



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANA SOARES RIBEIRO

**A EVASÃO DOS ALUNOS DA EJA:
PORQUE É TÃO DIFÍCIL CONTINUAR ESTUDANDO?**

SALVADOR
2013

JULIANA SOARES RIBEIRO

**A EVASÃO DOS ALUNOS DA EJA:
PORQUE É TÃO DIFÍCIL CONTINUAR ESTUDANDO?**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra Sandra Maria Marinho Siqueira

SALVADOR

2013

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado o dom da vida e me oportunizado esse momento tão ansiosamente aguardado.

A minha madrinha, por ter me alfabetizado e pelos seus esforços direcionados para a minha educação.

A Manoela Guerreiro da Hora pelo incentivo, encorajamento, sorrisos nos momentos felizes e apoio nas horas de incertezas.

Às minhas avós que a mim destinam muito amor, carinho e compreensão.

A Profa. Sandra Maria Marinho, minha orientadora, pela paciência, delicadeza e pelas valorosas contribuições na elaboração deste trabalho.

A minha amiga Luciana Mello, pelo auxílio e pela disposição em me ajudar na realização de um trabalho tão minucioso.

Aos meus amigos que sempre tiveram uma palavra de incentivo e que sempre acreditaram na minha competência.

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros sentimentos de gratidão.

“Somente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático”.

Anísio Teixeira (1958)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar os variados motivos que levam os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a evadirem da escola. Questionou-se quais as reais causas da evasão nesta modalidade de ensino? O fenômeno da evasão escolar se constitui como um dos graves problemas educacionais que dificultam a permanência dos educandos da EJA nos espaços escolares. Em relação ao método adotado como instrumento de análise do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, já que o processo de revisão bibliográfica oportuniza o estudo de um tema sob novas óticas e abordagens. Além dos motivos causadores da evasão escolar de educandos da EJA, constatou-se através da investigação no que se refere às políticas públicas para EJA, que quando existe algum tipo de ação que visa garantir a permanência no sistema escolar, as estratégias convergem em ações que supõem as causas do fenômeno as motivações e as questões pessoais. Do mesmo modo, os educandos trazem uma percepção de abandono e da permanência restrita a atributos pessoais e mais imediatistas, desassociados de toda a estrutura desigual do sistema social e econômico. Almeja-se com este estudo contribuir na avaliação das Políticas de Educação de Jovens e Adultos, bem como viabilizar o debate sobre as ações articuladas que visem à permanência dos educandos no processo de escolarização dos jovens e adultos que procuram a Rede de Educação.

Palavras-Chave: Evasão escolar. Causas. Educação de Jovens e Adultos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNPE	Fundo Nacional de Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UNE	União dos Estudantes

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

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	11
2. EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
3. PRINCIPAIS CAUSAS DA EVASÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	35
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

A expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais frequentou a escola, mas se estende também aos que já frequentaram os espaços escolares, mas não obtiveram aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.

À má qualidade do ensino combina-se a situação de pobreza extrema que vive uma numerosa parcela da população, o que produz um grande contingente de crianças e adolescentes que mesmo passando pela escola não obteve êxito em adquirir aprendizagens significativas, sendo dessa forma, submetidas a experiências de fracasso e repetência escolar. Um dos possíveis desdobramentos dessa situação é que, a desigualdade social passa a ser naturalizada e ser vista como realidade inescapável.

Diante de toda essa problemática, muitos acabam abandonando os estudos. É daí que emerge um novo tipo de exclusão educacional: anteriormente não se podia frequentar a escola pela carência de vagas, hoje muitos ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídos antes mesmo de terem concluído os estudos.

A exclusão precoce da escola vitima, ano após ano, um significativo contingente da população brasileira, aos quais são submetidos à negação do direito de ter os anos da educação básica completos. E é um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro, sendo um dos fatores que obstaculizam a construção da cidadania e de uma sociedade igualitária.

A escolha da temática abordada neste projeto monográfico é justificada pela relevância do assunto para a comunidade acadêmica e pela importância social intrínseca ao tema. No âmbito pessoal essa escolha se deu por um grande interesse pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além de ter vivido experiências como docente em classes escolares de EJA.

O objetivo geral do trabalho foi o de compreender as causas responsáveis pela

evasão escolar entre os educandos da educação de jovens e adultos. Como objetivo específico buscou-se observar aspectos da evasão e outras variáveis como, a motivação, as dificuldades de conciliar trabalho e escola, as condições socioeconômicas, a metodologia utilizada na EJA.

Como alternativa metodológica, optou-se pela pesquisa de base bibliográfica, ou seja, foi realizado um levantamento da bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. A pesquisa bibliográfica tem como principal finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito e dito sobre determinado assunto. Cabe aqui ratificar que a pesquisa bibliográfica não é somente uma repetição do que foi anteriormente abordado sobre determinado tema. A revisão bibliográfica oportuniza o estudo de um tema sob novas óticas e abordagens.

Para os autores Marconi e Lakatos (2003, p.158) a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.

As fontes de informação e de dados utilizados na elaboração do trabalho foram: artigos, livros, teses, monografias e dissertações disponíveis no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal da Bahia, Portais de Periódicos Científicos e arquivos de Instituições. Foram consultados também documentos oficiais como leis, relatórios e decretos.

O procedimento de coleta foi realizado, a partir do adequado processo de fichamento bibliográfico do material selecionado. O fichamento teve como ponto de partida a busca por palavras-chaves: marcas identitárias da EJA, evasão e pertencimento social dos alunos da EJA, elementos norteadores na construção do trabalho. O trabalho em tela foi de cunho explicativo, uma vez que registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas.

Como categorias de análise serão estudadas o histórico da EJA, o perfil socioeconômico dos seus educandos e a educação popular. Notadamente uma das marcas identitárias da EJA é a origem social dos seus educandos, ou seja, seu pertencimento às camadas populares. Por camadas populares, compreende-se a

população pobre que vivencia o não atendimento a questões básicas de sobrevivência (educação, saúde, moradia, trabalho, alimentação).

Tendo delineado todo esse panorama é importante ressaltar que para estudar e explicar esses fenômenos foi necessário uso de uma visão multirreferencial e complexa dos fenômenos sociológicos e que isso propiciou um olhar abrangente com relação aos sujeitos da pesquisa.

A problemática da evasão escolar vivenciada por jovens e adultos possui raízes históricas que fornecem elementos que apontam para as imposições das elites, associadas a sucessivas e deliberadas intervenções dos grupos políticos dominantes.

Nesta perspectiva, iniciou-se a abordagem da temática realizando no primeiro capítulo uma análise dos aspectos históricos e teóricos da EJA no Brasil, onde neste fez-se um breve apanhado sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos.

Os capítulos que deram sequência a este trabalho buscaram trazer elementos fundamentais para análise da problemática da evasão escolar. Para uma melhor compreensão dos elementos condicionantes ou determinantes que levam os jovens e adultos a abandonarem a escola foi necessário traçar o perfil desse grupo, diante da complexa realidade que os cerca.

Sendo assim, o segundo capítulo buscou trazer elementos para reflexão sobre o fenômeno da evasão escolar, tendo o intuito de auxiliar na compreensão da referida situação de exclusão.

No terceiro e último capítulo deste trabalho foi realizada a análise e exposição dos motivos apontados como responsáveis por afastar os jovens e adultos da EJA dos espaços escolares. No referido capítulo procurou-se a elucidação do questionamento da pesquisa: Porque é tão difícil para os alunos da EJA continuar estudando?

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação escolar brasileira no período colonial era desenvolvida pelos jesuítas que exerciam uma ação educativa de cunho missionário, ou seja, o ensino dos jesuítas tinha como objetivo não somente a transmissão de saberes escolares, mas também a difusão do evangelho, normas de comportamento e o ensinamento de ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial, inicialmente esses ensinamentos eram destinados prioritariamente às crianças, mas além dos jesuítas, membros de outras ordens religiosas, como por exemplo, os franciscanos, realizaram ação catequizadora para indígenas adultos e negros escravizados.

É importante observar que os esforços para difundir o catolicismo e a transmissão dos seus princípios culminaram com a destruição de culturas inteiras. Os indígenas eram vistos como seres ferozes antropófagos que deveriam ser transformados em cristãos submissos e obedientes, já os negros subjulgados ao regime escravagista tiveram os seus deuses e rituais africanos violentamente combatidos.

A sociedade brasileira apresenta, ainda hoje, marcas do seu passado colonial e escravocrata, representando o desenvolvimento desigual e combinado entre os estados e regiões da federação, reforçando uma lei histórica do capitalismo. Entretanto, toda história construída por homens e mulheres está passiva a mudanças sociais.

Com base nessa realidade, Freire (2000) ressalta:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. (FREIRE, 2000, p.53)

Retornando ao curso histórico da educação no Brasil, destacamos que a expulsão dos jesuítas em 1759, provoca uma desorganização do sistema de ensino, porém a colonização estava consolidada no Brasil, uma vez que a língua portuguesa e o cristianismo já haviam sido amplamente difundidos entre indígenas e escravos.

A primeira Constituição brasileira, de 1824, fortemente influenciada pelos ideais europeus da época, garantia “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”,

desse modo estão inclusos, também os adultos. Como pouca coisa foi feita nesse sentido, constata-se que esse direito não passou, apenas de uma premissa jurídica, sem efeitos práticos na realidade existente.

Mesmo com inspirações iluministas, vale ressaltar que no Império apenas uma pequena parcela da população pertencia à elite econômica e conseqüentemente possuía cidadania reconhecida e respeitada. Eram excluídos desse sistema negros, indígenas e mulheres.

A implantação de uma escola de qualidade para todos, pouco avançou ao longo da história da educação brasileira. É esse direito comumente é reconhecido como direito exclusivo das crianças, daí o crescente contingente de jovens e adultos não alfabetizados, pois são herdeiros de uma época que não havia escola para todos.

O ato adicional de 1934 delegava às Províncias a responsabilidade do ensino básico, reservando ao Império a incumbência de administrar a educação voltada para as elites. Com esse novo arranjo, o papel de educar a maioria mais carente ficou a cargo da instância administrativa com os menores recursos.

Os esforços de algumas Províncias resultaram em algum trabalho, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Para ilustrar bem essa situação, deve-se observar que no ano de 1890 a população total era estimada em 14 milhões de pessoas, em contrapartida somente 250 mil crianças eram atendidas pelo sistema de ensino. Ao final do Império, o estarrecedor percentual de 82% da população com idade superior a cinco anos de idade permanecia analfabeta.

As preocupações liberais contidas na legislação não trouxeram resultados práticos e efetivos, além de estarem subordinadas a estrutura social vigente daquele período.

Durante a Primeira República, a Constituição de 1891 criou a concepção de federalismo que fez com que a responsabilidade pública pelo ensino básico fosse descentralizada nas Províncias e Municípios. A União não passou de um simples “animador” dessas atividades, assumindo uma participação maior no ensino secundário e superior. Fica evidente mais uma vez que houve a preferência por garantir a formação das elites, restando às amplas camadas sociais marginalizadas a dependência da

fragilidade financeira das Províncias e dos interesses políticos das oligarquias regionais que as controlavam.

Torna-se importante ressaltar que nesse período a maioria da população brasileira adulta permanecia iletrada e que a nova Constituição republicana excluía os analfabetos do direito ao voto.

Mesmo com o descompromisso da União em relação ao ensino elementar, durante período da Primeira República foi realizado uma extensa quantidade de reformas educacionais que objetivavam estabelecer uma normatização e que expressava uma preocupação com o estado precário do ensino básico. O que mais uma vez não produziu efeitos práticos para se implementar melhorias significativas.

Segundo os autores Haddad e De Pierro (2000, p.110) “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta”.

Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110)

Existia uma preocupação em torno da educação que era destinada para as camadas populares, mas essa preocupação se restringia a instrução elementar das crianças.

Ainda na década de 1920, houve um movimento que lutava pela ampliação do número de escolas e pela melhoria da sua qualidade. Esse movimento exigia do Estado um maior comprometimento com a oferta da educação para os jovens e adultos.

O final da Primeira República culminou com a industrialização e conseqüente urbanização do Brasil, e uma educação escolar passou a ser uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras.

A década de 1930 é tida para muitos autores como um marco na institucionalização da Educação Básica para adultos. Nessa época a sociedade

brasileira passava por importantes transformações provocadas pela intensificação da industrialização e crescente urbanização ocasionadas pelas migrações.

Na década de 40 do século XX, o governo brasileiro detecta um elevado e preocupante índice de adultos analfabetos no país. Nesta época foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e foi através de seus estudos e pesquisas que em 1942 foi institucionalizado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNPE).

Em 1945 com o fim da era Vargas, os ideais democráticos são restabelecidos. É nessa mesma época que surge a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que denunciava ao mundo as desigualdades entre os países e alertava para a função que a educação deveria exercer, em especial a educação voltada para os adultos.

Sobre este período Santana (2001) reforça que:

Neste período, o analfabetismo era visto como uma “chaga social”. O analfabetismo e a falta de escolaridade eram colocados como causa para o não desenvolvimento econômico do país, e não efeito das estruturas deficitárias de um sistema econômico. O analfabetismo e os analfabetos constituíam grave perigo para o Estado que colocava os grupos desfavorecidos, que são os que mais sofrem com o analfabetismo, numa situação negativa, conotando-os como inimigos do progresso. (SANTANA, 2001, p. 28).

Diante desse contexto que no ano de 1947 o governo lança a 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja criação era uma possibilidade de resposta aos apelos da Unesco que defendia a importância da educação popular.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos pretendia preparar mão de obra alfabetizada nas cidades e realizar no meio rural a integração de imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de representar um instrumento no combate ao analfabetismo no Brasil que apresentava nas estatísticas mundiais índices alarmantes. A Campanha foi convertida em uma espécie de “salvação nacional” e era vista como uma nova abolição, mas sua ação se reduziu ao aspecto quantitativo, ou seja, possuía caráter de campanha alfabetizadora que pretendia atingir grandes contingentes

populacionais, deixando ao largo aspectos vitais como a qualidade e a continuidade do ensino.

Essa prática de alfabetização foi criticada principalmente pela precariedade de estrutura e pelo pouco tempo destinado à alfabetização. Diante disso o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou duas outras campanhas: em 1952 criou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Contava com um corpo de profissionais de áreas diversas como agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica e assistência social, entre outras, que realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural. Já CNEA marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, aos quais à educação ainda poderia significar alteração em suas condições. O que se pode pontuar sobre essas Campanhas é que ambas tiveram um curto período de atuação e poucas ações foram realizadas.

O período compreendido entre os anos de 1958, até 1964 é reconhecido como um momento de grande importância para a educação de jovens e adultos. Com a falência das campanhas de massa, desenvolveu-se uma maior mobilização no campo da educação dos adultos. Com o suicídio do presidente Getúlio Vargas, o país passava por um momento em que o livre debate de ideias e de participação política eram estimulados, e essa atmosfera repercutiu de modo positivo no terreno educativo.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, o Brasil viveu um período de relativa liberdade de ideias e de intensa euforia nacionalista que era propiciado pelo processo da industrialização econômica. A elite intelectual do país passava agora a teorizar sobre o nacionalismo desenvolvimentista. Esse nacionalismo da elite brasileira se modificou na década de 60. Oriundo dos princípios estabelecidos no ano de 1959, a oposição ao governo cresce, que em meados do mesmo ano, rompe com o Fundo

Monetário Internacional (FMI), preparando-se para enfrentar eleições do ano de 1960, assumindo uma postura nacionalista mais visível. Progressivamente o processo político vai se radicalizando e o nacionalismo expande-se as massas do campo e das cidades. Questões importantes são suscitadas, como a questão do voto do analfabeto e a representatividade do sistema, tendo em vista os elevados índices de analfabetismo que condicionava a existência de um eleitorado restrito.

Em 1958, foi realizado o segundo II Congresso Nacional de Educação de Adultos na cidade do Rio de Janeiro, o objetivo era estudar os problemas da educação dos adultos, avaliar as ações realizadas na área e propor soluções adequadas para as questões. Foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. Nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61 e em decorrência, foi elaborada em 1962 o Plano Nacional de Educação (PNA), sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963.

Sobre o êxito do Congresso, Paiva (2003) relata:

Como preparação ao Congresso realizaram-se Seminários Regionais onde os educadores tiveram oportunidade de discutir previamente os temas sugeridos e abordar os aspectos regionais e locais do problema. Além disso, o sucesso do encontro ficou logo assegurado pelo número de teses recebidas; esperava-se 50, foram enviadas 210. (PAIVA, 2003, p. 235).

Além desse Congresso, foi nesse período que aconteceram várias outras campanhas e programas que foram realizadas no campo da educação de jovens e adultos. A partir do ano de 1961 os principais movimentos foram: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais desenvolvidos pela União dos Estudantes (UNE); a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Um destaque especial para a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” que no corrente ano de 2013 completa 50 anos. A Campanha “De Pé no Chão

também se aprende a ler” foi criada pela prefeitura de Natal no ano de 1961, e foi resultado da evolução da rede escolar municipal. A eleição do prefeito da capital nordestino-obteve importante apoio de comitês de bairros e sob a promessa de que as iniciativas da administração levariam em consideração as sugestões da comunidade, o analfabetismo foi considerado pelos comitês como assunto de extrema preocupação e como tal, necessitava de urgente atenção. A partir de então, tentou-se a ampliação do sistema municipal de ensino através da multiplicação das “escolinhas”, para isso foram utilizadas salas que foram cedidas sem ônus ao município. Tendo constatado a inoperância dessa ampliação, os comitês passaram a buscar novas soluções, considerando os escassos recursos disponíveis para tal programa.

Como alternativa para o problema, foi proposto pelo comitê do bairro das Rocas o aproveitamento de terrenos baldios onde seriam construídos galpões que serviriam como salas de aula. A partir dessa sugestão surgiram os Acampamentos que era um conjunto de 5 pavilhões com cerca de 240 metros quadrados cada. 4 desses pavilhões eram destinados a salas de aula e 1 era reservado para as atividades de recreação. Um detalhe interessante era que essas construções eram erguidas com palhas de coqueiro e piso de barro batido, o que fazia com que mantivessem o mesmo estilo das casas dos residentes do bairro. Havia também em cada Acampamento um aviário e uma horta que forneciam os víveres alimentícios utilizados no preparo da alimentação oferecida aos alunos.

Nos diversos Acampamentos da cidade funcionavam classes primárias comuns durante o dia, classes noturnas para adultos, cursos profissionalizantes, além de pequenas bibliotecas volantes de uso comum entre professores e alunos. Buscando solucionar o problema da qualificação de professores, a Prefeitura criou em dezembro de 1962 um Centro de Formação de Professores, que era responsável também pela coordenação técnico-pedagógica da Campanha. Além dessas atividades, a Campanha divulgava e promovia a revitalização do folclore local, apoiando financeiramente os conjuntos natalenses e organizando Praças de Cultura nos bairros, construindo um “Teatrinho do Povo” e uma Galeria de Arte.

Com a expansão das ações da Campanha, durante o seu terceiro ano de atuação foi idealizada a formação de uma “Frente de Educação Popular”, que auxiliaria as prefeituras do interior na implantação e desenvolvimento de Campanhas com propostas semelhantes.

A Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” pretendia combater o analfabetismo e elevar o nível cultural do povo e proponha também uma prática educativa ligada às artes e a cultura popular. Suas atividades estavam voltadas para a conscientização das massas, através da alfabetização e da educação de base. O movimento passou a atuar através do teatro, da organização de núcleos de cultura popular, do incentivo e divulgação das artes plásticas e artesanato, do canto, da dança e da música popular, da construção de praças, centros e parques de cultura, da organização de cine e teleclubes e de galerias de arte popular, além de contar com atividades educativas sistemáticas, destinadas à alfabetização e educação de base, com as quais se articulavam. Frente a todas essas ações é importante registrar o inexistente índice de evasão na referida Campanha.

Pretendia-se compreender a cultura popular, valorizando a produção cultural das massas e para isso era preciso que a intelectualidade participante se libertasse do olhar assistencialista e filantrópico e não impor seus padrões culturais, procurando aprender com o povo por meio do diálogo. Buscava-se, a autenticidade da cultura nacional, a valorização do povo brasileiro, pretendia-se ampliar a discussão dos problemas nacionais. Tudo isso estava ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida política da nação.

A preocupação com a preservação e o florescimento da cultura popular estava ligada a função que ela deveria desempenhar na luta pela libertação nacional, pelo rompimento da situação de dependência econômica e cultural do país em relação ao exterior. A cultura popular assume a tarefa fundamental de sobrepôr à cultura brasileira às culturas estrangeiras, procurando fazer com que o homem assuma o papel de sujeito da própria criação cultural, fazendo-o não apenas receptor, mas principalmente

criador de expressões culturais. Desse modo, a estimulação da cultura popular colocava-se como um meio político revolucionário libertário.

Os movimentos que surgiram na primeira metade da década de 1960 nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e o seu processo de tomada de consciência da problemática brasileira, caracterizou os últimos anos do governo Kubtschek. Participavam desses movimentos os liberais, as esquerdas marxistas e os católicos influenciados pelas reflexões de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que ocorriam na doutrina social da Igreja.

Esses movimentos tinham em comum o fato de estarem pautados sob o lema da democratização de oportunidades de escolarização básica para adultos, exigirem um olhar atento para as particularidades da educação de jovens e adultos, a valorização da cultura popular e a construção de uma sociedade justa e humana. Além disso, as influências nacionalistas fortaleciam a ideia de rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional e popular.

A perspectiva educativa que orientava esses movimentos era a busca de métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos articulavam a alfabetização e a educação de base com ênfase na formação política, que resultava em diferentes formas de atuação sobre a comunidade em geral, tendo como fundamentos a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país.

Em 1963, durante o período de governo do presidente João Goulart as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos tiveram o seu fim. Desse modo o professor Paulo Freire foi incumbido de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. Sendo instituído no ano de 1964, o Plano pretendia não somente alfabetizar a grande massa populacional que permanecia iletrada, mas também desenvolver a consciência crítica substituindo a acomodação e a massificação pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização. A primeira experiência do Plano foi no estado do Rio

Grande do Norte, e depois dos bons resultados obtidos, houve a expansão para outros estados das regiões Sul e Nordeste do Brasil.

Em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos e tiveram seus atos censurados.

O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desarticulado pelo regime Ditatorial. A Secretaria Municipal de Educação de Natal teve a sua sede invadida e as atividades da Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” foram impedidas de se realizarem, além de ter seus dirigentes presos.

O golpe militar produziu uma ruptura política, na medida em que os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, uma vez que suas propostas de conscientização política eram ameaças aos interesses impostos pela ditadura militar.

Paulo Freire, por preconizar a importância do desenvolvimento da consciência crítica e ir de encontro ao modelo de educação alienada, foi considerado pelos dirigentes militares como subversivo, sendo então, exilado.

Entre os principais movimentos, somente o MEB continuou atuando, em grande parte pela sua vinculação com a CNBB. Essa existência só foi permitida depois de uma drástica revisão na sua metodologia, no seu material didático, e principalmente nos seus princípios norteadores. Essas mudanças fizeram com que o MEB assumisse um caráter evangelizador, indo de encontro com os princípios norteadores da educação popular.

Durante o governo militar, somente programas de caráter conservador tinham consentimento e apoio para existirem. Um deles recebia o nome de Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Esse programa foi criado na cidade de Recife, passando a ter abrangência nacional e representava a insossa tentativa de ocupar as lacunas deixadas pelos movimentos populares. Possuía objetivos políticos definidos e se preocupava em aperfeiçoar seus métodos de ação pedagógica. Sua perspectiva foi amplamente divulgada por meio de seus documentos: o indivíduo ao qual a Cruzada destinava sua programação recebia a definição de “parasita econômico” que, através da educação, deveria começar a produzir e a participar da vida comunitária.

O não alfabetizado, diante da crescente industrialização experimentada pela região Nordeste, passou a ser visto como força de trabalho marginalizada e como um elemento que representava “atraso” para a sociedade e para suas estruturas básicas. A Cruzada foi planejada com a finalidade de auxiliar o homem nordestino não alfabetizado a acompanhar o desenvolvimento da região. O programa pretendia extinguir o analfabetismo entre adultos e permitir a integração do homem na sociedade. A integração pretendida pelo programa consistia na capacitação do homem não alfabetizado, transformando-o em um ser participativo na sociedade, sendo também, um agente capaz de contribuir no desenvolvimento socioeconômico do país. Assim, a luta contra o analfabetismo teria como objetivo a eliminação de obstáculos que não permitiam o avanço nos processos de desenvolvimento do mundo moderno.

As características da Cruzada ABC, permitem identificá-la como um programa comprometido com o fortalecimento do poder político e das estruturas socioeconômicas. As características do programa apontam que a Cruzada deve ser entendida como uma tentativa de se anular os efeitos ideológicos dos movimentos anteriores e de reorientar, através da educação, as massas populares do Nordeste. Os supostos teóricos que alicerçavam a Cruzada opunham-se aos movimentos do período anterior. O desenvolvimento do país era associado ao processo de industrialização, defendia-se a interdependência entre as nações, além de ressaltar a importância da religião para a paz social.

Além do proselitismo religioso, a Cruzada contava ainda com medidas assistencialistas. Na tentativa de conter os índices de evasão, era realizada a distribuição de cestas básicas atreladas à frequência dos alfabetizandos. Esse tipo de atuação era vista por alguns nas comunidades um tipo de auxílio no enfrentamento da crise econômica, ou ainda, como uma espécie de pagamento pelo esforço dos alunos. A distribuição de alimentos garantia a frequência de educandos, pois, era notada uma queda na frequência quando os alimentos demoravam de chegar, mas durante o período de distribuição de produtos considerados caros pela população a frequência aumentava consideravelmente.

Para atender aos interesses dos militares foi instaurado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral possuía autonomia administrativa e organizacional, fator que contribuía para uma estrutura adequada ao objetivo político na implantação de uma campanha de massa que pretendia exercer um controle doutrinário.

O Mobral possuía a pretensa meta de extinguir definitivamente o analfabetismo no curto prazo de dez anos e objetivava também a qualificação da mão de obra industrial. Por ter sido uma imposição do governo autoritário a sua implantação não contou com a participação de educadores ou de segmentos da sociedade, além de não se fazerem necessários argumentos de caráter pedagógico. Existia ainda o total controle dos meios de comunicações combinado a uma intensa campanha de mídia e ao silêncio das oposições.

O Mobral foi criticado pelo pouco tempo reservado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação do aprendizado, e se duvidava da confiabilidade dos indicadores produzidos pelo referido programa. Após o período de dez anos, quando já deveria ter sido cumprida a meta pretendida, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças, caracterizando diversas mudanças que visavam à sobrevivência do Movimento diante de visíveis indicadores de fracasso nos objetivos que superariam o analfabetismo no Brasil.

Uma demonstração dos muitos questionamentos acerca da qualidade pedagógica do Mobral pode ser ilustrada pelo seguinte trecho:

O Mobral seria, quando muito, um 'vendedor de ilusões'. Ilusão para o adulto que ignora a precariedade do adiestramento que recebe e principalmente 'vendedor de ilusões' para anestesiar a consciência da classe letrada do país... Ninguém ignora que o diplomado no Mobral permanece irmão gêmeo do analfabeto. (RIBEIRO, 1976 apud PAIVA, 2003, p. 335).

O Ensino Supletivo, implantado em 1971, foi um dos desdobramentos produzidos pelas mudanças ocorridas no Mobral, e tinha como proposta ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior.

O sistema não requeria frequência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna ao final dos módulos e outra externa feita pelos sistemas educacionais. Contudo, a metodologia adotada gerou alguns problemas: o fato de os cursos não exigirem frequência faz com que os índices de evasão sejam elevados, o atendimento individual impede a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho, restringe o educando a busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado.

No início da década de 80 do século XX, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização. Em 1985, o Mobral foi extinto sendo substituído pela Fundação Educar. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada.

Contudo, a partir dos anos 1990, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo de Fernando Collor – primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar, a Fundação Educar foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Ao longo da década de 1990 foram elaborados alguns programas federais voltados para a formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. Esses

projetos possuíam duas características comuns: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Dentre os programas de maior visibilidade, destacam-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), estabelecido pela parceria entre o governo federal, empresas privadas e entidades universitárias e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), de iniciativa do governo federal, articulado com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Houve um importante avanço nos programas criados na década de 1990, pois se evidencia uma preocupação em considerar as características próprias e as necessidades do aluno trabalhador através de um novo modelo escolar. Existiu ainda, a incorporação de uma visão mais ampla de alfabetização, que passava a considerar a realidade existencial dos educandos como o alicerce da prática educativa.

Mesmo com alguns avanços, nenhuma das ações empreendidas neste período produziu resultados significativos, pois não foi desenvolvida uma política permanente de alfabetização de adultos. É preponderante o modelo de campanhas emergenciais e ações pontuais com iniciativas de curto prazo, esporádicas e de caráter compensatório.

No contexto internacional, o ano de 1990 foi declarado pela Unesco como Ano Internacional da Alfabetização e foi realizado em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu os demais organismos internacionais como o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Desse encontro foi aprovado a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado da década anterior em países subdesenvolvidos, evidenciando que a educação ganhava notoriedade entre as demais políticas sociais.

Outros encontros internacionais importantes precederam Jomtien, os principais foram: a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), em Hamburgo - Alemanha (1997) e o Fórum Mundial de Educação, em Dakar - Senegal (2000).

Sobre a década da nomeada de “Educação para Todos”, pode-se analisar que a maioria dos esforços estava centrada na alfabetização inicial e não no desenvolvimento da educação básica em seu sentido amplo. As políticas educacionais implementadas naquela época reduziam a educação básica à educação primária de crianças, visão preponderante não somente no Brasil, mas também em países da América Latina, desestimulando os investimentos na educação de adultos.

Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos-professores é condição *sine qua nom* para expandir e melhorar as condições de ensino. (TORRES, 1999, p. 20 apud DI PIERRO; JOIA; e RIBEIRO, 2001, p. 69).

A década de 1990 não superou o grave problema da desigualdade educacional e cultural que enfrentam os jovens e adultos, uma vez que o direito de estudar e completar gratuitamente seus estudos, não é efetivamente respeitado.

O Conselho Nacional de Educação regulamentou com a Resolução nº. 01/2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e com a aprovação desse parecer a EJA não possui apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, que promove a cidadania por meio do ingresso/retorno à sala de aula, a função equalizadora, que garante o acesso

aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas, e, por último, a função qualificadora, ao efetivar uma educação permanente que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas.

O direito de jovens e adultos ao acesso à educação se faz presente nos principais documentos legais: a Constituição Federal de 1988 que assegura o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, que possuiu efetivação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, na qual se incorporou a EJA como modalidade de Educação Básica, ratificando a sua obrigatoriedade e gratuidade de oferta, cuja responsabilidade ficaria a cargo das três esferas de governo: Municípios, Estados e União.

A EJA enfrenta ainda o desafio de ultrapassar a visão de que o direito à educação se restrinja meramente a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização. A concepção compensatória é carregada de preconceitos que subestimam os alunos, a sua cultura e o reconhecimento dos saberes adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. É importante reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos é um campo específico e como tal, necessita de políticas públicas específicas.

Esta seção buscou trazer elementos para reflexão sobre a análise da conjuntura que se insere a Educação de Jovens e Adultos. A análise histórica da Educação de Jovens e Adultos fornece elementos necessários para que se compreenda a situação de exclusão que acompanha os indivíduos dessa modalidade da educação básica. Com esse breve levantamento histórico, é notável que a história da EJA no Brasil foi moldada por fatores culturais, políticos e econômicos, sempre a serviço dos interesses da minoria dominante que se encontra no poder e dos princípios capitalista que regem a sociedade. A próxima seção trará uma discussão e análise de elementos fundamentais sobre a problemática da evasão escolar tão marcante na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para uma melhor compreensão desse complexo panorama é necessário que se trace o perfil dos educandos desta modalidade da educação.

2. EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O fenômeno da evasão escolar se constitui como um dos graves problemas que afetam a educação brasileira. Porém, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos esse mesmo fenômeno é capaz de delinear diferentes contornos. O educando (a) da EJA é o indivíduo (a) que, por inúmeros motivos, não pôde usufruir ao direito básico da escolarização durante a infância.

Para uma maior clareza do tema abordado é necessário definir e diferenciar os termos que por diversas vezes são usados erroneamente como sinônimos: abandono e evasão, pois ambos referem-se a momentos escolares diferentes.

O abandono escolar é caracterizado quando o aluno não consegue finalizar o ano letivo por excesso de faltas. No entanto, se no ano seguinte este mesmo aluno não se matricular para finalmente cursar a série que anteriormente abandonou, ela passa, então a fazer parte das estatísticas de evasão escolar.

Diferentemente do abandono, evasão:

[...] é uma quebra de frequência dentro do ano letivo ou o não retomo para a matrícula no ano seguinte e que resulta no encerramento da vida escolar do aluno. De forma genérica o abandono escolar potencializa a evasão escolar [...] é, portanto, medida a longo prazo, em uma abordagem da história de vida do aluno, quando em última instância, avalia-se a quantidade de anos de estudo da população fora da idade escolar". (IBGE, GEPE, 2000, p. 10)

A evasão escolar é uma expressão da questão social resultante da desigualdade social no Brasil e ao mesmo tempo perpetua a desigualdade através da manutenção da exclusão impedindo que parte da sociedade tenha acesso ao conhecimento.

A problemática da evasão escolar na EJA é facilmente detectada nas escolas municipais da cidade do Salvador/BA¹. Percebe-se que no início do ano letivo a matrícula e a presença dos educandos nas salas de aula é notada por uma extensa demanda. No entanto, durante o decorrer do ano letivo, um grande número de alunos

¹ A situação foi vivida a partir de experiência docente em turmas de EJA, na Escola Municipal Abrigo Filhos do Povo, situada no bairro da Liberdade.

matriculados não comparece às aulas. Há ainda, uma parcela de alunos que por se sentirem desmotivados começam a se ausentar com frequência e como consequência disso, termina abandonando o processo de escolarização.

É importante ratificar que o fenômeno do fracasso escolar², produzido pela evasão, não é uma particularidade exclusiva da EJA, mas o que se constata é que esse problema sempre acompanhou de maneira quase simbiótica a educação destinada aos jovens e adultos.

Os motivos que levam a interrupção da frequência e respectivamente a evasão escolar são evidenciados por questões de âmbito socioeconômico, como desemprego, mudança de local de trabalho, jornada excessiva de trabalho, além de motivos de outras ordens.

Na análise da problemática são suscitadas questões como a metodologia de trabalho adotada nas aulas e a estrutura organizacional das escolas que abrigam classes de EJA. O que se investiga a partir desses pontos são as possíveis influências desses aspectos no contexto da evasão escolar de educandos da EJA.

A precária escolarização e a precoce interrupção dos estudos são indicadores de uma injusta estrutura social. As habilidades básicas de leitura e escrita, compreensão e resolução de problemas são premissas elementares para a participação na sociedade letrada. A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos caminhos para a conquista da cidadania.

É preciso considerar que o jovem e o adulto não alfabetizado, quando procura os espaços escolares, têm como propósito aprender a ler e a escrever, uma vez que, fazendo parte da sociedade, enfrentam inúmeras dificuldades no mundo letrado.

Do início da história da humanidade até a atualidade, muitas mudanças ocorreram na sociedade, nos ideais, nas atitudes e nas concepções humanas. Este processo evolutivo refletiu também em mudanças nos rumos da educação, à medida que as sociedades humanas vão se desenvolvendo, o nível de complexidade aumenta

² Apesar da utilização do termo, não existe um consenso no seu uso. Para alguns autores o emprego do termo fracasso escolar não compreende outras variáveis em torno da questão.

e isso exige um maior nível de escolarização dos sujeitos para viabilizar a criação de soluções que consigam superar os problemas que vão surgindo.

Sabe-se que o público da EJA possui características específicas, ou seja, são pessoas que foram excluídas do sistema escolar e como resultado dessa situação possuem pouca ou nenhuma escolarização, e que se encontram inseridos no mundo do trabalho, em ocupações que não exigem qualificação. Essa realidade diferencia os educandos da Educação de Jovens e Adultos dos educandos da educação regular e aponta para a urgência de demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizagem e metodologia adequada ao trabalho.

A Lei n. 9.394/96 assegura a “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Com isso, as instituições de ensino podem ser organizadas de modo que atenda às especificidades dos alunos trabalhadores. No entanto, identifica-se ainda a tentativa de reproduzir na EJA os mesmos padrões organizacionais do ensino regular diurno.

É importante que o ensino da EJA não reproduza o mesmo modelo de aula desenvolvida no ensino regular, pois é preciso que se considere e compreenda as condições específicas dos alunos que participam das aulas da EJA. Estes são, na sua maioria, adultos que trabalham, no mínimo, oito horas por dia e possuem ocupações diversas, desde o trabalho doméstico não remunerado até o emprego com carteira assinada em empresas ou em serviços públicos, como por exemplo, vigilantes. Outros circulam entre várias outras ocupações: cozinheiras, arrumadeiras, diaristas, trabalhadores da construção civil.

A estrutura atual da escola tradicional não contempla a realidade de vida do aluno trabalhador e contribui para a exclusão desse aluno. As características administrativas são rigorosas, o currículo é inadequado, a metodologia e os modelos de avaliação da aprendizagem são seletivos e reproduzem a lógica meritocrática, que não leva em consideração as origens dos discentes de camada popular, o que acaba dificultando o acesso à aprendizagem.

A escola deve não somente garantir o acesso, mas principalmente a permanência, sendo importante desenvolver práticas pedagógicas que levem em consideração todo o complexo panorama marcado por extremas desigualdades sociais. Faz-se urgente a elaboração de políticas públicas de educação que atenda às características e demandas dos jovens e adultos trabalhadores.

Quando se pensa em um espaço educativo destinado a jovens e adultos trabalhadores, é essencial que se reveja a estruturação da escola tradicional. A escola deve enxergar o aluno trabalhador como um ser detentor de conhecimento, capaz de buscar na escolarização elementos que permitam a reflexão de sua prática social, além de decidir e definir as suas necessidades de aprendizagens.

A metodologia desenvolvida no processo educativo deve estabelecer-se de maneira dialógica, possibilitando a análise dos conhecimentos que estão sendo trabalhados e permitindo o acesso a outras informações, favorecendo o processo de recriação e reelaboração destes conhecimentos.

O entendimento de que o adulto não escolarizado é um ser desprovido de conhecimento e que por esse motivo precisa recuperar o tempo perdido estudando todo o currículo do Ensino Fundamental e Médio de modo compacto e não aprofundado, segue o caminho inverso da educação libertadora e democrática.

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

O direito a educação não deve ser entendido apenas como a oportunidade de acesso dos jovens e adultos pertencentes das camadas populares à escola, pela ampliação do número de vagas, é preciso propiciar um processo educativo que seja marcado pela inclusão efetiva, ou seja, o direito a uma educação de qualidade, por parte daqueles que vivenciaram a negação dos direitos básicos no exercício da cidadania.

As políticas desenvolvidas na educação de jovens e adultos sempre se pautaram em políticas de governo, nunca de Estado. Essas políticas se configuram em programas compensatórios que se fundamentam em programas ou campanhas desenvolvidas com o objetivo de atingir um extenso número de pessoas.

Sabe-se que Educação de Jovens e Adultos é vista como uma política compensatória, destinada a oferecer mais uma oportunidade de escolarização àqueles indivíduos que não puderam frequentar a escola quando eram crianças. Este equívoco nasce de uma visão discriminatória do processo educativo, que desconhece a condição de sujeito dessa população. Pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos ainda não se definiu como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica voltada para um público específico, levando em conta os interesses, as características e as condições de vida do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora. Política compensatória é entendida aqui como ações pontuais, programas temporários e aligeirados de escolarização com o intuito de compensar o tempo perdido, reduzir investimentos com a educação e também como uma das formas de melhoria de dados estatísticos que de modo geral, são usados para alardearem panfletagens políticas.

A tendência de associar a EJA com uma política de continuidade de escolarização se constitui em uma perspectiva restritiva, já que os jovens e adultos continuam sendo vistos a partir da ótica da carência escolar. Essa visão precisa ser reformulada, o direito à educação deve ultrapassar a oferta de uma segunda escolarização, os educandos da EJA precisam ser reconhecidos como sujeitos detentores de direitos.

Um dos entraves ao desenvolvimento da EJA no Brasil é o preconceito contra a modalidade. Esse preconceito considera que aqueles que não concluíram a educação

básica são sujeitos inferiores e incapazes. Essa ideia é reproduzida no meio social dos educandos e nas escolas, refletindo-se em uma baixa autoestima. O preconceito corrobora com o descaso e a negligência por parte das gestões públicas no atendimento das demandas da modalidade.

A vivência do processo de exclusão social, fruto do agravamento da desigualdade social que se expressa na falta de moradia, não atendimento à saúde, falta de oportunidade de trabalho e, inclusive, não acesso à educação, é uma experiência que deixa profundas marcas nos seres humanos. São jovens e adultos que vão construindo, ao longo de suas vidas, uma auto-imagem marcada pela falta e pela negatividade. (GIOVANETTI, 2005, p. 244-245).

Um dos possíveis desdobramentos dessa situação é que, a desigualdade social passa a ser naturalizada e ser vista como realidade inescapável. (Sarti apud Giovanetti, 2005) alerta para o que chama de “introjeção de imagem negativa por parte dos próprios sujeitos pertencentes às camadas populares”. A autora ainda acrescenta: “A introjeção da inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social”. (p.245).

A EJA deve assumir o compromisso de reverter o quadro, muitas vezes já naturalizado, das desigualdades sócias. Ao tomar como ponto de partida o reconhecimento da condição social de vida dos educandos, a EJA enfrenta o problema da exclusão pelo viés oposto ao da integração, da adaptação e da naturalização. Assimilando essa nova perspectiva, EJA poderá contribuir efetivamente com o processo de mudança social.

Segundo Arroyo (2001) é de extrema importância que se enxergue os educandos da EJA não apenas em suas trajetórias escolares, mas também de vida, em sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais. Isso propiciaria a superação da negatividade e o olhar centrado nas lacunas e carências.

As contribuições advindas da EJA, no desencadeamento do processo de mudança social ganha fortalecimento no legado construído pela educação popular que concebe o mundo pela ótica do movimento: “O mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano” (BRANDÃO,

2002, p. 168).

Além de conceber o mundo sob a ótica do movimento, a concepção de educação que fundamenta a educação popular percebe o homem como sujeito. Desse modo, a EJA ao seguir as referências no legado da educação popular, depara-se com mais uma valiosa contribuição: os alunos da EJA passam a ser compreendidos como sujeitos socioculturais. Visão que proporciona a superação de uma visão estereotipada e homogênea. Segundo Dayrell (1996), trata-se de compreender os jovens e adultos, na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem historicidade.

Ao serem concebidos como sujeitos, os educandos da EJA são compreendidos como seres em construção e implica em acreditar em sua capacidade de superar os dilemas inerentes à sua condição de exclusão social, pois os jovens e adultos da EJA não se comportam apenas como seres resignados diante conjuntura marcada pela desigualdade. Contrariando esse sentimento de conformismo, há também o processo contínuo de resistência e de manifestação de indignação frente aos dilemas vividos que são expressos pelo viés da negociação e da contestação.

Educandos da EJA que evadem da escola, muitas vezes encontram-se em torno dela, tentando adequar-se, pois a escola é considerada como um meio de acesso a melhores condições de vida e que o levará a um futuro estável e promissor, deixando para trás o passado de trabalhos desgastantes, pouco reconhecidos e mal remunerados.

O fenômeno da evasão escolar é um dos problemas da educação brasileira. No entanto, esse mesmo fenômeno toma dimensões diferentes na EJA. Um homem ou uma mulher de quem, por vários, foi roubado o direito à escolarização, quando criança, e, na idade adulta, decide estudar, o faz usando todas as forças que ainda lhe resta para enfrentar a discriminação e as resistências advindas da própria família, da instituição escolar e da sociedade como um todo. Um insucesso neste momento pode ter consequências irreversíveis para a vida destes cidadãos e cidadãs. Criar oportunidades para que todos brasileiros possam frequentar a escola, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos, ainda não é atender a obrigatoriedade da lei no que tange à educação básica para todos. É necessário que se criem condições de

permanência e de real aprendizagem.

Estudos recentes demonstram que a evasão tem sido uma problemática constante nos Programas de Educação de Jovens e Adultos. Esses altos índices de evasão podem indicar, dentre outras questões, a falta de sintonia entre a escola e os alunos que nela ingressam. Obviamente, não se quer com isto desconsiderar os fatores de ordem socioeconômica que por impedir, ou ao menos dificultar a continuidade da escolarização dos que resolveram reiniciar, ou até mesmo, iniciar os estudos na idade adulta.

A evasão escolar faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias de hoje, um espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central a busca pelos motivos reais que ocasionam esse fato. Na seguinte seção deste trabalho, a abordagem centrou-se na análise desses motivos.

3. PRINCIPAIS CAUSAS DA EVASÃO DE JOVENS E ADULTOS

A complexidade em torno da problemática da evasão escolar de pessoas jovens e adultas reside no fato desta questão não apresentar uma única determinação e contexto. Ao contrário disso, a evasão está relacionada a múltiplas determinantes e a contextos variados. A evasão escolar tem suas determinações investigadas na perspectiva do estudo multirreferenciados, pois permite a ampliação na análise das denominações que apontam para a ausência do educando da EJA do processo formativo. Acredita-se que a não conclusão das etapas de escolarização estejam ligados há vários fatores de diferentes naturezas: sociais, culturais, políticas, econômicas, pedagógicas, consideradas determinantes para a não democratização da educação.

Essa seção se reserva a discutir as condicionantes responsáveis pela evasão dos sujeitos da EJA, uma vez que restringir a análise da evasão escolar à concepção do fracasso escolar, se constitui numa ação limitada para o efetivo estudo do referido objeto. Essa limitação reside no erro da tentativa de refletir sobre o problema da evasão, sem o devido aprofundamento das condições estruturais em que estão inseridos os educandos.

Segundo Gadotti (2000), acredita-se que várias são as causas da evasão na EJA: causas sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Entre as pedagógicas, pode-se destacar a falta de uma proposta pedagógica em que as disciplinas sejam integradas, já que no mundo elas não estão separadas e, o adulto, por carregar um conjunto de saberes que produziu na prática social, precisa se "encontrar" nos conteúdos propostos para cada uma.

O processo de industrialização e urbanização resultou em mudanças sociais que trouxeram novas exigências de formação, ampliando o espaço da educação formal. Reflexo disso é o número de pessoas jovens e adultas, que estavam fora da Educação Básica, que voltam aos bancos escolares e aos programas de EJA. Em 1950, por exemplo, bastava o nível primário de escolarização para garantir o acesso ao mercado

de trabalho em muitos postos. No entanto, nas décadas seguintes e, sobretudo nos anos de 1990, houve a acentuação da exigência de um maior grau de instrução para a inserção no mercado de trabalho. Esta ênfase na exigência de maior qualificação intensificada com a pressão conforme Zago (2000), exercida pela classe média pelo ensino superior.

De acordo com Ribeiro (1999), a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado pela maioria dos estudantes. Isto se confirma, pois a escola realmente ainda é percebida como espaço que permite a melhoria de vida das pessoas, por mais que os motivos variem, a maioria dos estudantes da EJA volta a frequentar a escola para que melhorem de vida.

É comum ouvir de educandos jovens e adultos que retornam aos estudos que a sua escolarização é insuficiente e que no tempo dos seus pais e avós, bastava-se ter o ensino primário. No entanto, mesmo com esse reconhecimento os jovens e adultos continuam evadindo da escola.

É importante ratificar que as circunstâncias que levam este sujeito estar na condição de jovens e adultos não escolarizados já é resultado do processo de desigualdade social. Essa lamentável realidade impõe como condição de sobrevivência a estes jovens a opção pelo trabalho em detrimento da vida escolar. Esta mesma realidade exige destes sujeitos, voltar à escola na tentativa de aumentar sua chance no ingresso do mercado de trabalho, buscando atender as exigências impostas pela competitividade e muitas vezes como condição imediata de início de um emprego.

Além disso, os jovens e adultos nutrem uma expectativa em relação à escola como um meio possível de romper com as condições de pobreza. Este retorno ocorre quase sempre de forma precarizada, como tentativas de voltar a frequentar as aulas no ensino noturno ou propostas rápidas em cursos de caráter de suplência. O retorno destes alunos à escola, muitas vezes, é marcado tão somente pela imposição do mercado de trabalho, pois os setores geradores de emprego da sociedade moderna passam a exigir dos indivíduos níveis mais elevados de conhecimento, competências e habilidades.

Frente a essa situação, muitos educandos experimentam um processo de desilusão, pois acreditando na possibilidade de ingressar no disputado mercado de trabalho formal, ao se escolarizar, muitos jovens voltam à escola com uma preocupação exacerbada em relação à obtenção de documentos que lhe atribuam à certificação formal do que com o saber escolar. Com isso, a posição assumida por aqueles que não obtêm êxito na busca da certificação escolar é a de transferir para si a responsabilidade, atribuindo-se características negativas como incompetência e desinteresse. O fetiche da individualidade leva os educandos a crer que a permanência nos espaços escolares é de sua inteira responsabilidade, cabendo ao professor à função de incentivá-lo e orientá-lo.

Segundo Castro (1997) a responsabilidade do aluno pelo seu fracasso escolar tem como base o pensamento educacional da doutrina liberal a qual fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade de classe e tenta fazer com que as pessoas acreditem que o único responsável “pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”.

Costa (2001) afirma que jovens de baixa renda, impelidos na infância para abandonar seu processo de escolarização, enfrentam as exigências de retornar para o mercado de trabalho, sem o nível de qualificação suficiente, tornam-se desempregados estruturais, sendo-lhe negado o direito ao trabalho não precarizado.

O trabalho para a grande maioria dos jovens e adultos da EJA é prioridade de vida, pois muitas vezes existe um extenso número de familiares que dependem diretamente dos rendimentos desse trabalho para sobreviver. Sendo submetidos a uma exaustiva carga horária de trabalho, muitos desses educandos são obrigados a optar pelo trabalho ao invés do estudo, pois o trabalho apresenta-se como o único meio de sobrevivência.

Não é apenas o trabalho que promove a marginalização dos educandos da EJA do processo de formação educacional. A violência dos grandes centros urbanos e regiões metropolitanas interferem diretamente no funcionamento das instituições escolares. Muitos bairros de Salvador, têm o chamado toque de recolher, ou seja, os moradores de determinados bairros são impedidos de permanecer na escola, a partir

de determinado horário e acabam inibidos por facções criminosas de permanecerem na aula.

Levando em consideração que o horário de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos é predominantemente à noite, os educadores ficam sem opção a não ser suspender as aulas por um período, o que na maioria das vezes os jovens e adultos tomados pelo medo e insegurança e ainda o total abandono do Estado nestas localidades, optam por não mais voltar às escolas.

A localização da escola de adultos também foi um dos motivos apontados como causa da evasão. Escolas de difícil acesso e distantes da moradia, ruas mal iluminadas e a crescente violência nos meios urbanos amedrontam, sobretudo, as mulheres que acabam desistindo do estudo.

A escola ainda é vista por muitos pais como um meio dos filhos estarem distantes de situações de violência. Lamentavelmente, muitos jovens aliciados pela oportunidade de retorno financeiro mais rápido e com a falta de oportunidade de trabalho qualificado, abandonam a escola para ingressar no tráfico de drogas. Esses jovens são iludidos pela falsa promessa de ascensão e prestígio social que a escola precarizada não pôde oferecer.

Sobre isso:

[...] as famílias das camadas populares valorizam a instrução escolar ancoradas em dois aspectos: no primeiro, vê a escola como propiciadora dos domínios dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho e, no segundo, a escola se apresenta como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua e as drogas. (NOMA; CHILANTE, 2009, p. 235)

Assim como a violência, outros fatores ligados à condição social e econômica dos jovens e adultos, bem como a falta de políticas de estado que garantam outros direitos fundamentais além da educação como segurança, emprego, habitação e saúde, potencializa o quadro da evasão.

Diante das condições socioeconômicas desfavoráveis em que vivem os jovens no Brasil, muitos problemas de saúde que anteriormente eram apresentados apenas em pessoas mais idosas vêm acometendo jovens.

Problemas como acuidade visual, por exemplo, são muito recorrentes neste público. A dificuldade de enxergar impede que os jovens, adultos e idosos aprendam a ler e a escrever. Ao se verem como incapazes de desenvolver essas habilidades optam pelo abandono das aulas. Além deste específico problema de saúde, que é o mais comum entre os jovens e mais agravante entre adultos acima de 40 anos, observam-se outros problemas de ordem física e psicológica que fogem do domínio pedagógico. Problemas estes que dificultam a locomoção e outros de ordem psicológica que dificultam a compreensão e aprendizagem.

Este é outro dado que recai na questão socioeconômica da população. Os jovens e adultos presentes na escola não só foram excluídos do processo escolar, mas também serviços sociais básicos como saúde. O sistema único de saúde não dá conta das demandas populacionais de forma qualitativa. Mesmo que esses jovens tenham acesso a atendimento, eles dificilmente terão possibilidade de tratamento eficaz. Assim, se o problema de saúde não for tão grave, e afete apenas a sua aprendizagem será pouco provável o jovem, adulto ou idoso insistir no tratamento no sentido de permanecer no processo de formação.

Na leitura dos matérias utilizados na elaboração do trabalho, identificou-se que há uma vertente de profissionais da educação, composta por diretores e coordenadores pedagógicos que atribuem as desistências dos alunos na EJA a falta de merenda, a jornada de trabalho cansativa ou empregos provisórios que levam os alunos trabalhadores a mudarem frequentemente de residência. Alguns destes profissionais consideram ainda que falta aos educandos a consciência quanto à importância dos estudos, o que implica no desinteresse dos alunos mais jovens. Foram citados também, a ausência de esforços direcionados para a capacitação dos professores e o uso de matérias didáticos obsoletos e inadequados à Educação de Jovens e Adultos.

Situações relacionadas à família e resquícios da discriminação entre os gêneros, ainda se fazem presentes, dificultando as mulheres de estudar, principalmente à noite.

Ainda existem conflitos familiares, pois alguns maridos não admitem que a esposa frequente a escola, já que no imaginário desses homens o papel da mulher é zelar pelas tarefas domésticas e encarrega-se da criação dos filhos. Desse modo, a família, inconscientemente, atua na perspectiva psicológica, ou seja, de forma negativa, impedindo a permanência do educando em seu processo formativo, com diversas formas de opressão de pais, mães e esposos.

A família, de forma positiva, incentiva ou cobra uma disciplina dos educandos no processo de formação. No entanto, novamente as condições objetivas da classe trabalhadora impõem a necessidade de cuidar dos filhos, mãe, netos ou estudar. O que não resta dúvida é a escolha de zelar pela proteção da família ao invés de prosseguirem nos percursos formativos.

A questão da evasão escolar na educação de jovens e adultos levanta algumas contradições entre autores, pois cada um enxerga a evasão sob distintos ângulos e perspectivas diferenciadas.

Como afirma Carraher:

Deficiências nas funções psiconeurológicas, bases para a leitura e matemática, conceitos básicos, operações cognitivas e linguagem, um auto conceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, problemas familiares desconhecimento da própria cultura, etc. (CARRAHER, apud, FERNANDES, 2002, p 43).

A visão geral que se obteve, após a leitura das referências pesquisadas, é que a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou da sua família. Ou seja, o fenômeno da evasão não é exclusivo da EJA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho chega ao final revelando a trajetória da EJA, os problemas decorrentes da evasão escolar e as dificuldades que contribuem para a evasão escolar. Muitos são os fatores que levam os alunos a não frequentarem as salas de aula das classes de EJA e no decorrer do trabalho já foram explicitadas as relações que esses motivos estabelecem com a Educação de Jovens e Adultos.

Foram evidenciados inúmeros fatores que contribuem para a existência e constância da evasão na modalidade da EJA, dentre eles, pode-se ressaltar, por exemplo, o exercício de atividades laborais exaustivas e a baixa remuneração salarial dessa demanda.

Foi constatado ainda que o modelo educativo tradicional que impera nas escolas brasileiras ignora o contexto social dos educandos e não dá conta de atender as necessidades educacionais e sociais dos educandos. Com isso, a escola está corroborando na construção de uma sociedade onde a ordem imperativa é a exclusão social.

Diante disso, urge que a escola ratifique sua função conscientizadora através de um fazer educacional diferenciado. Para tanto, é imprescindível que a escola tenha seu olhar redirecionado a fim de buscar caminhos alternativos na luta contra a evasão escolar, tendo por meta uma educação de qualidade, promovida por professores capacitados e desejosos por desempenhar seu papel de agentes transformadores, contudo essa qualidade da educação não esgotasse em esforços empreendidos somente por parte dos educadores e da comunidade escolar, mas sim da sociedade como um todo.

Estas conclusões não devem ser consideradas como constatações pessimistas. Acredita-se que é possível ir além da preocupação com a permanência, a partir do momento que os sujeitos terão acesso ao saber em qualquer momento de sua vida. Todavia, isso só será possível no novo projeto de sociedade que possibilite a vida

igualmente digna para todos, com propostas educacionais desvinculadas das demandas do mercado.

Espera-se que, com estas reflexões, dentre tantas outras que a precederam e outras tantas que ainda virão, possa contribuir para a discussão do complexo problema da evasão. A permanência do sujeito só será realmente válida, se o mesmo puder ter acesso ao conhecimento sendo parte do bem imaterial que é direito de todos.

A emancipação humana destes sujeitos pressupõe a superação dos múltiplos obstáculos impostos à vida individual e coletiva pela alienação do modo de produção capitalista. Os jovens, adultos e idosos necessitam ampliar a conscientização para além de suas individualidades, da força social necessária na promoção de mudanças estruturais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro e GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 30-59.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: Juventude e escolarização (1980-1998)/ Coordenação: Marília Pontes Sposito. Brasília: **EC/Inep/Comped**, 2002. 221p. Série Estado do Conhecimento.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI. n. 55. p. 58-77, Nov. 2001.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, vol. 26. n. 92. p. 1115-1139, Especial, Out. 2005.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. (Trad. Por Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- _____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: VANNUCHI, P; NOVAES, R. (Org.). **Juventude e Sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- GADOTTI, Moacir; ROMAO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANETTI, Maria; A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma; (org.). **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n. 14. p. 108-130, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

IBGE. GEPE. **Causas do abandono escolar**. Pesquisa institucional. MOREIRA, Vânia; RIBEIRO, Helder Mendes; Giovana Oliveira; Borges, Eva Cristina. Gerência de Pesquisa – GEPE, 2000.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN SAVIANI, O. ; SANFELICE, J.L.; LOMBAROI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean, **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUBISCO, M. L. Nídia; SANTANA, V. Isnaia; VIEIRA, C. Sônia. **Manual do Estilo Acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 17-33.

NOMA, Amélia Kimiko; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Reparação da Dívida Social da Exclusão Social da Exclusão: Uma Função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas: n. Especial, p. 225-237, mai. 2009.

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

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, mai/ago. 2004.

SANTANA, Verônica de Souza. **Estratégias para permanência – percepções dos jovens e adultos sobre o abandono no processo de escolarização na Rede**

Municipal de Educação de Salvador. Salvador, 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SANTOS, Lúcia G. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n. 24. p. 108-125, Set/Out/Nov/Dez. 2003.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 17- 44.