. Assim, percebe-se que os alunos sentem-se excluídos, e mesmo em meio a inúmeras tentativas de retorno ao espaço escolar, há fatores internos e externos que inviabilizam a conclusão dos estudos.

Furtado (2008) também apresenta considerações acerca do investimento na educação pública. Apesar de poucos alunos conseguirem adentrar o Ensino Superior, essa é a etapa de ensino que recebe maiores investimentos, enquanto que o ensino voltado para a Educação de Jovens e Adultos, advindos de um prejuízo histórico, continua tendo verbas limitadas. De modo que, os alunos não possuem espaços adequados para a aprendizagem como laboratórios, bibliotecas, ou quando existe não funciona no turno noturno, bem como não possuem incentivos, parcerias e nem mesmo o livro didático adequado para nortear a prática pedagógica a ser desenvolvida no contexto escolar.

Assim, destaca-se ser essencial romper com a cultura desigual existente no cenário educacional, principalmente na Educação de Jovens e Adultos que recebe em seu contexto uma diversidade de sujeitos (que precisam de apoio e reconhecimento de suas especificidades para se manter no espaço escolar). Tal fato foi enfatizado por Trindade (2009) quando afirma que as políticas públicas educacionais do Brasil são frágeis, principalmente, quando se observa o contingente de excluídos existentes na população.

A escolarização existente no cenário da EJA tem sido alvo de discussões, pois de acordo com Oliveira (2011) e Feitoza (2008) esse é um processo vivenciado dentro das escolas, espaço institucional voltado para a promoção da aprendizagem, e deve ser adequada aos sujeitos que fazem parte de seu contexto, os quais são heterogêneos e precisam de um direcionamento individualizado e de respeito aos saberes trazidos por eles dos diversos espaços sociais. Para discutir essa temática Paiva e Oliveira (2009) acrescenta:

Em primeiro lugar, precisamos superar a ilusão da homogeneidade. Por mais que se busque associar os alunos em níveis-séries ou turmas por características semelhantes, tais conjuntos sempre serão formados por uma multiplicidade de sujeitos, em si mesmo múltiplos. Nem um professor lida em uma mesma sala de aula com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais foram os critérios de ordenação utilizados. Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos espaços, tempos de experiências. Na interação entre esses diferentes sujeitos, novas redes são tecidas e é a riqueza desse processo e das aprendizagens que ele possibilita a uns e outro que

precisa ser aproveitada e não combatida como entrave. Apesar da seriação e dos procedimentos classificatórios de avaliação, uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem uma série de coisas e deixam de saber outras, num processo incontrolável por quaisquer instrumentos formais, sejam eles de organização de conteúdos ou de avaliação de aprendizagens. Quanto maiores às possibilidades abertas pelo currículo formal menos associações terá com a dinâmica cotidiana das salas de aula. Ou seja, ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é. (p. 104).

Rodrigues (2011) corrobora os argumentos de Oliveira (2011) e Feitoza (2008) enfatizando que a escola é um espaço de livre expressão, que vai muito além do mero ensinamento de conteúdos, por ser um local de vivências e relações sociais precisa respeitar a individualidade dos sujeitos, rompendo com a opressão, o sofrimento e o preconceito. A fim de tornar os alunos sujeitos partícipes das experiências de seu entorno, expondo opiniões e ideias, bem como tendo maior motivação para permanecer no espaço escolar.

A busca pela autonomia no processo de apropriação de conhecimento é um dos elementos a ser incorporado na escola, a fim de romper com o grande quantitativo de abandono, evasão e reprovação existente na EJA. Fonseca (2012) afirma que os alunos da EJA deixam o espaço escolar por diversos fatores sejam eles de origem social, econômica ou cultural, o fato é que a realidade vivenciada dentro e fora da escola pode influenciar o aluno quanto à decisão de permanecer no contexto escolar. Alguns dos alunos argumentam que abandonam a escola para trabalhar, porque as condições de acesso ou de segurança são precárias, os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, por falta de vaga, por ausência de professor e de material pedagógico, enfim existem uma gama de fatores internos e externos que se tornaram obstáculos à sua permanência ali.

Assim, Oliveira (2011) colabora com a concepção de Fonseca (2012) indicando que por meio dos estudos realizados sobre evasão na EJA os jovens e adultos apresentam motivos diversificados para deixar de estudar, que vão desde necessidades socioeconômicas como a inserção imediata no mercado de trabalho, até incompatibilidade de horário, falta de flexibilidade escolar, falta de professor, escassez de material didático, conteúdo abordado sem significação para sua realidade. São elementos internos e externos que se misturam e fazem com que o aluno continue enfrentando situações de fracasso escolar.

Jardilino e Araújo (2014) e Oliveira (2011) informam que a evasão na EJA também ocorre pelo não reconhecimento das especificidades que norteiam essa etapa da Educação Básica, mesmo sendo ofertada pelos sistemas públicos Municipais e Estaduais, iniciativa

privada, Organizações não governamentais – ONGs e empresas, é essencial que haja um modelo educacional que reconheça os saberes trazidos pelos alunos, valorizando suas experiências e instigando-os a construir novos conhecimentos. Nesse sentido, Brunel (2014) destaca que os alunos da EJA apresentam especificidades que precisam ser entendidas e respeitadas.

Para entendermos os jovens que estão na EJA com suas diversidades e problemáticas, é preciso ver mais do que simples alunos em uma escola. Saber como eles veem a vida, a situação de seus pais, como foram suas trajetórias escolares, quais são seus traumas, suas utopias, seus medos suas paixões, seus desejos e as relações que eles estabelecem com o mundo. É importante analisarmos como eles veem a sociedade e o espaço que ocupam nela, como eles percebem a escola, pois se simplesmente os qualificarmos como alunos-problemas, com dificuldades de aprendizagem, que “fracassaram” na escola regular, nossa reflexão será simplista e nossa contribuição pouco eficaz (p. 66).

Falaschi (2008) informa que os sujeitos da EJA são heterogêneos e que enfrentam em seu cotidiano situações de emprego, desemprego, questões familiares, busca por conhecimento, porque são sujeitos sociais e culturais, que em algum momento de suas vidas já foram marginalizados frente a situações educacionais e socioeconômicas, que contribuem para rotulá-los como sujeitos fracassados, quando na verdade deveriam ser valorizados através de sua história de vida, conhecimentos acumulados, reflexões acerca do mundo, a fim de aumentar a confiança em si mesmo e na capacidade de aprender independente da idade.

Paiva e Oliveira (2009) complementam a discussão acerca das especificidades dos alunos da EJA informando que a lógica organizacional existente dentro da escola também está carregada de significados e valores, que na maioria das vezes é bem divergente dos objetivos traçados pelos alunos que a frequentam, bem como pelos profissionais que almejam ver o resultado de seu trabalho, o que inviabiliza o alcance da tão almejada aprendizagem.

No âmbito intraescolar, Mesquita (2009) enfatiza que é preciso o comprometimento de todos os sujeitos educativos (gestor, professor, pedagogo, alunos e comunidade) no processo de construção de um clima organizacional adequado a promoção de aprendizagens, de acordo com o perfil dos sujeitos que fazem parte de sua realidade, perpassando pela contínua reflexão acerca no modelo de gestão escolar, análise e adaptações do Projeto Político Pedagógico, planejamento, metodologia de ensino, formação docente, etc.

Quanto aos fatores externos, Faria (2013) destaca a presença de elementos socioeconômicos e políticos como questões voltadas ao trabalho, desestrutura familiar, falta de incentivo aos estudos, ausência de políticas públicas, etc.

Diante dessa gama de fatores que influenciam a permanência ou evasão do aluno da EJA do espaço escolar, não se pode realizar uma avaliação precisa sob um viés unilateral, em que se culpabiliza o aluno pelo fracasso. De acordo com Fonseca (2012), o processo educacional dentro da EJA tem vivenciado situações de descrédito, pois o aluno não tem conseguido se apropriar dos saberes fundamentais ao seu desenvolvimento, e ainda tem que enfrentar dificuldades de conciliar família, trabalho e aprendizagem. São fatores intra e extraescolares impactando a vida estudantil de alunos que não tiveram acesso ao conhecimento em idade própria.

Nas subseções seguintes iremos discutir de maneira pormenorizada os fatores intra e extraescolares.

2.2.1 Fatores Intraescolares

De acordo com Franco (2007) os fatores intraescolares são elementos existentes dentro da escola e que podem impactar na permanência ou evasão do aluno do espaço escolar, contribuindo ou não para o alcance dos objetivos educacionais relacionados à aprendizagem dos alunos.

O estudo de Mesquita (2009) contribui para a compreensão dos fatores intraescolares ao destacar que dentro da escola há presença de elementos que afetam os processos educativos propostos pelas instituições de ensino. Ao estudar a influência dos fatores intraescolares no desempenho escolar a autora conclui, a partir da análise de três categorias, a saber, 1) Organização e gestão; 2) Práticas pedagógicas e os professores; e 3) Clima escolar, que é necessário que as políticas educacionais invistam na descentralização dos recursos, na construção da autonomia das escolas, tanto pedagógica quanto administrativa, na formação centrada na prática para os professores, na profissionalização da gestão e nas boas condições ecológicas das escolas.

Faria (2013) aponta que a complexidade de relações existentes no cenário escolar geram impactos na qualidade da educação e acabam influenciando a permanência e sucesso dos estudantes dentro da instituição, dentre tais práticas destacam-se: tipo de gestão escolar e presença do gestor no turno noturno, a organização do trabalho pedagógico, projetos, clima organizacional, respeito às diferenças e acolhimento dos alunos da EJA, formação docente adequada, expectativas de desempenho adequado ao público existente na escola, assiduidade dos professores, aprendizagens significativas e ruptura com a cultura da reprovação, estrutura física, material e humana adequada ao ensino da EJA.

Peregrino (2010) informa que existe no cenário brasileiro uma ampla discussão acerca dos elementos que permeiam a realidade dos educandos, dado que acredita-se que a universalização do ensino trouxe à tona a falta de condições do Estado para atender a demanda, gerando uma educação de má qualidade, adoção de conteúdos aligeirados, estruturas físicas precárias, falta de investimento na capacitação docente, etc. Argumentos reiterados por Ghedin (2011):

A escola tende a conservar e a reproduzir os valores e os ideais propostos pelas classes dominantes, que significa a legitimação de uma ordem social estabelecida, assegurando os privilégios daqueles grupos sociais que estão no topo. A estrutura social não permite que todos cheguem ao poder, assim se justifica o fracasso da maioria, por não conseguirem se adequar à escola, ou a escola não ter ajustado este indivíduo ao modelo social desejado ao mercado de trabalho (GHEDIN, 2011, p. 153).

Diante do posicionamento de Ghedin (2011) percebemos que, temos um cenário educacional com a função precípua de universalizar o ensino, entretanto não se tem as condições suficientes para oportunizar a educação de qualidade, a qual também está prescrita em leis – CF de 1988 (BRASIL, 1988) e LDB 9.394 (BRASIL, 1996) –, se discute que todos os alunos devem ter acesso à educação de qualidade, mas por falta de condições torna-se crescente as discrepâncias, desigualdades e exclusões existentes na sociedade, mesmo com o incentivo a participação democrática dos sujeitos educativos, ainda não temos o modelo de educação que se almeja.

Assim, destaca-se que dentre os fatores intraescolares que impactam na aprendizagem dos alunos está presente a gestão escolar, que por meio da figura do gestor tem a responsabilidade de organizar e articular os sujeitos em prol do alcance dos resultados e metas traçados pela escola.

Para Neubauer e Silveira (2008) é de suma importância discutir aspectos relacionados à gestão escolar, a qual tem passado por contínuas transformações em decorrência do modelo de educação que se almeja alcançar. O que antes se centrava apenas no acesso dos menos abastados aos espaços escolares, transformou-se num local em que se mistura vários modelos de gestão envolvendo descentralização, autonomia, participação, responsabilização e avaliação, cujo objetivo é a melhoria da qualidade do ensino.

Frente a esse contingente de atribuições destaca-se ser fundamental a presença de um gestor atuante que saiba articular, sujeitos e espaços em prol da melhoria de resultados (desempenho), o que perpassa pela capacidade técnica, social e humana para ampliação da

autonomia escolar, com maior participação coletiva, comprometimento e transparências das ações realizadas em seu espaço de atuação.

Mintzberg (2010) na perspectiva de esclarecer as principais competências do gestor escolar aponta diferentes modelos de gestão que são utilizados nos cenários educacionais, tendo em vista que estávamos acostumados a um modelo diretivo autoritário, com base em padrões burocráticos e mecânicos para o enfrentamento dos problemas que permeiam a realidade educativa, como se houvesse um padrão a ser seguido linearmente. Porém, esse tipo de liderança não atende mais às exigências da sociedade atual, a qual está respaldada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, a qual exige uma gestão democrática e participativa para a transformação da realidade brasileira.

É regra básica para todo gestor, especificamente neste estudo que o diretor de escola, estude, conheça e aplique os pareceres, as diretrizes e as solicitações contidas na legislação da educação nacional. Este profissional pode fazê-lo com a ótica do empreendedorismo, colocando em cada ação educativa a energia, a determinação, a crença, a criatividade, o poder de persuasão e as demais características empreendedoras. Até mesmo para tratar dos “ranços” da LDB, torna-se necessária uma ação empreendedora, que assegure a iniciativa, a argumentação consciente e consistente, típicas da conduta do empreendedor (OLIVEIRA, 2011, p. 02).

É claro, que para a efetivação da mudança tornam-se necessárias muitas rupturas, inclusive culturais, tendo em vista que a escola precisa ser percebida como algo dinâmico e vivo, que depende da participação de toda a sociedade no processo de tomada de decisões e mudanças de práticas que venham favorecer a coletividade, principalmente no que se refere a qualidade educacional.

Assim, Machado (2014) enfatiza que o modelo de gestão educacional envolve três elementos diferentes entre si, mas que se complementam, são elas: gestão integrada, gestão estratégica e gestão participativa. Esses modelos complementares e interligados possibilitam aos seus sujeitos a capacidade de ter uma visão sistêmica dos elementos educacionais, compreendendo a integração entre os várias esferas educativas e suas respectivas responsabilidades, estabelecendo ações adequadas ao alcance dos objetivos traçados, sempre com a participação coletiva, centrada no diálogo, no conflito e na construção de novas alternativas para o enfrentamento dos problemas diagnosticados. A transformação da educação envolve autonomia, mas também requer responsabilização, melhoria nos resultados e contínua avaliação de suas práticas.

Mintzberg (2010) apresenta informações importantes acerca do papel do gestor, desmistificando ideias de que este profissional deva ser um super-herói (dotado de 52

competências que deveriam ser inerentes ao cargo de gestor). O que se percebe é que o profissional da atualidade aquele que reconhece a existência de pontos fracos, mas que busca desenvolver um trabalho consistente e colaborativo, dando ênfase a suas habilidades e buscando parcerias para executar as complexas exigências que permeiam seu cenário de atuação.

O trabalho da gestão não é isolado, tendo em vista que depende da capacidade de articulação com a equipe que trabalha, de modo que tanto o gestor quanto os demais partícipes do processo devem colaborar para o alcance dos objetivos traçados e alcance de resultados que favoreçam a sociedade.

Para Mintzberg (2010) não tem como gerir a escola de forma acomodada, apática e desinteressada, é fundamental, portanto que o gestor tenha energia, disposição e vontade para promover transformações, rompendo com a preguiça e práticas autoritárias. É fundamental refletir continuamente a respeito das ações realizadas, de forma equilibrada bem como buscar alternativas inovadoras (não ter medo da mudança), pelo contrário deve-se trabalhar arduamente para que as transformações ocorram.

Essa mudança do perfil profissional do gestor que ultrapassa o caráter administrativo e invade o pedagógico e social, na perspectiva de construir ações de cunho democrático, são de fundamental relevância para a reflexão ação de tais sujeitos, os quais precisam aperfeiçoar-se continuamente, de modo a acompanhar as modificações da sociedade, trazendo para o cenário educativo ações pedagógicas intencionais criadas e pensadas de modo a beneficiar a coletividade (de maneira criativa, inovadora), contando com a articulação de pessoas e saberes na construção de novas experiências educacionais.

Para Soares (2006) essa mudança de perfil do profissional que trabalha com a EJA é uma temática que vem sendo debatida nas últimas décadas no cenário brasileiro, pois almeja-se uma educação de qualidade, mas não é oferecida aos profissionais formação adequada para o desenvolvimento de ações pedagógicas adequadas às especificidades vivenciadas dentro da educação de jovens e adultos. De modo que, ocorre uma precarização de oferta de cursos direcionados aos educadores da EJA, bem como ausência de políticas e investimentos.

A proposta a ser consolidada dentro do contexto escolar deve ser refletida por toda a equipe, sendo fundamental fazer um diagnóstico da realidade e traçar objetivos que culminem num Projeto Político Pedagógico construído coletivamente.

Para Ghedin (2011) no processo de construção de uma proposta pedagógica é preciso considerar a experiência de vida trazida pelos alunos, de modo que a equipe escolar possa organizar suas alternativas de trabalho de maneira democrática, onde seus sujeitos tornem-se

colaboradores e protagonistas do modelo de educação que se almeja estabelecer. O mesmo autor sugere que dentro do cenário amazônico sejam respeitados e aproveitados os saberes regionais:

Isto posto a construção de um currículo voltado para as especificidades e diversidades que formam a cultura e a Educação na Amazônia, deve expressar às diferenças, as contradições, as formas de viver. As belezas naturais, os trabalhos e as etnias. Construindo, dessa forma, um currículo que venha abranger a cultura das mulheres, dos homens, dos jovens, das crianças, dos adultos e dos idosos nos mais diversos ambientes e situações vividas. Portanto, construir um currículo nessa concepção é fazer questionamento quanto à formação de jovens e adultos amazonenses, tais como: Para que. Responder a estas questões vai possibilitar uma formação enquanto processo de socialização, produção e construção de conhecimento articulados com as experiências de vida, das lutas e dos trabalhos, as relações de trabalho, a organização social, visando ao desenvolvimento sustentável e solidário da Amazônia (GHEDIN, 2011, p. 189).

Nessa perspectiva de direcionar o fazer pedagógico da equipe escolar, reconhecendo a realidade social, econômica e cultural dos alunos e de sua comunidade é que o currículo também deve ser elaborado, sendo algo vivo e dinâmico, cujas intencionalidades estejam relacionadas a aquisição de saberes e competências fundamentais ao desenvolvimento integral do aluno, dentro de sua realidade social. O currículo precisa ter significado, é o que afirma Falaschi (2008):

É preciso pensar um currículo que possibilite aos alunos a realização de experiências significativas de aprendizagem, preparando-os para uma leitura contextualizada do mundo que os rodeia. Sendo assim, faz-se urgente refletirmos sobre: o que a escola deve ensinar. O que os alunos devem aprender. Por que a escola ensina determinados conteúdos e não outros. Mesmo sem a necessária autonomia, é de responsabilidade do professor garantir que, aquilo que os alunos estudam, leem e aprendem, vale a pena ser objeto de aprendizagem (FALASCHI, 2008, p. 96).

Com base na Proposta Pedagógica, no currículo da escola e em consonância com as Diretrizes e Leis que regem a Educação de Jovens e Adultos é que a equipe escolar deve planejar suas ações, a fim de que seja possível promover a tais sujeitos o acesso ao conhecimento.

Falaschi (2008) aponta uma série de elementos que devem fazer parte do planejamento educacional, tendo início em um diagnóstico acerca da realidade dos sujeitos para quem se direcionará o processo de ensino e aprendizagem, seguidos da seleção de conteúdos, estratégias e materiais que subsidiarão o fazer pedagógico, sempre contextualizados e com objetivos bem definidos, quanto ao que se quer alcançar com cada momento de aula proporcionado aos alunos.

Esse é o entendimento também de Ghedin (2011) que indica ser essencial após a realização do Plano Curricular em articulação com o Projeto Político Pedagógico elaborar o

planejamento das aulas, lembrando que a seleção dos assuntos deve estar atrelada aos objetivos que se quer alcançar. Dentro desse contexto, o professor deve ficar atento às respostas dos alunos que são manifestadas no cotidiano escolar através da concentração, atenção, participação, expressões faciais, etc. O mesmo autor complementa sua abordagem apresentando elementos fundamentais da metodologia:

A metodologia utilizada é o ponto fundamental, devendo atender às peculiaridades da EJA, especialmente levando em consideração o ritmo de cada aluno, suas características pessoais e profissionais, sua experiência de vida, o contexto socioeconômico e cultural em que se insere, e os seus interesses e expectativas (que são os pilares da Educação de Jovens e Adultos), buscando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o processo de aprendizagem (GHEDIN, 2011, p. 197).

Mesmo sabendo que a escola é composta por uma heterogeneidade de sujeitos, capazes de interagir e que possuem a responsabilidade de proporcionar aprendizagens aos alunos, de acordo com Faria (2013) é comum se deparar com profissionais da educação que não se preocupam com a metodologia, nem com o currículo a ser utilizado dentro da realidade a EJA, que possui suas especificidades que precisam ser respeitadas, valorizando os saberes prévios dos alunos, seu potencial de aprendizagem, dando continuidade a cultura do fracasso escolar por meio de reprovações, preconceitos, conteúdos inadequados aos interesses dos alunos, etc.

[...] restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui um a mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas e classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana. Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e aprender os conteúdos escolares, igualando desiguais e criando expectativas de homogeneização (PAIVA e OLIVEIRA, 2009, p. 98).

Faria (2013) acrescenta que a preocupação com a ampliação da escolarização da EJA tem sido pauta de discussões de vários segmentos da sociedade que almejam a educação de qualidade, haja vista que a referida modalidade ainda possui propostas pouco consistentes, oferecidas a população como uma alternativa fácil e superficial de se obter certificação. A esse respeito Brunel (2014) afirma que:

Muitas vezes, as aulas monótonas e repetitivas, os professores autoritários não satisfazem mais os alunos naquele momento. Não podemos esquecer, também, que a falta de professores na escola pública é tida pelos alunos, pais e pelos professores, como um desestímulo à permanência na escola, pois no momento em que os alunos ficam dois períodos sem aula, no pátio ou vão para casa mais cedo, quebra-se a “sequência escolar” (BRUNEL, 2014, p. 117).

Como destacado por Brunel (2014) a falta de criatividade quanto aos saberes a ser socializados com os alunos, bem como a superficialidade das propostas, ainda é notória a questão das sucessivas faltas dos docentes, todos esses fatores contribuem para a desmotivação dos alunos e a perda da credibilidade no ensino público.

O absenteísmo docente é uma temática amplamente debatida no cenário educacional. Conforme dados apresentados por Graciano (2010), o número crescente de faltas dos professores ocorrem pelos mais variados motivos, fato que tem prejudicado o aluno na garantia de seus duzentos dias letivos, 800 horas aulas prescritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e até mesmo na valorização profissional. Desse modo, torna-se urgente, conforme o Plano Nacional de Educação rever as estratégias quanto à carreira docente, o que perpassa por salários, condições de trabalho, formação, etc.

Para Tavares, Camelo e Kasmirki (2009), o absenteísmo se faz presente na maioria das escolas públicas no cenário mundial e brasileiro, de modo que percebe-se um número crescente de faltas dos profissionais, os quais exercem uma profissão de risco, já que os mesmos interagem com muitas pessoas (alunos) ficando mais propício a infecções diversas, bem como estão sujeitos a problemas decorrentes do uso inadequado da voz, problemas psicológicos, etc.

Quem é ou já foi professor sabe que a tarefa é desgastante e bastante cansativa. Tal desgaste é diretamente proporcional à intensidade do trabalho, ao aumento da carga horária e exploração do trabalho, à quantidade de alunos por turma, ao grau de dificuldade nas relações com os outros profissionais, à desconfiança empregada socialmente, às agressões sofridas cotidianamente. Mas também se relaciona com a deterioração de mecanismos de participação coletiva e desenho de um projeto pedagógico específico de cada unidade escolar, com o grau de imposição de políticas públicas para educação e, sobretudo, com o sentido do trabalho educativo. Para quê se educa hoje? (GRACIANO, 2010, p. 08).

Mesmo que seja apontada como uma profissão bem desgastante, urge uma melhor organização do espaço escolar, tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos quanto administrativos, a fim de que o professor possa exercer seu papel formador dentro da escola, sem que haja a perda da qualidade de vida. Principalmente quando se aborda os educadores da EJA, Paiva e Oliveira (2009) ressaltam ser essencial prover espaços de escuta, visto que além

das dificuldades relacionadas a saúde, esses profissionais ainda se deparam com formação inadequada, falta de recursos pedagógicos para trabalhar, principalmente no turno noturno, etc.

De acordo com Soares (2006) a luta pelos direitos voltados a Educação de Jovens e Adultos perpassa por políticas, condições físicas, estrutura curricular, recursos didáticos sem descartar a importância da formação do educador da EJA que pode ser considerado um elemento determinante no processo de transformação das práticas pedagógicas adotadas na referida modalidade, a fim de atingir a tão almejada educação de qualidade.

Arroyo (2006) consolida a informação acerca da importância da formação do Educador de jovens e adultos, pois busca-se promover a melhoria da EJA, porém não existe parâmetros oficiais acerca do perfil do referido profissional, tampouco são estabelecidas políticas eficazes e consistentes voltada para as especificidade desse tipo de ensino.

Os profissionais que atuam com a EJA precisam ser valorizados, bem como ter incentivos para desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado que contemple as especificidades desses sujeitos, porque não se trata de qualquer jovem ou adulto mas refere-se a um cidadão que vivenciou ou vivencia situações de opressão, exclusão e preconceito com condições sociais, étnicas, raciais e culturais diversas. Refletindo acerca da especificidade da EJA, Arroyo (2006) diz que:

Os jovens e adultos que hoje em sua maioria frequentam a EJA eram crianças 25 anos atrás, quando proclamávamos: educação direito de todo cidadão. Entraram nas escolas para garantir direito tão proclamado, porém foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios. Aí estão essas crianças com percursos escolares truncados de volta a mesma organização hierárquica, seriada, aos mesmos rituais seletivos. Esses jovens e adultos são a expressão mais eloquente de que não é suficiente proclamar direitos abstratos, generalistas, mas é necessário reconhecer direitos de sujeitos concretos históricos. (p. 29-30)

Oliveira (2011) complementa que pesquisas voltadas para evasão na EJA no decorrer dos anos tem se ampliado, pois existe uma preocupação em conhecer os fatores que tem contribuído para ampliação de tal dificuldade no âmbito da permanência e conclusão dos estudos por parte desses jovens e adultos que não tiveram acesso ao conhecimento escolar em idade própria. Daí ser tão importante a construção de um ambiente escolar em que haja a valorização dos saberes trazidos pelos alunos. É o que destaca Paiva e Oliveira (2009):

Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas e classes, mas dos próprio sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana. Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender os conteúdos escolares, igualando desiguais e criando expectativas de homogeneização (p. 98).

A busca pela qualidade na educação de jovens e adultos já tem sido amplamente discutida no cenário educacional de modo que Faria (2013) ressalta a importância da valorização e respeito pelo aluno dentro do contexto escolar, porque mesmo existindo políticas de atendimento a tais sujeitos, torna-se fundamental que os profissionais da educação que intermediam o processo entre o aluno e o conhecimento reconheçam a potencialidade do aluno, dando ênfase ao cognitivo afetivo e social, percebendo-o como um sujeito capaz de aprender e, não somente como alguém dotado de falhas e impossibilidades.

Diante da necessidade de respeitar a individualidade do aluno da EJA, Ghedin (2011) informa que a Educação está vinculada a cultura, pois ao propor um modelo educacional ou curricular a sociedade está propondo o tipo de cidadão que se quer formar. Portanto, o currículo não é um instrumento de conhecimento neutro, ele retrata a tradição e o posicionamento do grupo que está no poder sendo resultante de contínuas tensões, conflitos culturais, políticos e econômicos que regem um povo. Daí a necessidade de incorporar no currículo valores éticos, humanos e solidários, apontados por Paiva e Oliveira (2009):

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mais implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe se eles são bem produzidos por todos os homens, que a eles tem direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justiça a condição de seres humanizados, providos de inteligência (PAIVA e OLIVEIRA, 2009, p. 33)

Através do posicionamento das autoras Paiva e Oliveira (2009) destacam que o processo de construção do ambiente de aprendizagem deve estar centrado em práticas equalizadoras e de qualidade, não se preocupando somente com conteúdos, mas também visando resgatar valores e respeito quanto a realidade dos sujeitos. É preciso conhecer os alunos da EJA, seus interesses,

expectativas e direitos educacionais, a fim de garantir saberes que os auxiliem no processo de construção da identidade.

Em princípio, torna-se preciso ter clareza a respeito da identidade do aluno da EJA. Muitas pesquisas já demonstraram vários motivos para o não ingresso na escola ou para o seu abandono. Além dos fatores econômicos e da ineficiência de políticas públicas surge, outrossim, a prevalência de uma cultura ocidental, representada no modelo vigente escolar, de uma ciência de proposta curricular que limitam o exercício intelectual autônomo. Isto, em detrimento de um universo mais amplo de conhecimentos, próximos aos interesses e necessidades cotidianos da maioria da população de jovens e adultos. Sem abrir mão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, alcançados pelas sociedades atuais, significativos e imprescindíveis à compreensão do universo, da natureza, das complexidades, tornou-se preciso incluir nos temas de estudo aqueles que trazem a diversidade brasileira em dimensões socioculturais, permeando a compreensão dos sujeitos da EJA e sua identidade (TRINDADE et al, 2009, p. 42).

O processo de construção da escola almejada em que se valoriza as especificidades dos alunos da EJA não é algo fácil de ser conquistado, pois como afirma Ghedin (2011) a população que não possui o conhecimento escolar, ainda é vítima de preconceito e marginalização por parte da sociedade. Esquecem que os sujeitos que não tiveram acesso ao conhecimento em idade própria são cidadãos que tiveram seus direitos negados, em decorrência de práticas sociais, culturais e educativas excludentes e desumanas.

Ao reconhecer que existem fatores intra e extraescolares que impactam o resultado da aprendizagem dentro do cenário da EJA, por meio das discussões abordadas nesse capítulo, percebe-se que a escola e seus sujeitos ainda tem uma árdua caminhada a ser realizada, a fim de tornar o espaço escolar atrativo aos alunos, mesmo existindo influências externas que também comprometem o processo de aprendizagem. Para compreender essa dinâmica social que interfere na realidade educativa serão discutidos também os fatores extraescolares na seção a seguir.

2.2.2 Fatores Extraescolares

Na perspectiva de ampliar a compreensão dos fatores que são extraescolares Faria (2013) enfatiza em seu estudo acerca da evasão no contexto da EJA, que os elementos que contribuem para o abandono do espaço escolar em sua maioria são alheios à escola. São elementos de ordem social, econômica, política e que interferem no aspecto pedagógico, pois trata-se de gravidez, trabalho, cansaço, mudança de bairro, ausência de pessoa para deixar os filhos, problemas pessoais, etc.

Façanha Filho (2013), enfatiza também que os fatores extraescolares referem-se aos elementos que estão fora da escola, mas que interfere em seus resultados, perpassando por aspectos da organização da sociedade e da família. Isso quer dizer que os fatores sociais, econômicos e políticos que envolvem renda, cultura e valores podem contribuir para a decisão de permanência ou abandono do espaço escolar.

Já Paiva e Oliveira (2009) enfatizam que as causas da ampla rotatividade dos alunos da EJA ocorre devido a situações ligadas a baixa autoestima, horário de trabalho, cansaço, falta de dinheiro para o transporte e para a própria sobrevivência, bem como a falta de apoio familiar. Nessa mesma perspectiva Rodrigues (2011) também aponta fatores que contribuem para o abandono da EJA:

Os motivos mais corriqueiros para o abandono da EJA se dá por conta do trabalho... Abandonam a escola para trabalhar e retornam a estudar para garantir a permanência no trabalho. Outro motivo apontado de diferentes formas é a falta de interesse, que nos leva a questionar se os conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula de EJA são realmente interessantes para um público desta faixa etária. Muitas vezes encontramos professores despreparados para lidar com este público e acabam confundindo educação infantil com educação de jovens e adultos (...). Outro fator seria a preparação de conteúdos realmente importantes e interessantes para estes alunos (...) com conteúdos ricos e pertinentes, que atendessem às necessidades e expectativas do público desta modalidade de ensino. Se os jovens e adultos não tivessem um processo de aprendizagem próprio, não haveria a necessidade de Diretrizes Curriculares específicas e os alunos poderiam frequentar a escola convencional (p. 16).

Apesar de Rodrigues (2011) contemplar em seu posicionamento elementos intra e extraescolares, destaca-se que dentro do cenário da Educação de Jovens e Adultos muitos dos alunos acabam abandonando o Ensino Noturno da EJA, em decorrência da necessidade de se adequar ao horário de trabalho. Esse é o argumento utilizado por Paiva e Oliveira (2009):

O debate sobre a empregabilidade é intenso na década em análise, e se considera a educação e a qualificação como fatores que potencializam a inserção do indivíduo no setor produtivo, ou mesmo sua manutenção no emprego já conquistado. Além disso, o sentido atribuído à empregabilidade transfere para a educação a responsabilidade com o desenvolvimento no indivíduo de competência capazes de habilitá-lo para a concorrência e para a necessidade de flexibilidade imposta pelo mercado. (p. 60).

Dentro do contexto da sociedade atual é fundamental que haja essa preocupação com a formação do aluno, a fim de inseri-lo no mercado de trabalho, pois a grande maioria dos alunos da EJA apresentam uma situação socioeconômica bem precária, são oriundos de famílias com

pouco estudo e que buscam a sobrevivência através de empregos informais, dificultando o acesso a oportunidades relacionadas a ampliação de aspectos culturais.

Mesquita (2009) colabora com considerações acerca das causas da desistência do aluno quanto ao processo de aprendizagem promovido pelo espaço escolar, enfatizando que a escola faz parte de uma realidade social específica, de modo que seus sujeitos apresentam problemas relacionados a moradia, infraestrutura, e fatores socioeconômicos. Esses alunos tem pouco contato com aspectos culturais e de lazer e ainda enfrentam situações de desemprego e violência. Mas o que se percebe é que a escola não atende aos interesses de seu público é o que destaca Paiva e Oliveira (2009):

Esses jovens, que não foram acolhidos pelo sistema educacional regular, que não conseguiram concluir com sucesso sua trajetória escolar, também enfrentam desafios na EJA. O retornar à escola não é acompanhado de condições adequada às suas necessidades de aprendizagem, se considerarmos que esses são jovens adultos, que enfrentam realidade de trabalho, família e, em algumas situações, maternidade ou paternidade precoces, desemprego, assumindo muitas vezes responsabilidades que são as de uma pessoa adulta (p. 186).

Além disso, como enfatizado por Jardimino e Araújo (2014) uma das justificativas recorrentes acerca do abandono do espaço escolar por anos consecutivos apresentados pelos alunos refere-se ao ingresso antecipado dos jovens no mercado de trabalho, fazendo com que esses sujeitos priorizem a sobrevivência em detrimento a permanência dentro das escolas. Isso faz com que esses alunos passem a se enquadrar no grupo de sujeitos com distorção idade série, oriundos de camadas de baixa renda, ao se matricular na EJA, eles precisam de uma proposta curricular adequada a sua realidade e interesses, o que perpassa pela capacitação para o mercado de trabalho e suas respectivas exigências.

Cortada (2013) também discute e colabora para a compreensão das exigências existentes no mercado de trabalho e que se fazem presente na vida do aluno da EJA e dos demais cidadãos brasileiros. As novas competências de mercado são categorizadas em quatro grupos, a saber:

1. Redimensionamento do pensamento lógico-abstrato: o mercado de trabalho passa a exigir sujeitos com capacidade de solucionar problemas, não adianta ser especialista em determinado aspecto e não conseguir vislumbrar a noção de todos os elementos que compõem a realidade na qual está inserido. Esse perfil também é enfatizado por Paiva e Oliveira (2009):

Os trabalhadores do final do século XX e início deste não são mais treinados (ou adestrados) para desenvolverem apenas uma função exclusiva. Deles se requer a capacidade de raciocinar, resolver problemas que forem identificados, além da capacidade de substituir um trabalhador que se desenvolva outra função, caso seja necessário. Diante disso, o investimento na ampliação da escolaridade e na qualificação dos trabalhadores pelas empresas é de grande valia, estando a educação intimamente relacionada a essa questão (p. 65).

2. Comunicação e linguagens do mundo contemporâneo: é uma exigência que refere-se ao domínio da língua materna, envolvendo aspectos escritos e de fala, bem como a busca pelo domínio de outras línguas, cujo cerne da ação é compreender os interesses do cliente, mantendo condições suficientes para comunicar-se com sujeitos de diferentes realidades culturais.

3. Trabalho em equipes multidisciplinares, multifuncionais e virtuais: é a capacidade de saber lidar com diferentes pessoas, comunicando-se e trocando informações e conhecimentos de modo a capacitar a equipe a se envolver com o trabalho, a fim de alcançar os objetivos traçados. Não prevalece aspectos de mando e obediência, mas sim a interação respeitosa entre os sujeitos que compõem o grupo.

4. Capacidade de adaptação à mudança: é a capacidade de conhecer a realidade social que está inserido, identificando as necessidades e tendências, sem descartar a articulação entre esferas públicas e privadas na elucidação de questões voltadas a solidariedade e respeito aos sujeitos que compõem a sociedade.

Mesmo sabendo o perfil exigido socialmente, conforme enfatizado por Paiva e Oliveira (2009) a sociedade que estamos inseridos apresenta características neoliberais que transfere para o cidadão a responsabilidade em capacitar-se, a fim de atender às exigências de mercado, porém, sabe-se que não existem vagas suficientes para atender a demanda, de modo que apenas alguns desses cidadãos serão bem sucedidos na conquista de uma vaga no mercado de trabalho, contribuindo dessa forma para a existência e ampliação de sujeitos desempregados, ou em trabalhos precarizados e subempregos. Essa condição de empregabilidade reduzida também é discutida por Ghedin (2011):

A baixa escolaridade desses brasileiros torna-se um fenômeno social que pode ser explicado pelo abandono escolar precoce, motivado em parte pela necessidade de trabalhar para sustentar a família e por fatores como: renda ínfima, problemas relacionados à saúde, movimentos migratórios e a péssima qualidade da educação oferecida. São perversamente empurrados para sobreviver na economia informal, sendo ambulantes, que trabalham muitas vezes por conta própria. (p. 262).

Frente a esse contingente de adversidades a serem superadas pelos alunos da EJA, que precisam se submeter a oportunidades de subemprego, a fim de ter as condições mínimas para a sobrevivência, culminando neles fatores relacionados a baixa autoestima e perda de credibilidade na educação como elemento de transformação na realidade social em que estão inseridos. Quanto a essa temática Falaschi (2008) ressalta:

A maioria dos jovens não acredita mais nas promessas de mobilidade social e econômica que a modernidade tão bem propalou e nas quais as primeiras gerações do século XX acreditavam. Hoje eles sabem que é preciso “correr atrás” das poucas oportunidades que o mercado de trabalho e a vida lhes oferecem, isto se quiserem um lugar neste espaço cada vez mais competitivo. O mercado de trabalho instável, as relações familiares frequentemente fragilizadas e a falta de confiança no futuro são fatores que perturbam esses jovens. Muitas vezes atirando-os às drogas, motivando-os a comportamento de violência ou a uma atitude de apatia, desânimo e angústia. (p. 113)

A ideia apresentada por Falaschi (2008) também é defendida por Brunel (2014) ao afirmar que as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, os conflitos familiares, os problemas pessoais e a falta de confiança no futuro, acaba gerando nesses cidadãos medo e fuga para alternativas relacionadas ao envolvimento com drogas, violência, comprometendo ainda mais suas perspectivas de cidadania. Esses elementos são discutidos por Paiva e Oliveira (2009), que indica ser fundamental fazer algo para mudar a história de vida desses alunos:

Além de lamentar e nos indignar, podemos pensar sobre como os educadores da EJA estão conscientes do seu papel e o que percebem poder fazer em prol da formação desse indivíduo, que não é tão idoso, porque ele não tem a chance de envelhecer. São jovens vidas desperdiçadas por um sistema econômico e por um sistema educacional ineficientes e perversos. Muitos dos mais favorecidos nesse processo estão tão ocupados com suas próprias vidas, com a manutenção do status quo, às vezes duramente alcançado, que não tem tempo para lutar contra essas contradições. Deixam a tarefa aos poucos que não podem viver relativamente bem como isso. Mas é preciso ver como essa dimensão se atualiza e amplia a cada suposto “novo tempo” (p. 55)

Mesmo com a perda da credibilidade na educação, destaca-se que o ensino de qualidade ainda deve ser almejado e se possível atrelado ao mundo do trabalho, pois Paiva e Oliveira (2009) trazem para a discussão da temática que os jovens e adultos precisam conhecer seus direitos, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propõe que os sistemas de ensino garantam a oferta da EJA aos alunos que não tiveram acesso em idade própria, porém, ainda é necessário pensar e adequar as estratégias pedagógicas a realidade do aluno, que em determinados momentos precisa se inserir no mercado de trabalho e em outros precisa conciliar estudo e trabalho. O mesmo autor complementa:

Não há mais sentindo em separar ou deixar do lado de fora aquilo que se é no exercício da profissão. Somos o que somos nos diferentes espaços que percorremos, apesar de nossas múltiplas identidades. Isto não significa dizer que estamos prontos e acabados, pois essa é uma impossibilidade humana, mais o que nos modifica no âmbito profissional também nos modifica no nosso modo de ser e vice-versa. O eu - pessoal está intimamente relacionado ao eu- profissional, juntos formam uma só pessoa, o que implica dizer que se queremos avançar na questão de formação de educadores devemos trabalhar com a polissemia, a polifonia e com o que essa multiplicidade traz de possibilidade de confronto, mas também de diálogo a partir desse encontro. Esse é um importante indício de caminho a ser considerado nos processos de formação (PAIVA e OLIVEIRA, 2009, p. 143).

Essa interação entre o profissional, educacional e pessoal defendido por Paiva e Oliveira também é reiterado por Brunel (2014) que afirma ser necessário repensar o modelo educacional que está posto, haja vista que a escola deveria ter um caráter cultural civilizatório, de modo que ao mesmo tempo em que propõe saberes sistemáticos e científicos também garanta a inserção do cidadão na sociedade dotada de exigências e especificidades. Assim, destaca-se que o modelo de cidadania almejado requer um sujeito crítico e comprometido com a transformação social de sua realidade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reiteram a necessidade de uma educação capaz de articular o saber científico com às exigências de mercado direcionados principalmente aos cidadãos que enfrentam dificuldades quanto ao exercício pleno da cidadania.

Para Oliveira (2011) a escola deveria priorizar ações de resgate a autoestima, propor ações que contribuíssem para a melhoria e inserção no mercado de trabalho, a fim de alcançar condições financeiras mais adequadas, elaboração de políticas públicas mais consistentes, etc.

Ghedin (2011) corrobora com a concepção de que a escola realmente deva assumir seu papel formador e resgatador da autoestima dos alunos da EJA, mediante a garantia de um ensino capaz de ampliar suas competências e habilidades, tornando-os mais qualificados para o exercício da cidadania. Para ter as garantias sociais exigidas esse aluno precisa acompanhar o acelerado processo de transformação social, econômica e cultural em que está inserido.

De acordo com Brunel (2014) a escola apesar de todas as suas falhas, ainda é considerada o local para a obtenção da certificação necessária ao ingresso no mercado de trabalho, daí a responsabilidade em promover uma formação sólida aos sujeitos que nela adentram. Mesmo que os saberes adquiridos não sejam suficiente, o diploma ainda é um dos critérios que determina a entrada no mercado de trabalho. Essa colocação profissional ainda é uma preocupação dos jovens que enfrentam em seu cotidiano situações de desemprego,

subempregos, o que acaba gerando apatia e desesperança. De modo que Paiva e Oliveira (2009) acrescenta:

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional (p. 61).

Apesar das dificuldades e escassez de recursos dentro das escolas que oferecem a EJA, os alunos acabam buscando ano após ano efetuar sua matrícula, como uma alternativa de resgate aos sonhos e objetivos de vida traçados em momentos diversos, mas que acabaram sendo interrompidos. Esse resgate de sonhos é enfatizado por Brunel (2014), que afirma:

Os jovens estão em uma fase na vida na qual desejam entrar na universidade, precisam ingressar no mercado de trabalho, enfim, ter condições de sonhar com um futuro promissor, com um bom emprego, constituir uma família, adquirir bens, como casa, carro e para muitos deles, a universidade é a saída, mas para isso precisam concluir o ensino médio, o mais rápido possível (p. 111).

Os jovens e adultos apesar dos sonhos projetados eles ainda enfrentam muitas dificuldade sem permanecer no espaço escolar, pois de acordo com Ghedin (2011) eles vivenciam um conflito resultante das vivências dentro do contexto escolar, haja vista que foram vítimas de processos educativos excludentes e cruéis, gerando em tais sujeitos insegurança e medo de não ser aceito.

Nogueira (2005) informa que essa insegurança e dificuldade acerca do retorno, inserção e permanência dentro da EJA também é vivenciada pelas mulheres, que em algum momento tiveram que abrir mão dos estudos para cuidar da família, tendo muitas vezes que enfrentar conflitos com os familiares para tentar resgatar o direito de se realizar pessoal e profissionalmente, através do estudo. Para Falaschi (2008) é necessário quebrar paradigmas:

A defasagem entre a idade e a série cursada, a insegurança por se expressar mal, problemas em casa, cansaço após um dia de trabalho duro e a incapacidade de aprendizagem, transmitida na maioria das vezes pela sociedade, são algumas das causas que o educador terá que trabalhar com o aluno, mostrando que cada um pode contribuir com sua história de vida, conhecimentos acumulados, reflexões sobre o mundo, sobre as pessoas, onde a teoria aliada à prática estabelece ligações com sua realidade, facilitando o processo de aprendizagem, aumentando a confiança e rompendo assim o desconforto de estar aprendendo “na hora errada”, segundo o próprio pensamento da grande maioria dos alunos. (p. 50)

A escola apesar de ser um espaço rico em vivências não conseguirá superar todas as questões sociais que repercutem em seus resultados. Na perspectiva de aproximar-se da realidade de seus sujeitos serão apresentados os dados coletados na pesquisa de campo, sua análise e cruzamento de informações trazidas pelos autores que tratam da evasão na EJA. Inicialmente serão apresentadas informações da escola A, nos níveis Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, posteriormente das escolas B e C.

2.3 PESQUISA DE CAMPO: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EVADIDOS DO ANO DE 2014 DAS ESCOLAS A, B e C

Após ter sido apresentado o posicionamento de diversos autores acerca dos elementos que contribuem para a evasão dentro do cenário da Educação de Jovens e Adultos, iremos apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa de campo nas escolas A, B e C.

Ao olharmos para os dados da Tabela 24 sobre a faixa etária dos alunos evadidos é possível perceber uma variação de idade bem significativa, pois dentro do contexto do Ensino Fundamental onde se esperam que se tenham jovens de até 15 anos, também estão presentes adultos com idade superior aos 30 anos, o que requer dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino um olhar diferenciado, quanto ao modo de intervir e propor metodologias de aprendizagem adequadas aos interesses dos diferentes públicos que a constituem.

Tabela 24 – Número de alunos evadidos das escolas A, B e C por faixa etária

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
15 A 20 ANOS (EF)	28	25	21	-	-	-
18 A 20 (EM) ANOS	-	-	-	07	06	07
21 A 30 ANOS	22	27	32	14	40	25
ACIMA DE 30 ANOS	20	10	29	14	24	08
TOTAL	70	62	82	35	70	40

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Esse cuidado com os grupos etários que constituem a Educação de Jovens e Adultos é uma preocupação apresentada por Di Pierro (2005) que afirma:

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica (p. 1122).

Ao abordar a trajetória escolar descontínua a autora instiga os sujeitos educativos a refletir acerca dessa variedade de idades existentes dentro das escolas da EJA que participaram do estudo. De acordo com os dados da tabela 24 que trata da faixa etária dos alunos que evadiram das três escolas selecionadas para o estudo, percebemos que existe uma distribuição etária variada quanto ao público que frequentou o espaço escolar, pois dentre os sujeitos selecionados para o estudo existem aqueles que estão alguns anos sem avançar nas séries escolares em decorrência das reprovações e desistências. Notamos, também que há aqueles que já evadiram há muitos anos e, decidiram voltar a estudar, a fim de atender às exigências da sociedade atual. O fato é que independente da faixa etária, as três escolas tanto no nível de Ensino Fundamental quanto o Médio, enfrentam amplos percentuais de evasão.

Ao analisar os dados do Ensino Fundamental temos que aproximadamente 40% dos alunos menores de 20 anos evadiram das escolas A e B, e quase 25% na escola C. Já os alunos entre 21 e 30 anos tiveram um percentual de evasão de aproximadamente 30% na escola A, de 45% na escola B e de 40% na escola C. Quanto aos alunos acima de 30 anos, a taxa de evasão diminuiu se comparados aos alunos mais novos, haja vista que na escola A tivemos uma evasão de 28%, de 16% na escola B e de 35% na escola C.

No Ensino Médio percebe-se que ocorre uma inversão quanto ao percentual de evadidos por grupos etários, visto que os alunos de 18 até 20 anos tiveram um percentual de 20% na escola A, inferior a 10% na escola B e de quase 20% na escola C. Enquanto que na faixa etária de 21 a 30 anos o percentual subiu para 40% na escola A, quase 60% na escola B, e superior a 60% na escola C. No grupo acima de 30 anos a escola A mantém o percentual de 40%, a escola B atinge os 35%, enquanto que a escola C apresenta uma evasão de 20%.

Identificando que a EJA tem vivenciado dificuldades em manter os alunos no espaço escolar, independente da faixa etária é possível utilizar os argumentos de Furtado (2008) que

resgata aspectos históricos acerca dessa modalidade de ensino ressaltando a existência de debates e lutas que tem sido travados em prol do reconhecimento das peculiaridades de aprendizagem do adolescente, jovem, adulto e idoso, tendo em vista que os alunos apresentam ritmos e perspectivas de saber diferenciados. Daí ser tão importante conhecer seus posicionamentos, a fim de estabelecer ações coerentes aos diferentes interesses dos sujeitos que constituem o cenário da EJA.

Ao longo da pesquisa buscamos identificar os alunos evadidos das escolas A, B e C, porém por falta de atualização cadastral no SIGEAM, não foi possível localizá-los em sua totalidade por meio dos e-mails e números de telefone, sendo fundamental aproveitar o quantitativo de colaborações disponibilizadas pelos alunos participantes da pesquisa e que serão enfatizados nos tópicos apresentados a seguir, a fim de abordar especificamente a realidade de cada escola, iniciando pela escola A, seguido da escola B e finalizando com a escola C.

2.3.1 Análise das informações obtidas com os alunos evadidos das escolas A, B e C

Ao realizar a pesquisa de campo dentro da realidade das escolas A, B e C foi possível conhecer o posicionamento dos alunos evadidos tanto do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) quanto do Ensino Médio. Diante de um universo de 105 alunos evadidos da escola A, de acordo com a tabela 29, apenas 19 (EF) e 12 (EM) responderam aos questionamentos, enquanto que na escola B de um quantitativo de 132 alunos evadidos, 20 (EF) e 18 (EM) participaram efetivamente da pesquisa e na escola C o estudo foi preparado para ser aplicado para um quantitativo de 122 alunos, 40 deles foram localizados e aceitaram participar do estudo (24 EF e 16 EM).

Apesar desse estudo ter sido elaborado para aproximadamente 360 alunos, não conseguimos o contato por telefone tampouco por e-mail com todos eles, de modo que o percentual de participação ficou em torno de 30% no EF e 31% do Ensino Médio.

Tabela 25 – Faixa etária dos alunos evadidos respondentes do estudo das escolas A, B e C.

NÚMERO DE ALUNOS EVADIDOS DA EJA RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO POR FAIXA ETÁRIA NAS ESCOLAS A, B E C.						
ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6° AO 9° ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)			
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
15 A 20 ANOS (EF)	07	08	09	-	-	-
18 A 20 (EM) ANOS	-	-	-	02	02	02
21 A 30 ANOS	09	09	08	06	12	11
ACIMA DE 30 ANOS	03	03	07	04	04	03
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Ao buscar conhecer a faixa etária dos alunos por escola percebeu-se que na escola A, dos 63 alunos matriculados no EF com idade entre 15 e 20 anos, 28 deles evadiram, desse universo 07 responderam ao questionário. Na faixa etária entre 21 a 30 anos, dos 57 alunos matriculados, 22 evadiram e 09 colaboraram com a pesquisa. Entre os alunos com mais de 30 anos, houve a matrícula de 45 alunos, 20 deles evadiram dos quais 09 responderam as indagações apresentadas na pesquisa. No EM o quantitativo de alunos matriculados entre 18 a 20 anos foi de 09 alunos, 07 deles deixaram o espaço escolar e 02 responderam ao questionário. Os alunos com idade entre 21 a 30 anos, dos 79 matriculados, 14 evadiram e 06 participaram efetivamente desse estudo. Já os sujeitos com mais de 30 anos, 14 evadiram do espaço escolar, sendo que apenas 04 responderam aos questionamentos apresentados na pesquisa.

Na escola B, dentre os alunos matriculados no Ensino Fundamental, 63 deles estão na faixa etária entre 15 e 20 anos, sendo que 25 evadiram. Desses, 08 foram localizados para participar do estudo. Entre 21 a 30 anos, dos 65 matriculados, 27 evadiram e 09 responderam ao questionário. Já entre os alunos com idade superior a 30 anos, dos 37 matriculados, 10 deixaram o espaço escolar sendo que 03 deles contribuíram com a pesquisa. No Ensino Médio, na faixa etária de 18 a 20 anos, dos 27 matriculados, 06 evadiram e 02 deles participaram da pesquisa. Entre 21 a 30 anos, dos 84 matriculados, 40 evadiram. Os alunos com mais de 30 anos, dos 68 matriculados, 24 deixaram o espaço escolar e não voltaram a se matricular no ano seguinte, sendo que 04 deles apresentaram seus posicionamentos no estudo.

Aqui cabe destacar fatos evidenciados por meio das tabelas 13 e 14, que apresentam o quantitativo de reprovação e de alunos que deixaram de frequentar as escolas de EJA. Apesar de a escola B não ter se destacado no aspecto de alunos que deixam de frequentar a escola, foi notório o amplo percentual de reprovação de alunos no ano de 2014.

No que se refere à faixa etária entre 15 e 20 anos dos alunos da escola C, de um universo de 59 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 21 deles evadiram. Desses 09 participaram da pesquisa. Dentre os alunos de 21 a 30 anos dos 69 matriculados, 32 evadiram e 08 colaboraram com esse estudo. Dos alunos com mais de 30 anos, dos 39 matriculados, 29 são evadidos e 07 deles responderam aos questionamentos desse trabalho. Já no ensino médio dos 22 alunos matriculados entre 18 a 20 anos, apenas 07 evadiram e 02 participaram efetivamente do estudo. Entre 21 a 30 anos, houve matrícula de 70 alunos, sendo que 25 deles evadiram e 11 participaram da pesquisa. Já os alunos com idade superior aos 30 anos, se matricularam 99, sendo que 08 evadiram. E 03 colaboraram com esse trabalho.

Essa variedade etária dos alunos participantes da pesquisa é uma questão que vem sendo debatida por Cortada (2013), Di Pierro (2005), Faria (2013), Furtado (2008), Rodrigues (2011), entre outros. Esses autores se preocupam em compreender a realidade evidenciada dentro das escolas, com a perspectiva de adequar posicionamentos, metodologias e intervenções capazes de envolver sujeitos com interesses e expectativas divergentes em alguns aspectos, mas que estão inseridos dentro da escola e precisam ter acesso a saberes fundamentais a sua inserção e valorização dentre as práticas sociais.

Diante desse desafio, Jardimino e Araujo (2014) destacam que o espaço da EJA deve ser construído prioritariamente respeitando espaços, tempos e saberes trazidos pelos alunos, independente da idade, eles precisam ter a garantia de acesso à educação, perpassando pela ruptura com modelo tecnicistas e conteudistas, incapazes de atender às necessidades dos alunos. Esse desafio também é enfatizado por Anzorena e Benevenuti (2013):

A diversidade à qual nos referimos compreende não somente a faixa etária, mas também a condição sociocultural, econômica, a relação do indivíduo com o mundo do trabalho; esses subsídios possibilitarão ao docente elaborar um planejamento mais condizente, pensando em como instigar esses sujeitos a usar o conhecimento perdido, em vez de repô-lo, em prol da melhoria da condição de vida e no desenvolvimento da autonomia. (p. 68).

Para Furtado (2008) a composição variada de alunos dentro do contexto da EJA não pode ser concebida como um problema, porque diante dessa realidade em que diferentes sujeitos passam a interagir é possível perceber um desafio a ser superado pelo professor, que

além de diferentes estratégias pedagógicas a serem elaboradas ele precisa resgatar valores de respeito, amizade e troca de experiências, com intuito de construir um ambiente adequado de aprendizagem.

É claro que o processo de compreensão da realidade dos alunos não pode se restringir somente à faixa etária, pois os motivos da evasão dentro da EJA são bem mais amplos, de modo que é relevante analisar o contexto socioeconômico em que os alunos estão inseridos para perceber como questões relacionadas a moradia, trabalho e renda também interferem no processo de aprendizagem dos alunos.

A questão da faixa etária dos alunos evidenciada no estudo foi debatida por Faria (2013) que buscou analisar a diversidade existentes no contexto da EJA, informando ser fundamental reconhecer os diferentes interesses desses sujeitos, os quais devem ser contemplados no PPP da escola. A responsabilidade em promover o entrelaçamento de ações para a melhoria dos aspectos pedagógicos e administrativos dentro da instituição escolar é atribuição do gestor, que de acordo com Mintzberg (2010) deve possuir características básica para alcançar êxito no trabalho gerencial, o que perpassa por comprometimento, curiosidade, confiança, capacidade de reflexão, inovação, etc.

Esse trabalho de construção de uma escola eficaz não pode ser efetivada de forma isolada, ainda que o gestor esteja a frente no estabelecimento de tais ações, ele também deve possibilitar a articulação e parcerias entre diversos sujeitos e segmentos que fazem parte da sociedade, a fim de buscar garantir a educação democrática e de qualidade, independente da idade dos alunos. Gadotti e Romão (2011) acrescentam:

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses da maioria. É, portanto, uma escola com uma nova qualidade, que não será medida apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído, pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes. Nela, todos os agentes possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, trabalhar e participar. (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 136).

Como os alunos são seres sociais que recebem influências dos diversos segmentos nos quais estão inseridos é importante conhecer sua realidade socioeconômica, a fim de verificar em que medida os fatores contextuais do aluno podem interferir na sua permanência dentro da escola.

Para Gadotti e Romão (2011) os fatores socioeconômicos interferem no processo de permanência dos alunos na escola, apesar de ser um elemento externo à escola esses fatores impactam na vida estudantil do cidadão, principalmente daqueles sujeitos que possuem a responsabilidade pela sobrevivência familiar, perpassando por aspectos relacionados à moradia, alimentação, lazer, a serem garantidas por meio do trabalho, muitas vezes incompatível com o horário de estudo.

Mesquita (2009) destaca ser impossível compreender o contexto de uma organização sem o conhecimento das dificuldades dos alunos, sua localização, os tipos de moradia, o acesso a cultura, as condições de trabalho e lazer, a violência do entorno. O aluno por ser um sujeito social, acaba recebendo influências do meio que está inserido.

Frente ao posicionamento dos autores Gadotti e Romão (2011) e Mesquita (2009) buscamos compreender na pesquisa de campo entre os alunos das escolas A, B e C qual o tipo de moradia que eles vivem. Conforme informações contidas na tabela 26, tanto os alunos do EF quanto do EM, poucos são os que possuem residência própria. A grande maioria, se divide entre locais alugados ou cedidos. Assim, percebe-se que a maior parte dos alunos precisam pagar aluguéis ou viver em espaços cedidos por parentes.

Tabela 26 – Tipo de moradia dos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Própria	02	01	03	03	02	02
Alugada	11	12	11	03	11	03
Cedida	06	07	10	06	05	11
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Essa realidade socioeconômica influencia a decisão do aluno quanto a permanência dentro do espaço escolar, pois como afirma Fonseca (2012) a sociedade vitimiza os alunos, fazendo-os acreditar que a responsabilidade pelo fracasso escolar é do próprio sujeito que deixa de frequentar a escola, quando na verdade existem fatores significativos relacionados à sobrevivência que inviabilizam sua permanência na escola.

A realidade econômica dos alunos da EJA é resultante de toda uma cultura excludente em que eles estão inseridos, de modo que Gadotti e Romão (2011) enfatizam a divergência de vivências econômicas, culturais e sociais dentre os alunos que constituem a EJA, sendo necessário olhares atentos dos profissionais que atuam nesse segmento, oportunizando aos

alunos maior tolerância e solidariedade para o enfrentamento das dificuldades que acabam influenciando o seu processo de aprendizagem.

Quando indagados sobre o número de pessoas que moram na mesma residência, a maioria dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, moram com um grande quantidade de pessoas. Isso ocorre em decorrência da situação socioeconômica, haja vista que os alunos participantes do estudo e seus respectivos familiares não tem como garantir sozinhos a manutenção de uma residência, porque enfrentam em seu cotidiano situações de desemprego e baixos salários.

Tabela 27 – Quantitativo de pessoas que moram com os alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Moro Sozinho (a)	00	00	02	04	00	01
Uma a Quatro	13	11	09	04	06	07
Cinco a Oito	06	09	13	04	08	08
Oito a Dez	00	00	00	00	04	00
Outros	00	00	00	00	00	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Analisando os dados da tabela 27 percebe-se que os alunos da EJA, apresentam um histórico de desigualdades de oportunidades, tanto no aspecto econômico quanto no social. Diante desse cenário Jardimino e Araújo (2014) ressaltam:

Os desafios sociais e econômicos enfrentados por nosso país nos últimos anos mostram a necessidade de oportunidades educacionais iguais para quem mora em diferentes regiões e domicílios. A oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de potencialidades precisa ser estendida a todos, independente do endereço de residência, pois essa é a garantia de bem-estar social e econômico para população.
(p. 169-170).

Os aspectos enfatizados por Jardimino e Araújo (2014) quanto à garantia de condições dignas direcionadas à população devem ser priorizadas pela sociedade, principalmente dentro da EJA, realidade em que os alunos enfrentam prejuízos históricos acerca da educação e inserção no mercado de trabalho.

Sobre essa temática Ghedin (2011) reflete sobre as consequências das desigualdades sociais existentes no Brasil e informa que a maior parte da população com baixa renda per capita abre mão da convivência e aprendizagem escolar para assumir atribuições que possam garantir o sustento familiar. Esses alunos que deixam o espaço escolar, posteriormente sentirão a necessidade de qualificar-se, tendo que associar estudo e demais atribuições inerentes a fase adulta, num curto espaço temporal, ocasionando muitas das vezes novas desistências e impossibilidade de alcançar os objetivos traçados aos que decidem voltar ao espaço escolar.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, percebe-se que tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio os alunos enfrentam dificuldades em conseguir emprego, embora seja essencial que eles tenham recursos para auxiliar nas despesas familiares, eles não conseguem se enquadrar no perfil de trabalhador exigido pela sociedade. É o que afirma Falaschi (2008) ao trazer para as discussões acerca da EJA a necessidade de reconhecer que os alunos são sujeitos que vivenciam ou vivenciaram situações atreladas à exclusão, pois, por não ter condições financeiras acabam tendo negados os direitos à educação, cultura e lazer, que deveria ser oportunizado a todo o cidadão.

Conforme dados da tabela 28, constata-se que os alunos das três escolas pesquisadas vivenciam diferentes realidades: os que enfrentam situações de desemprego e os que possuem o comprometimento em auxiliar nas despesas de casa.

Tabela 28 – Situação relacionada ao trabalho dos alunos evadidos da escolas A, B e C.

SITUAÇÃO RELACIONADA AO TRABALHO DOS ALUNOS EVADIDOS DA EJA DAS ESCOLAS A, B e C.						
ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)				ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Não trabalho	08	07	06	07	07	09
Trabalho e ajuda nas despesas de casa	11	13	18	05	11	07
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Quando indagados acerca do tipo de trabalho que eles enfrentam em seu cotidiano, percebeu-se que 44 alunos vivenciam o desemprego. Dos 65 alunos que trabalham, todos precisam direcionar seus recursos para auxiliar nas despesas familiares. Esses dados são

confirmados por meio do posicionamento de Paiva e Oliveira (2009) que ressaltam a existência de um crescimento significativo do desemprego na realidade brasileira, pois ao mesmo tempo em que surgem às vagas para diversos cargos, os cidadãos não tem a qualificação exigida para o desempenho de determinadas funções sociais.

Brunel (2014) e Furtado (2008) destacam que o desemprego é uma problemática presente na sociedade e que impacta a vida dos cidadãos, inclusive daqueles que possuem qualificação. Diante de uma realidade tão competitiva, as oportunidades igualitárias vão se distanciando, principalmente daqueles que não tiveram oportunidade de estudar e tentar se enquadrar às exigências sociais como é o caso dos alunos da EJA.

Jardilino e Araújo (2014) enfatizam que a dificuldade em permanecer na escola não é um processo de mera escolha do aluno, porque muitas vezes em decorrência da crise que se estabelece na sociedade atual, o aluno precisa manter as despesas de casa, fazendo-o deixar de lado a escola para se submeter a um trabalho informal, visto que as exigências para um trabalho qualificado são muitas, principalmente relacionado a qualificação educacional que eles não têm.

Esse argumento da necessidade de empregabilidade é defendido por Paiva e Oliveira (2009) que ressaltam a importância do processo educativo como alternativa para inserir ou manter o aluno dentro das expectativas do mercado, considerando-se que a sociedade estabelece padrões a serem seguidos pelos cidadãos e a escola precisa oportunizar a ampliação de competências que, vão além do aspecto cognitivo proposto no currículo da EJA.

A dificuldade em obter um emprego pode ser verificado também na tabela 29, que apresenta o quantitativo de pessoas que trabalham em cada residência dos alunos evadidos. É possível perceber que, tanto os familiares dos alunos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio enfrentam situações de desemprego, agravando ainda mais a situação da sobrevivência familiar.

Tabela 29 – Quantitativo de pessoas que trabalham na casa, sem contar com os alunos evadidos das escolas A, B e C.

SITUAÇÃO RELACIONADA AO TRABALHO DOS ALUNOS EVADIDOS DA EJA DAS ESCOLAS A, B e C.						
ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)			
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Nenhuma	07	00	06	04	05	08
Uma Pessoa	04	06	05	07	07	04
Duas Pessoas	03	12	08	01	06	04
Três Pessoas	05	02	05	00	00	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Brunel (2014) enfatiza que o processo de instabilidade que permeia a sociedade brasileira tem comprometido as relações familiares, pois os diversos sujeitos que interagem nas vivências domésticas acabam enfrentando momentos de crise relacionadas a sobrevivência e falta de perspectiva para o futuro, eles não conseguem vislumbrar alternativas para se enquadrar às exigências que se estabelecem no cenário social, mais precisamente nos aspectos relacionados ao emprego.

Cortada (2013), Paiva e Oliveira (2009) e Guedin (2011) discutem acerca da inserção dos cidadãos no mercado de trabalho, destacando que está cada vez mais difícil se enquadrar no perfil de exigências e competições que se estabelece na sociedade atual. A negação do direito à educação de qualidade e o trabalho ideológico que transfere às responsabilidades do fracasso social, econômico e educacional, aos sujeitos que são vítimas de uma sociedade excludente, podem ser elementos que inviabilizam o acesso a oportunidades igualitárias aos cidadãos.

Rodrigues (2011) reitera a fala dos autores afirmando que existe um conflito entre às necessidades de estudo e de trabalho, pois ao mesmo tempo em que precisam do estudo para se enquadrar às exigências mercadológicas, os alunos, na maioria das vezes deixam a escola para não perder o emprego, ou outras formas de trabalho, mesmo sendo informais.

Ao analisar a situação econômica relacionada ao emprego, envolvendo o aluno e as pessoas que residem com ele, conforme dados da tabela 30, todas as famílias participantes do estudo possuem pessoas responsáveis pela manutenção familiar, isso não significa que tenham empregos formais, e sim que lutam pela sobrevivência de diferentes formas.

Tabela 30 – Quantitativo de pessoas que ajudam nas despesas da casa dos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Uma Pessoa	05	00	09	08	06	09
Duas Pessoas	04	06	08	03	08	05
Três Pessoas	04	12	06	01	04	02
Quatro Pessoas	06	02	01	00	00	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Além da questão relacionada ao emprego, também buscou-se conhecer o estado civil dos sujeitos participantes, a fim de traçar melhor o perfil dos alunos que deixaram de frequentar a EJA. Dentre os alunos pesquisados, a maioria dos alunos do Ensino fundamental são solteiros, enquanto que a maior parte dos alunos do Ensino Médio afirmam ser casados ou viver uma união estável, conforme dados da Tabela 31.

Tabela 31 – Estado Civil dos alunos evadidos das escolas A, B e C.

ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)				ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Solteiro	12	15	17	04	04	05
Casado	07	05	07	05	07	09
Divorciado	00	00	00	00	00	00
Outros	00	00	00	03	07	02
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Independente do estado civil dos alunos, de acordo com informações fornecidas pelos sujeitos do estudo, todos em algum momento já buscaram se enquadrar no perfil profissional exigido socialmente, exercendo diferentes papéis para obter a condição necessária para o sustento familiar. Porém, de acordo com a tabela 32 alguns dos alunos participantes da pesquisa estão desempregados. Outros alunos, mesmo não tendo concluído os estudos, conseguiram se enquadrar no setor comercial, no segmento industrial, em trabalhos domésticos na casas de outras pessoas. Os demais alunos atuam em atividades informais ou trabalham em casa.

Tabela 32 – Tipo de trabalho dos alunos evadidos da EJA das escolas A, B e C.²⁶

ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)				ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Não Trabalho no momento	08	07	06	07	06	09
Comércio, Banco, Transporte	04	00	08	00	03	03
Atividades Informais	05	08	00	01	03	01
Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, etc.)	00	00	06	02	01	01
Trabalho doméstico na casa de outras pessoas	02	05	04	01	03	02
Indústria	00	00	00	01	02	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

²⁶ Os itens que compõem a tabela acerca do tipo de trabalho dos alunos da EJA teve como parâmetro o questionário socioeconômico ENCCEJA 2013 disponibilizado no portal INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/questionario_socioeconomico/2013/questionario_socioeconomico_enceja_2013.pdf

Essa informalidade em que os sujeitos de pesquisa enfrentam em seu cotidiano de acordo com Jardimino e Araújo (2014) e Ghedin (2011) são decorrentes da necessidade de buscar alternativas capazes de proporcionar meios financeiros suficientes para sua manutenção e de sua família.

Ghedin (2011) afirma que os alunos com baixa escolaridade são perversamente empurrados para a economia informal, como uma alternativa para a sobrevivência. Porém, a sociedade esquece que esses alunos com distorção idade série são resultantes de um modelo social e educacional excludente. Os alunos acabam sendo motivados a abandonar a escola precocemente em decorrência de renda ínfima, problemas de saúde, movimentos migratórios, etc. E o pior por falta de qualificação acabam não se enquadrando no perfil de trabalhador exigido na sociedade.

Mesmo conhecendo o tipo de moradia, a composição familiar e o estado civil dos alunos evadidos das escolas A, B e C eles informaram que precisavam trabalhar de alguma forma para auxiliar a família, fato que foi constatado na tabela 36, haja vista que tem os alunos desempregados, os que atuam no comércio, em atividades informais, trabalhos informais na própria residência, trabalhos domésticos na casa de outras pessoas e na indústria.

Motta (2007) aborda a relação da educação com o trabalho como uma necessidade a ser oportunizada aos alunos da EJA, pois evidencia-se na realidade atual a busca pelo conhecimento como uma alternativa de transformação, sendo primordial que os alunos sejam capazes de pensar, comunicar-se, tendo disciplina capacidade de raciocínio, organização, independência e autonomia. É a busca por uma formação integral que pode influenciar no enquadramento profissional de tais sujeitos.

Furtado (2008) enfatiza que a questão do desemprego deveria ser uma preocupação presente em toda sociedade, pois os sujeitos que não tem acesso ao conhecimento escolar, advindos de grupos populares são os mais prejudicados no processo de busca pela qualidade social de vida, ao mesmo tempo que querem trabalhar, eles não possuem a qualificação exigida para esse fim, suas oportunidades são menores e acabam tendo que executar tão somente trabalhos informais.

Esses alunos sem a formação mínima necessária para o enquadramento às exigências sociais enfrentam em seu cotidiano situações de desemprego, ou atividades informais cuja a remuneração é insuficiente para oferecer às condições de sobrevivência que deveriam ser garantidas a todos os cidadãos.

Apesar de propostas elaboradas pelo governo Federal para a melhoria da realidade da Educação de Jovens e Adultos, por meio do desenvolvimento de projetos como o Projovem,

capazes de aliar a educação básica com a profissionalização, direcionados aos alunos com baixa renda per capita, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) essa proposta se direciona a poucos, tendo a grande margem de alunos submetidos a condições desumanas de sobrevivência, pois a educação que temos não consegue capacitar, tampouco integrar e garantir o acesso ao conhecimento necessário para o pleno exercício da cidadania frente às exigências da sociedade atual.

E essa qualificação ou falta dela acaba influenciando na renda a ser alcançada pelo aluno, porque como a grande maioria trabalha na informalidade, a renda atingida por eles não é muito significativa, mas contribui para a manutenção da vida em sociedade. Na tabela 33 observa-se que tem alunos sem emprego, aqueles com uma renda mensal de um salário mínimo e outros que não ultrapassam três salários mínimos.

Tabela 33 – Renda Mensal dos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Não trabalho	08	07	06	07	06	09
Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00)	05	09	12	04	09	07
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 2.640,00)	06	04	06	01	03	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Oliveira (2011), ao analisar os fatores que fazem o aluno evadir do espaço escolar, constatou que a renda é um dos elementos que comprometem a permanência do aluno, contribuindo para os desníveis educacionais e falta de oportunidades nos demais segmentos da sociedade.

A busca pela sobrevivência tem sido um dos fatores que tem contribuído para que os alunos se submetam a empregos informais, com jornadas extensas e salários baixos. Para Soares (2006) os alunos acabam associando o trabalho como uma necessidade para adquirir bens de consumo para si e para família, mesmo que as oportunidades não sejam igualitárias para todos os cidadãos, é preciso fazer algo, mesmo que informal e sem direito trabalhista.

Ghedin (2011) ao abordar a questão relacionada a jornada de trabalho sugere que as empresas estimulem a formação dos funcionários, a fim de ter uma mão de obra com maior

qualidade, isso poderia ser realizado através da redução de algumas horas de trabalho, bem como o estabelecimento de parcerias com instituições para promover a formação em serviço.

Os alunos com renda inferior a 03 salários mínimos, de acordo com dados da tabela 34 também apresentam uma jornada de trabalho variável, pois muitos deles trabalham em atividades informais, que exigem uma maior carga horária para obter uma renda mensal que atenda suas necessidades.

Tabela 34 – Horas de trabalho dos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Não trabalho	08	07	06	07	06	09
Sem jornada fixa	07	11	06	04	08	02
8 horas diárias	04	02	12	01	04	05
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Furtado (2008) destaca que os alunos da EJA precisam vivenciar oportunidades capazes de fazê-los sair da situação de vulnerabilidade social. Isso requer um novo olhar acerca das características desse público, a fim de torná-los protagonistas de suas histórias, envolvendo práticas educativas, sociais e de inserção no mundo do trabalho. Isso exige uma qualificação profissional e educacional, com propósito de atender às demandas sociais, com melhores salários e jornada de trabalho compatível com a legislação trabalhista, é preciso sair da informalidade e desempenhar outros papéis sociais.

Os dados apresentados na tabela 35, indicam a inserção precoce dos alunos da EJA no mundo do trabalho, mesmo que informalmente. Dentre os sujeitos participantes da pesquisa 39 deles começaram a trabalhar antes dos 14 anos, 38 alunos foram inseridos em situações de trabalho antes dos 16 anos, 24 iniciaram suas experiências trabalhistas entre 17 e 18 anos e, 08 após os 18 anos. Para Soares (2006) essa inserção precoce dos alunos no mercado de trabalho ocorreu em decorrência da necessidade de sobrevivência, mas também pela perda da credibilidade na escola que acabava abordando saberes desvinculados dos interesses dos alunos e das exigências da sociedade.

Tabela 35 – Idade de início no mercado de trabalho dos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Antes dos 14 anos	09	08	09	03	03	07
Entre 14 e 16 anos	08	07	09	05	05	04
Entre 17 e 18 anos	02	03	03	04	09	03
Após 18 anos	00	02	03	00	01	02
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Faria (2011) destaca que a escola precisa conhecer a realidade de seus alunos, muitas das vezes eles apresentam essa distorção idade série em decorrência de problemas sociais como a inclusão precoce no mercado de trabalho. Daí a importância do diálogo entre educação e o mundo do trabalho, para tentar suprir um direito que foi negado ao aluno.

Para Cortada (2013) é preciso reconhecer as especificidades dos alunos da EJA, para buscar alternativas capazes de proporcionar aprendizagens relevantes dentro da escola, rompendo com preconceitos, destacando que sua saída do espaço institucional muitas das vezes fora motivada por repetência, inserção precoce no mercado de trabalho ou até mesmo inadequação ao modelo educacional vigente.

A crítica relacionada a inserção precoce no mercado de trabalho também foi enfatizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que destacam a importância de se desenvolver políticas públicas direcionadas aos sujeitos de baixa renda, a fim de que eles possam elevar a escolaridade, sem ter que abandonar a escola em decorrência da manutenção da sobrevivência. É um trabalho em prol da superação da desigualdade social e da universalização do ensino.

Di Pierro (2000) acrescenta que o trabalho precoce é um dos fatores que contribuem para que o aluno seja direcionado para a modalidade de suplência, em que adolescentes, jovens e adultos tentam adquirir os saberes exigidos socialmente para enquadrar-se no mercado de trabalho, são sujeitos com histórias diferentes, mas que buscam uma nova oportunidade de adequação as demandas sociais em vigor.

Os alunos das escolas A, B e C, de acordo com a tabela 36 adentraram o mercado de trabalho precocemente por motivos diversos, incluindo a necessidade de ajudar nas despesas de casa, sustento da família, conseguir independência financeira e adquirir experiência. Nenhum

dos sujeitos respondentes abordaram o investimento nos estudos. Esses motivos são bem definidos na abordagem de Furtado (2008):

Nas famílias populares, o modelo do trabalho que deveria acontecer na vida de um jovem, após determinado tempo de estudo de preparação para tal profissão, tem acontecido de maneira precoce e emergencial para ajudar no sustento da família. Essa perda de linearidade, de vivências que, necessariamente, deveriam seguir uma determinada sequência e que, por causa de desajustes sociais, não ocorrem, tem sido comprovada nas estatísticas do nosso país em relação a sua riqueza e ao desenvolvimento, em paradoxo com a miséria crescente e o processo de escolarização fracassado de muitos alunos/as nas Escolas Públicas (p. 32).

Diante do posicionamento de Furtado (2008) percebe-se que os alunos de famílias de baixa renda e de pouca escolarização acabam saindo da escola por necessidade de sobrevivência, são as desigualdades sociais que interferem e negam novas oportunidades.

Tabela 36 – Motivos para inserção no mercado de trabalho dos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Ajudar nas despesas com a casa	08	13	13	06	10	10
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as, etc.)	00	00	00	04	03	02
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	08	07	06	02	03	02
Adquirir experiência	03	00	05	00	02	02
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Ghedin (2011) afirma que diante de tantas dificuldades evidenciadas na EJA é fundamental que haja a valorização da escola, pois o aluno precisa reconhecer sua importância social no alcance dos objetivos traçados por cada sujeito. Assim, a escola pública de EJA precisa por em prática ações democráticas capazes de impulsionar os alunos a buscar conhecimentos associados à melhoria da qualidade de vida.

A escolha por práticas associadas a sobrevivência e inserção no mercado de trabalho também pode estar relacionada a outros fatores como a falta de credibilidade no processo educacional. Para Trindade (2009) o processo educacional brasileiro acaba refletindo as

diferenças sociais existentes na sociedade, aqueles que possuem maior concentração de renda acabam tendo um modelo educacional de qualidade, enquanto que grande parte da população recebe um ensino incoerente às necessidades dos sujeitos de seu contexto.

Di Pierro (2005) informa a existência de experiências diversificadas dentro da realidade da EJA que vão desde práticas de animação, qualificação para o trabalho até formação política e geração de renda. Porém, destaca-se que a escola mesmo oportunizando uma formação diferenciada ela não pode deixar de exercer seu papel que é garantir a educação de qualidade, de forma gratuita e em qualquer idade.

Anzorena e Benevenuti (2013) destaca que o mundo do trabalho é um fator determinante que contribui para que os sujeitos procurem a EJA, daí ser tão importante construir uma proposta de trabalho pedagógico que reconheça a existência de diferentes sujeitos que atuam em diferentes espaços de trabalho. Esses sujeitos buscam se adequar às exigências sociais, às mudanças tecnológicas e demais competências valorizadas na sociedade, que não se restringe somente aos conhecimentos presentes no currículo oficial da EJA.

Para Ghedin (2011) o retorno ao espaço escolar se efetiva norteado pela esperança de conseguir melhores condições de vida, seja pela inserção no mercado de trabalho ou pela possibilidade de concluir a Educação Básica e adentrar o ensino superior. São sonhos e motivações pessoais que os fazem procurar o espaço escolar tantas vezes.

Mesmo sendo constatadas inúmeras dificuldades quanto ao aspecto socioeconômico os alunos também foram indagados acerca dos motivos que poderiam fazê-los voltar a estudar dentro da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com informações organizadas na tabela 41, a grande maioria dos alunos tanto do EF quanto do EM procuram a escola para dar continuidade aos estudos ou ampliar a aprendizagem, outros enfatizaram a necessidade de conseguir um emprego melhor, ou até mesmo auxiliar seus filhos ou netos nas atividades escolares. Posicionamento que é reiterado por Anzorena e Benevenuti (2013):

Os sujeitos da EJA são pessoas adultas ou jovens que, pelas mais diversas razões, têm por objetivo uma realização pessoal, sentem a ameaça do desemprego, a necessidade de contribuir com maior eficiência na formação dos filhos, buscam novas respostas para seus conflitos e dificuldades. Esses são alguns dos fatores que resultam em uma tomada de decisão, ou seja, voltar à escola (p. 69).

Essa situação pode ser evidenciada através dos dados da Tabela 37:

Tabela 37 – Motivos que fizeram dos alunos evadidos das escolas A, B e C a procurar a EJA.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) - (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) - (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Dar continuidade aos estudos	15	08	18	09	03	07
Conseguir um emprego melhor	00	12	04	02	04	07
Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares	01	00	00	01	03	01
Ampliar minha aprendizagem	03	00	02	00	08	01
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Jardilino e Araújo (2014) ressaltam que o debate acerca da EJA é bem mais amplo que características etárias e educativas, pois envolve trajetórias de vida, expectativas e concepções e modos distintos de aprendizagem. Ao organizar a proposta a ser direcionada a tais sujeitos é preciso considerar as dificuldades e oportunidades vivenciadas no decorrer da vida estudantil e que acaba influenciando suas concepções ao retornar ao espaço escolar novamente. Essas especificidades da EJA também são destacadas por Cortada (2013):

Pensar a EJA como um território soberano é olhá-la de forma diferenciada do olhar educativo direcionado às escolas de criança. É respeitar suas leis, suas propostas pedagógicas, seus sujeitos jovens em convivência com os sujeitos adultos e idosos. É mostrar ao educador da EJA que seu fazer pedagógico deve ser diferenciado, buscando formar uma escola propícia à transformação, preocupada com a criatividade e capaz de estimular a autoconfiança de seus alunos. Espera-se de uma escola de EJA possa preparar-se para compreender também a solidariedade e a justiça social. (p. 33-34).

O educador de EJA precisa reconhecer as características que permeiam a escola direcionada para jovens e adultos, perpassando por uma formação integral, de resgate da autoestima e dos processos de respeito a diversidade, tendo em vista que os alunos apresentam intencionalidade em concluir os estudos, de modo que se matriculam no início do ano letivo, porém por fatores diversificados eles acabam desistindo no meio da caminhada.

Dentre os fatores que dificultam a permanência deles no espaço escolar, conforme tabela 38, estão o trabalho, a falta de tempo para estudar, falta de incentivo da família, problemas de

saúde, gravidez, cansaço, mudança de endereço, motivos pessoais e falta de segurança. Para Brunel (2014) esses fatores externos ao ambiente escolar, fazem parte do cotidiano dos alunos, e é preciso que as instituições busquem parcerias capazes de fazer com que esses sujeitos, apesar das dificuldades diagnosticadas possam dar continuidade aos estudos.

Tabela 38²⁷ – Motivos que impediram os alunos evadidos das escolas A, B e C a dar continuidade aos estudos.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Trabalho (emprego) atrapalhou	13	14	15	05	16	06
Falta de tempo para estudar	00	00	06	04	08	08
Falta de incentivo da família	00	00	04	00	02	11
Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares	00	00	02	06	03	03
Gravidez	06	02	03	04	04	02
Cansaço	10	08	12	03	13	04
Mudança de estado, município, cidade ou bairro	05	08	07	02	03	06
Motivos pessoais: casamento/ filhos	01	04	06	00	00	00
Falta de segurança/ Violência ao redor da escola	03	01	02	05	05	08

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

No estudo desenvolvido por Faria (2013) foi constatado que os fatores externos ao ambiente escolar comprometem a permanência do aluno dentro da escola, haja vista que esses sujeitos possuem dificuldades em conciliar os estudos com suas demandas pessoais como família, gravidez, trabalho, doença mudança de endereço, etc. Eles enfrentam diariamente situações de

²⁷ Os dados apresentados na tabela 42 são resultantes da indagação acerca dos motivos que impediram os alunos das escolas A, B e C de dar continuidade aos estudos na EJA, sendo que dentre as alternativas apresentadas, o aluno poderia apontar mais de um motivo. Mesmo assim, cada item apresentado não pode ultrapassar na escola A (20 respostas EF e 18 no EM), na B (19 respostas EF e 12 no EM) e C (24 respostas EF e 16 no EM).

cansaço, medo da violência no entorno escolar, bem como a falta de recursos para se dirigir a escola quando moram longe do espaço em que estudam.

Motta (2007) enfatiza em seu estudo que muitos dos alunos que deixam de frequentar o espaço escolar em decorrência de elementos externos à escola acabam se arrependendo de não ter tentado conciliar os fatos vivenciados em seu entorno social com a possibilidade de obter novas aprendizagens exigidas socialmente.

Diante de fatores que dificultam a permanência dos alunos dentro do contexto da EJA, os próprios alunos apresentam sugestões de ações e providências que poderiam ser tomadas, a fim de motivá-los a voltar aos estudos na EJA. Dentre as sugestões apresentadas na tabela 39 destacam-se: um emprego de meio período, ajuda para cuidar dos filhos, transporte para a escola, uma bolsa auxílio e escolas de EJA semipresencial nos bairros.

A constatação da necessidade de se ter emprego, transporte e ajuda para cuidar dos filhos também foi identificado nos estudos de Faria (2013), pois os alunos necessitam de condições específicas para se manter dentro do espaço escolar. Não há como conciliar trabalho, estudo, ou até mesmo o desemprego com uma estrutura escolar rígida em que não se reconhece às necessidades e dificuldades vivenciadas pelos alunos.

Tabela 39 – Fatores que fariam os alunos evadidos das escolas A, B e C a voltar a estudar.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Ter um emprego só de meio período	02	03	11	01	02	04
Conseguir ajuda para cuidar dos filhos	06	02	07	03	04	05
Ter transporte para a escola	02	03	02	00	03	00
Receber uma bolsa para estudar	09	10	04	06	08	04
Ter escolas de EJA semipresencial nos bairros	00	02	00	02	01	03

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Jardilino e Araújo (2014) afirmam que a busca por uma melhor condição de vida faz parte da realidade da EJA, pois além da busca pela aprendizagem, eles também querem um

emprego melhor, bem como a capacidade de auxiliar os filhos, maior incentivo do governo por meio de parcerias, transporte e até mesmo a ampliação de escolas de EJA semipresenciais, oportunizando maior flexibilidade de tempos e horários, sendo esse um atrativo aos alunos que precisam conciliar estudo com as demais responsabilidades existentes em seu cotidiano.

A busca pela superação das diversas questões apresentadas pelos alunos da EJA podem ser minimizadas se aproveitar o posicionamento de Falaschi (2008) acerca da relevância das parcerias no processo de organização das práticas educativas associadas ao perfil de aluno que fazem parte de sua realidade. De modo que o autor ressalta:

[...]é preciso buscar um trabalho intersetorial com a comunidade, procurar parcerias com outras áreas como as da cultura, saúde e assistência social, ao lado dos movimentos sociais do bairro e da região onde está localizada a unidade escolar. Por isso, se faz necessária uma aprendizagem autônoma, orientada à compreensão, a participação, ao pensamento crítico. Mesmo sabendo que soluções coletivas para os problemas que surgem são cada vez mais substituídas por ações individuais, é preciso ter clareza de que problemas coletivos não são solucionados de maneira individualizadas (p. 98).

O posicionamento do autor acerca da busca por parcerias é uma das ações que devem ser viabilizadas pelos espaços escolares de EJA, porque os alunos de tal segmento só conseguirão permanecer na escola, se parte de suas necessidades forem supridas. O mesmo autor ressalta que esses alunos da EJA são homens e mulheres que apresentam dificuldades distintas, por serem trabalhadores, empregados(as) e desempregados (as), moradores das periferias, que precisam ser respeitados.

Para os alunos participantes do estudo, a escola ainda tem seu papel social valorizado, pois eles a percebem como o local reconhecido pela sociedade e apropriado para a aprendizagem e capacitação do aluno. É por meio do alcance da qualificação almejada que os alunos realizam-se pessoal e profissionalmente. Esses e outros elementos são apresentados na tabela 40, baseado na percepção dos alunos participantes da pesquisa quanto à representação da escola para suas respectivas vidas.

Tabela 40 – O que a escola representa para os alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Local de aprendizagem	11	10	12	05	02	10
Espaço para resgatar a autoestima	00	00	07	04	00	01
Algo importante para a sociedade	00	04	05	00	04	00
Uma possibilidade de realização pessoal	08	06	00	03	10	05
Ambiente de reprovação	00	00	00	00	02	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Nessa perspectiva Ghedin (2011) destaca:

A escola tem um papel fundamental tanto quanto o da família e do meio social. Ela é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho e de esfera ideológica. Sendo assim, assume uma grande importância no processo social, que é de coesão social. Por meio dos mecanismos de socialização que ocorrem na escola, a partir dos conteúdos curriculares, que refletem as ideias que correspondem a uma concepção de trabalho pedagógico, os alunos/alunas, quando aprendem assimilam teorias do currículo oficial, mas também condutas sociais, normas, valores de interação social. (p. 153).

Mediante o posicionamento de Ghedin (2011), percebe-se que a escola possui uma complexidade de atribuições no processo de formação integral do aluno, o que envolve saberes científicos, práticas sociais, afetivas, éticas, etc.

Os alunos da EJA apresentam dificuldades em se manter no espaço escolar, mas reconhecem a escola como um local com pontos positivos e negativos (reprovação), constituído de sujeitos diversos que trocam experiências e saberes. Assim, conforme informações contidas na tabela 40, os alunos percebem a instituição educativa como local propício para aprendizagem, para resgate da autoestima, um espaço valorizado pela sociedade e para realização pessoal. Esse resgate a autoestima é destacado por Piconez (2002):

As expectativas dos alunos giram em torno da valorização profissional e da ampliação de conhecimentos. As principais vantagens mencionadas pelos alunos quanto a esse tipo de curso são: a rapidez, o enxugamento de conteúdos e a ampliação da visão de mundo, ligada ao “pensar e agir diferente” e a realização profissional...a função principal desse tipo de ensino é a ampliação

das potencialidades do adulto, permitindo que ele descubra a realidade, conscientize-se dela, o que permitiria transformá-la. Do ponto de vista individual, há um encontro do aluno consigo mesmo, o que lhe permitiria ser-no-mundo de forma efetiva, numa auto realização existencial “o que, por sua vez tem implicações sobre a forma como enfrenta o mundo do trabalho” É imprescindível que a escola tenha condições compatíveis com sua função de dar acesso aos conhecimentos culturalmente descobertos e acumulados pelo homem, estabelecendo uma organização pedagógica consoante com os conhecimentos prévios de seus alunos e do contexto em que vivem...Essa tarefa exige, basicamente, o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos relacionados à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico, a fim de permitir uma compreensão crítica das informações às quais estão expostos diariamente pela mídia, de modo que se amplie o potencial participativo no exercício do trabalho e na vida familiar e social, e – o que é mais importante - o resgate da sua autoestima. (p. 36).

A escola ao desempenhar seu papel formador destacado por Piconez (2012) acaba contribuindo para o desenvolvimento de outras competências do aluno, favorecendo as boas lembranças trazidas pelos alunos quanto às suas vivências dentro do espaço escolar, de modo que algumas delas são evidenciadas na tabela 41, pois os alunos percebem a escola como local capaz de promover aprendizagem, mas também é possível estabelecer laços de amizade, firmar relacionamentos e lutar pela ruptura com práticas preconceituosas.

Tabela 41 – Lembranças vivenciadas pelos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Aprendizagem	12	11	06	09	09	08
Preconceito	01	00	02	00	01	00
Amizade	03	04	04	03	00	00
Relacionamento	03	00	05	00	05	01
Punição	00	00	00	00	01	00
Dificuldade	00	00	03	00	00	01
Desinteresse	00	05	02	00	00	04
Cansaço	00	00	02	00	02	02
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Essa complexa vivência que se estabelece na EJA é enfatizado por Brunel (2014) que afirma ser fundamental estabelecer relações afetivas, de escuta, respeito e reconhecimento da singularidade do aluno. É uma relação de reciprocidade entre os sujeitos que constituem o espaço escolar da EJA, numa interação contínua no processo de construção do conhecimento.

Essas lembranças podem ser respaldadas no posicionamento de Ghedin (2011) que atribui inúmeras responsabilidades de caráter formador ao ambiente de aprendizagem da EJA. É preciso se preocupar com a realização da pessoa que retorna à escola na esperança de obter saberes e de criar laços de respeito e reciprocidade com as pessoas ao seu redor.

Dentro de um contexto educativo complexo e dinâmico que se configura a EJA, de acordo com Oliveira (2011) é fundamental que se construa relações de respeito entre as pessoas que fazem parte da escola, tanto com os colegas quanto com os profissionais que atuam dentro da escola, a afetividade, as amizades e o diálogo acabam contribuindo para a permanência do aluno.

As dificuldades vivenciadas na EJA, apresentadas na tabela 46, estão relacionadas a difícil tarefa de conciliar trabalho e estudo. Os alunos não tinham com quem deixar os filhos, outros apresentaram um novo elemento a pesquisa, indicando a presença de drogas dentro da escola, a falta de segurança ao redor da escola e até mesmo a falta de compreensão dos professores com as dificuldades pessoais apresentadas pelos alunos.

As evidências da pesquisa podem servir de parâmetro aos profissionais que almejam desenvolver um trabalho diferenciado com o público da EJA. É preciso reconhecer características e desenvolver estratégias de acordo com a realidade vivenciada pelos alunos. É preciso sensibilidade e compreensão por parte dos profissionais, conforme apontam Jardimino e Araújo (2014):

É preciso vê-los não apenas como aqueles que foram excluídos dos processos formais de escolarização, deles se evadiram ou a eles não tiveram acesso, pois esses estudantes carregam consigo uma história de vida, rica e diversa, que os caracteriza e os torna únicos em seu processo de desenvolvimento. Por fim, é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo cultural, com histórias e trajetórias plurais que compõem a diversidade da sociedade brasileira. (p. 175).

O conjunto de dificuldades apresentadas pelos alunos na tabela 42 inviabilizam ainda mais a permanência dos alunos da EJA, como bem enfatizado por Jardimino e Araújo (2014) eles apresentam motivos suficientes para abandonar a escola, tendo em vista que vivem em situação de pobreza, moram em locais de periferia, são vítimas de preconceito em decorrência da distorção idade-série, etc.

Tabela 42 – Dificuldades vivenciadas na EJA pelos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Conciliar trabalho e estudo	05	06	12	03	10	05
Não tem com quem deixar os filhos	02	04	02	02	03	03
Drogas dentro da escola	03	04	03	02	02	02
Falta de segurança ao redor da escola	05	06	07	03	02	04
Falta de organização dentro da escola	03	00	00	02	00	02
Falta de compreensão dos professores quanto aos problemas dos alunos	01	00	00	00	01	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Para superar as dificuldades elencadas pelos alunos participantes do estudo pode-se utilizar os direcionamentos de Faria (2013), que ressalta o importante papel da gestão na organização do ambiente escolar, centrado nas especificidades de sua clientela. Não tem como pensar na EJA sem reconhecer a presença das diferenças etárias, sujeitos heterogêneos, diferentes histórias de vida, dificuldades de aprendizagem, ambiente de violência e drogas, etc. Mesmo assim, todos os sujeitos que adentram a escola da EJA devem ter garantidos o direito à aprendizagem.

Frente essas dificuldades, de características específicas desse público pode-se utilizar o posicionamento de Falaschi (2008) que ressalta a necessidade de realizar ações específicas, a partir de um diagnóstico acerca da realidade dos alunos, sua história de vida, trajetória, interesses, desejos e necessidades. A partir de tais conhecimentos será possível proporcionar mudanças no ambiente escolar e até mesmo fora dele, tendo como objetivo a promoção da educação de qualidade para aqueles que não tiveram acesso em idade própria.

Rodrigues (2011) acrescenta que dentro da escola é preciso que haja contínuas reflexões acerca das práticas desenvolvidas em seu ambiente, pois ao perceber o desinteresse dos alunos é preciso identificar os motivos e propor mudanças, a fim de garantir o direito à aprendizagem para todos os alunos matriculados.

Além dos fatores externos já apresentados, existem as práticas desenvolvidas dentro da escola que também expulsam e desmotivam o aluno quanto à continuidade do processo de aprendizagem, de acordo com a tabela 43, alguns dos alunos indicam que a forma de ensinar do professor é incompatível com a realidade dos alunos, eles têm dificuldade em compreender os conteúdos ensinados pelos professores, os saberes ensinados não atendem suas necessidades. Outros ressaltaram que os professores faltavam muito, ocorriam muitos conflitos entre professores e alunos, que a escola ficava longe suas residências e não tinham dinheiro para pagar o transporte, ou até mesmo a diferença de interesses entre os alunos mais novos e mais velhos.

Tabela 43 – Fatores que contribuíram para o abandono dos estudos entre os alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MÉDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
A forma de ensinar do professor/Conteúdo desinteressante	02	01	04	02	04	05
Horário escolar rígido e inadequado a minha realidade	03	00	07	04	00	00
Escola distante da residência	04	05	03	03	04	03
Professores faltavam muito	02	00	02	02	02	02
Falta de recurso financeiro (dinheiro) para ir à escola	02	05	02	01	04	01
Conflito na relação entre alunos professores/ pedagogos ou gestores	00	05	00	00	00	02
Interesses diferenciados entre os alunos mais novos e mais velhos	06	04	06	00	04	03

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Elencados os fatores que desmotivam os alunos, é preciso repensar práticas, pois Cortada (2013) enfatiza que a forma de trabalhar na EJA é diferenciada, visto que os estudantes da EJA ao retornar à escola esperam ver um novo modelo organizacional que não os trate de forma preconceituosa e sim que lhes oportunize saberes que possam ser aplicados em sua realidade, respeitando suas características e interesses.

A EJA sendo constituída de sujeitos heterogêneos precisa ter suas práticas pedagógicas bem direcionadas, um currículo solidificado sem ser inflexível, é o que afirma Faria (2013), Paiva e Oliveira (2009) e Mesquita (2009), ao destacar que o currículo direcionado a esse público precisa dialogar com os interesses dos sujeitos, a fim de garantir a permanência dos alunos no espaço escolar.

Cortada (2013) acrescenta ainda que a função docente dentro de qualquer etapa de ensino é ensinar, num processo de interação contínua entre o conhecimento e o sujeito que aprende. Assim, o professor decide se age de forma, criativa, reflexiva inovadora, ou simplesmente fica preso a processos burocráticos e de mera transmissão de conhecimentos descontextualizados. Ao reconhecer a dinamicidade do espaço educativo, principalmente na EJA, o profissional que nela atua pode transformar-se frente a troca contínua de experiências com os sujeitos que fazem parte de sua realidade educacional.

Diante de complexidade da EJA, Jardimino e Araújo (2014) ressaltam ser fundamental discutir a questão da formação dos docentes, já que a EJA envolve em seu contexto de atuação alunos com peculiaridades a serem respeitadas, uma vez que os alunos geralmente são trabalhadores que estudam em cursos noturnos, em uma faixa etária diferenciada, pertencentes a grupos sociais específicos e que em algum momento foram excluídos da escola, e ainda enfrentam dificuldades de inserção no mercado de trabalho por falta de escolarização. São com esses sujeitos que os professores irão trabalhar e devem saber lidar com essa realidade. Os autores ainda destacam que:

Para atender às especificidades desse alunado, a atual LDB ainda prevê que os conteúdos curriculares na EJA deverão estar orientados para a prática social e para o trabalho, por meio de uma metodologia que considere o perfil desse aluno, sua maturidade e experiências anteriores, o que pressupõe um professor especializado, cuja formação transcende o proposto pelos cursos de licenciatura, dentre outros. (p. 120).

O respeito às especificidades dos alunos e a adequação das metodologias direcionadas à EJA são fundamentais para que ele não abandone o espaço escolar, pois é preciso reconhecer o ritmo dos alunos, características pessoais e profissionais, expectativas, contexto

socioeconômico para estabelecer a forma de propor aprendizagens. A partir do diagnóstico da realidade é que o planejamento das ações educativas devem ser efetivadas. Mesmo que os alunos passem muito tempo afastado do espaço escolar eles tem direito de aprender a qualquer tempo.

Ao serem questionados há quanto tempo estão sem estudar, alguns alunos disseram estar afastados há mais de três anos (ver dados da Tabela 44). A maioria dos alunos (67 de um universo de 109) informou que está há mais de dois anos afastado do espaço escolar, outros ficaram afastados um ano e estão pagando as disciplinas em instituições particulares, enquanto que uma pequena representatividade deles enfatizaram que fizeram o provão²⁸ da Seduc/Am, mas que não haviam sido aprovados.

Tabela 44 – Tempo que os alunos evadidos das escolas A, B e C deixaram de estudar na EJA.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Um ano	01	05	01	03	02	02
Dois anos	12	15	14	09	13	14
Três anos	06	00	09	00	03	00
Mais de cinco anos	00	00	00	00	00	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Ao buscar conhecer as práticas pedagógicas adotadas dentro das escolas selecionadas para esse estudo, os alunos informaram, de acordo com dados da tabela 45, que existem diferentes práticas dentro dos espaços institucionais de educação. Na escola A não se desenvolvia nenhum projeto adaptado a realidade da EJA, tampouco se estimulava a prática desportiva, o uso do laboratório e da biblioteca. Dentro da escola B, se utilizava a biblioteca e laboratório, bem como promoviam em alguns momentos atividades culturais. Já na escola C, constatou-se que a equipe escolar utilizava mecanismos diferenciados desde projetos, atividades esportivas e culturais, laboratório e biblioteca, a fim de tornar o ensino mais atrativo e propiciador de saberes.

²⁸ Provão da Seduc/Am trata-se de uma avaliação ou prova supletiva eletrônica, que faz parte do Sistema Eletrônico de Avaliação (SEA) direcionados aos jovens e adultos que querem obter a certificação. O atendimento é direcionado diariamente para aproximadamente 240 que devem fazer o agendamento previamente pelo site e confirmar na Gerência de Atendimento Educacional à Diversidade, munidos de seus respectivos documentos.

Tabela 45 – Ações atrativas desenvolvidas pelos professores das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Existiam projetos	00	00	04	00	00	03
Eles realizavam atividades esportivas e culturais	00	00	06	00	00	10
Utilizavam os espaços da escola como laboratório, biblioteca, etc.	00	07	14	00	04	03
Não havia nenhuma atividade diferenciada	18	10	00	10	12	00
Apresentações culturais	01	03	00	02	02	00
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Segundo Anzorena e Benevenuti (2013), a falta de utilização de recursos e espaços diferenciados de aprendizagem é um fator que dificulta a permanência do aluno na escola.

No trabalho com projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento. E o professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações e passa a mediar o processo de ensinar e aprender no cotidiano do aluno, para que ele possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo. (p. 141).

Assim, diante do posicionamento de Anzorena e Benevenuti (2013) destaca-se que a escola precisa ser um local atrativo e diferenciado, posicionamento que também é defendido por Guedin (2011) ao informar ser primordial que a escola e seus profissionais possibilitem a socialização dos seres humanos, tratando-os de forma respeitosa, aproveitando suas experiências, bem como gerando saberes curriculares essenciais ao seu desenvolvimento. Essa dificuldade em propor ações diversificadas voltadas aos interesses da EJA ocorrem por falta de conhecimento dos profissionais, que de acordo com Jardimino e Araújo (2014), apresentam defasagem em seu processo de formação:

As recentes pesquisas evidenciam ainda que os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula. (p. 96).

A ausência dos alunos do espaço escolar pode ser utilizado como um alerta aos profissionais, que devem refletir acerca de suas práticas pedagógicas, reconhecendo as especificidades da EJA, a fim de propor alternativas atrativas aos alunos. Diante de tal necessidade, Ghedin (2011) acrescenta:

O professor deve ter uma postura avaliativa constante, propiciando atividades diferenciadas, como reforço ao desenvolvimento das habilidades dos alunos em defasagem. É fundamental a participação dos estudantes jovens e adultos na avaliação contínua das suas aprendizagens. O professor não deve se limitar e enfatizar os erros ou as deficiências do aluno; mas considerar e tornar evidente tudo o que já conseguiu aprender (p. 201).

O posicionamento de Ghedin (2011) é uma orientação quanto a necessidade de avaliação contínua daquilo que o aluno aprendeu dentro do contexto escolar, sempre trazendo inovações e algo que desperte o interesse do estudante em permanecer na escola.

Furtado (2008) ressalta que o processo de escolarização deve ser repensado de modo a romper com a cultura do fracasso que insiste em se manter na realidade educativa da EJA. Como educadores precisamos contribuir para a formação do aluno que fracassou na infância e na adolescência, dentro do ensino regular, mas que voltam à escola para vivenciar uma nova oportunidade, que não pode está centrada mais uma vez na exclusão.

Tabela 46²⁹ – Experiências vividas pelos alunos evadidos das escolas A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
A dedicação dos professores em promover aprendizagens aos alunos	18	14	18	10	15	14
Respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos	19	13	19	10	14	13
Ambiente de desrespeito e violência	02	05	03	02	02	05
Não valorização dos saberes dos alunos	00	00	00	00	01	00
Carga horária muito extensa	00	03	01	01	00	01
Professores despreparados para o ensino de jovens e adultos	00	00	00	00	01	00
O que aprendi na escola posso utilizar no dia a dia	19	18	20	12	17	09
Bagunça e indisciplina dos colegas	07	09	11	08	05	04

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

E ao analisar as experiências vividas dentro da EJA, por meio dos dados da tabela 50, os alunos ao retornarem ao espaço escolar percebem a dedicação dos professores com o processo de aprendizagem, buscando formas diferenciadas de auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, tentando articular os saberes da escola com aquilo que vivenciam no cotidiano. Para alguns alunos os fatores dificultadores são a carga horária extensa, a violência ao redor da escola, a bagunça dos colegas, o despreparo dos professores, etc.

²⁹ Os dados apresentados na tabela 50 são resultantes do questionamento acerca das lembranças vivenciadas na EJA, de modo que os alunos participantes tiveram a liberdade de optar por mais de uma alternativa. Mesmo assim, cada item apresentado não pode ultrapassar na escola A (20 respostas EF e 18 no EM), na B (19 respostas EF e 12 no EM) e C (24 respostas EF e 16 no EM).

Isso pode ser percebido como respeito a identidade do aluno, que para Trindade (2009) representa uma conquista, haja vista que em muitas realidades escolares ainda persiste práticas que inviabilizam o exercício autônomo da aprendizagem. Assim, o espaço escolar e seus profissionais precisam refletir acerca de suas práticas incorporando saberes relacionados à cultura, valores, sem descartar os conhecimentos científicos e tecnológicos exigidos também pela sociedade.

A preocupação com a formação integral do aluno da EJA também é destacado por Paiva e Oliveira (2009), ao enfatizar a importância de políticas públicas elaboradas de acordo com a realidade vivida pelos alunos, não adianta uma amplo quantitativo de conteúdos desvinculados da prática social, cultural, ética e humana que cada aluno traz para o espaço escolar.

Diante de tais fatores Brunel (2014) afirma que a sociedade ainda percebe a escola como um espaço capaz de contribuir para ampliação dos saberes dos alunos, sendo papel dos profissionais da escola estabelecer a interação entre os sujeitos escolares, por meio da valorização das experiências do aluno, atrelados ao respeito e a saberes fundamentais ao desenvolvimento integral do aluno

Diante do grupo de perguntas apresentadas aos alunos, também foi disponibilizado a esses sujeitos um espaço para que eles apresentassem sugestões para a melhoria da realidade educativa da EJA. Surgiram vários posicionamentos capazes de enriquecer o estudo e nos fazer refletir acerca das práticas direcionadas a esse público, tanto nos aspectos intra quanto extra escolares.

Muitos dos respondentes informaram, de acordo com a tabela 47, que gostariam de dar continuidade aos estudos, mas que em decorrência da falta de pessoa para deixar os filhos, tinham que fazer a opção pela preservação da família. Nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola informaram ser necessário zelar pela infraestrutura, investir na formação dos professores, incentivo ao esporte, permanecer no modelo modular, colocar em funcionamento escolas de EJA semipresencial nos bairros, bem como estabelecer parcerias com espaços de segurança e de capacitação profissional, a fim de oferecer cursos para a inserção no mercado de trabalho e estágios, e até mesmo um incentivo financeiro para dar continuidade aos estudos. Poucos foram os que não se posicionaram quanto às sugestões a serem aplicadas na EJA.

Tabela 47 – Sugestões para a melhoria da EJA apresentadas pelos alunos evadidos das escolas A, B e C.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA EJA						
	ENSINO FUNDAMENTAL (EF) (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (EM) (ETAPA ÚNICA)		
	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C	Número de alunos na Escola A	Número de alunos na Escola B	Número de alunos na Escola C
Alguém para cuidar dos filhos	01	03	02	02	01	03
Escolas de EJA semipresencial nos bairros, nos três turnos	02	02	00	01	01	03
Parceria com os segmentos de segurança pública	03	03	04	02	03	04
Incentivo Financeiro para dar continuidade aos estudos	00	04	03	02	03	00
Parceria com empresas para conseguir emprego/estágio	06	04	05	02	03	00
Ofertas de cursos profissionalizantes, informática, etc.	00	00	02	03	04	01
Permanência do modelo modular	01	00	02	00	00	00
Investimento na infraestrutura da escola	02	02	03	00	01	01
Capacitação dos professores	01	00	02	00	01	01
Criação de Projetos	00	00	00	00	00	01
Incentivo ao esporte	02	02	00	00	00	00
Não sabem/ Não Opinaram	01	00	01	00	01	02
TOTAL	19	20	24	12	18	16

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

Para Gadotti e Romão (2011) o processo de melhoria e organização do espaço escolar, perpassa por aspectos políticos (investimentos), mas também depende do modelo de gestão que tem sido adotado dentro das escolas, que devem priorizar a gestão democrática, com a participação do povo, articulando os segmentos pedagógicos (o modelo de aluno que se quer

formar, a proposta utilizada), administrativos, políticos e sociais (parcerias), numa contínua construção de significados, por meio de parcerias e trabalhos direcionados à qualidade educacional. A busca por parcerias para garantir condições adequadas de funcionamento da EJA são essenciais, de modo que Jardimino e Araújo (2014) acrescentam:

Compreender o lugar que a EJA ocupa no sistema nacional de educação implica reconhecer que questões relacionadas à gestão, aos recursos e ao financiamento precisam ser discutidas à luz dos desafios e necessidades que a integração dessa modalidade de ensino pressupõe. E, ainda, que o sistema precisa garantir não apenas a oferta de oportunidades de acesso à escolarização, mas a permanência desses jovens e adultos nas classes de EJA, bem como proporcionar qualidade no ensino e no material didático utilizado (p. 112-113).

A constatação das evidências apresentadas na tabela 51, podem ser amparadas pelo posicionamento de Jardimino e Araújo (2014) que ressaltam a importância de se conhecer o funcionamento e dificuldades vivenciadas dentro da EJA, buscando estratégias pedagógicas e administrativas que contribuam para a melhoria da realidade educativa direcionada a esses jovens e adultos.

Ao tabular e analisar os dados coletados nas escolas A, B e C foi possível conhecer o posicionamento dos alunos evadidos quanto aos fatores que tem inviabilizado a permanência deles no espaço escolar. Esses alunos enfatizaram aspectos relacionados a dificuldades de aprendizagem, falta de professores, precariedade de infraestrutura, porém a maioria dos fatores elencados estão associados a dificuldades de cunho social econômico e político.

A opinião de todos os sujeitos desse estudo, das escolas A, B e C foram analisadas e serão apresentados em linhas gerais nos achados desse estudo, a fim de direcionar as ações que serão apresentadas posteriormente no capítulo 3 como uma alternativa para intervir nas dificuldades evidenciadas pelos alunos da três escolas e conseqüentemente buscar compreender os motivos da evasão dentro do cenário educacional da EJA.

2.3.2 Principais achados do estudo

Foi constatado no momento inicial desse estudo um alto índice de evasão nas três escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos e que estão vinculadas a Coordenadoria Distrital 3. Por meio de consulta ao Sigeam identificou-se entre os alunos que deixaram de frequentar e aqueles que foram submetidos a reprovações, um contingente de alunos que se matricularam na EJA no ano de 2014, e que por motivos diversos não concluíram o ano letivo, tampouco

voltaram a se matricular nas redes Municipais e Estaduais de ensino da Capital que oferecem a referida modalidade de ensino.

Ao analisar isoladamente a realidade de cada escola pesquisada percebeu-se que na escola A houve um percentual de evasão de 42% no EF (de 165 alunos matriculados, 70 evadiram). Já no EM dos 160 alunos matriculados, 35 evadiram.

Dentro da escola B de um quantitativo de 165 alunos matriculados no EF 62 evadiram, o que equivale a uma perda de aproximadamente 37%. No EM o percentual ampliou para quase 40%, dos 179 matriculados, 70 deles evadiram. Porém, convém destacar que dentro das análises das informações obtidas dentro da escola B constatou-se um quantitativo elevado de alunos reprovados (73 EF e 49 EM).

No contexto da escola C a evasão atingiu tanto os alunos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, 166 alunos matriculados no EF, 90 evadiram (atingindo um percentual superior a 50%) e no EM de 191, 40 não voltaram a se matricular na EJA nos anos consecutivos, caracterizando aproximadamente 20% de evasão.

Nas três escolas, A (EF 42% e EM 21%), B (EF 37% e EM 40%) e C (EF 54% e EM 21%), o percentual de evasão foi significativo, e os motivos apresentados pelos alunos evadidos para tais evidências foram variados, envolvendo fatores internos e externos à escola.

Com relação ao perfil dos alunos, o primeiro elemento constatado foi a **diferença de faixa etária**, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Nas escolas A e B, no EF, os alunos entre 21 a 30 foram os que mais evadiram, enquanto que na escola C, houve maior evasão entre os alunos com até 20 anos de idade. Dentre os alunos do Ensino Médio, o maior quantitativo de alunos evadidos, nas três escolas observadas, ocorreu entre os alunos de 21 a 30 anos.

Quanto a **situação de moradia**, os alunos que participaram do estudo apresentam um realidade econômica vulnerável, já que apenas 13 deles possuem casa própria, de um universo de 109 alunos. Os demais precisam pagar aluguéis (51 alunos) ou viver em espaços cedidos (45 alunos) pelos parentes. Eles compartilham a moradia com várias pessoas (50 alunos moram com até 4 pessoas, 48 alunos moram com até oito pessoas, 04 alunos moram com até dez pessoas e 7 deles moram sozinhos).

O tipo de moradia está diretamente relacionada com a situação socioeconômica que vivem os alunos e seus respectivos familiares, pois esses sujeitos educativos possuem responsabilidades quanto à geração de renda para manutenção própria e de seus dependentes financeiros. De modo que, a busca pela inserção **no mercado de trabalho** continua sendo algo extremamente almejado pelos alunos, que enfrentam em seu cotidiano, situação de desemprego

(44 alunos), e a responsabilidade em amparar economicamente as pessoas com quem reside (65 alunos). Nesse mesmo contexto, percebeu-se que o desemprego também impacta a realidade econômica dos demais familiares do aluno, dificultando ainda mais os fatores relacionados a sobrevivência.

Os alunos participantes do estudo, independente do estado civil (57 solteiros, 40 casados e 12 sem relação oficializada) possuem a responsabilidade em ajudar na manutenção da família, mesmo apresentando situações de desemprego pessoal (44 alunos) e de seus familiares, mesmo **trabalhando várias horas** diárias (38 alunos não possuem jornada fixa), no comércio (25 alunos), em atividades informais, não ultrapassam a **renda mensal** de três salários mínimos.

Assim, destaca-se que essa busca pela sobrevivência não se estabeleceu somente na fase adulta, pelo menos 101 alunos de um total de 109, começaram a trabalhar antes dos 18 anos de idade, para auxiliar o sustento familiar ou ser independente. Nenhum deles buscou o campo de **trabalho precocemente** para investir em sua educação.

Mesmo tendo sua trajetória estudantil interrompida, em decorrência de fatores externos à escola, os alunos demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos (60 alunos), ampliar sua aprendizagem (14 alunos), outros enfatizaram a necessidade de conseguir um emprego melhor (29 alunos), ou até mesmo auxiliar seus filhos ou netos nas atividades escolares (06 alunos).

Porém, muitas das vezes, a vontade em concluir os estudos não é suficiente para superar os **elementos impeditivos** que dificultam a permanência do aluno na escola. Esses sujeitos agora estão imersos em muitas outras responsabilidades como trabalho (69 alunos), família (17 alunos), problemas de saúde (14 alunos), cansaço (50 alunos), falta de segurança (24 alunos) e de recursos financeiros. Além de se deparar metodologias incompatível com a realidade dos alunos (02 alunos), o que dificulta o processo de aprendizagem, os professores eram despreparados e faltavam muito (10 alunos), ocorriam muitos conflitos entre professores e alunos (07 alunos), carga horária inadequada (14 alunos), a escola ficava longe suas residências (22 alunos) e não tinham dinheiro para pagar o transporte (15 alunos), ou até mesmo a diferença de interesses entre os alunos mais novos e mais velhos (23 alunos), ainda tinham que enfrentar a violência externa, etc.

Frente a essa realidade conflituosa entre demandas pessoais e a falta de condições em atender às exigências de mercado, muitos alunos acabam voltando ao espaço escolar, por considerar a **escola** o local propício para a conclusão de seu processo de aprendizagem, que deveria direcionar os alunos para estágios e empregos (20 alunos), bem como oportunizar cursos de capacitação (10 alunos). De um universo de 109 alunos respondentes do questionário,

incluindo as escolas A, B e C, nas etapas Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, pelo menos 50 deles (aproximadamente 50%) afirmaram que a escola é um local de aprendizagem, enquanto outros informaram que seu papel está relacionado ao resgate da autoestima, realização pessoal, algo valorizado pela sociedade e, apenas 02 alunos (EM da escola B) fizeram associação da escola a um ambiente de reprovação.

Sobre os fatores internos, dos 109 alunos participantes do estudos, 55 deles ao lembrarem das **experiências vividas** na EJA, recordaram de momentos de aprendizagem, outros ressaltam as amizades (14 alunos), relacionamentos (14 alunos), bem como momentos desagradáveis de preconceito (04 alunos) e punição (01 aluno). Além disso, houve alunos que destacaram o desinteresse (11 alunos) em permanecer no espaço escolar, a dificuldade em aprender (04 alunos) e o cansaço (06 alunos).

Quando indagados acerca das **atividades diferenciadas** desenvolvidas dentro dos contextos escolares, os alunos da escola A e B desenvolviam a maioria de suas atividades na sala de aula, somente a escola C utilizava quadra de esportes, biblioteca e laboratório como alternativas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Diante dos achados desse estudo, convém destacar que a Educação de Jovens e Adultos tem a responsabilidade de oportunizar saberes aos sujeitos que não tiveram acesso ao conhecimento em idade considerada própria, em decorrência de fatores sociais e econômicos. Assim, a escola da EJA precisa se tornar um ambiente atrativo ao aluno, aliando o conhecimento pedagógico presente no currículo com práticas almejadas pelos alunos, como a busca por um emprego melhor. Essas informações e análises servirão de suporte e direcionamento para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado e apresentado no capítulo 3 dessa pesquisa.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: MELHORIAS PARA COMBATER A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE TRÊS ESCOLAS DO AMAZONAS

O capítulo 03 é destinado para a apresentação do Plano de Ação Educacional – PAE, a ser desenvolvido a partir das análises dos dados coletados na pesquisa de campo. É portanto, uma etapa fundamental para o pesquisador, pois é o momento de dar um retorno à sociedade, quanto às informações obtidas através da pesquisa. O PAE é uma proposta a ser aplicada dentro do universo da pesquisa, de modo a colaborar para a superação de uma situação problema diagnosticada dentro da realidade educacional vivenciada pela mestranda do Curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Assim destaca-se que a referida pesquisa foi desenvolvida dentro da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, mas precisamente em três escolas que atendem a EJA, no Amazonas e que estão vinculadas à Coordenadoria Distrital 03. A questão norteadora desse estudo foi: Quais os fatores que têm contribuído para a evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas do Amazonas no ano de 2014? Tivemos como direcionamento os seguintes eixos de análises: fatores intra e extra escolares.

O interesse em desenvolver o estudo dentro dessa modalidade de ensino surgiu ao perceber o grande índice de evasão existente dentro de tais escolas, considerando-se que sou apoio pedagógico de uma das escolas pesquisadas e necessito conhecer os fatores que dificultam a permanência do aluno no espaço escolar, a fim de traçar metas de acordo com a realidade vivenciada e conseqüentemente melhorar minha prática profissional.

Para buscar compreender os altos índices de evasão dentro das três escolas selecionadas para o estudo, optou-se por ouvir os alunos evadidos, a fim de buscar compreender os motivos que os fizeram evadir da escola. Tais dados podem auxiliar os profissionais que atuam dentro das três escolas a aperfeiçoar suas práticas pedagógicas bem como se envolver em aspectos políticos fundamentais ao processo de transformação da realidade da Educação de Jovens e Adultos, que acaba recebendo influências de fatores internos e externos e impactando o processo de aprendizagem dos alunos.

Para que o plano de ação educacional apresentado nesse capítulo torne-se exequível, é importante levar em consideração as especificidades das escolas e seus contextos (sociais, econômicos, culturais e locais). Por isso, as ações apresentadas serão direcionadas às escolas A, B e C, a fim de torná-las espaços de disseminação dos posicionamentos apresentados pelos alunos evadidos da EJA, do ano de 2014, tanto do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) quanto do Ensino Médio.

Por se tratar de uma proposta a ser implementada pela própria equipe existente dentro dos espaços escolares, seu período de aplicação deverá ocorrer durante todo o ano escolar, podendo passar por adaptações e ampliações de acordo com os resultados que devem ser avaliados anualmente quanto a diminuição da evasão dentro da EJA.

3.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO COMBATE À EVASÃO DAS ESCOLAS A, B e C

Frente aos principais achados desse estudo serão apresentadas propostas de ações a serem aplicadas dentro dos contextos escolares que enfrentam em seu cotidiano as dificuldades evidenciadas dentro da EJA.

Inicialmente por entender a importância da escola e de seus profissionais no processo de garantia da educação aos alunos que nela adentram, por meio da efetivação da matrícula, optou-se primeiramente em trazer as propostas de ação que podem ser aplicadas dentro do contexto escolar, com intuito de promover a melhoria das práticas pedagógicas serão organizadas **capacitações em serviço da equipe escolar**, para estudar as especificidades da EJA, sua proposta pedagógica e currículo, bem como analisar as metodologias utilizadas na EJA, buscando alternativas inovadoras que tornem o ambiente de aprendizagem atrativo e em consonância com os interesses dos alunos. Além disso, para que haja o melhor acompanhamento da frequência do aluno e garantia de seu processo de aprendizagem é necessário a **padronização de instrumentos** direcionados ao aluno infrequente.

Já entre os fatores extraescolares evidenciou-se a necessidade de estabelecer **parcerias** com instituições educativas para conseguir estagiários do segmento de Pedagogia para dar o suporte às mães com filhos pequenos, bem como com órgãos de segurança, etc. Além disso, é possível **organizar dentro da escola espaços** para a divulgação de vagas de emprego e colocar em pleno funcionamento o laboratório para a oferta de cursos profissionalizantes a distância (on line), a quadra para incentivar o esporte e a biblioteca para estimular a leitura.

As ações apresentadas no PAE são: i) Criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço na Educação de Jovens e Adultos; ii) Formação da Equipe Gestora; iii) Organização da Jornada Pedagógica da EJA (legislação da EJA, principais notícias voltadas para a modalidade, troca de experiências bem sucedidas, relato de dificuldades vivenciadas na EJA e apresentação de sugestões para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos); iv) Formação Contínua dos Docentes (Características da EJA, currículo, metodologia, avaliações e análise de resultados de aprendizagem, fluxo, etc.); v) Padronização de instrumentos de acompanhamento

do aluno infrequente; e vi) Abertura e padronização de funcionamento dos espaços escolares para a realização de atividades diversificadas como cursos de capacitação a distância, utilizando o laboratório de informática da escola; incentivo a prática de esportes na quadra da escola e utilização da biblioteca, pondo em prática projetos de incentivo à leitura.

Ao propor essas ações voltadas ao processo de formação continuada dos profissionais que atuam na EJA, bem como promover o pleno funcionamento dos diversos espaços de aprendizagem que a escola possui, busca-se garantir aos alunos da referida modalidade, o direito de acesso e permanência a um ensino de qualidade, norteado por aprendizagens diversificadas e de acordo com as características que são evidenciadas na realidade desses alunos.

Por fim, será realizada a avaliação do PAE e apresentadas sugestões direcionadas a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Todos esses aspectos serão discutidos e organizados, a fim de viabilizar sua aplicabilidade dentro de diferentes realidades escolares.

3.1.1 Criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS/ EJA

A criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos é a primeira ação a ser desenvolvida dentro das três escolas de EJA que participaram do estudo, contando com a colaboração das pedagogas e apoios pedagógicos que atuam nas referidas escolas.

Assim, primeiramente serão realizadas encontros semanais entre as pedagogas, com duração de três horas, de 19 às 21 horas, (durante o ano letivo, uma vez por semana, cada semana em uma escola, alternando os encontros entre as escolas A e B, pois a escola C deixou de atender a EJA no ano de 2016), para que possam ser realizados estudos acerca de diferentes temáticas que permeiam a realidade dos jovens e adultos, matriculados na EJA e que podem ser discutidos e abordados com os demais profissionais nos momentos das formações. O intuito é promover a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, com o objetivo de garantir a aprendizagem contextualizada e significativa aos alunos que retornam aos espaços escolares, independente da faixa etária.

A seleção do material será realizado pelas pedagogas que trarão seu acervo pessoal acerca da EJA, além de realizar pesquisas na internet de estudos atualizados que discutam aspectos relevantes da EJA que possam ser aplicados no processo de identificação das dificuldades evidenciadas dentro de cada escola.

As pedagogas e apoios pedagógicos das escolas encaminharão a proposta do Espaço de Formação Continuada em Serviço da EJA à Coordenadoria Distrital de Educação 03, a fim de obter a aprovação da proposta, bem como buscar apoio e suporte no processo de organização sistemática de estudos, que serão socializados com os professores e demais profissionais que atuam nas escolas participantes do estudo, numa periodicidade mensal.

O calendário de estudos será organizado no mês de janeiro de cada ano pelas pedagogas que escolherão temáticas diferenciadas acerca do atendimento educacional de qualidade para os alunos da EJA. Essas profissionais passarão duas semanas estudando o tema escolhido, na terceira semana prepararão o material a ser socializado nas escolas que receberão a formação mensalmente. A sugestão de cronograma será apresentada no quadro 01, que está sujeito a alteração, de acordo com a necessidade e realidade das escolas.

Quadro 01 –Cronograma do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos.

	MESES	DATAS DOS ENCONTROS	ATIVIDADE REALIZADA	TEMÁTICA ABORDADA
ANO: 2017	Janeiro	06, 13, 20 e 27	- Elaboração do Calendário de Formação.	-
	Fevereiro	04, 11 e 18 24 e 25	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Legislação e políticas da EJA.
	Março	03,10,17 e 24 30 e 31	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Currículo da EJA.
	Abril	07,14 e 21 27 e 28	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Diversidade dos sujeitos da EJA.
	Maio	05, 12 e 19 25 e 26	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Intergeneracionalidade e Intersetorialidade na EJA.
	Junho	02,09 e 16 22 e 23	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Estratégias metodológicas para EJA.
	Julho	07,14 e 21 27 e 28	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Formação do Educador da EJA.
	Agosto	04, 11 e 18 24 e 25	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Diferentes tipos de avaliação na EJA.
	Setembro	01, 15 e 22 28 e 29	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- A EJA e o mercado de trabalho.
	Outubro	06, 13 e 20 26 e 27	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Encontros e formações para EJA.
	Novembro	03, 10 e 17 23 e 24	- Estudos das Pedagogas. - Formação nas escolas - Noturno.	- Análise da realidade e dificuldades evidenciadas.
	Dezembro	09	- Avaliação das formações.	-

Fonte: Elaboração própria.

Ao término do ano letivo, também se encerrará o ciclo de estudos semanais das pedagogas e as formações direcionados aos gestores e demais profissionais da escola, de modo que serão avaliadas as ações com a participação de todos os que se envolveram no processo de

compreensão da realidade vivenciada dentro do semente da EJA. As ações relacionadas a Criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS/ EJA foram resumidas no quadro 02.

Quadro 02 –Plano de ação direcionado à Criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS/ EJA

FATORES INTRAESCOLARES -AÇÃO 01	
O QUE	- Criação do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS/ EJA.
POR QUE	- Para compreender e organizar o funcionamento da EJA com conhecimentos das especificidades desse tipo de ensino, a fim de alcançar a plena organização dos espaços e serviços oportunizados a comunidade.
ONDE	- Dentro das escolas A e B.
QUANDO	- No decorrer do ano escolar.
POR QUEM	- Pedagogas e apoios pedagógicos das escolas A e B.
COMO	- Elaboração do calendário anual de formações em serviço; - Organização de momentos semanais de estudo. - Preparação e realização de formações mensais acerca de temáticas diversas da EJA, nas escolas A e B; - Avaliação das formações em serviço.
QUANTO CUSTARÁ	- O custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo das próprias escolas, enquanto que o gasto com transporte será das pedagogas e apoios que recebem seus salários da Seduc/Am.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção a seguir, abordaremos a segunda ação apresentada no PAE que visa promover a capacitação dos profissionais que atuam dentro de escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos.

3.1.2 Formação da Equipe Gestora

A equipe gestora é parte essencial no processo de organização dos aspectos administrativos e pedagógicos que se inserem no contexto da Educação de Jovens e Adultos, sendo fundamental que tais profissionais estejam se capacitando continuamente para atender às exigências da sociedade e compreender o funcionamento da EJA, modalidade de ensino com características específicas que exigem dos profissionais um olhar capaz de compreender as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais trazidas por esses alunos.

A busca pela capacitação contínua por parte da equipe gestora é essencial para fazer com que os profissionais compreendam sua esfera de atuação e conseqüentemente possam desenvolver um trabalho mais eficaz, no processo de superação das dificuldades diagnosticadas em cada realidade escolar.

Para que a ação seja efetivada, a equipe de pedagogas do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS se reunirão mensalmente com gestores, secretárias das escolas e demais profissionais administrativos para vivenciar momentos de estudos de acordo com as temáticas definidas no calendário anual de formações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, destaca-se que esses encontros serão realizados um dia antes, da formação com os professores, no turno noturno, a fim de discutir as temáticas estudadas pelas pedagogas e que serão socializadas com os professores. Os recursos materiais utilizados nas formações serão providenciados pela escola.

Essa formação direcionada a toda a equipe gestora possibilita maior organicidade das ações e práticas que serão direcionadas aos alunos da EJA. É papel dessa equipe mobilizar sujeitos, gerir recursos, propor melhorias em prol do alcance satisfatório de resultados, fato que dentro da escola refere-se a apropriação de aprendizagem por parte dos alunos.

Para melhorar a qualidade das formações e momentos de estudo direcionados a equipe gestora, ao término de cada encontro serão entregues instrumentos avaliativos acerca da qualidade dos estudos, deixando um campo específico para sugestões de temas que possam ser acrescentados no ciclo de formações a ser desenvolvido no decorrer do ano.

Quadro 03 –Plano de ação direcionado à Formação da Equipe Gestora.

FATORES INTRAESCOLARES -AÇÃO 02	
O QUE	- Formação da Equipe Gestora.
POR QUE	- Capacitar a equipe gestora quanto aos diversos saberes que permeiam a Educação de Jovens e Adultos.
ONDE	- Nas escolas A e B.
QUANDO	- Mensalmente, mais especificamente na última quinta- feira de cada mês.
POR QUEM	- Pedagogas e apoios pedagógicos do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS.
COMO	- Organização de materiais e recursos necessários a formação mensal direcionada a equipe gestora das escolas A e B. - Realização de formações mensais acerca de temáticas diversas da EJA, nas escolas A e B; - Avaliação das formações em serviço.
QUANTO CUSTARÁ	- O custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo das próprias escolas, enquanto que o gasto com transporte será das pedagogas e apoios que recebem seus salários da Seduc/Am.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção a seguir, abordaremos a terceira ação apresentada no PAE que visa promover uma jornada pedagógica direcionada à equipe escolar, a fim de integrar, capacitar e proporcionar melhoria nas práticas pedagógicas da escola.

3.1.3 Realização da Jornada Pedagógica da EJA

A equipe escolar é constituída de diferentes profissionais, mas que possuem a responsabilidade de exercer seus papéis sociais no processo de aprendizagem dos alunos da EJA. Não tem como a escola funcionar de maneira eficaz sem que haja o comprometimento de todas as pessoas que fazem parte da escola.

Assim, destaca-se ser essencial buscar estabelecer relações de respeito e reciprocidade entre os profissionais, independente dos cargos e posições ocupados dentro da escola, pois para que ela funcione como um todo orgânico, nenhuma das partes pode se eximir de suas atribuições.

Logo, se propõe que no início do ano escolar o gestor, juntamente com a equipe pedagógica organize a jornada pedagógica a ser direcionada para toda a equipe, com duração de uma semana, essa jornada tem o intuito de promover momentos de integração, estudos e troca de experiências entre os membros da equipe escolar, valorizando cada sujeito na sua especificidade, bem como oportunizando diálogos acerca do que se quer alcançar no decorrer do ano letivo. Sem descartar a apresentação das regras e obrigações presentes no Regimento Escolar inerentes a cada sujeito no processo de conquista dos resultados educacionais.

A jornada pedagógica terá seu início, no primeiro dia de trabalho dos professores, ao retornarem das férias, esses profissionais devem ser recebido pela equipe escolar, num momento de descontração e acolhimento, utilizando para isso dinâmicas, brincadeiras, lanches, etc. Cada escola deve se responsabilizar em organizar sua jornada, bem como prover os recursos necessários para efetivação da proposta. Nesse primeiro dia de jornada serão passados os informes administrativos e pedagógicos e as principais mudanças ocorridas antes do início do ano letivo.

Nos três dias subsequentes ao acolhimento dos professores serão organizados pela equipe gestora formações específicas para a EJA, perpassando pelo currículo, metodologias de aprendizagem, avaliação e análise de resultados da aprendizagem alcançados no ano anterior, a fim de traçar metas a serem alcançados no ano vigente. No último dia da semana será direcionado para elaboração do planejamento pedagógico e seleção de material a ser utilizado com os alunos.

Por fim, ao término da jornada pedagógica, os profissionais da escola poderão se posicionar quanto ao resultado alcançado pela jornada, apresentando sugestões que possam ser aplicadas nos anos posteriores.

Quadro 04 –Plano de ação direcionado à Realização da Jornada Pedagógica da EJA.

FATORES INTRAESCOLARES -AÇÃO 03	
O QUE	- Realização da Jornada Pedagógica da EJA.
POR QUE	- Promover integração, estudos e organização das atividades pedagógicas da EJA.
ONDE	- Dentro das escolas A e B.
QUANDO	- No início do ano escolar
POR QUEM	- Gestor escolar e equipe pedagógica.
COMO	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de reuniões de integração e valorização dos diversos profissionais da escola; - Promoção de diálogo acerca do regimento escolar, perpassando por direitos e deveres dos funcionários; - Realização de momentos de estudo acerca do currículo, metodologia e avaliação da EJA. - Elaboração de metas a serem alcançadas no decorrer do ano letivo. - Avaliação da jornada pedagógica por todos os profissionais da escola.
QUANTO CUSTARÁ	- Cada escola deve prover os recursos necessários para efetivação da proposta.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção a seguir, abordaremos a quarta ação apresentada no PAE que visa promover a capacitação dos docentes que atuam dentro de escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos.

3.1.4 Formação Contínua dos Docentes

A formação docente é uma questão presente na LDB 9394/96 como um dos fatores fundamentais para o processo de qualificação profissional dos educadores, de modo que os entes federados devem prover os recursos para garantir a melhoria da qualidade educacional, por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada.

Mesmo sabendo que existe essa orientação nas leis educacionais, também é notório que o processo de formação docente pode ser oportunizado aos professores dentro de seu contexto de atuação, a escola. Sendo responsabilidade da equipe pedagógica prover momentos de estudos e orientações de temáticas voltadas a situações evidenciadas na realidade de cada espaço educativo, com objetivo de oferecer melhores condições de aprendizagens aos alunos da EJA.

Assim, é fundamental que, logo no decorrer do ano letivo, sejam proporcionadas formações, de acordo com o cronograma elaborado pelas pedagogas e apoios pedagógicos do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS/ EJA. Esses momentos possibilitarão que os profissionais possam planejar suas práticas, a partir dos novos saberes adquiridos e mediante a troca de experiências apresentadas, a fim de romper com improvisos e ações incoerentes com as expectativas e histórias de vida trazidas pelos alunos.

Ao conhecer o perfil dos alunos da EJA, bem como a proposta será possível reconhecer a necessidade de práticas inovadoras, projetos para que o aluno consiga se sentir atraído pelo espaço escolar, mesmo diante de tantas outras responsabilidades. Não cabe mais nesses espaços de aprendizagem a cultura da reprovação, do preconceito e da violência.

Então, enfatiza-se que a ação de formação docente visa prioritariamente modificar práticas pedagógicas que inviabilizam o alcance da aprendizagem e a permanência dentro do espaço escolar da EJA. Esses encontros serão realizados mensalmente, com duração de 3 h, no turno noturno, na hora de trabalho pedagógico dos professores que serão arupados por área de conhecimento, sob a responsabilidade das pedagogas do EFCS/EJA, que organizarão os materiais, as estratégias e os debates acerca de temas definidos previamente no cronograma de formação anual direcionado para a Educação de Jovens e Adultos. Ao término do encontro serão realizadas avaliações relacionadas ao nível de satisfação da equipe escolar quanto ao momento de estudo, sendo possível sugerir melhorias e mudanças para os demais encontros.

Quadro 05 –Plano de ação direcionado à Formação Contínua dos Docentes.

FATORES INTRAESCOLARES - AÇÃO 04	
O QUE	- Formação contínua dos Docentes.
POR QUE	- Capacitar a equipe docente quanto aos diversos saberes que permeiam a Educação de Jovens e Adultos.
ONDE	- Nas escolas A e B.
QUANDO	- Mensalmente, mais especificamente na última quinta- feira de cada mês.
POR QUEM	- Pedagogas e apoios pedagógicos do Espaço de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos – EFCS.
COMO	- Organização de materiais e recursos necessários a formação mensal direcionada aos docentes das escolas A e B. - Realização de formações mensais acerca de temáticas diversas da EJA, nas escolas A e B; - Avaliação das formações em serviço.
QUANTO CUSTARÁ	- O custo com impressão de material e lanche ficarão a cargo das próprias escolas, enquanto que o gasto com transporte será das pedagogas e apoios que recebem seus salários da Seduc/Am.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção a seguir, abordaremos a quinta ação apresentada no PAE que visa promover a padronização do acompanhamento dos alunos infrequentes da EJA, a fim de identificar precocemente os alunos faltosos e estabelecer práticas de diálogo e acompanhamento pedagógico para que esses alunos consigam finalizar o ano letivo.

3.1.5 Padronização de acompanhamento do aluno infrequente

Por se tratar de realidades educativas que vivenciam questões relacionadas à evasão em seu cotidiano, percebe-se que o acompanhamento pedagógico da frequência dos alunos é essencial para o diagnóstico precoce dos alunos faltosos e prováveis desistentes, evadidos ou reprovados.

O trabalho de acompanhamento pedagógico do aluno começa desde o momento de sua matrícula, quando a equipe da secretaria deve solicitar informações atualizadas como um dos requisitos para a confirmação da matrícula, com intuito de garantir a equipe gestora a localização dos alunos, quando necessário.

Após ter sido confirmada a matrícula, a equipe pedagógica deve realizar uma entrevista com os alunos matriculados, com propósito de conhecer a realidade de seu público e traçar estratégias que favoreçam sua permanência no espaço escolar até o término do ano letivo.

Do início ao término do ano letivo, os professores em parceria com a coordenação pedagógica da escola precisam estabelecer mecanismos de acompanhamento da frequência, através da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI, que deve ser preenchida pelo professor ao identificar a ausência do aluno por cinco dias consecutivos ou dez dias alternados.

Ao identificar tais alunos, a FICAI deve ser encaminhada para a equipe pedagógica, a fim de que sejam realizados os contatos telefônicos ou outras ações necessárias, como o diálogo e registro dos motivos da ausência escolar do aluno, a fim de sensibilizá-los da importância de concluir os estudos e valorizar a oportunidade de estudar dentro do cenário da EJA.

Após o contato telefônico se os alunos não retornarem ao espaço escolar, buscar-se-á o apoio dos órgãos responsáveis pela efetivação do direito à educação (no caso dos alunos menores de idade).

Diante da efetivação dessas inúmeras ações que podem ser colocadas em práticas dentro da EJA, também será apresentada uma sugestão de ficha de acompanhamento do aluno infrequente a ser utilizado como estratégia para trazer o aluno de volta ao espaço escolar, conforme quadro 06.

Figura 01 –Modelo de Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – FICAI³⁰

TERMO DE COOPERAÇÃO 001/01 TERMO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBROU O MINISTERIO PUBLICO DO ESTADO DO AMAZONAS, ATRAVES DA COORDENADORIA DE APOIO AS PROMOTORIAS DE JUSTIÇA DOS DIREITOS CONSTITUCIONAIS DO CIDADÃO, DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE, DA POLICIA MILITAR E DELEGACIA GERAL DE POLICIA CIVIL, SEDUC E SEMED, CONSELHOS TUTELARES DA CIDADE DE MANAUS, NA FORMA ABAIXO.	
FICAI – FICHA DE COMUNICAÇÃO DO ALUNO INFREQUENTE	
1. DADOS DA ESCOLA NOME: _____ ENDEREÇO: _____ MUNICÍPIO: _____ TELEFONE: _____ REDE ESTADUAL () REDE MUNICIPAL ()	
2. HISTÓRICO DA SITUAÇÃO ESCOLAR NOME: _____ SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____ DATA DAS FALTAS: _____ NOME DO PROFESSOR: _____ ASSINATURA: _____ DATA DA COMUNICAÇÃO: ____/____/____	
3. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ NATURAL: _____ ESTADO: _____ FILIAÇÃO: _____ F: _____ ENDEREÇO RESIDENCIAL: _____ PONTO DE REFERÊNCIA: _____ TELEFONE E ENDEREÇO DE PARENTE OU CONHECIDO: _____	
4. MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA DATA DE CONVOCAÇÃO DO RESPONSÁVEL: ____/____/____ PROCEDIMENTO ADOTADO: _____ _____ DATA DE COMPARECIMENTO DO RESPONSÁVEL: ____/____/____ MOTIVOS ALEGADOS PARA AS FALTAS: _____ _____ ENCAMINHAMENTOS FEITOS PELA ESCOLA: _____ _____ RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM: ____/____/____ ASSINATURA DO (A) DIRETOR (A): _____	

³⁰ É uma ficha que foi criada com intuito de acompanhar a vida escolar do aluno. Ela é resultante de um acordo firmado entre as Secretarias de Educação do Amazonas, bem como em parceria com os demais órgãos que zelam pela garantia do direito à educação como o Ministério Público do Amazonas, Promotoria de justiça e Conselhos Tutelares. Ess a proposta de acompanhamento do aluno infrequente surgiu no Rio Grande do Sul e se expandiu para outros estados brasileiros incluindo o Amazonas.

5. CASO O (A) ALUNO (A) NÃO RETORNE À ESCOLA:

ENCAMINHAMENTO DA FICAI AO "CEMASP" OU PROGRAMA EQUIVALENTE EM: ____/____/____

6. ATENDIMENTOS E MEDIDAS APLICADAS PELO "CEMASP" OU PROGRAMA EQUIVALENTE

VISITA DOMICILIAREM: ____/____/____

SITUAÇÃO OBSERVADA:

.....

ORIENTAÇÕES DADAS À FAMÍLIA:

.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM: ____/____/____

7. CASO O ALUNO (A) NÃO RETORNE À ESCOLA:

ENCAMINHAMENTO DA FICAI AO CONSELHO TUTELAR EM ____/____/____

8. ATENDIMENTO E MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR

.....

.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM: ____/____/____

ASSINATURA DO (A) CONSELHEIRO (A) TUTELAR

DEVOLUÇÃO DA FICAI À ESCOLA EM: ____/____/____

9. CASO O ALUNO (A) NÃO RETORNE À ESCOLA:

ENCAMINHAMENTO DA FICAI AO MINISTÉRIO PÚBLICO EM: ____/____/____

10. SÍNTESE DO ATENDIMENTO NO MINISTÉRIO PÚBLICO:

.....

.....

RETORNO DO ALUNO (A) À ESCOLA EM: ____/____/____

DEVOLUÇÃO DA FICAI À ESCOLA E COMUNICAÇÃO AO CONSELHO TUTELAR EM: ____/____/____

ASSINATURA DO (A) PROMOTOR (A) DE JUSTIÇA:

11. REGISTRO DE CONHECIMENTO DA ESCOLA E ENCAMINHAMENTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

RETORNO DA FICAI EM: ____/____/____

ENCAMINHADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EM: ____/____/____

ASSINATURA DO (A) DIRETOR (A):

Quadro 06 –Plano de ação direcionado a Padronização do Acompanhamento do aluno infrequente.

FATORES INTRAESCOLARES - AÇÃO 05	
O QUE	- Padronização do Acompanhamento do Aluno Infrequente.
POR QUE	- Para diminuir o abandono e a evasão.
ONDE	- Dentro das escolas A e B.
QUANDO	- Durante todo o ano letivo.
POR QUEM	- Secretaria, equipe pedagógica e professores.
COMO	<ul style="list-style-type: none"> - Atualização dos dados cadastrais; - Realização de entrevistas; - Identificação e preenchimento da Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente- FICAI pelo professor. - A equipe pedagógica realizará o contato telefônico, ou diálogo presencial dentro da escola com aqueles alunos que tiveram a FICAI encaminhadas pelos professores. - Encaminhamento dos nomes dos alunos (menores de 18 anos) aos órgãos responsáveis pela garantia do direito à educação.
QUANTO CUSTARÁ	- Todos os custos com impressão e gastos telefônicos serão de responsabilidade da escola.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção seguinte, abordaremos a sexta ação apresentada no PAE que visa promover a abertura e padronização de funcionamento dos espaços escolares para a realização de atividades diversificadas, contando com a organização da equipe gestora e apoio da Seduc/ Am.

3.1.6 Abertura e padronização de funcionamento dos espaços escolares para a realização de atividades diversificadas

As atividades diversificadas dentro do cenário da EJA ainda se configura como uma alternativa para atrair o aluno para a escola, pois, muitas das vezes, esses sujeitos desfavorecidos economicamente não tem acesso e nem condições de vivenciar experiências culturais, artísticas, tecnológicas e esportivas em outros espaços sociais, sendo portanto, a escola, o ambiente integrador e capaz de oportunizar o contato com diferentes saberes.

Daí ser tão importante que o gestor coloque em pleno funcionamento os espaços de aprendizagem diversificada como biblioteca, laboratório de informática e quadra de esportes, sempre contando com o apoio de um profissional para direcionar as ações desenvolvidas nesses ambientes. A Seduc/Am precisa garantir a presença de tais profissionais como uma alternativas para a melhoria da aprendizagem e ampliação do interesse dos alunos da EJA em permanecer no espaço institucional de aprendizagem formal.

Diante da presença dos profissionais e do pleno funcionamento dos espaços escolares, compete a equipe pedagógica elaborar o cronograma de utilização dos espaços, articulando o cumprimento dos conhecimentos formais com as atividades diversificadas que tanto contribuem para o desenvolvimento das competências do aluno. Assim, o professor ao levar os alunos para espaços extra sala de aula, deve ter intencionalidades pedagógicas bem definidas, contemplando de forma interdisciplinar os saberes existentes no currículo da EJA.

No que se refere à oferta de cursos profissionalizantes, percebeu-se com a pesquisa que os alunos gostariam de ter esse tipo de capacitação dentro do espaço escolar, principalmente em decorrência da necessidade de enquadramento no mercado de trabalho e o alcance de melhores salários.

Diante de tal necessidade é possível vislumbrar uma alternativa quanto à profissionalização dos alunos, por meio da oferta dentro do espaço escolar de cursos, com a utilização do laboratório e da internet, o acesso a sites que ofertam cursos profissionalizantes, como a escola virtual da Fundação Bradesco que disponibiliza vagas em cursos diversificados aos alunos de baixa renda per capita, garantindo aprendizagem e certificação. Os alunos devem se cadastrar no site www.ev.org.br e realizar sua capacitação, de acordo com seu tempo disponível, que pode ser no contraturno, bem como nos momentos que antecedem o início das aulas, desde que não comprometa o cumprimento da carga horária prevista para EJA, tampouco a aprendizagem dos alunos.

Quadro 07 –Plano de ação direcionado à oferta de Cursos Profissionalizantes.

FATORES EXTRAESCOLARES - AÇÃO 06	
O QUE	- Abertura e padronização de funcionamento dos espaços escolares para a realização de atividades diversificadas.
POR QUE	- Para oportunizar ao aluno o acesso a experiências culturais, artísticas, tecnológicas e esportivas dentro da própria escola.
ONDE	- Nos espaços diversificados de aprendizagem (laboratório, quadra de esportes e biblioteca) das escolas A e B.
QUANDO	- Durante todo o ano letivo.
POR QUEM	- Toda equipe escolar e Seduc/ Am.
COMO	- O gestor deve colocar em pleno funcionamento os espaços escolares; - O gestor deve solicitar a Seduc/ Am profissionais de apoio para atendimento nos espaços diversificados; - A equipe pedagógica deve elaborar o cronograma de utilização dos espaços de aprendizagem diversificados; - Disponibilidade de professor de informática e laboratório para a realização dos cursos profissionalizantes.
QUANTO CUSTARÁ	- O funcionamento dos espaços e o pagamento dos profissionais é de responsabilidade da Seduc/Am. A responsabilidade pela impressão da certificação ao concluir um curso dentro do espaço escola é do próprio aluno.

Fonte: Elaboração própria.

Para finalizar as ações propostas nesse estudo será realizada uma avaliação, de tudo que fora apresentado como alternativas de melhoria das práticas pedagógicas dentro do contexto da EJA.

3.1.7 Avaliação do Plano de Ação Educacional – PAE

O plano de Ação Educacional foi elaborado com o intuito de propiciar às escolas que participaram da pesquisa alternativas para minimizar as dificuldades evidenciadas nos contextos educativos. As ações propostas tiveram como base os fatos evidenciados e as leituras realizadas no decorrer do estudo. De modo que, a pesquisa será apresentada aos profissionais das escolas, a fim de que esses conheçam, se posicionem e possam colocar em prática aquilo que está sendo sugerido.

Ao iniciar a aplicabilidade do PAE é necessário que as ações sejam avaliadas mensalmente, a fim de conhecer o alcance do que está sendo proposto. Essa avaliação deve mensurar todas as propostas apresentadas no estudo, desde o processo de formação da equipe escolar, padronização de instrumentos de acompanhamento do aluno infrequente, até a utilização dos espaços diversificados de aprendizagem. Essa avaliação será disponibilizada nos murais das escolas, como uma forma de prestar contas à sociedade acerca dos serviços desenvolvidos em prol da melhoria da qualidade educacional da EJA.

Quadro 08 – Plano de ação direcionado à Avaliação do PAE.

FATORES INTRA E EXTRAESCOLARES - AÇÃO 07	
O QUE	- Avaliação do Plano de Ação Educacional - PAE.
POR QUE	- Para conhecer o alcance das ações propostas por essa pesquisa.
ONDE	- Dentro das escolas A, B e C.
QUANDO	- Durante todo o ano letivo.
POR QUEM	- Equipe pedagógica e professores.
COMO	- Apresentação do estudo; - Acompanhamento mensal dos resultados apresentados nas formações direcionadas a equipe gestora e docentes, por meio das avaliações aplicadas ao término dos encontros com os referidos profissionais das escolas selecionadas para o estudo; - Publicização dos resultados do trabalho nos murais das escolas.
QUANTO CUSTARÁ	Todo o material disponibilizado no estudo será custeado pela equipe de pedagogas e apoios pedagógicos do EFCS/ EJA.

Fonte: Elaboração própria.

Na seção seguinte serão apresentadas sugestões de ações que podem ser realizadas pela Seduc / Am, a fim de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas direcionadas à EJA.

3.1.8 Sugestões direcionadas à Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

Por reconhecer que existem ações que ultrapassam o poder de intervenção da equipe de profissionais que atuam dentro dos espaços escolares optou-se em apresentar sugestões direcionadas à Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, de modo que serão abordadas diferentes temáticas diagnosticadas no estudo e que inviabilizam a permanência do aluno no espaço escolar.

As proposituras direcionadas à Seduc/Am, mas precisamente à Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEJA, será realizada via ofício, cujo objetivo é proporcionar reflexões contínuas para culminar em possíveis transformações a serem aplicadas dentro dos espaços de aprendizagem direcionados à Educação de Jovens e Adultos, dentre as sugestões evidenciadas nesse estudo estão:

- Promover Políticas Públicas direcionadas aos interesses e necessidades dos alunos da EJA;
- Incentivar a criação e participação de momentos de discussão e estudo aos profissionais que atuam na EJA.
- Investir na capacitação inicial e continuadas dos profissionais da EJA.
- Disponibilizar ao corpo docente e demais profissionais da escola materiais para leitura sobre a EJA.
- Divulgar as experiências pedagógicas bem sucedidas dentro da EJA.
- Estabelecer parcerias com as Universidades, a fim de desenvolver estudos acerca da realidade vivenciada na EJA
- Realizar chamada pública para matrícula dos alunos da EJA;
- Implementar políticas de transporte escolar para a EJA;
- Continuar investindo na melhoria da merenda escolar.
- Garantir o acesso aos materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dentro das escolas;
- Possibilitar a lotação de profissionais de apoio às práticas diversificadas de aprendizagem nos espaços da escola: biblioteca, laboratório e quadra de esportes.
- Fazer parcerias com empresas para possibilitar a inserção do aluno da EJA no mercado de trabalho.
- Inserir no contexto educacional um monitor para dar suporte às mães matriculadas na EJA e que não tem com quem deixar os filhos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 139**, de 20 de novembro de 2001.

ANZORENA, Denise Izaguirre; BENEVENUTTI, Zilma Mônica Sansão. **Educação de Jovens e Adultos**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

BEATRICI, Alexandra Ferronato. **A educação de jovens e adultos: do legado histórico aos debates na década da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. **Lei nº 11.129**, de 30 de junho de 2005. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 02 out.2015

_____. **Lei nº 11.692**, de 10 de junho de 2008. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm. Acesso em: 02 out.2015

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação- PNE. Brasília:Inep, 2001

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2015.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARREIRA, Denise et al. **A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CANDIAN, Juliana Frizzoni. REZENDE, Wagner Silveira. **Fatores associados ao desempenho.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Caed, 2012.

CASTRO, Mônica Rabelo; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: Mursupial, 2013.

CATELLI, Roberto. **Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculadas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registraque-da-de-20>. Acesso em: 27 mar. 2016.

CORTADA, Silvana. **A EJA, um território de compassos e descompassos.** In: CORTADA, Silvana. *EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos.* Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: *Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez, 1996.

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: uma metodologia.** Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI_encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf Acesso em: 01 nov. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 16 out. 2015.

_____, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abri. 2016.

FAÇANHA FILHO, Eriberto Barroso. **Possíveis fatores extraescolares e intraescolares vinculados ao desempenho em matemática na Prova Brasil de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Manaus/Am.** Universidade Luterana do Brasil: Canoas, 2013. Disponível em: 2013 <http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/175/169>. Acesso em 09 jun. 2016.

FALASCHI, Celso Luiz. **Cultura e sujeitos na educação de jovens e adultos.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

FARIA, R. S. de. **Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.** Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

FEITOZA, R. S. **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos.** Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2008.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições.** 3 ed. São Paulo: Autentica, 2012.

FRANCO, Creso et al. **Qualidade e equidade em educação**: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc. vol. 26 no.92 Campinas Oct. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 02 jun. 2016.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2008.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em 31 out. 2015.

GHEDIN, Evandro. **Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Manaus: Valer, 2011.

GRACIANO, Mariângela. **Desafios da Conjuntura/Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação**. v. 1, n.24 (maio, 2009). – São Paulo: Ação Educativa, 2008- n. 29, outubro de 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos- Google Chrome. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 05mai.2015

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **A gestão estratégica como caminho para implantação da gestão participativa no sistema educacional**. Disponível em: <http://www.ppgp2014.caedufjf.net/course/view.php?id=30§ion=5>. Acesso em: 19 mai. 2016.

MESQUITA Silvana Soares de Araújo. **Fatores intraescolares e o desempenho escolar: o que faz a diferença?** Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINTZBERG, Henry. **Managing. Desvendando o dia a dia da gestão.** Traduzido por Márcia Cristina da Silva Machado. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas.** Manaus: EDUA, 2003.

MOTTA, Simone Fialho. **Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras.** CUML: Ribeirão Preto - SP, 2007. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Gestão dos Sistemas Escolares: Quais caminhos perseguir?** In: Simon Schwartzman; Cristián Cox. Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino- Americana. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

NOGUEIRA, V. L. **Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares.** In: SOARES, L. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

OLIVEIRA, Felipe de. Por que o número de alunos da EJA está caindo? São Paulo: 9 abr. 2014. Disponível em: <http://revista-escola.abril.com.br/blogs/eja/2014/04/09/por-que-o-numero-de-alunos-da-eja-esta-caindo/>. Acesso em: 27 mar.2016.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda. **Diretor Escolar: O Empreendedorismo como alternativa de Administração Educacional.** ECCOM - Revista de Educação, Cultura e Comunicação, Vol. 2, No. 3, 2011.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos.** Faculdade de Educação da UFMG: Belo Horizonte, 2011.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: De Petrus, 2009.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO ENCCEJA 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/questionario_socioeconomico/2013/questionario_socioeconomico_encceja_2013.pdf. Acesso em: 20 fev. 2016.

RESENDE, Amanda Fabri de. **A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores.** Universidade Federal de Juiz de Fora 2013.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 03 de set.2015

RODRIGUES, Aline Aparecida. **A evasão na educação de Jovens e Adultos do ponto de vista do próprio aluno.** Universidade Estadual de Maringá: Cianorte, 2011.

ROGGERO, Rosemary. **Notas provocativas sobre a sobrevivência de Jovens e Adultos no Brasil.** In: CORTADA, Silvana. EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

Sistema de Informações Governamentais do Amazonas - Google Chrome. Disponível em: http://www2.e-siga.am.gov.br/portal/page/portal/esiga2009#_codOrgao=28000. Acesso em 12 set.2015.

SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Sônia Ribas de Souza. **As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre/RS:** um estudo de caso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10309/000594306.pdf?sequence=1>. Acesso em 02 jun. 2016.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; CAMELO, Rafael de Sousa; KASMIRKI, Paula Reis. **A falta faz falta?:** Um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 37, 2009, Foz do Iguaçu. **Anais.** Foz do Iguaçu: Anpec, 2009. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000c501f661ab69e4d7dd363fd19713be26.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

TRINDADE, Maria Felisberta Baptista da. **Os sujeitos da EJA em sua identidade e diversidade.** In: MEDEIROS, Cecília Corrêa et al. Educação de Jovens e Adultos na diversidade. Niterói: Intertexto, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985 - 1995).** Brasília: Plano, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Traduzido por Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DA EJA (ENSINO FUNDAMENTAL 6º ao 9º e ENSINO MÉDIO).

Pesquisa: Análise dos fatores que contribuem para evasão na Educação de Jovens e Adultos, a partir da percepção dos alunos evadidos do ano de 2014 de três escolas públicas do Amazonas.

Prezado (a)s Aluno (a) s da Educação de Jovens e Adultos.

Me chamo Elenilce Sales, sou professora de uma escola de Educação de Jovens e Adultos – Seduc/Am e estou cursando Mestrado. Na minha pesquisa quero entender os motivos que levam os alunos a abandonarem os estudos na EJA.

Você é um aluno que abandonou a EJA e, por isso, a sua contribuição será muito importante para entender essa situação. Peço que você seja sincero nas suas respostas e garanto que a sua identidade será mantida em sigilo.

QUESTIONÁRIO
FATORES EXTRAESCOLARES

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____.

1) Como é a casa onde você mora?

- () Própria
- () Alugada
- () Cedida

2) Quantas pessoas moram com você? (Incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos).

- () Moro sozinho
- () Uma a quatro
- () Cinco a oito
- () Oito a dez
- () Outros _____.

3a) Qual a sua situação?

- () Não trabalho.
- () Trabalho e ajudo nas despesas da casa.
- () Trabalho mas não ajudo nas despesas da casa.

3b) Sem contar com você, quantas pessoas na sua casa trabalham? _____

3c) Quantas pessoas ajudam nas despesas da sua casa? _____

4) Qual seu Estado Civil?

- () Solteiro.
- () Casado.
- () Divorciado.
- () Outros: _____.

5) Em que você trabalha?

- () Não trabalho.
- () Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- () Na indústria.
- () Na construção civil.
- () No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- () Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- () Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- () Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricitista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).

Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).

Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).

Outro: _____.

6) Qual a sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta)

Não trabalho.

Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00).

De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 2.640,00).

De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00).

Outra : _____.

7) Quantas horas você trabalha diariamente?

Não trabalho.

Sem jornada fixa.

4 horas diárias.

6 horas diárias.

8 horas diárias.

Outros: _____.

8) Com que idade você começou a trabalhar?

Nunca trabalhei.

Antes dos 14 anos.

Entre 14 e 16 anos.

Entre 17 e 18 anos.

Após 18 anos.

Outros _____.

9) Por que começou a trabalhar?

Nunca trabalhei.

Ajudar nas despesas com a casa

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)

Adquirir experiência

Custear/ pagar meus estudos.

10) Quais os motivos que o levaram a procurar a EJA?

- Dar continuidade aos estudos.
- Conseguir uma emprego melhor.
- Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares.
- Ampliar minha aprendizagem.
- Outros:_____.

11) Por que não deu continuidade aos seus estudos na EJA (pode assinalar mais de uma opção)?

- Trabalho (emprego) atrapalhou.
- Falta de tempo para estudar.
- Falta de incentivo da família.
- Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.
- Gravidez.
- Cansaço.
- Mudança de estado, município, cidade ou bairro.
- Motivos pessoais: casamento / filhos.
- Falta de segurança/Violência ao redor da escola.
- Outros:_____

12) O que te faria voltar aos estudos na EJA?

- Ter um emprego só de meio período.
- Conseguir ajuda para cuidar dos filhos.
- Ter transporte para a escola.
- Receber uma bolsa para estudar.
- Outros:_____

FATORES INTRAESCOLARES

1) Para você a escola representa:

- Local de aprendizagem.
- Espaço para resgatar a autoestima
- Algo importante para a sociedade.
- Uma possibilidade de realização pessoal.
- Ambiente de reprovação.
- Outros: _____.

2) Quando você pensa na escola em que cursou a EJA, o que vem a memória?

- Aprendizagem.
- Preconceito.
- Discriminação.
- Amizade
- Relacionamento.
- Punição.
- Dificuldade.
- Desinteresse.
- Cansaço.
- Outros _____.

3) Quais as principais dificuldades encontradas quando estava matriculado nas aulas da EJA?

4) Assinale os fatores que contribuíram para o abandono dos estudos.

- A forma de ensinar do professor/ Conteúdo desinteressante.
- Horário escolar rígido e inadequado a minha realidade.
- Escola distante da residência.
- Professores faltavam muito.
- Falta de recurso financeiro (dinheiro) para ir à escola.
- Conflito na relação entre alunos e professores/pedagogos ou gestores.
- Interesses diferenciados entre os alunos mais novos e os mais velhos

5) Faz quantos anos que deixou de estudar na EJA?

- Um ano.
- Dois anos.
- Três anos
- Mais de cinco anos.
- Outros: _____.

6) Quando estudou na EJA, os professores desenvolviam ações para tornar o ensino atrativo para os alunos?

- () Existiam projetos.
- () Eles realizavam atividades esportivas e culturais;
- () Utilizavam os espaços da escola como laboratório, biblioteca, etc.
- () Não havia nenhuma atividade diferente;
- () Outros: _____.

7) Dentre as experiências vividas na escola de EJA, classifique as alternativas:

Em relação à escola de EJA, para cada afirmação assinala S se concorda, N se discorda. Deixe em branco se não concorda nem discorda.

- () A dedicação dos professores em promover aprendizagem aos alunos.
- () Respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos.
- () Ambiente de desrespeito e violência.
- () Não valorização dos saberes dos alunos.
- () Carga horária muito extensa.
- () Professores despreparados para o ensino de jovens e adultos.
- () O que aprendi na escola posso utilizar no dia a dia
- () Bagunça e indisciplina dos colegas.

8) O que você acha que poderia melhorar a escola de EJA?

APÊNDICE B- TABELA DE LIGAÇÕES TELEFÔNICAS DIRECIONADAS AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS A, B e C.

	DATA	NÚMERO DE LIGAÇÕES	CONTATOS EFETIVADOS
ESCOLA A (19)	16/03/16	20 Tentativas (números novos)	04
	17/03/16	25 Tentativas (números novos)	05
	18/03/16	25 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	06
	19/03/16 Final de Semana	10 Novas tentativas para números que não atenderam	02
	28, 29 e 30/03	15 Novas tentativas para números que não atenderam (5 por dia);	02
	05,06 e 07/04	Envio de e-mail aos alunos que não atenderam o telefone.	00
	ESCOLA B (20)	19/03/16 Final de Semana	15 Tentativas (números novos)
20/03/16 Final de Semana		25 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	07
21/03/16		22 Tentativas (números novos)	05
31/03, 01 e 02/04		15 Novas tentativas para números que não atenderam (5 por dia);	01
05,06 e 07/04		Envio de e-mail aos alunos que não atenderam o telefone.	01
ESCOLA C (24)	22/03/16	10 Tentativas (números novos)	03
	23/03/16	15 Tentativas (números novos)	02
	24/03/16 Feriado	20 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	06
	25/03/16 Feriado	10 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	03
	26/03/16 Final de Semana	07 Tentativas 10 Novas tentativas para números	06
	03,04 e 05/04	15 Novas tentativas para números que não atenderam (5 por dia);	02
	03,04 e 05/04	Envio de e-mail aos alunos que não atenderam o telefone.	02

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

APÊNDICE C – TABELA DE LIGAÇÕES TELEFÔNICAS DIRECIONADAS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS A, B e C.

	DATA	NÚMERO DE LIGAÇÕES	CONTATOS EFETIVADOS
ESCOLA A (12)	18/04/16	10 Tentativas (números novos)	03
	19/04/16	05 Tentativas (números novos)	02
	20/04/16	05 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	01
	21/04/16	10 Tentativas (números novos)	03
	22/04/16	05 Tentativas (números novos)	00
	23/04/16	10 Novas tentativas para números que não atenderam	02
	Final de Semana	Envio de e-mail aos alunos que não atenderam o telefone.	01
ESCOLA B (18)	25/04/16	15 Tentativas (números novos)	03
	26/04/16	15 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	02 02
	27/04/16	20 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	04 01
	28/04/16	20 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam Envio de e-mail aos alunos que não atenderam o telefone	03 02 01
ESCOLA C (16)	29/04/16	10 Tentativas (números novos)	03
	30/04/16	10 Tentativas (números novos)	03
	Final de Semana		
	01/05/16	10 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam Envio de e-mail aos alunos que não atenderam o telefone	04 02 02
	02/05/16	10 Tentativas (números novos) 10 Novas tentativas para números que não atenderam	01 01

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

APÊNDICE D – TABELA DOS CONTATOS TELEFÔNICOS E POR E-MAIL DIRECIONADOS AOS ALUNOS EVADIDOS DAS ESCOLAS A, B e C.

	ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)			ENSINO MEDIO (ETAPA ÚNICA)		
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola A	Escola B	Escola C
Universo de alunos evadidos	70	62	82	35	70	40
Alunos que participaram da pesquisa	19 (por telefone)	20 (19 telefone + 01 e-mail)	24 (22 telefone + 02 e-mail)	12 (11 telefone + 01 e-mail)	18 (15 telefone + 03 email)	16 (14 telefone + 02 e-mail)
O numero de telefone não existe	26	29	33	12	27	12
O número de telefone é de outra pessoa	13	05	12	11	20	09
Após três tentativas de contato, os pesquisados não atenderam o telefone	12	07	11	00	05	03

Fonte: Caderno de Campo da Pesquisadora. Elaboração própria.

ANEXO A - TABELA DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESTADOS BRASILEIROS - ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º E ENSINO MÉDIO - (2008 - 2014)

ESTADO (SIGLA)	NÍVEL DE ENSINO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
AC	Ensino Fundamental	12.501	10.899	10.861	11.767	15.634	14.197	13.211
	Ensino Médio	9.954	9.759	6.711	6.161	6.945	6.640	6.983
AL	Ensino Fundamental	22.514	21.280	11.643	25.229	20.387	13.057	13.178
	Ensino Médio	10.112	10.934	10.325	10.180	11.221	13.209	17.177
AP	Ensino Fundamental	11.944	11.396	11.464	12.261	11.709	11.008	10.044
	Ensino Médio	5.081	5.573	5.701	6.735	6.592	6.038	6.411
AM	Ensino Fundamental	26.083	24.338	20.525	18.919	19.448	17.025	14.391
	Ensino Médio	12.832	14.783	14.234	15.872	16.300	15.082	14.672
BA	Ensino Fundamental	131.896	102.475	82.745	82.900	81.018	67.800	49.694
	Ensino Médio	127.229	117.170	107.562	119.322	119.225	124.882	115.260
CE	Ensino Fundamental	30.524	21.794	17.831	15.581	13.707	14.930	8.687
	Ensino Médio	16.755	10.557	11.973	13.226	14.168	14.706	15.411
DF	Ensino Fundamental	32.767	27.590	26.357	27.753	26.599	25.316	24.650
	Ensino Médio	33.845	27.232	23.291	23.325	22.383	20.794	19.988
ES	Ensino Fundamental	16.496	17.430	16.386	15.425	15.914	16.249	16.282
	Ensino Médio	24.612	25.025	23.512	22.240	23.312	24.522	24.994
GO	Ensino Fundamental	17.717	15.716	16.298	12.132	9.916	8.572	8.938
	Ensino Médio	34.405	31.578	32.626	28.357	24.343	21.730	22.010
MA	Ensino Fundamental	20.310	16.119	12.915	12.099	9.535	5.641	3.804
	Ensino Médio	21.008	22.474	24.509	24.686	24.620	24.179	23.342
MT	Ensino Fundamental	37.052	41.865	48.369	49.663	45.176	40.240	35.167
	Ensino Médio	31.287	34.603	36.617	40.287	40.965	41.443	37.459
MS	Ensino Fundamental	32.970	32.159	17.337	16.512	11.480	8.523	8.095
	Ensino Médio	28.922	27.572	20.559	20.350	17.157	16.233	17.160
MG	Ensino Fundamental	73.051	66.484	56.959	49.821	48.777	47.893	40.779

	Ensino Médio	84.088	89.760	101.807	109.636	96.180	98.302	97.597
PA	Ensino Fundamental	59.476	58.842	54.581	50.492	47.292	43.633	41.562
	Ensino Médio	35.409	43.011	46.570	46.548	48.868	47.112	46.856
PB	Ensino Fundamental	41.411	36.653	38.193	39.770	37.525	36.727	35.515
	Ensino Médio	26.587	26.752	29.611	30.056	27.733	27.399	27.512
PR	Ensino Fundamental	70.669	61.130	65.488	58.773	65.413	59.806	59.135
	Ensino Médio	73.357	66.410	69.996	58.469	58.944	53.316	51.999
PE	Ensino Fundamental	74.979	75.479	73.799	65.870	56.362	46.847	42.021
	Ensino Médio	29.857	28.079	25.002	35.611	43.924	44.627	51.445
PI	Ensino Fundamental	34.834	33.559	29.160	24.658	21.743	16.224	13.425
	Ensino Médio	177	475	5.437	10.711	15.294	17.563	16.240
RN	Ensino Fundamental	37.392	30.512	29.403	28.992	26.055	26.021	21.203
	Ensino Médio	9.041	9.419	10.910	11.979	11.940	11.761	11.246
RS	Ensino Fundamental	47.393	41.987	38.500	36.307	36.537	35.399	33.914
	Ensino Médio	37.383	33.512	31.150	28.332	30.805	32.802	32.672
RJ	Ensino Fundamental	118.734	108.640	96.782	66.791	33.589	20.234	14.199
	Ensino Médio	78.882	88.023	91.062	71.812	56.113	57.620	55.728
RO	Ensino Fundamental	19.037	19.949	17.216	15.308	14.435	13.740	10.794
	Ensino Médio	24.282	25.720	25.169	21.084	19.880	19.124	18.239
RR	Ensino Fundamental	5.151	4.060	5.072	3.751	4.123	3.138	2.697
	Ensino Médio	6.952	6.020	6.538	6.234	5.508	5.109	5.427
SC	Ensino Fundamental	19.943	25.406	21.956	18.955	5.066	8.249	10.156
	Ensino Médio	28.479	40.026	38.151	32.148	7.058	14.020	18.312
SP	Ensino Fundamental	107.323	86.028	57.289	43.962	34.756	34.974	29.970
	Ensino Médio	339.291	293.364	227.896	195.376	177.756	172.771	158.038
SE	Ensino Fundamental	19.058	15.625	14.149	14.050	12.952	11.189	8.294
	Ensino Médio	12.541	12.334	11.583	12.846	11.991	10.266	9.619
TO	Ensino Fundamental	6.456	4.366	4.135	3.903	4.183	3.295	2.641
	Ensino Médio	7.846	9.502	10.454	7.254	10.736	10.039	9.140

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2016.