

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

***POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO AMAZONAS: DIRETRIZES, DEBATES E PERSPECTIVAS
(2010 – 2014)***

MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO

MANAUS

2015

MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO

***POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO AMAZONAS: DIRETRIZES, DEBATES E PERSPECTIVAS
(2010 – 2014)***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

Aprovada, em 28 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
(Membro)

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
(Membro)

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B431p Belizario, Maria Rutimar de Jesus
Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Amazonas :
diretrizes, debates e perspectivas / Maria Rutimar de Jesus
Belizario. 2015
131 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Políticas públicas. 2. Educação básica. 3. Educação de jovens
e adultos. 4. Fóruns de EJA. I. Pinheiro, Maria das Graças Sá
Peixoto II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

*Aos meus pais José Pereira do Nascimento e Romão Gonçalves de Lima dedico este
trabalho.
(in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

Ao maior sentido da vida...! Obrigada, Pai Eterno, pelo amparo, principalmente nos momentos de desânimos, em que não via sentido para continuar a caminhada.

Agradeço à orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, pela confiança e pelos ensinamentos. O aprendizado adquirido no processo de orientação transcendeu o campo da intelectualidade. Muito obrigada!

Meus agradecimentos às Professoras Doutoras Ronney da Silva Feitoza e Arminda Rachel Botelho Mourão pela participação e contribuições na banca de qualificação.

À Prof^ª. Dr^ª. Arminda Rachel Botelho Mourão e ao Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, por aceitarem fazer parte da banca examinadora da dissertação.

Agradeço à equipe do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) pela acolhida, mesmo antes da minha vinda para Manaus. Através desse Núcleo, desenvolvi os primeiros estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular no Amazonas. Foi nesse espaço onde revigorei minhas expectativas da luta por uma educação pautada nos princípios da emancipação humana. Minha profunda gratidão!

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Desafios Amazônicos da Faculdade de Educação do Amazonas pelo convívio e oportunidade de aprender com vocês.

À minha querida mãe, amor incondicional, meu porto seguro e fonte de inspiração. Mulher aguerrida e grande exemplo de vitalidade. Mesmo nas dificuldades, com poucos recursos financeiros, sempre me estimulou a estudar. Por me instigar a nunca desistir e a sempre lutar pelos meus sonhos, muito obrigada! Eu tenho tanto a te agradecer, minha mãe... Minha eterna gratidão!

Ao Belizario, agradeço pelo companheirismo, cumplicidade. Muito obrigada pela presença amiga, pela compreensão e paciência. Gratidão à Vida pela oportunidade de viver com você os sentimentos mais genuínos, o amor

que ultrapassa o mundo físico. Como é bom estar na sua companhia; como é bom compartilhar com você alegrias e tristezas, sonhos..., compartilhar a esperança de um mundo justo, igualitário para todos os homens e mulheres que o habitam, indistintamente. Obrigada por tudo!

Obrigada aos meus irmãos e irmãs: Renata, Eduardo, Lourival, Rejane, Risomar, Francisco e Risolene, pela torcida e apoio, sobretudo pela presença amiga e solidária, sempre! À minha sobrinha e filha do coração, Adna, mesmo distante, fisicamente, com sua doçura e palavras de carinho me incentivou durante a feitura deste trabalho!

À minha família de Manaus, família Grijó, especialmente à Ana Grijó, muito obrigada pela acolhida e amizade.

Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos *princípios* da Educação popular que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação (GADOTTI, 2014).

RESUMO

A pesquisa analisa as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) instituídas pelo sistema estadual de ensino do Amazonas, no período de 2010 a 2014, em articulação com as políticas públicas definidas para a educação nacional. Evidencia as principais reivindicações nos significativos espaços de debate da EJA, tendo por foco os realizados no Amazonas. Traz também as questões pontuais das políticas de organização e oferta da EJA e atuação dos movimentos, na perspectiva dos sujeitos. Os fundamentos teórico-metodológicos subsidiam as concepções e as configurações da educação de jovens e adultos. A pesquisa utiliza-se do método dialético e adota a abordagem qualitativa, na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas. Nos procedimentos metodológicos, privilegiaram-se os seguintes documentos: legislação do ensino, programas, projetos, relatórios e programações de eventos. Nas entrevistas, foram selecionados os coordenadores de cursos, os gestores dos Centros de EJA e os representantes de setores da SEDUC/AM. Os resultados da pesquisa constataam a ausência de expressivo investimento na educação de jovens e adultos, em especial nos mecanismos que asseguram o direito à educação, configurando-se numa restrita ampliação da oferta de cursos, principalmente para a demanda de ensino médio, constituída, em sua maioria, de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, inviabilizando o acesso dessa população à escolarização. No processo de efetivação do direito à educação de jovens e adultos, destaca-se a atuação dos movimentos em defesa da consolidação da EJA como política pública de Estado, fundamentada na educação popular numa perspectiva de emancipação humana. Os resultados da pesquisa possibilitam uma reflexão das políticas para a educação de jovens e adultos no Amazonas.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Fóruns de EJA.

ABSTRACT

The research analyzes the public policies for Youth and Adult Education - EJA instituted by the state system of education of Amazonas, in the period 2010-2014, in conjunction with public policies defined for national education. It highlights the main demands in the EJA significant debate spaces, with the focus on those made in Amazonas. It also brings the specific issues of policies of organization and supply of adult education and procedure of movements, according to the subjects' perspectives. The theoretical and methodological foundations sustain the views and settings of adult education. The research used the dialectical method and adopted a qualitative approach, based on documental analysis and semi-structured interviews. The methodological procedures favored the following documents: the education legislation, programs, projects, reports and events schedules. In the interviews, we selected course coordinators, managers of adult education centers and representatives of SEDUC/AM sectors. The research results corroborate the absence of significant investment in youth and adult education, especially in the mechanisms that ensure the right to education, setting up a limited expansion of courses offering, mainly for the high school demand, composed mostly by young and adult working people, preventing the access of this population to schooling. In the process of assurance to the right to adult education, some highlights are the actions of movements in defense of EJA consolidation as a public policy of the State, based on popular education in a perspective of human emancipation. The research results allow a reflection on the policies for youth and adult education in Amazonas.

Keywords: Public Policy, Basic Education, Youth and Adult Education, EJA Forums.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estabelecimentos com oferta de EJA – Rede Pública Estadual de Ensino do Amazonas (2012 – 2014)	54
Tabela 2 – Matrículas na EJA - Rede Pública Estadual de Ensino do Amazonas (2012 – 2014)	56
Tabela 3 – Programa Amazonas Alfabetizado – Matrículas, Desistências, Alfabetizados, Não alfabetizados (2012 – 2013)	57
Tabela 4 – Certificados nos Exames de EJA – Prova Supletiva Eletrônica, ENCCEJA, ENEM (2012 – 2014)	58
Tabela 5 – Representação e código dos sujeitos entrevistados	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS	23
1.1 A Política Nacional para a Educação de Jovens e Adultos: diretrizes e concepções	27
1.2 A Política Estadual da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes e programas	37
2 ESPAÇOS DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2010-2014): REIVINDICAÇÕES	60
2.1 Internacional: Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)	61
2.2 Nacional: Conferência Nacional de Educação (CONAE) e Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)	65
2.3 Regional/Norte: Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA)	75
2.4 Amazonas: Fórum de Educação de Jovens e Adultos; Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE); Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas (ADECAM)	80
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO AMAZONAS, NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS	86
3.1 A Política de Educação de Jovens e Adultos	87
3.2 A Educação de Jovens e Adultos na atuação dos movimentos	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	119
• Roteiro das Entrevistas (I a VIII)	120
ANEXO	130
• Aprovação Comitê de Ética/UFAM	131

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das Políticas Públicas e Educação de Jovens Adultos (EJA) se configura mediado pelas experiências vividas desde os primeiros anos da década de 1990, em Fortaleza, capital cearense, através da participação como membro da Pastoral da Juventude e da atuação no Sindicato dos Portuários, nessa mesma cidade.

Uma das ações da Pastoral da Juventude foi a de realizar visitas na periferia da cidade, local onde se concentrava um grande número de pessoas jovens e adultas analfabetas. As visitas fundamentavam-se na Teologia da Libertação, cujos ensinamentos bíblicos eram interpretados como libertação das injustas condições em que aquelas pessoas estavam inseridas.

No Sindicato, a situação de exploração a que estavam submetidos os trabalhadores portuários, muitas vezes, explicava-se pela falta de escolaridade. A importância dos portos é evidente quando se trata dos processos de importação e exportação, sendo este setor portuário componente essencial na movimentação de produtos. Contudo, essa mesma importância nem sempre é dada aos responsáveis por transportar tais produtos.

Durante esse período, foi possível compreender o modo como as pessoas se organizavam para reivindicar seus direitos, através de ações coletivas, cujas metas eram amenizar as injustiças econômicas, políticas e sociais.

Dessas experiências, bem como da formação durante o Curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mais precisamente através das disciplinas Educação Popular, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Educação e Movimentos Sociais, surgiu o interesse pela temática da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Esse interesse se intensificou como educadora na Educação de Jovens e Adultos, no Projeto Escola Zé Peão (2005 - 2007) e no Curso de Especialização Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Projeto Escola Zé Peão (PEZP) foi criado por meio de uma parceria entre o Centro de Educação/UFPB e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICON), em 1990. O grupo de operários que conquistou a diretoria em 1986 entendeu que para a construção de um sindicato democrático e participativo seria necessária a escolarização da categoria.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade permeava a proposta pedagógica do PEZP, com base nas seguintes áreas do conhecimento: linguagem, matemática, ciências sociais e da natureza. As ações pedagógicas, realizadas em salas montadas nos próprios canteiros de obras, estavam voltadas para a alfabetização e educação continuada dos trabalhadores da construção civil, a fim de que os mesmos compreendessem, amplamente, a realidade em que estavam inseridos, para atuar, de forma consciente e responsável, sobre a mesma.

As experiências no Projeto enriqueceram-se com a participação nos encontros do Fórum de EJA do Estado da Paraíba, o qual foi instituído em 1999, um mês depois do primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado na cidade do Rio de Janeiro. Tais experiências oportunizaram momentos de aprendizagem e de formação sem os quais dificilmente seria despertado o desejo em conhecer e compreender as tensões e as perspectivas no campo da Educação de Jovens e Adultos.

A inserção, em 2011, no Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM), e a participação no Fórum de EJA do Amazonas, foram de grande relevância por reacender as expectativas em pesquisar a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Enquanto Professora Substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e Professora no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade Estadual do Amazonas, ministrou-se as seguintes disciplinas: Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico; Educação na Região Amazônica e Educação de Jovens e Adultos Indígenas, as quais suscitaram pesquisas as diretrizes que norteiam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

É oportuno enfatizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, define diretrizes e bases para a educação nacional, contemplando a modalidade de EJA, em cursos e exames. Contudo, a exclusão do público a quem se destina reflete a marginalização em que se encontra a demanda para essa modalidade de ensino, resultado de ações compensatórias, de ações assistencialistas, que expressam ações de governo e não políticas de Estado, o que redundou na descontinuidade das ações governamentais. Esse fato apregoa as negligências no que tange ao acesso e à permanência da população jovem e adulta nos processos de escolarização.

Convém ressaltar que, nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas, evidencia-se, na legislação educacional brasileira, o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, a partir da Lei nº 9.394/1996. Entretanto, o reconhecimento da necessidade de processos específicos, que contemplem o público dessa modalidade de ensino, não foi suficiente para colocá-la como prioridade na agenda das políticas públicas voltadas para a educação.

A descontinuidade das ações políticas e a negligência do poder público, no que concerne à educação, têm desencadeado diversas mobilizações por parte da sociedade civil. Na América Latina, de um modo geral, e no Brasil, especificamente, as décadas de 1970 e 1980 ficaram marcadas historicamente com a atuação dos movimentos sociais, os quais lutaram contra a ditadura e os diversos tipos de injustiças que se instauravam no país.

A atuação desses movimentos, através de ações organizadas, contribuiu decisivamente para a conquista e os avanços no campo dos direitos, em especial, o direito social à educação inscrito na Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, os movimentos e as organizações sociais têm exigido políticas públicas que propiciem a efetivação do direito à educação para as pessoas jovens e adultas.

Assim, no tocante à resistência, as atuais políticas públicas para a educação nacional, influenciadas pela economia mundial globalizada e conduzidas pelos organismos internacionais, geraram uma necessidade de

espaços para o debate e para as exigências da educação de jovens e adultos no país.

A década de 1990 representou uma década de grande relevância no debate internacional e nacional sobre a educação de pessoas jovens e adultas, destacando-se o surgimento dos fóruns de EJA no Brasil.

O primeiro Fórum de EJA foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1996, seguido pelos demais Estados brasileiros. Os fóruns de EJA têm por finalidade não apenas discutir, mas também avaliar e propor políticas públicas para a EJA. Esses fóruns surgiram por ocasião da preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, a qual representou um importante espaço catalisador de debates que contribuíram no fomento de políticas públicas para a EJA.

Portanto, a investigação analisa as diretrizes e os programas refletidos na organização e na oferta da educação de jovens e adultos do sistema público estadual de ensino do Amazonas, em articulação com as políticas públicas instituídas para essa modalidade de ensino da educação nacional. A pesquisa inclui as principais reivindicações dos espaços significativos de debate da EJA, em nível internacional, nacional e regional - Norte, tendo por foco os realizados no Amazonas. Essas duas vertentes instigaram a pesquisa a evidenciar as questões pontuais da política da modalidade de ensino da educação de jovens e adultos, diante das diretrizes definidas pelo sistema estadual de ensino do Amazonas e a atuação dos movimentos, na perspectiva dos sujeitos.

O objeto da pesquisa está delimitado ao período de 2010 a 2014, cuja análise será norteada a partir das seguintes questões: Quais as diretrizes e os programas do sistema estadual de ensino do Amazonas que definiram a organização e a oferta da Educação de Jovens e Adultos? Quais as principais reivindicações nos espaços significativos de debate da EJA? Quais as questões pontuais da política de EJA, diante das diretrizes estabelecidas pelo sistema estadual de ensino do Amazonas e a atuação dos movimentos, na perspectiva dos sujeitos?

Diante dessas questões, o objeto temático se constitui com base nos seguintes objetivos: Analisar as diretrizes, os programas, a organização e a

oferta da EJA definidos pelo sistema estadual de ensino do Amazonas; Evidenciar as principais reivindicações nos significativos espaços de debate da EJA, tendo por foco os realizados no Amazonas; Explicitar as questões pontuais da política de organização e da oferta da EJA, definidas pelo sistema estadual de ensino do Amazonas e a atuação dos movimentos, na perspectiva dos sujeitos.

Esse objeto da pesquisa requer uma metodologia fundamentada na dialética. Para Sánchez Gamboa (2012, p. 38), o método dialético se torna relevante uma vez que o mesmo “nos permite compreender a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”.

No postulado de Marx (1977, p. 229), o objeto é “unidade da diversidade”, por isso precisa ser investigado em todas as suas dimensões, pressupondo, assim, a apreensão do concreto, visto que a realidade vai além da aparência. Para evitar análise superficial da realidade, é necessário partir das partes que ligam e interligam o todo, através da identificação e detalhamento dos vestígios que constituem a estrutura dessa realidade.

De acordo com Sánchez Gamboa (2012, p. 126), “os fenômenos devem ser estudados considerando seus entornos, seus ambientes naturais, os contextos onde se desenvolvem e têm sentido”. Desse modo, para compreender o objeto, devem-se considerar as fases que o constituem.

Apreender as estruturas que ligam e interligam a realidade para melhor atuar sobre ela diz respeito à práxis, que, de acordo com Sánchez Vázquez (2011, p. 30), “ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação”, e acrescenta que “tal filosofia não é outra senão o marxismo”.

Como elucida Sánchez Vázquez (2011, p. 36) sobre o “apoliticismo”, ao tratar da consciência comum da práxis, a não politização “cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente”.

Partindo dessa premissa, a pesquisa sugere uma perspectiva crítico-dialética. A utilização do método dialético justifica-se pelas próprias

características do objeto evidenciado, quando o mesmo se constitui com base nas diretrizes e programas destinados à modalidade de educação de jovens e adultos à luz das políticas públicas. A análise volta-se não apenas para o que está instituído, mas também para as reivindicações dos espaços de debate de questões da oferta da EJA pelo poder público.

De acordo com Severino (2007), os pressupostos constitutivos da dialética são, dentre outros: contradição, totalidade e movimento. A contradição é um dos princípios básicos da dialética. Como explana o autor (2007, p. 117), “a história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade”. A contradição está intrinsecamente relacionada com o movimento das coisas e, na medida em que as coisas vão mudando, adquirem mais força em virtude da potencialidade inerente a elas.

Através da identificação das contradições e mediações que constituem o tecido das totalidades, é possível analisar a realidade. Desse modo, no que tange aos paradigmas referentes aos modos de investigação, há diversas formas de conceber a totalidade, a qual diz respeito à interdependência das partes com o todo, pressupondo a articulação entre o sujeito e o contexto em que ele se insere. Para Severino (2007, p. 116), “o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade”.

Sobre totalidade, Konder (1981, p. 17) sublinha a importância da compreensão do todo, pois, “para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles”. A totalidade é a base para a compreensão da realidade através da assimilação da inter-relação das partes que compõem essa realidade, sendo necessário, portanto, ir à essência, transcendendo a aparência.

A concepção de totalidade que orienta a pesquisa condiz com a forma de apreender a realidade como a materialização dos processos fluentes e contraditórios presentes na mesma. Assim, a análise da realidade requer uma visão de conjunto, pois a compreensão dos problemas necessita de um olhar amplo para as partes que os constituem.

Como salienta Gadotti (1997, p. 11), “a questão que deu origem à dialética é a explicação do movimento”. Presume-se que o movimento é a visão dialética cuja essência pauta-se na mutabilidade das coisas. Numa visão

dialética, a contradição indica a existência de movimento. A partir dessa visão compreende-se que as coisas não permanecem imutáveis. Assim, dialética pressupõe movimento, sem o qual não é possível explicar a mudança das coisas.

Dada à primazia do método dialético, a pesquisa adota a abordagem qualitativa, inclusive em dados quantitativos. Nessa abordagem, conforme aborda Lüdke e André (2013, p. 14): “há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes”, o que torna fundamental a voz dos atores envolvidos na pesquisa.

Chizzotti (2003, p. 79) também enfatiza a abordagem qualitativa como sendo “parte do fundamento de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”. Essa concepção traduz a interdependência entre o objeto e o sujeito. Com base nesse pressuposto, a abordagem qualitativa se contrapõe a posição de impessoalidade do pesquisador, tornando-se inviável a neutralidade do mesmo.

A abordagem qualitativa é assim designada porque visa interpretar a definição do fenômeno com base no significado expresso pelos sujeitos. Daí por que a compreensão do contexto onde ocorrem as dinâmicas sociais torna-se imprescindível, posto que tal abordagem, na visão de Gatti e André, (2010, p. 30) “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

A pesquisa em questão utilizou a análise documental que, conforme Chizzotti (2013, p. 114), “um documento pode ser, deste modo, toda e qualquer informação visual, oral, sonora, eletrônica que esteja gravada ou transcrita em um suporte material”.

Partindo do pressuposto de que o objeto de pesquisa revela o caminho a ser percorrido diante da definição do enfoque teórico metodológico, a delimitação temática da pesquisa incitou para uma análise documental. Esse tipo de análise pode se compor numa técnica preciosa, conforme sinaliza Lüdke e André (2013, p. 44-5), “de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesse sentido, a análise documental foi de grande valia, na medida em que o documento como fonte de informação também forneceu dados acerca do objeto pesquisado.

Para Lüdke e André (2013, p. 45), os documentos são fontes que “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres”, entre outros. Para a análise documental do objeto temático, foram selecionados os seguintes documentos, entre outros: pareceres e resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), programas, projetos, relatórios e programações (*folders*) dos eventos.

Além dos documentos, a pesquisa apontou para utilização de entrevistas semiestruturadas. Na concepção de Lüdke e André (2013, p. 39), esse instrumento se justifica por ser o procedimento de coleta de informação “que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, sendo os sujeitos, portanto, os principais detentores das informações básicas para as quais a entrevista se destina.

De acordo com Severino (2007, p. 125), por meio das entrevistas semiestruturadas “colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre”, o que torna a entrevista suscetível a esclarecimentos, permitindo correções caso seja necessário para tornar os dados mais fidedignos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as coordenações de Cursos e Exames de EJA da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC: 02 integrantes da Gerência de EJA – GEJA, 03 integrantes da gestão dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs, 02 integrantes da coordenação do Exame Supletivo Eletrônico, 01 integrante da coordenação do Programa Amazonas Alfabetizado, 01 integrante da coordenação do Programa Projovem Urbano, 01 integrante da coordenação do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, 01 integrante da coordenação da EJA no Centro de Mídias. Também fazem parte das entrevistas 02 participantes do Fórum de EJA do Amazonas, 02 integrantes do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) e 01 membro da Associação de Educadores Comunitários do Amazonas (ADECAM), totalizando 16 (dezesseis) entrevistados.

A pesquisa se desenvolveu a partir das seguintes fases: revisão da literatura sobre a temática; consulta bibliográfica dos fundamentos teórico-metodológicos; levantamento e análise documental; aplicação das entrevistas e análise dos dados; produção da dissertação.

Na revisão da literatura, verificou-se um grande número de pesquisas e estudos sobre a temática Educação de Jovens e Adultos. No âmbito nacional, há uma diversidade de abordagens a respeito da EJA, com predomínio na formação de professores, práticas de ensino, políticas educacionais e juventude. Em nível local, com base no catálogo das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, identificou-se um número considerável de produções acerca da Educação de Jovens e Adultos, abordando, em maior proporção, as políticas públicas e a EJA¹. Tratando da temática de EJA no Amazonas, destacam-se produções relevantes para contribuição de estudos e pesquisas neste campo².

Tanto no cenário nacional quanto local, a temática com enfoque nas políticas educacionais para a EJA enfatiza as diretrizes referentes a essa modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 e demais ordenamentos legais.

¹ Catálogo de Dissertações do Curso de Mestrado em Educação – PPGE/UFAM (1991 – 2014). Das dissertações que abordam EJA e Políticas Públicas, destacam-se: MARTINS, Ana Cristina Fernandes. **As políticas públicas em educação de jovens e adultos: reflexões sobre as ações do Programa Alfabetização Solidária desenvolvidas através da Universidade Federal do Amazonas (1998-2000)**. UFAM/PPGE, 2002; SILVA, Ronaldo Marques da. **O pensar e o fazer dos educadores de jovens e adultos frente às políticas educacionais em Itacoatiara e Urucurituba (1999 – 2002)**. UFAM/PPGE, 2005; FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus**. UFAM/PPGE, 2011; AFONSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas Municipais do Meio Rodoviário de Manaus**. UFAM/PPGE, 2012; SILVA, Sara Carneiro da. Manaus: UFAM/PPGE, 2013. **O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da formação profissional**. UFAM/PPGE, 2013.

² Cf. FEITOZA, Ronney. **Movimento de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. PPGE/UFPB, 2008. Tese de Doutorado; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto e FALCÃO, Nádia Maciel. **Políticas Públicas e Poder Municipal: o direito à educação de jovens e adultos**. 19º EPENN, 2009; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto e FALCÃO, Nádia Maciel. **Políticas públicas e poder municipal: o Projovem em Manaus-AM**. In: FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto (Orgs.). **Diversidade na educação de jovens e adultos**, 2012; MIRANDA, Alair. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**, 2003.

Atualmente, as produções no âmbito nacional trazem as discussões sobre políticas públicas e educação de jovens e adultos, sobretudo na perspectiva da efetivação da garantia do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

As pesquisas e os estudos em nível nacional e local apontam para a necessidade de pesquisas acerca das políticas públicas educacionais de EJA, no sentido de reforçar o direito social da educação às pessoas jovens e adultas, na direção de um ensino condizente com suas reais necessidades.

Diante dessa problematização pontual, a dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta as diretrizes da política nacional para a educação de jovens e adultos e traz as concepções desta modalidade de ensino. É neste capítulo que se analisa a política para EJA do sistema estadual de ensino público no Amazonas, focalizando as diretrizes, os programas e seus reflexos na organização e na oferta de cursos e exames da EJA.

O segundo capítulo evidencia as principais reivindicações nos significativos espaços de diálogos e debates no campo da educação de jovens e adultos: Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA); Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA); Conferência Nacional de Educação (CONAE); Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA), focalizando os realizados no Amazonas: Fórum de EJA; Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) e Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas (ADECAM).

O terceiro capítulo apresenta as questões pontuais da política de EJA refletida na rede pública estadual de ensino do Amazonas, na perspectiva dos sujeitos, dentre os quais, coordenadores, gestores e representantes de setores da EJA na SEDUC/AM e os representantes nos espaços de debates da EJA no Amazonas.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS

A educação brasileira, principalmente a partir das últimas décadas do século passado, recebe forte influência, direta ou indiretamente, das políticas ditadas pelos organismos internacionais, haja vista os países estarem interligados por meio de fios, que constituem uma grande rede chamada globalização¹, cuja base fundamenta-se nos princípios neoliberais.

Nessa direção, é imperativo abordar as implicações das ordenações internacionais de cunho neoliberal na formulação das políticas públicas para a educação nacional e, especificamente, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A influência das recomendações dos organismos internacionais é refletida nas políticas públicas para a educação no Brasil, em especial as direcionadas à EJA. Para Akkari (2011, p. 12), a política educacional é “um conjunto de decisões tomadas antecipadamente”, que estabelece metas para serem cumpridas, a curto ou longo prazo.

Na formulação das políticas públicas, em função da ligação com setores econômicos, acaba havendo descompasso entre o que deve ser feito e a conveniência com as instâncias financiadoras, tendo como consequência a não concretização das ações ou o retardamento das medidas, o que presume a forte presença de interesses, movidos por uma correlação de forças.

No encadeamento desses interesses estão presentes os principais atores, o Estado e o mercado, movidos pelos organismos econômicos, sendo minimizadas ou esmagadas as forças dos grupos populares, sendo estes excluídos dos processos de decisão. Indiscutivelmente, essa correlação de forças vai influenciar no processo de definição de políticas públicas. Hofling (2001, p. 38) assinala que “uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

¹ De acordo com Akkari (2011, p. 20), a globalização “é caracterizada pelo predomínio da economia de mercado acompanhada de políticas para liberalização do comércio de bens ou de serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais”.

É oportuno destacar que a política educacional deve partir da necessidade da sociedade, tornando-se imprescindível a participação dos cidadãos na proposição e na formulação das políticas públicas. No entanto, as políticas públicas instituídas no país, na maioria das vezes, atendem à ordem econômica neoliberal, em detrimento dos anseios da população brasileira, sobretudo a menos favorecida.

Assim, constata-se, na reforma do Estado brasileiro, a partir dos anos de 1990, a modificação do papel do Estado, reduzindo-o a regulador e avaliador das políticas educacionais, transferindo os serviços públicos para o setor privado. Barroso (2005, p. 726) comenta a problemática da reforma e da reestruturação do Estado, a partir dos anos 80 do século XX, na América Latina:

[...] um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação (BARROSO, 2005, p. 726).

Com esse argumento, postula-se que as reformas educacionais são resultantes da reforma estrutural do Estado, cujos princípios estão pautados na reformulação de atribuições, responsabilidades e constantes ajustes econômicos. A principal consequência dessas mudanças está nas formas de regulação do Estado recaindo nas políticas de educação, ampliando a atuação do setor privado nos serviços públicos educacionais.

Desse modo, as reformas de Estado redundam em políticas educacionais, as quais refletem a forte influência da ideologia neoliberal. Para Akkari (2011, p. 21), na ideologia liberal o mercado livre “é a solução para a deterioração da escola pública”.

Nessa perspectiva neoliberal, a privatização da educação integra as políticas educacionais e, sendo o mercado livre um dos princípios do neoliberalismo, a educação se torna uma mercadoria. Assim, estimular e beneficiar a iniciativa privada seriam a solução para a degradação das instituições públicas, o que diminuiria a demanda atendida por essas instituições.

Ao deixar de exercer sua função de provedor das políticas sociais, o Estado abandona também as ações que visam à superação das desigualdades sociais. Essa superação será difícil enquanto houver diferenças estruturais fomentadas pelas mudanças econômicas neoliberais.

Isso acentua o modelo de sociedade hierarquizada e classista e (re)define as características do Estado, que, sob o sistema capitalista, não responde às demandas sociais.

Visando à adequação da educação às mudanças econômicas, uma das prioridades da reforma educacional ocorrida na América Latina, na década de 1990, segundo Krawczyk (2005, p. 803), “foi a consolidação de uma nova organização e governação do sistema educacional e da escola”.

A reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, influenciou a formulação das políticas educacionais, consequência da globalização e das recomendações dos organismos internacionais, dentre os quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com Akkari (2011, p. 28), a “concepção”, a “avaliação” e o “financiamento” são os três elementos usados indistintamente por essas organizações.

A crescente presença do termo ‘*benchmark*’ ou ‘ponto de referência’ no discurso das organizações internacionais é revelador de sua influência na concepção das políticas educacionais [...]. No entanto, os modelos educacionais tendem cada vez mais a se uniformizarem. O que pode ser verificado pela semelhança das políticas nos diferentes países ou pelo surgimento crescente de estudos comparativos do tipo Pisa que colocam os sistemas educacionais sob a mesma metodologia de análise (AKKARI, 2011, p. 28).

As concepções educacionais adotadas por determinados países estão sendo utilizadas por outros com maior frequência, desconsiderando muitas vezes a realidade dos sistemas de ensino nacionais. A avaliação está diretamente relacionada com a garantia dos resultados conforme os padrões estabelecidos. Na medida em que os países recebem recursos por meio de

financiamentos, tornam-se dependentes econômica e politicamente, tendo que aderir às orientações por parte dos financiadores (AKKARI, 2011).

Com vistas a adequar as reformas do Estado brasileiro à ordem econômica, advinda dos organismos internacionais, são estabelecidas as reformas educacionais, definidas nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente a partir de 1996. Peroni (2003, p. 22) comenta que “as mudanças ocorridas na política educacional dos anos 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado”. Nesse sentido, faz-se necessário analisar essas reformas dentro de um contexto maior de mudanças.

Essas mudanças estão diretamente relacionadas com a crise do capital, cujos reflexos recaíram na política mundial, em que essa conjuntura se constitui a partir de diversas vertentes. De acordo com Peroni (2003), no contexto brasileiro isso implica na redefinição do papel do Estado, e conseqüentemente na forma de financiamento dos serviços sociais, particularmente da educação. A respeito das funções do Estado, a autora (2003, p. 62) faz a seguinte análise dos planos da reforma do Estado, em 1995:

O Estado tem fortalecido suas funções de regulação e coordenação, particularmente em nível federal, mas, ao passar o controle político-ideológico para as organizações públicas não-estatais, apenas financiando-as, ele transfere também a coordenação e a regulação dessas organizações para o mercado.

Por serem fundamentadas no neoliberalismo, essas reformas reforçaram o processo de expansão e materialização do capital, reduzindo o papel do Estado ao modelo de estado mínimo. Como frisa Peroni (2003, p. 33), “o Estado mínimo proposto é mínimo para as políticas sociais”. A autora (2003, p. 66) destaca, ainda, que “o Estado continua extremante presente, e mais, como Estado máximo para o capital. O seu caráter classista é acentuado na medida em que ele se retira, passando para o controle do mercado as políticas sociais”.

No entendimento de Rummert e Ventura (2007), a adesão do Brasil ao modelo de estado mínimo, com vista a afinar-se aos ditames neoliberais, foi efetivada no momento em que houve a combinação de dois fatores, a saber: a

“centralização das decisões com descentralização das ações e das responsabilidades de execução”. Com isso, para as autoras (2007, p. 31), os “instrumentos legais imprimiram às políticas públicas, no âmbito da educação, o tom acentuadamente pulverizado e compensatório”.

A concepção de Estado mínimo, a qual orienta as políticas públicas, influenciou diretamente no financiamento público da educação brasileira. Essa lógica redefiniu não apenas o financiamento público, mas, segundo Rummert e Ventura (2007, p. 31), “o conteúdo da ação governamental, passando a priorizar estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza”.

As atuais políticas voltadas para a EJA se situam nessa conjuntura, por se caracterizar como modalidade de ensino da educação básica, sendo esta reestruturada para atender as demandas do capital. A EJA integra o conjunto das reformas educacionais, a partir dos anos de 1990, cujo cerne focaliza a formação de mão de obra. Sendo assim, as políticas formuladas para essa modalidade de ensino priorizam o financiamento para integração da EJA à educação profissional.

Nesse cenário, a EJA tem-se configurado, a partir dos anos de 1990, por diretrizes e concepções firmadas nas políticas públicas para a educação nacional.

1.1. A Política Nacional para a Educação de Jovens e Adultos: diretrizes e concepções

A Educação de Jovens e Adultos não é um campo novo de discussão. Na visão de Arroyo (2007, p. 20), “a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente”.

Desse modo, para abordar sobre a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário situar a educação no âmbito dos direitos sociais. A respeito do reconhecimento da EJA como direito, Haddad e Ximenes (2014, p. 234) fazem a seguinte abordagem:

A educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 1930, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, com os movimentos de cultura popular dos anos 1960, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República.

Como se observa, são esforços voltados para a efetivação da garantia do direito das pessoas jovens e adultas à educação escolar. O reconhecimento da EJA na legislação brasileira significou um grande avanço na garantia do ensino fundamental “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, instituída no texto original da Constituição Federal de 1988 (I, art. 208).

Tendo em vista que as leis devem atender à lei maior, a CF/1988 determina, também, a eliminação do analfabetismo (I, art. 214). Observa-se que, no texto original da Constituição de 1988, está expresso o reconhecimento da necessidade de garantir o acesso ao ensino fundamental da população fora da idade própria e a eliminação do analfabetismo.

Com as constantes alterações, a partir das emendas constitucionais, o texto da Constituição Federal de 1988 foi redefinindo princípios e diretrizes para a educação nacional, refletidos na obrigatoriedade do ensino fundamental para as pessoas jovens e adultas que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Na Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, o dever do Estado é estabelecido na garantia do “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (I, art. 208). Nessa definição, a ênfase está no dever público de assegurar a gratuidade para os que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade própria.

A alteração significativa na EC nº 59/2009 é a redução do princípio da obrigatoriedade ao público jovem e adulto como dever público. Nessa Emenda de 2009, a Constituição Federal de 1988 determina a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (I, art. 208).

A EC 59/2009 reconhece a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, mas o limita à faixa etária estabelecida até os 17 anos. Portanto, aos jovens e adultos acima dessa idade, apenas reafirma a oferta do ensino gratuito para todos.

Essas alterações constitucionais significaram grande perda para a educação de jovens e adultos no Brasil. Porém, o campo de luta pelo direito à educação de pessoas jovens e adultas reivindica a efetivação da garantia da oferta e ampliação da EJA nos níveis de ensino da educação nacional, com qualidade social.

Para essa população jovem e adulta é instituída a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 12.796/2013, reafirmando os princípios constitucionais e definindo diretrizes para a EJA.

A EJA na LDBEN de 1996 ganhou uma sessão própria com dois artigos relacionados à oferta dessa modalidade de ensino, em cursos e exames:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Nessas diretrizes da LDBEN/1996, os sistemas de ensino devem considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (§ 1º, art. 37). Na referida Lei, a questão da formação para o trabalho na EJA é reforçada como dever do Estado, na garantia de

[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (VII, art. 4º).

Em decorrência do crescimento do capitalismo aumenta a exigência por escolaridade, visando à formação e capacitação da mão de obra, resultando na articulação da EJA com a educação profissional. Haddad e Ximenes (2014) comentam o paralelismo entre a integração da EJA ao mundo do trabalho e o caráter supletivo dessa modalidade de ensino impresso na LDBEN/1996. Na visão desses autores (2014, p. 244), a suplência “remete à noção de reposição de estudos do ensino fundamental e médio”, portanto, permanece a concepção de EJA associada à suplência.

Esse olhar conduz a ações de suplência voltadas para suprir as carências ou lacunas escolares, traduzindo as políticas reducionistas para essa modalidade de ensino. A visão de educação de jovens e adultos na perspectiva da suplência explicita a ambiguidade do discurso oficial do Estado e a realidade dessas pessoas, notoriamente na posição em que é colocada a EJA nas políticas públicas da educação nacional.

A lei recomenda aos sistemas de ensino a organização e a oferta mediante cursos e exames supletivos. Para os exames, a LDBEN/1996 define aos maiores de 15 anos o nível de conclusão do ensino fundamental e aos maiores de 18 anos o nível de conclusão do ensino médio. Esses exames, na referida Lei, devem, aferir conhecimentos e habilidades adquiridos, formal ou informalmente, pelos educandos (art. 38).

Conforme Haddad e Ximenes (2014, p. 247), a ênfase nos exames diminui as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Para esses autores (2014, p. 247), “desloca-se a ênfase para a avaliação, abre-se mão daquilo que a pedagogia consagrou

como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias etc.”.

Um outro aspecto relevante é a condição da EJA enquanto modalidade de ensino. Arroyo (2008, p. 225) afirma que “a trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana”.

Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidades de educação e formação básica. Que falta nos faz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! A EJA popular traz esse legado (ARROYO, 2008, p. 225).²

Diante desses entendimentos a respeito das diretrizes da educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino, é imprescindível a ampliação do olhar para vislumbrar os sujeitos dessa modalidade, enquanto sujeitos históricos, situados num determinado contexto social e cultural, e, portanto, para expandir as possibilidades de configurar a especificidade da EJA.

Essa concepção de sujeitos da EJA redonda na transcendência destes sujeitos para protagonistas, cuja história da vida escolar está imbricada a tantas outras histórias construídas ao longo de suas vidas, em um tempo e em um espaço. Por isso, a educação das pessoas jovens e adultas está intimamente relacionada com a emancipação humana.

Esse novo olhar para conceber os sujeitos da EJA torna-se condição para as políticas públicas voltadas para este público. Muito embora a EJA tenha sido desconsiderada nas prioridades da educação nacional, reflexos do percurso da sua história, marcada por equívocos, a sua reconfiguração deve partir do reconhecimento da especificidade dos sujeitos que a compõem.

² O movimento de cultura popular capitaneado pelo pensamento de Paulo Freire contribuiu para a construção de um projeto de educação de adultos fundamentado em princípios que transcendem a organização de tempos e espaços que estruturam as ações pedagógicas dos estabelecimentos escolares.

Por isso, a diversidade na EJA deve ser um elemento para sua reconfiguração, visto que, através da diversidade, da pluralidade cultural, é possível possibilitar propostas inovadoras. Para tanto, reconhece-se a importância dos movimentos sociais, cujas proposições se pautam em projeto de sociedade justa e igualitária, que ultrapassa propostas pontuais de escolarização.

Essas diretrizes da LDBEN/1996 não obtiveram reforço no financiamento da educação, a exemplo do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424 de 1996. Essas regras de financiamento concorreram para secundarizar a EJA não contemplando essa modalidade de ensino.

Di Pierro (2010b, p. 941) comenta que, no FUNDEF, “as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade”.

Não menos importante que a necessidade de vinculação nos fundos de financiamento é a definição de metas e estratégias para otimizar a utilização dos recursos para essa modalidade de ensino. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, para um período de dez anos (2001 – 2010), foi um instrumento relevante, posto que se constituiu num plano de Estado, com redefinição de princípios, diretrizes e estratégias de ação.

Para cumprir o PNE 2001, Di Pierro (2010b, p. 945) comenta certas metas, dentre outras, estabelecidas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

[...] previa-se cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, e o incremento de recursos financeiros, mas, no capítulo sobre financiamento, prevaleceu a proposta do executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF. [...] Ainda que o diagnóstico tenha reconhecido a necessidade de políticas focalizadas para reverter as desigualdades educativas observadas entre os grupos étnico-raciais e as populações rurais, o Plano não fixou estratégias ou metas específicas nessa direção.

A autora (2010b, p. 945) conclui que o PNE/2001 previu um mecanismo de monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino, entretanto “essa meta jamais foi tomada em consideração pelos governos”.

Cabe ressaltar a criação de espaços institucionais do governo federal favoráveis para o fomento de políticas públicas focalizadas de EJA. Nesses espaços, dentre outros, encontra-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (anteriormente SECAD, criada em julho de 2004), do Ministério da Educação (MEC).

Henriques e Ireland (2005, p. 352) comentam o significado dessa Secretaria em 2004, com as expressões educação continuada, alfabetização e diversidade:

Educação Continuada expressa a centralidade da agenda para jovens e adultos, que extravasa os limites da escolarização formal e destaca a de educação para toda a vida, sobretudo para os milhões de brasileiros que ainda não se beneficiam do ingresso e da permanência na escola. A alfabetização expressa a prioridade política e o foco na cidadania [...]. Diversidade, enfim, para explicitar uma concepção forte não só de inclusão educacional, mas, sobretudo, de respeito, tratamento e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional.

Além da criação da SECADI/MEC, foram ampliados os recursos para a EJA a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. O FUNDEB substituiu o FUNDEF e contemplou a EJA, porém, com prioridade da integração dessa modalidade à educação profissional, reforçado pela Lei nº 11.741/2008.

Ao fazer um balanço das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Di Pierro (2010a, p. 29) avalia a inserção da EJA no FUNDEB:

Embora o percurso não tenha sido linear e a EJA continue a ocupar lugar secundário nas prioridades do governo é possível reconhecer a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento (FUNDEB) e nos programas de assistência.

Uma das principais pautas de reivindicações é assegurar o financiamento da modalidade para garantir o direito à educação das pessoas jovens e adultas, sem priorizar apenas a EJA integrada à educação profissional.

Em se tratando do financiamento da modalidade de ensino educação de jovens e adultos, é relevante contextualizá-la no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação em 2007. Saviani (2007, p. 1239) define o PDE como “um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”.

No tocante à educação das pessoas jovens e adultas, o PDE/2007 aglutina os seguintes programas: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

O PROEJA, lançado pelo MEC em 2005, orienta os sistemas estaduais de ensino e o sistema federal a oferecer a educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Segundo Di Pierro (2010a, p. 30), esse Programa “reorientou parcialmente recursos físicos e humanos pré-existentes na rede de escolas técnicas federais para grupos sociais que raramente a elas tinham acesso”.

O Programa Brasil Alfabetizado visa superar o problema histórico do analfabetismo no Brasil. A partir da versão remodelada no PDE, objetiva “o aprofundamento da visão sistêmica da educação, integrando, em cada município, a alfabetização à EJA” (PDE, 2007, p. 36).

O Projovem, instituído em 2005, segundo Pinheiro e Falcão (2012, p. 84), “é uma ação do governo federal dirigida a uma parcela do público jovem”.

[...] com a finalidade de suprir a escolaridade não concluída em idade regular e preparar para o mercado de trabalho, na oferta da modalidade EJA, equivalente aos anos finais do ensino fundamental, com qualificação profissional e ações comunitárias (PINHEIRO e FALCÃO, 2012, p. 84).

As ações executadas através desses Programas permanecem centradas em políticas compensatórias e pulverizadas, em função da diminuição da presença do Estado nas políticas sociais, característica da política neoliberal, a qual foi adotada nas reformas educacionais.

Outro aspecto relevante no âmbito das diretrizes para a educação de jovens e adultos diz respeito às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituídas pela Resolução nº 3 de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa Resolução define o tempo de duração de cursos de EJA, a idade mínima para o ingresso na EJA, a idade mínima para a certificação nos exames de EJA e a EJA desenvolvida via Educação à Distância.

A Resolução nº 3/2010 volta-se para o estabelecimento de normas na operacionalização da EJA:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (art. 2º).

Como se observa, nessas diretrizes de 2010, a EJA deve ser firmada como política de Estado, por meio da gestão democrática, enfatizando a diversidade dos sujeitos que demandam dessa modalidade de ensino.

Nessa linha de diretrizes para a EJA, o MEC encaminha ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 8.035-B/2010, que versa sobre o Plano Nacional de Educação. O PL/2010 inclui a erradicação do analfabetismo (I, art. 2º) e traz três metas referentes à modalidade de educação de jovens e adultos. A meta 8 determina a elevação da escolaridade média da população de 18 a 24 anos. A meta 9 refere-se ao analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade e a meta 10, à ampliação da EJA na forma integrada à educação profissional.

Gracindo (2011) analisa as metas (8, 9 e 10) para a Educação de Jovens e Adultos inseridas nesse projeto de lei. Segundo a autora (2011, p. 146), a meta 8 demanda uma forte ação da EJA “no intuito de acelerar a

escolaridade de jovens e adultos que se encontram nessa faixa etária, seja por meio de cursos, seja por meio de exames de conclusão de etapas da educação básica”.

Sobre a meta 9, que define prazos para elevar a taxa de alfabetização, para a eliminação do analfabetismo absoluto e para a redução do analfabetismo funcional, a autora (2011, p. 147) pondera o esforço a ser empenhado pelas instâncias governamentais, “pois a história mostra como é difícil alfabetizar grandes contingentes populacionais quando eles atingem idades mais avançadas, sobretudo aqueles que ultrapassaram os 40 anos”.

Em virtude de a EJA ser constituída, quase que em sua totalidade, por trabalhadores, a meta 10 vincula a formação geral à formação profissional. Gracindo (2011, p. 149) aponta aspectos fundamentais para a concretização dessa meta: “diversificação curricular; educação à distância; assistência ao estudante; envolvimento das entidades de formação profissional vinculadas ao sistema sindical”.

Os altos e reincidentes índices de analfabetismos nos processos de escolarização no Brasil desafiam os sistemas de ensino a criarem estratégias que efetivamente garantam a qualidade dos serviços educacionais destinados à população jovem e adulta, sobretudo aos que não tiveram acesso ou foram excluídos desses processos, a fim de que não só sejam bem sucedidos durante a alfabetização, mas que deem continuidade aos estudos.

Com base nesse projeto de lei de 2010 (PL nº 8.035-B), enviado pelo MEC, é aprovado pela Lei nº 13.005/2014 o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Nas diretrizes do PNE/2014, são reafirmadas a erradicação do analfabetismo (I, art. 2) e as metas 8, 9 e 10 referentes à EJA, com as respectivas estratégias (Cf. PNE/2014; MEC/Planejando a Próxima Década, 2014)³.

O PNE/2014, na meta de elevação da escolaridade e da taxa de alfabetização, atenta para a quantidade de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização no Brasil. Desconsiderar a educação das pessoas jovens e adultas é reforçar o atraso no que se refere à negação dos direitos humanos;

³ Cf. a análise dessas estratégias em MACHADO, M. M. e RODRIGUES, M. C. **A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente**, 2014.

mais do que isso, é notabilizar explicitamente a dívida social aos deserdados de uma das maiores heranças de uma nação: o direito social de educação.

Diante dessas políticas públicas instituídas para a educação nacional, referentes à Educação de Jovens e Adultos, para o objeto da pesquisa em foco, é necessária a análise dessa modalidade de ensino no sistema estadual de educação do Amazonas.

1.2. A Política Estadual da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes e programas

A Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual de ensino do Amazonas está sob a responsabilidade da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), compondo a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC).

As normas que regem a educação das pessoas jovens e adultas vêm indicando o caráter próprio dessa modalidade, cabendo aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos adotarem ações em conformidade com os princípios definidos na legislação vigente.

Enquanto modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e ensino médio do sistema estadual de ensino do Amazonas, a EJA atende às normas do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, por meio da Resolução nº 137, de 16 de outubro de 2012. O DEPPE planeja, acompanha e supervisiona o ensino da EJA, e a GEJA coordena os cursos e os exames voltados para a educação das pessoas jovens e adultas do sistema estadual de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos do sistema estadual de ensino do Amazonas tem por finalidade proporcionar “a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo” (art. 1º, Res. nº 137/2012). Conforme destaca a Resolução de 2012, a EJA tem por objetivos:

- I - restabelecer a igualdade de direitos à educação garantindo a oferta de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio para jovens e adultos que a eles não puderam ter acesso ou não os concluíram na idade regular;
- II - proporcionar formação de qualidade, com metodologia própria, criando situações pedagógicas adequadas às necessidades, expectativas e disponibilidade dos jovens e adultos;
- III – reconhecer e validar competências e conhecimentos adquiridos pelo educando na vida cotidiana e no trabalho;
- IV – ampliar as perspectivas de trabalho e de renda, de participação política e social dos educandos, visando à melhoria de qualidade de vida, pela apropriação do conhecimento sistematizado historicamente construído, com potencialização e desenvolvimento de habilidades e competências;
- V – oportunizar a educação continuada do cidadão com o objetivo de qualificar e elevar o nível de escolaridade (art. 2º).

Nesse restabelecimento de direitos, contempla-se a função reparadora da EJA, tendo em vista a restrição do acesso à escolarização de jovens e adultos. Para Cury, a função reparadora da EJA deve significar não apenas o restabelecimento do direito através da garantia do acesso à escola de qualidade, “mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (Parecer nº 11/2000 – CNE). Mais do que a escolarização, a educação das pessoas jovens e adultas precisa ser concebida como um dos canais importantes para o desenvolvimento da cidadania.

A oferta da EJA na rede pública estadual de ensino é destinada aos jovens e adultos com idade mínima de 15 e 18 anos completos, para matrícula nos cursos de ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, e inscrição e realização nos exames para a conclusão do ensino fundamental e ensino médio (art. 5º, 6º da Res. nº 137/2012 – CEE).

Nas normas para a organização da EJA, enquanto modalidade de ensino, a oferta de cursos correspondentes ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio é obrigatória para a rede pública estadual de ensino no Amazonas, dando ênfase ao processo de letramento, nas formas de curso presencial, semipresencial, à distância e exames (art. 3º da Res. nº 137/2012 – CEE).

Os cursos presenciais têm por base a Proposta Curricular da EJA de 2008, ainda em vigor. Os cursos estão organizados por etapas. O primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental distribui-se em 1ª etapa: 1º ano; 2ª etapa: 2º e 3º anos; e 3ª etapa: 4º e 5º anos. O segundo segmento (6º

ao 9º ano) e o ensino médio estão organizados em uma única etapa (SEDUC/Proposta Curricular da EJA, 2008).

Nos cursos presenciais de EJA, o 1º segmento, referente aos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolve as atividades didático-metodológicas por componentes curriculares, interligados de forma interdisciplinar. Os cursos presenciais do 2º segmento, referentes aos anos finais do ensino fundamental de EJA e ensino médio, desenvolvem as atividades didático-metodológicas por meio de um sistema modular de ensino (SEDUC/Proposta Curricular da EJA, 2008).

No entanto, a Proposta Curricular da EJA de 2008 é anterior às normas de organização curricular para cursos e exames desta modalidade de ensino firmadas na Res. nº 137/2012 – CEE.

Em consonância com as normas estabelecidas na Resolução de 2012, a organização curricular dos cursos presenciais deve atender uma carga horária de 1.600 horas para o primeiro segmento (anos iniciais) e, para o segundo segmento (anos finais), de 1.600 horas, totalizando 3.200 horas, e, para o ensino médio, uma carga horária de 1.200 horas (art. 17).

Nessa organização curricular da EJA de 2012, fixada para cursos e exames, são obrigatórios os seguintes componentes curriculares, correspondentes às respectivas áreas do conhecimento dos ensinos fundamental e médio:

III. No Ensino Fundamental:

I – Linguagens:

- a. Língua Portuguesa;
- b. Língua Materna, para populações indígenas;
- c. Língua Estrangeira Moderna;
- d. Arte;
- e. Educação Física.

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas:

- a. História, incluindo estudo de História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena;
- b. Geografia;

V – Ensino Religioso;

IV. No Ensino Médio:

I – Linguagens:

- a. Língua Portuguesa;
- b. Língua Materna, para populações indígenas;
- c. Estrangeira Moderna;

- d. Arte, em suas diferentes linguagens: ciências, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e. Educação Física.
- II – Matemática;
- III – Ciências da Natureza:
 - a. Biologia;
 - b. Física;
 - c. Química.
- IV – Ciências Humanas:
 - a. História;
 - b. Geografia;
 - c. Filosofia;
 - d. Sociologia (art. 13, Res. nº 137).

Portanto, os cursos e exames devem atender às normas quanto à idade, modalidade de cursos e organização curricular determinadas pelo sistema público estadual de ensino, através da Res. nº 137/2012 – CEE.

Os cursos presenciais de EJA 1º segmento, 2º segmento e ensino médio são ofertados na capital e no interior do Estado às pessoas jovens e adultas nos estabelecimentos de ensino da rede pública.

Nesses cursos presenciais, a rede pública estadual de ensino do Amazonas passa a oferecer também o Projeto Telecurso/Telessalas ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, denominado pela SEDUC como Projeto Igarité, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, desenvolvido entre 2009 e 2012.

O Projeto Igarité atendeu a demanda de ensino médio da EJA em escolas públicas da capital e de ensino fundamental e médio desta modalidade de ensino no interior. Os cursos de EJA do Projeto Igarité utilizavam tecnologia educacional do telecurso, incorporando a metodologia da telessala e material didático (livros do telecurso) tanto para o ensino fundamental quanto para o médio (SEDUC/Projeto Básico Igarité, 2011-2012).

O Igarité foi desenvolvido em 67 (sessenta e sete) turmas da rede pública estadual de ensino, distribuídas em 19 (dezenove) turmas de 6 (seis) escolas da capital, com o ensino médio de EJA. No interior, com 18 (dezoito) turmas de ensino fundamental e 30 (trinta) de ensino médio de EJA, em 24 (vinte e quatro) escolas, com atendimento em 18 (dezoito) municípios: Alvarães, Amaturá, Anamá, Autazes, Canutama, Careiro-Castanho, Coari, Envira, Ipixuna, Itacoatiara, Japurá, Jutai, Manaquiri, Santa Isabel do Rio

Negro, Santo Antonio do Içá, Silves, Tabatinga e Tonantins (SEDUC/Projeto Básico Igarité, 2011-2012)⁴.

Considerando que o Estado do Amazonas possui 62 (sessenta e dois) municípios, o Projeto Igarité abrangeu apenas 19 (dezenove) municípios, alcançando 30,6% do total. Portanto, o Igarité deixou de atender a EJA em 43 (quarenta e três) municípios, perfazendo 69,4%.

Assim como os cursos desenvolvidos pelo Projeto Igarité, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas desenvolve programas com cursos presenciais destinados às pessoas jovens e adultas que estão fora da faixa etária estabelecida pelas normatizações legais para a Educação de Jovens e Adultos: Programa Amazonas Alfabetizado, Projovem Urbano e Campo e EJA por Mediação Tecnológica.

Para a alfabetização das pessoas jovens, adultas e idosas, com idade de 15 anos ou mais, são ofertados cursos de alfabetização por meio do Programa Amazonas Alfabetizado. A finalidade desse Programa volta-se para o desenvolvimento de aprendizagem da população adulta, cujas “metodologias, temas e diálogos encaminham-se para essa população [...]” (SEDUC/Manual de Orientação do Programa Amazonas Alfabetizado, 2013, p. 15).

Esse Programa é uma ação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), reorganizado em 2007⁵, que teve sua adesão pela SEDUC em 2011. O Programa atende às normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Termo de Adesão da SEDUC, de caráter plurianual, para recebimento de auxílio financeiro e pagamento de bolsas para alfabetizadores voluntários.

Os municípios de abrangência do Programa Amazonas Alfabetizado, ciclo 2012/2013, e o número de turmas estão assim distribuídos: Alvarães (13); Amaturá (15); Barreirinha (03); Benjamin Constant (58); Beruri (21); Boa Vista do Ramos (09); Boca do Acre (08); Borba (23); Canutama (27); Careiro (04); Coari (46); Iranduba (20); Itacoatiara (28); Itapiranga (02); Japurá (08); Manacapuru (106); Manaquiri (17); Manaus (238); Manicoré (19); Nova Olinda

⁴ O Projeto Igarité está suspenso desde 2013 com a implantação da Educação de Jovens e Adultos Presencial com Mediação Tecnológica.

⁵ Reorganização do Programa Brasil Alfabetizado. Dec. n° 6.253/2007.

do Norte (06); Novo Airão (07); Novo Aripuanã (07); Parintins (22); Presidente Figueiredo (11); Rio Preto da Eva (07); Silves (10); Tabatinga (11); Tapauá (25); Urucurituba (03) (SEDUC/GEJA, Programa Amazonas Alfabetizado, Manual de Orientação, 2013).

O Programa Amazonas Alfabetizado, em 2012, abrangeu 29 (vinte e nove) municípios, perfazendo 46,7% do total, ficando 33 (trinta e três) municípios excluídos, ou seja, 53,3% do total. Das 774 (setecentas e setenta e quatro), 238 (duzentas e trinta e oito) turmas na capital, equivalendo a 30,7% do total e 536 (quinhentas e trinta e seis) turmas no interior do Estado, totalizando 69,3%.

O ciclo 2013 abrangeu um total de 668 (seiscentas e sessenta e oito) turmas nos 17 municípios contemplados: Atalaia do Norte (04); Eirunepé (47); Envira (17); Guajará (27); Ipixuna (06); Itamarati (11); Jutai (06); Lábrea (16); Manacapuru (10); Maués (06); Nhamundá (15); Santa Izabel do Rio Negro (01); São Paulo de Olivença (10); Tefé (09); Tonantins (19); Urucará (07); Manaus (457). Verifica-se que decresceu a oferta pelo Programa no ciclo de 2013 em relação ao anterior, tendo em vista que 12 (doze) municípios deixaram de atender a demanda de EJA e, por consequência, 106 (cento e seis) turmas foram fechadas.

As turmas do Programa Amazonas Alfabetizado são formadas de acordo com a área onde será executado o Programa, seguindo os parâmetros indicados pelo FNDE: I - nas áreas rurais, mínimo de 7 (sete) e máximo de 25 (vinte e cinco) alfabetizando por turma; II - nas áreas urbanas, mínimo de 14 (quatorze) e máximo de 25 (vinte e cinco) alfabetizando por turma.

As ações do Programa levam em consideração “a geografia amazônica (a terra firme e a de várzea) [...] as populações ribeirinhas e da floresta (caboclos e indígenas)” nos tempos e nos espaços dos municípios de abrangência do Programa (SEDUC/Programa Amazonas Alfabetizado, Manual de Orientação, 2013, p. 41). O desenvolvimento de cursos no universo amazônico requer o enfrentamento das barreiras impostas pela geografia local, a fim de que não deságuem em rios caudalosos e acabem por interromper a EJA de iniciativa do poder público.

Em atenção às diretrizes do Programa federal, os cursos desenvolvidos pelo Programa Amazonas Alfabetizado devem atender a demanda no período entre 06 e 08 meses, com uma carga horária entre 240 e 320 horas, podendo ser distribuídas em até 10 horas semanais.

Um dos entraves do Programa Amazonas Alfabetizado é ser constituído majoritariamente por professores voluntários, sem a devida formação para atuação na alfabetização das pessoas jovens, adultas e idosas. Di Pierro (2010a, p. 36) destaca uma questão relevante à superação do voluntariado desses programas:

Tais políticas terão maior chance de êxito se forem combinadas a estratégias de profissionalização que superem o voluntarismo reinante e reconheçam a natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos, favorecendo o recrutamento de professores com formação e experiência, e a constituição de um corpo estável de profissionais dedicados à modalidade.

A atuação de alfabetizadores voluntários induz ao descompromisso do poder estadual com a valorização dos professores da rede pública, em termos de formação, remuneração e condições de trabalho destes profissionais.

Di Pierro (2010a, p. 33) aponta, como uma das tensões do Programa Brasil Alfabetizado, o estilo de promoção de campanhas de alfabetização:

Entretanto, continua-se a promover campanhas de alfabetização muito breves, com recursos humanos e pedagógicos improvisados, em contextos socioeconômicos e ambientes culturais que não estimulam o uso social das aprendizagens realizadas. Ou seja, persiste a tensão entre as concepções restrita e ampliada de alfabetização, e as estratégias de políticas públicas que lhes correspondem.

Para o prosseguimento de estudos do Programa Amazonas Alfabetizado são estabelecidos critérios que, muitas vezes, não condizem com a realidade daqueles que adentraram precocemente no mundo do trabalho. Para esses jovens, são instituídos programas cuja finalidade é articular o ensino fundamental com a qualificação profissional, a exemplo dos cursos presenciais de EJA do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), adotado pelo sistema estadual de ensino do Amazonas.

O Projovem é uma das ações da Política Nacional de Juventude do governo federal, instituído em 2005⁶. Para Pinheiro e Falcão (2012, p. 86), essas iniciativas são formuladas “por meio de programas compensatórios focalizados para suprir a educação básica, sobretudo o ensino fundamental, além da modalidade de educação de jovens e adultos, integrada à educação profissional”.

Atualmente o sistema estadual de ensino do Amazonas incorpora duas modalidades do Projovem: o Urbano e o Campo – Saberes da Terra, seguindo as orientações do Programa Nacional (MEC/Projovem Urbano, Manual do Educador: Orientação, 2012).

O Projovem Urbano é desenvolvido na rede pública estadual de ensino do Amazonas, através de cursos do 2º segmento para jovens de 18 a 29 anos, em que, para o ingresso, exige-se a condição de saber ler e escrever e não ter concluído o ensino fundamental.

O curso do Projovem Urbano tem duração de 18 meses, com carga horária de 2.000 horas, distribuídas em momentos presenciais (1.440 horas) e não presenciais (560 horas). O curso integra três dimensões do currículo, a saber: formação básica, qualificação profissional e participação cidadã por meio de ações comunitárias. Os jovens matriculados nos cursos do Projovem recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais.

A política de reinserção do jovem no processo de escolarização tem se dado na perspectiva da correção da distorção idade-série com vistas a incentivar a frequência escolar e, sobretudo, a qualificação para o trabalho.

O Projovem Urbano, na edição de 2012, alcançou 10 (dez) municípios do Amazonas: Autazes, Benjamin Constant, Coari, Iranduba, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Maués, Tabatinga, Tefé. Na edição de 2014, abrangeu 15 (quinze) municípios amazonenses: Autazes, Benjamin Constant, Boca do Acre, Eirunepé, Fonte Boa, Humaitá, Iranduba, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Nova Olinda do Norte, Santo Antônio do Içá e

⁶ Cf., sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens. PINHEIRO, M. G. S. P. e FALCÃO, N. M. **Políticas públicas e poder municipal: o Projovem em Manaus-AM**, 2012.

São Paulo de Olivença (MEC/SIMEC/DTI – Amazonas, lista de Pólos 2012, 2014).

Enquanto, em 2012, o Projovem Urbano abrangeu 10 (dez) municípios, atingindo 16,1% do total do Estado, a edição de 2014 passou para 15 municípios, aumentando em 05 (cinco) em relação à edição de 2012. Tanto na primeira edição quanto na segunda, a capital não foi contemplada, em função de o Projovem ter sido incorporado às ações de EJA desenvolvidas pelo sistema municipal de ensino de Manaus.

Na linha de cursos do Projovem, o sistema público estadual de ensino do Amazonas vem desenvolvendo o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, a partir de 2010, autorizado pela Resolução nº 159/2012 – CEE/AM, aprovando também a Proposta Pedagógica⁷.

O Projovem Campo – Saberes da Terra, no ciclo 2010 - 2012, abrangeu 14 (quatorze) municípios: Anori, Boa Vista do Ramos, Barreirinha, Careiro, Itacoatiara, Iranduba, Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Parintins, São Sebastião do Uatumã, Tefé e Urucará, com um total de 33 turmas. No ciclo 2012 - 2014, as atividades alcançaram 13 (treze) Municípios: Anamã, Anori, Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Caapiranga, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Maués, Nhamundá, Parintins, Uarini e Urucurituba, com 35 turmas (SEDUC/Projovem Campo – Saberes da Terra, Proposta Pedagógica, 2013).

O Programa Projovem Campo – Saberes da Terra tem por finalidade proporcionar a formação integral à população de 18 a 29 anos residente em áreas rurais com formação escolar presencial cuja base estrutura-se na qualificação profissional e social de jovens que não concluíram o ensino fundamental. A SEDUC estipulou que o aluno regularmente matriculado no Projovem Campo recebe um auxílio financeiro de R\$ 100,00 (cem reais) a cada dois meses. (SEDUC/Projovem Campo – Saberes da Terra, Proposta Pedagógica, 2013, p. 8).

A Proposta Pedagógica (2013, p. 12) define como objetivo geral do Projovem Campo – Saberes da Terra:

⁷ Alterações da Proposta Pedagógica – Res. nº 56/2013 – CEE/AM.

Oportunizar aos jovens agricultores (as) e aos seus familiares, excluídos do sistema formal de ensino a formação escolar em Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional, economia solidária e desenvolvimento sustentável.

Se nas áreas urbanas as desigualdades são constantes, no que concerne aos níveis de escolaridade entre os jovens, no campo as situações de desigualdades se agravam. Sendo assim, a finalidade do Projovem Campo pode minimizar o permanente e crescente fluxo migratório da população jovem que reside no campo.

A saída para as sedes dos municípios se justifica pela falta de perspectivas seja pelas dificuldades em dar sequência aos estudos seja pela profissionalização. Nesse sentido, a característica peculiar do Programa é a atividade agrícola familiar (SEDUC/Projovem Campo – Saberes da Terra, Proposta Pedagógica, 2013).

A Proposta Pedagógica do Projovem Campo (2013) orienta que a estrutura curricular e pedagógica tenha como base as necessidades locais, adequando as estratégias de atendimento escolar à realidade do campo, a partir da qual deverão ser organizados os tempos e espaços ao longo dos dois anos de execução das atividades, totalizando 2.400 horas, sendo distribuídas em dois momentos: tempo-escola (1.800 horas) e tempo-comunidade (600 horas). Essa organização, sob a forma de alternância, possibilita a flexibilização do calendário escolar tendo em vista as especificidades da comunidade local.

Durante o período que corresponde ao tempo escola, as aulas ocorrem aos sábados e domingos. Nesse período as atividades estão voltadas para os conhecimentos técnico-científicos, que compõem os eixos temáticos, conforme a Proposta Pedagógica: Agricultura Familiar; Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas. Nessa fase são elaborados os projetos a serem desenvolvidos durante o tempo comunidade (SEDUC/Projovem Campo – Saberes da Terra, 2013, p. 32).

No tempo comunidade, realizado durante a semana, sob o acompanhamento dos educadores, são desenvolvidos os projetos experimentais elaborados ao longo do tempo escola. É a fase em que os educandos participam de atividades sociais, ocasião em que ocorre a socialização dos saberes adquiridos na escola. (SEDUC/Projovem Campo – Saberes da Terra, Proposta Pedagógica, 2013, p. 44).

A formação das pessoas jovens, agricultores e agricultoras do campo deve pautar-se na indissociabilidade da teoria e prática por meio do currículo integrado, que articula conhecimentos com o saber popular. Trata-se de uma formação atrelada à realidade desses sujeitos, sendo imprescindível o reconhecimento e valorização da agricultura familiar, marcada pela pluriatividade, como princípio pedagógico. Na Proposta Pedagógica do Projovem Campo (2013, p. 18),

Pluriatividade é marcada pela diversificação, em que os sujeitos envolvidos na agricultura familiar, podem a um só tempo serem agricultores/as, pecuaristas, pescadores/as, extrativistas, negociadores/as, administradores/as, artesãos, ambientalistas, sindicalistas, líderes comunitários.

Um dos desafios da proposta do Programa é associar o saber trazido pelos educandos com o conhecimento. É relevante que, ao associar saber/conhecimento, este propicie a intervenção consciente e responsável no mundo. Como salienta Paulo Freire (1996, p. 68-69):

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

Executar ações voltadas para a população jovem e adulta do campo parte desse princípio de ultrapassar as fronteiras do mero aprender a ler e escrever, da mera preparação para atender às demandas do mercado. Torna-se imperativo veicular um projeto educativo que efetivamente propicie aos sujeitos desse processo reconhecerem-se enquanto agentes históricos, compreendendo que a intervenção na realidade é condição para a sua transformação.

Como extensão das ações da rede pública estadual de ensino do Amazonas voltadas para a modalidade de ensino da educação de jovens e adultos, a SEDUC, através do Centro de Mídias, vem desenvolvendo o curso presencial de EJA mediado por tecnologias, a partir de 2012, através de uma plataforma de telecomunicações, por meio da qual ocorre a veiculação dos conteúdos com acesso à *internet*, utilizando-se de tecnologias como TV Digital Interativa por IP (*Internet Protocol*)-TV (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014).

O curso presencial de EJA com mediação tecnológica do sistema estadual de ensino abrange os 62 municípios que compõem o Estado do Amazonas, tendo sido autorizado pela Resolução nº 137/2012 – CEE/AM.

Esse curso iniciou com a 2ª fase correspondendo ao 2º e 3º ano do 1º segmento do ensino fundamental. A partir de 2013, o curso foi ampliado para a 3ª fase, referente ao 4º e 5º ano do 1º segmento do ensino fundamental e, em 2014, o curso estendeu a oferta para 4ª fase, relativa ao 6º e 7º ano do segundo segmento do ensino fundamental. Verifica-se, que desde 2013, tem sido gradativa a oferta para o alcance completo do ensino fundamental. O curso presencial de EJA com mediação tecnológica atende a partir da 2ª fase, em certa medida, em decorrência de a 1ª fase ser atendida pelo Programa Amazonas Alfabetizado (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014).

Cada segmento do curso tem uma carga horária total de 1600 horas, sendo que cada fase tem uma carga horária de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos durante 01 ano. Para a recepção das aulas, cada sala recebe uma antena receptora e um *kit* tecnológico: microcomputador com acesso à *internet*, TV LCD com tela de 42 polegadas, impressora, *webcam* com microfone e telefone IP (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014).

O currículo do curso é organizado “por fases, áreas do conhecimento e componentes curriculares”, assim distribuídas: Linguagem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas: História, Geografia; Ensino Religioso (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014, p. 12-13).

O currículo no 1º segmento é trabalhado por área de conhecimento a cada bimestre, enquanto que, no 2º segmento, os componentes curriculares são trabalhados por módulos de aprendizagem. As aulas são ministradas em um estúdio em Manaus por um professor ministrante e transmitidas pela televisão em tempo real para os alunos que assistem “na sala da escola de sua comunidade (ou sede do município)”, sob a orientação do professor presencial (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014)⁸.

A proposta pedagógica do curso tem como eixo central a função equalizadora, “oportunizando aos educandos aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, competências no mundo do trabalho e na vida social” (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014).

A função equalizadora da EJA recebe análise de Ventura (2013, p. 31):

Assim, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.

Não obstante, para que haja a igualdade de oportunidades é imprescindível integrar as ações voltadas para a EJA, de modo a concentrar os esforços. Por isso, os recursos midiáticos precisam ser utilizados não como fim em si mesmo, mas como meios para possibilitar a aprendizagem dos educandos.

Além desses cursos e programas presenciais, o sistema público estadual de ensino do Amazonas desenvolve cursos semipresenciais de EJA no 2º segmento e ensino médio, ofertados pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e estabelecimentos da rede pública estadual de ensino na capital.

Os CEJAs foram regulamentados para o atendimento do público da EJA pela Resolução nº 43/2005 – CEE/AM, que autoriza a organização e a oferta dos cursos correspondentes ao ensino fundamental e para o médio nessa modalidade de ensino. Também aprovou a estrutura dos CEJAs em dois

⁸ Cf. os desdobramentos da operacionalização do curso, inclusive os procedimentos de ensino-aprendizagem e verificação do rendimento escolar, na Proposta Pedagógica, 2014.

estabelecimentos de ensino: Agenor Ferreira Lima, implantado em 2001, e Jacira Caboclo, implantado em 2002, sendo que este último amplia o atendimento em um anexo. Posteriormente, em julho de 2010, esse anexo institucionaliza-se (Decreto nº 30.228/2010), passando a ser denominado CEJA Prof. Paulo Freire.

Esses Centros oferecem cursos semipresenciais, com presença do aluno na escola dois dias por semana. Os CEJAs Agenor Ferreira Lima e Jacira Caboclo oferecem tanto o 2º segmento do ensino fundamental quanto o ensino médio⁹, e o CEJA Paulo Freire oferece apenas o 2º segmento.

A estrutura dos Centros de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC define o modelo pedagógico em atenção às Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, normatizadas pela Resolução nº 1/2000 – CNE/CEB. Esse modelo deve assegurar a equidade, a diferença e a proporcionalidade, tendo por foco o perfil e a faixa etária dos alunos (SEDUC/Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, 2004).

A equidade propicia a igualdade no que se refere à formação dos sujeitos inseridos no processo ensino-aprendizagem e restabelece “a igualdade de direito e de oportunidades em face do direito à educação”. Todos têm direito à educação, devendo ser garantidas as mesmas condições de oportunidade, indistintamente. A diferença aponta para a identificação das peculiaridades de cada educando, reconhecendo seus conhecimentos e valores. A proporcionalidade visa à paridade no processo formativo, cujos componentes curriculares estão voltados para uma formação comum aos demais estabelecimentos que oferecem educação básica (SEDUC/Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, 2004, p. 10).

O modelo pedagógico dos CEJAs passou por alterações em 2008. A proposta curricular e pedagógica vem sendo modificada por força das normas para a EJA no sistema estadual de ensino, com base na Res. nº 137/2012.

O processo de ingresso nos CEJAs se dá através da realização de matrículas feitas por componente curricular, não havendo exigência de

⁹ Até a presente data, os CEJAs não implantaram o 1º segmento do ensino fundamental, como consta no documento Estrutura e Funcionamento dos CEJAs, 2004.

sequência. As fases de matrículas são oferecidas ao longo do ano letivo, em que o aluno pode escolher até dois componentes curriculares por fase, sendo possível cursá-los em apenas um turno.

A EJA no ensino fundamental (2º segmento) dos Centros de EJA é oferecida para os alunos com idade mínima de 15 anos, que não concluíram esta etapa da educação básica na idade considerada própria, fixados na legislação vigente. Para o ingresso na EJA - ensino médio - os interessados que não concluíram esta etapa terão de ter idade mínima de 18 anos.

Os CEJAs facilitam o acesso aos educandos de EJA, sobretudo aos que trabalham, considerando que os alunos escolhem os dois dias e os horários que podem assistir às aulas, no horário de atendimento desse Centro. Os Centros de EJA oferecem exames classificatórios para a realização da matrícula de alunos que pretendem ingressar no 2º segmento (ensino fundamental) e ensino médio que não possuem documentos comprobatórios de conclusão.

Além da oferta dos cursos de EJA nos CEJAs, o sistema público estadual de ensino tem implantado os cursos de EJA nos estabelecimentos penais para as pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade. A Resolução nº 137/2012 recomenda que a organização e funcionamento dos cursos sigam as orientações da legislação de ensino específica do Conselho Nacional de Educação, a partir de 2010. Esse público tem sido atendido através de cursos presenciais de EJA referentes ao 1º e 2º segmento do ensino fundamental e para o ensino médio, realizados nas unidades prisionais em turmas mantidas pelas escolas públicas estaduais.

Considerando que a maioria da população carcerária é desprovida de educação básica, percebe-se a necessidade de ações que de fato proporcionem uma formação condizente com as necessidades dessa população. Como ressalta Ireland (2011, 30), “se o período de reclusão não ofertar a oportunidade para acessar educação e formação profissional, as chances de reincidência no crime ao reentrar na sociedade são maiores”.

Contudo, mais do que ampliar as oportunidades de ingresso visando à conclusão das etapas da educação básica é preciso garantir a qualidade nos processos educativos, partindo das necessidades e aspirações dos educandos,

fomentando ações que efetivamente lhes assegurem a aquisição e aprimoramento de conhecimentos.

Na linha de ampliação para a conclusão da educação básica na modalidade de EJA, o sistema estadual de ensino do Amazonas oferece os exames em nível de ensino fundamental e médio, por meio da Prova Supletiva Eletrônica¹⁰, diariamente, na capital, destinados às pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica. A regularização escolar é efetuada apenas em nível do 1º segmento (1º ao 5º ano) e os interessados devem ter no mínimo 15 anos.

Os exames de conclusão da EJA – ensino fundamental e médio, são realizados através de provas supletivas eletrônicas, que exigem a idade mínima de 15 anos (ensino fundamental) e 18 anos (ensino médio). A aprovação na prova supletiva eletrônica garante o direito à certificação de conclusão do ensino fundamental e médio (SEDUC/CEE – AM, RESOLUÇÃO nº 111/2008).

À demanda jovem e adulta também são destinados o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENCCEJA constitui-se num exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (BRASIL/INEP, ENCCEJA, 2014).

O ENCCEJA é realizado desde 2002, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Porém, a partir de 2009, o ENCCEJA passa a certificar apenas em nível de conclusão do ensino fundamental os candidatos que tiverem 15 anos completos no dia da prova, residentes no Brasil ou no exterior, em razão de o ENEM ser utilizado para certificação de conclusão do ensino médio.

¹⁰ Regulamentada pela Resolução nº 111/2008, que aprova a Estrutura e Funcionamento da Prova Supletiva Eletrônica e, posteriormente, com alterações estabelecidas na Res. 137/2012.

No âmbito do Amazonas, a SEDUC firmou Termo de Adesão com o INEP para emissão dos certificados dos candidatos que se submetem ao ENCCEJA, autorizada pela Res. nº 75/2009 – CEE/AM.

A demanda da EJA pode ser atendida também pelo ENEM, criado em 1998, que tem por objetivo avaliar “o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade” (BRASIL/INEP, ENEM, 2014). O exame é realizado em nível de conclusão do ensino médio para os candidatos que tiverem 18 anos completos no dia da prova, residentes no Brasil ou no exterior. A partir de 2009, com as alterações na organização do exame, o mesmo passa a ser utilizado também como condição para o ingresso no nível superior.

Os exames demonstram que o poder público, ao invés de instituir políticas públicas que garantam a formação dessas pessoas, através de processos de aprendizagens, na perspectiva da formação integral com avaliação ao longo do processo, cria os exames para oportunizar uma rápida certificação de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio para as pessoas que não têm escolarização mínima.

Nessa direção, os exames do ENCCEJA são reflexos da política neoliberal da reforma do Estado brasileiro, dos anos de 1990. Di Pierro (2010a, p. 38-39) comenta:

A lógica que emerge nas duas guinadas que os exames sofreram desde a reforma educativa dos anos 90 – a redução da idade mínima e a padronização nacional das provas – parece ser a mesma: flexibilizar o sistema e melhorar o fluxo escolar, facultando que um amplo contingente de pessoas jovens e adultas obtenha certificados da educação básica sem que os poderes públicos tenham que arcar com sua preparação.

Os exames de Provas Supletivas Eletrônicas são ofertados em turmas dessa modalidade de ensino mantidas pelas escolas estaduais nas unidades prisionais, para pessoas privadas de liberdade. Esse público das unidades prisionais de Manaus também tem sido atendido pelo ENCCEJA e ENEM.

Verifica-se, assim, que cresce o número de ações voltadas para a garantia do acesso à educação das pessoas jovens e adultas na modalidade

de EJA no sistema estadual público de ensino amazonense, porém em passos lentos e com fragilidades.

Diante das políticas públicas do sistema público estadual de ensino do Amazonas direcionadas à organização da oferta de cursos e exames da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos é que se analisa o acesso à escolarização da demanda de pessoas jovens e adultas, num corte entre 2012 e 2014.

Tabela 1
Estado do Amazonas
Secretaria de Estado de Educação
Rede Pública Estadual de Ensino
ESTABELECIMENTOS - EJA
Capital - Interior
2012 – 2014

LOCAL	ANO	ESCOLAS	CEJAS
CAPITAL	2012	42	3
	2013	136	3
	2014	35	3
INTERIOR	2012	154	-
	2013	167	-
	2014	143	-

Fonte: SEDUC/DPGF/GEPES

Conforme demonstra a Tabela 1, o número de estabelecimentos da rede pública estadual do Amazonas que atende a demanda da EJA, entre 2012 a 2014, manteve-se inalterado na quantidade de Centros de Educação de Jovens e Adultos. Em 2013, na capital, a rede pública estadual de ensino aumentou para 94 (noventa e quatro) o número de escolas com a oferta da EJA, demonstrando um crescimento de 223,80% em relação ao ano anterior. Porém, em 2014, na capital, deu-se o contrário, com o fechamento expressivo de turmas de EJA em 101 (cento e um) estabelecimentos que ofertavam essa modalidade de ensino, alcançando um decréscimo de 74,20% em relação a 2013.

Quanto ao interior do Estado, em 2013, verifica-se que houve um aumento na oferta de EJA em 13 escolas, correspondendo a 8,4% em relação a 2012. Contudo, em 2014, há uma redução na oferta de cursos de EJA em 24 estabelecimentos, não mantendo nem mesmo a quantidade de 2012.

Averigua-se que o aumento no número de escolas ofertando a EJA, tanto na capital quanto no interior, em 2013, está relacionado com a ampliação do curso de EJA (ensino fundamental), mediado por tecnologia, implantado a partir de 2012. Entretanto, ao mesmo tempo em que a SEDUC ampliava a oferta de EJA em 2013, os dados de 2014 comprovam um fechamento dos cursos desta modalidade de ensino nas escolas que atendiam essa demanda. Além disso, desde 2013, o sistema estadual de ensino deixou de ofertar o ensino médio pelo Projeto Igarité, tanto na capital quanto no interior do Estado.

Esses dados também induzem para afirmação da ausência de prioridade na oferta de cursos e exames de EJA, inclusive nas áreas urbana e rural dos municípios do interior do Amazonas.

Assim, diante da oferta de EJA, demonstra-se, abaixo, o atendimento da demanda nos cursos presencial e semipresencial desta modalidade de ensino da rede pública estadual do Amazonas, entre 2012 a 2014.

Tabela 2
 Estado do Amazonas
 Secretaria de Estado de Educação
 Rede Pública Estadual de Ensino
MATRÍCULAS NA EJA
 Capital - Interior
 2012 – 2014

ANO	LOCAL	EJA PRESENCIAL			TOTAL	EJA SEMIPRESENCIAL		TOTAL	TOTAL GERAL
		ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO		ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO		
2012	CAPITAL	839	6.852	6.141	13.832	7.598	13.741	21.339	35.171
2012	INTERIOR	2.403	9.258	10.159	21.820	-	-	-	21.820
2013	CAPITAL	551	5.889	5.574	12.014	5.991	8.418	14.409	26.423
2013	INTERIOR	4.028	6.557	9.508	20.093	-	-	-	20.093
2014	CAPITAL	668	5.150	4.863	10.681	5.938	8.278	14.216	24.897
2014	INTERIOR	1.513	7.170	9.855	18.538	-	-	-	18.538

Fonte: MEC/INEP/SEDUC/DPGF/GEPES

Conforme os dados expressos na Tabela 2, em 2013, o número de matrículas da EJA presencial diminuiu 13,1% na capital, correspondendo a uma queda de 1.818 do número total de matrículas. No interior, em 2013, a redução foi de 7,9%, ou seja, 1.727 em relação a 2012. Essa diminuição de matrículas seguiu em 2014, considerando que, na capital, houve uma redução de 1.333, equivalente a 11% do total de 2013. No interior, a redução atingiu 1.555, correspondente a 7,7%.

Quanto à oferta da EJA semipresencial, de acordo com a Tabela 2, constata-se uma redução considerável no número de matrículas, na capital, e sua inexistência no interior. Em 2013, na capital, houve uma diminuição expressiva de 6.930, equivalente a 32,4% do número total de matrículas em relação a 2012. Em 2014, a redução de matrículas foi de 193, ou seja, 1,3% em relação ao ano de 2013.

Deduz-se que essa variação no quantitativo de matrículas está associada ao término do Projeto Igarité, mesmo diante da implantação em etapas da EJA mediada por tecnologia, entre 2013 e 2014. Os dados

constatam uma progressiva diminuição de matrículas, 2013 e 2014, nos cursos de EJA, comparando com as de 2012.

Nos dados dos cursos de EJA não constam informações do Programa Amazonas Alfabetizado. A Tabela 3, a seguir, apresenta o quantitativo de matrículas, de desistências, de alfabetizados e de não alfabetizados do Programa.

Tabela 3
Estado do Amazonas
Secretaria de Estado de Educação
Rede Pública Estadual de Ensino
PROGRAMA AMAZONAS ALFABETIZADO
2012 – 2013

CICLO	MATRÍCULAS EFETIVAS	DESISTÊNCIAS		ALFABETIZADOS		NÃO ALFABETIZADOS	
2012	16.886	305	1,8%	8.995	53,2%	4.035	23,8%
2013	18.375	79	0,4%	7.564	41,1%	3.524	19,1%

Fonte: SBA/MEC/SECADI/ /SEDUC/Amazonas Alfabetizado

A Tabela 3 indica um tímido aumento, em 2013, nas matrículas da EJA pelo Programa Amazonas Alfabetizado, equivalente a 1.489 do total em relação a 2012. Em relação às matrículas, em 2013, verifica-se que diminuiu o percentual de desistências. Do total de matrículas, a quantidade de pessoas alfabetizadas pelo Programa é muito baixa, 53,2%, em 2012, reduzindo-se mais, para 41,1%, em 2013.

Tendo como referência os dados apontados na Tabela 3, deduz-se que o analfabetismo no Amazonas ainda é elevado, dado o significativo índice de pessoas não alfabetizadas pelo Programa, embora havendo uma pequena redução no ano de 2013, de 19,1% das matrículas.

Na sequência dos dados sobre a oferta da EJA na rede pública estadual de ensino do Amazonas, a Tabela 4 apresenta o quantitativo de certificados de conclusão dos ensinos fundamental e médio, através dos

exames supletivos, ENCCEJA e ENEM, expedidos pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas.

Tabela 4
Estado do Amazonas
Secretaria de Estado de Educação
Rede Pública Estadual de Ensino
CERTIFICADOS NOS EXAMES DE EJA
2012 – 2014

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	PROVA SUPLETIVA ELETRÔNICA	ENCCEJA	PROVA SUPLETIVA ELETRÔNICA	ENEM
2012	824	07	987	512
2013	620	10	728	255
2014	581	39	763	281

Fonte: SEDUC/GEJA

De acordo com a Tabela 4, no ensino fundamental, houve uma inversão na proporcionalidade de certificados expedidos pela Gerência de EJA: enquanto diminuiu o quantitativo de certificados da prova supletiva eletrônica, nos dois anos consecutivos, 2013 e 2014, em relação a 2012, houve um pequeno aumento no quantitativo de certificados do ENCCEJA, de 2012 para 2013 e, em 2014, o número de certificados deste exame foi superior ao quádruplo do total emitido em 2012.

O ensino médio, tanto na prova supletiva eletrônica, quanto no ENEM, em 2013, apresentou redução no quantitativo de certificados expedidos. Enquanto na prova supletiva essa redução foi de 26,24%, no ENEM diminuiu em 50,19%, quase o dobro. Em 2014, houve um pequeno aumento em relação a 2013, tanto no número de certificados da prova eletrônica como do ENEM.

Diante desses dados e das políticas públicas instituídas para a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos, constata-se que o sistema público de ensino do Amazonas não ampliou, consideravelmente, a oferta da EJA, principalmente entre 2013 a 2014; conseqüentemente, não propiciou o acesso da maioria deste público à escolarização, ainda que, neste

mesmo período, tenha aumentado o número de certificados referentes ao ENCCEJA, prova supletiva eletrônica – ensino médio e ENEM. Nessa constatação, o poder público demonstra um descaso com as políticas públicas para a EJA, não garantindo o direito à educação para todos.

A análise das políticas públicas da EJA no sistema público estadual de ensino do Amazonas proporcionou uma abordagem dos espaços de diálogos e suas propostas para a educação de jovens e adultos, nos principais eventos da área.

2. ESPAÇOS DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2010-2014): REIVINDICAÇÕES

A história da educação brasileira revela a longa e dolorosa luta pelo reconhecimento do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Esse reconhecimento vem se materializando na legislação que regula a educação nacional e, mais precisamente, nas políticas públicas que vêm se instituindo para essa modalidade de ensino da educação básica.

As políticas públicas de EJA tiveram grande influência dos acordos provenientes dos eventos internacionais e nacionais. Nesses eventos, a sociedade civil organizada tem participado, ainda que, na maioria das vezes, as proposições apresentadas não coincidam com a política educacional estabelecida para EJA na educação nacional.

Muito embora as organizações civis em defesa da EJA venham ocupando novos espaços, mais precisamente a partir da década de 1990, as ações dessas organizações vêm se configurando desde períodos anteriores a esse. Sobre essas organizações, Paiva (2009, p. 22) afirma: “o concurso e o suporte das organizações não governamentais para a educação de adultos já estava presente em 1960”.

Segundo essa autora (2009, p. 23), os governos eram orientados a “estimularem a participação desses organismos, que necessitariam de liberdade de ação, de recursos criativos e de espírito pragmático para atender à educação de adultos”. Esse estímulo, da parte dos governantes, às organizações civis, quando têm ocorrido, é para beneficiar aos interesses da elite dominante.

Quanto à reivindicação da efetivação da educação de jovens e adultos, a sociedade civil se organiza em diversos espaços, dentre os quais: eventos internacionais, nacionais, regionais e locais. Portanto, debater e analisar as políticas públicas de EJA requer a compreensão do tempo histórico e de luta pelo direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Assim, o capítulo apresenta os espaços de diálogos e debates, trazendo as reivindicações, cujo foco se volta para a educação das pessoas jovens e adultas, privilegiando: a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA); o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

(ENEJA); a Conferência Nacional de Educação (CONAE); o Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA); e o Fórum de EJA do Amazonas, num corte de 2010 a 2014.

2.1 Internacional: Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA (2009)

No âmbito internacional, a luta pelo direito à educação das pessoas jovens e adultas tem como marco a I CONFINTEA, realizada em 1949, na Dinamarca. Como frisa Paiva (2009, p. 15), essa Conferência “demarca o corte temporal e histórico estabelecido para resgatar as lutas pelo direito à educação de jovens e adultos”.

As conferências internacionais caracterizam-se como espaços importantes para o diálogo e para a reflexão da EJA, tendo em vista que, ao final de cada CONFINTEA, os encaminhamentos são sistematizados em documentos, nos quais estão as recomendações dos integrantes da Conferência. Sobre a importância desses documentos no processo de ampliação da concepção de educação de adultos, Fávero (2009, p. 9) comenta:

A leitura dos muitos documentos nas várias reuniões internacionais, desde 1949 [...] nos ajuda a perceber o amadurecimento da concepção da educação de adultos, à qual se incorporou mais recentemente o atendimento aos jovens, aos quais atualmente não só tem sido negada uma educação de qualidade, como também lhes tem sido negada a oportunidade de um trabalho condigno.

As reuniões em torno da temática educação de jovens e adultos têm contribuído significativamente para o aprimoramento das discussões, proposições e disseminações pertinentes aos avanços e aos limites no campo da EJA.

Posterior à I CONFINTEA, desencadearam-se mais cinco Conferências¹ (II, III, IV, V e VI) realizadas, respectivamente, nos seguintes países: Canadá (Montreal - 1960), Japão (Tóquio – 1972), França (Paris – 1985), Alemanha (Hamburgo – 1997), Brasil (Pará – 2009). A VI Conferência se destaca por ser a primeira realizada no Brasil e a última antes do período de recorte da pesquisa (2010 – 2014).

¹ Sobre as Conferências, cf. PAIVA, J., 2009.

O Brasil sediou a VI CONFINTEA, de 2009, na cidade de Belém, Estado do Pará. A Comissão organizadora dos encontros preparatórios para a VI Conferência, coordenada pelo MEC, composta por diversas organizações da sociedade civil, das representações governamentais e outras, produziu o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos intitulado “Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, no qual incluiu um diagnóstico da EJA no país, solicitado pela UNESCO.

Durante os dois últimos anos, o Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino e movimentos sociais vinculados à educação popular, promoveu 33 encontros preparatórios à VI CONFITEA – 27 estaduais, cinco regionais e um nacional. A partir desse amplo debate com a sociedade, no qual interagiram gestores, educadores, alunos, organizações não-governamentais e sindicais, universidades, coletivos e colegiados vinculados à educação, entre outros, foi possível obter um diagnóstico aprofundado e mapear a situação da EJA em todo o país (MEC/VI CONFINTEA, Documento Preparatório, 2009, p. 6).

Os encontros regionais, estaduais e nacional possibilitaram um amplo debate acerca da EJA no país, com proposituras para as políticas públicas para a educação de jovens e adultos. É de salientar que o Amazonas produziu um diagnóstico para a Conferência Estadual, no qual apresentava a realidade da EJA, como também, os desafios e recomendações para esta modalidade de ensino (Cf. AMAZONAS, DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2008)

O Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA reconhece a importância dos movimentos sociais nos processos de conquistas e ampliação dos direitos humanos, na expectativa de que a educação de jovens e adultos se efetive enquanto política pública de Estado.

Nesses espaços, verifica-se a necessidade de intensificação da luta, em razão dos avanços obtidos ao longo das últimas décadas não terem sido capazes de superar as persistentes situações de exclusão da população jovem e adulta dos processos de escolarização.

Nesse sentido, o próprio Documento à VI CONFINTEA (2009, p. 25) ressalta a responsabilidade pública para garantia do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

As mobilizações, nacional e internacional, iniciadas em 2007, em preparação da VI CONFINTEA, e os acordos firmados nesse evento estão registrados no Marco de Ação de Belém. Esse Documento é de grande importância às lutas e às reivindicações no campo das políticas públicas de EJA. Porém, “o grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos” (MEC/UNESCO/VI CONFINTEA/MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010, p. 3).

Diante desse Documento, a UNESCO se compromete em seguir as recomendações expressas no Marco de Ação de Belém, quanto às áreas de alfabetização, políticas, governança, financiamento e acompanhamento da implantação do Marco de Ação de Belém.

O Marco de Ação de Belém (2010, p. 7 - 8) apresenta recomendações para a alfabetização de adultos, dentre outras:

[...] desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes; [...] investimentos e adequação de recursos aplicados em alfabetização em cada país e em nível global; [...] planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.

O reconhecimento do direito à educação das pessoas jovens e adultas parte da garantia do acesso à alfabetização; partir da alfabetização, mas não permanecer nela. A alfabetização é o início do processo de aprendizagem, por isto é fundamental o investimento e o acompanhamento, a fim de assegurar a apreensão de conhecimentos que propiciem a continuidade dos estudos. A alfabetização precisa ter como ponto de partida políticas públicas que garantam sua materialidade e qualidade.

Na linha de recomendações apresentadas no Marco de Ação de Belém (2010, p. 9), destacam-se as ações para efetivação das políticas públicas, na intenção de que contemplem financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos e a educação de jovens e adultos.

No aspecto da governança, o Marco de Ação de Belém (2010, p. 10) elenca as seguintes recomendações, dentre outras:

Criar e manter mecanismos para o envolvimento de autoridades públicas em todos os níveis administrativos, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos e de educadores no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos...

O Marco de Ação de Belém (2010) pontua o financiamento como requisito fundamental na garantia da oferta da aprendizagem e educação das pessoas jovens e adultas de qualidade. Para tanto, dentre outras recomendações, o Documento ressalta a busca de investimentos de, no mínimo, 6% do PIB em educação (MEC/UNESCO/VI CONFINTEA/MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010).

Definir e ampliar as fontes de financiamento são condições para que a EJA se efetive como política pública. Outro fator crucial para essa efetivação é o acompanhamento dos acordos assumidos nas Conferências e outros eventos que recomendam ações para a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas (MEC/UNESCO/VI CONFINTEA/MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010).

O reconhecimento da definição e da expansão de fontes de financiamento para o desenvolvimento da EJA vem acompanhado de uma recomendação de indicação de critérios para avaliar os acordos declarados. Não basta ter recursos financeiros suficientes, é preciso que haja fontes específicas a serem aplicadas de acordo com a realidade de cada região, daí a necessidade de levantamentos que traduzam as reais demandas da educação de jovens e adultos.

As reivindicações da VI CONFINTEA, de 2009, embasaram as proposições nas Conferências Nacionais de Educação e nos Encontros Nacionais e Regionais de Educação de Jovens e Adultos.

Posterior à VI CONFINTEA, dentre vários espaços de debates no cenário nacional, privilegiou-se analisar as principais propostas para a educação de jovens e adultos da Conferência Nacional de Educação (CONAE)

de 2010 e de 2014 e o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) de 2011 e 2013.

2.2 Nacional: Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010 e 2014); Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA (2011 e 2013)

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, em Brasília, teve como tema "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação".

A comissão organizadora da CONAE elaborou um Documento com a finalidade de orientar as discussões das conferências municipais ou intermunicipais, estaduais, Distrito Federal e nacional. Esse Documento-Referência estruturou-se em seis eixos, e, no Eixo VI: *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade* contemplou, no nono item, a temática de educação de jovens e adultos (Cf. CONAE, DOCUMENTO REFERÊNCIA, 2009).

As propostas das Conferências preparatórias foram apresentadas na Conferência Nacional, que debateu e deliberou as reivindicações para a educação nacional, incluindo a educação de jovens e adultos no país (Cf. CONAE, DOCUMENTO FINAL, 2010).

Ao longo do processo de preparação até a realização da Conferência Nacional de 2010 verifica-se a participação da sociedade civil mediante suas representações. Porém, é importante destacar que, as vozes dissonantes, matizadas na correlação de forças eminentes nos processos de decisão, geram resultados muitas vezes desconectados das reivindicações e proposições apresentadas pelas representações das camadas populares.

Portanto, nem sempre o exposto nesses Documentos reflete as proposições dos grupos populares, cujas vozes são ventiladas apenas no momento da composição das representações sociais.

A CONAE de 2010 apresentou princípios fundamentais para a garantia da política da educação nacional, evidenciando as principais reivindicações para a política nacional da educação de jovens e adultos:

- a) Consolidar uma política de educação de jovens, adultos (EJA) e idosos/as, concretizada na garantia da formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização...
- b) Construir uma política de EJA pautada pela inclusão e qualidade social e alicerçada em um processo de gestão e financiamento...
- c) Adotar a idade mínima de 18 anos para exames de EJA, garantindo que o atendimento de adolescentes de 15 a 17 anos seja de responsabilidade e obrigatoriedade de oferta na rede regular de ensino... [...]
- e) Consolidar, nas instituições de ensino, uma política de formação permanente, específica para o/a professor/a que atua nessa modalidade de ensino...
- f) Inserir, na EJA, ações da educação especial...
- g) Desenvolver cursos e programas que favoreçam a integração da educação profissional à educação básica na modalidade de EJA...
- j) Implantar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas indígenas...
- o) Assegurar o direito ao acesso e permanência, em todos os níveis de ensino das redes públicas, de educandos/as jovens e adultos/as egressos/as de programas de alfabetização.
- p) Garantir as condições estruturais para a efetividade das ações desenvolvidas pelo programa Brasil Alfabetizado... (CONAE, DOCUMENTO FINAL, 2010, p. 148 – 50)

De maneira geral, nas propostas de política de acesso e oferecimento da EJA, salienta-se que, na exigência de adoção da idade mínima de 18 anos para os exames de EJA, o intuito é assegurar o atendimento de adolescentes de 15 a 17 anos, de responsabilidade do poder público, na rede regular de ensino. Isso pode significar o lugar dos jovens nas etapas de ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas com ensino regular da educação básica, favorecendo o acesso e a permanência desse público e o retorno apenas da educação de adultos.

Essa proposição direciona fortemente para uma política de Estado para a educação nacional, evitando políticas compensatórias e focalizadas para a demanda de EJA dessa faixa etária.

O Documento Final da CONAE (2010, p. 150) propõe que as políticas públicas de EJA considerem as seguintes dimensões: “intersetorialidade, controle social, concepções de EJA, formação de educadores, aspectos didáticos pedagógicos, gestão pública e dados da EJA”.

Cada uma dessas dimensões estão seguidas de estratégias de ação, nas quais evidenciam-se as dimensões da concepção da EJA e das políticas públicas em EJA. Na concepção em EJA, a proposta insere a estratégia de promoção da “educação inclusiva pautada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade”. Na dimensão das políticas públicas em EJA,

destaca-se a estratégia da formulação de políticas públicas de Estado para a educação de jovens e adultos (CONAE, DOCUMENTO FINAL, 2010, p. 152 – 155).

A maioria dessas propostas para a educação de jovens e adultos, firmadas na CONAE de 2010, não foram contempladas no PNE de 2014. Sendo assim, a CONAE realizada em novembro de 2014, portanto, após aprovação do PNE de 2014, reafirmou as reivindicações originárias daquela Conferência e incluiu novas exigências para a educação nacional, nas quais as reivindicações para a educação de jovens e adultos.

A CONAE de 2014, intitulada “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” seguiu o modelo da Conferência anterior. As deliberações da CONAE de 2014 inseriram proposições e estratégias distribuídas em sete eixos para o debate e o encaminhamento das propostas para a EJA, nos diversos eixos temáticos.

O Eixo I: *O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Sistema Nacional de Educação (SNE): Organização e Regulação* - concebe esses instrumentos como política pública de Estado e destaca para a necessidade do PNE e do SNE garantirem condições para que as políticas educacionais articuladas entre os sistemas de ensino promovam, dentre outras ações,

i. Direito do/a estudante à formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica, inclusive na modalidade EJA e suas especificidades, sobretudo, educação em prisões – EJA para pessoas privadas de liberdade e superior (CONAE, DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 14).

Essa proposição enseja a participação da sociedade civil organizada por meio dos fóruns, visando “desenvolver ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e fortalecimento do FNE e [...] Fórum de EJA, dentre outros” (CONAE, DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 27). O Fórum Nacional de Educação (FNE) aglutina os movimentos sociais que se engajam na luta contra as desigualdades sociais.

O Eixo II: *Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos* traz a importância dos movimentos sociais no que se refere ao direito à diversidade:

Os movimentos sociais, que atuam na perspectiva transformadora, reeducam a si e a sociedade e contribuem para a mudança do Estado brasileiro no que se refere ao direito à diversidade. Ao mesmo tempo, afirmam que a garantia a esse direito não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, colocam em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, nas instituições educativas e nas políticas públicas em geral (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 29 – 30).

A CONAE de 2014, no Eixo III: *Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente*, ressalta a proposição de “desenvolver programas, políticas e ações”, além da estratégia de “promover a integração da EJA e educação popular com políticas públicas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura e lazer entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos” (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 62).

Nessa linha de proposições, é possível verificar uma concepção de educação pautada na participação popular. No Eixo IV: *Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem*, no âmbito da EJA, a proposição é de “fomentar, expandir e promover a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades”, salientando a estratégia de garantia de condições para “superar o analfabetismo no País, possibilitando o acesso, permanência e continuidade dos estudos a jovens, adultos e idosos na modalidade EJA, com vistas à universalização do direito à educação”, com a colaboração dos entes federados (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 62 – 70).

Nessa mesma proposição do Eixo IV, indica a estratégia de “oferecimento de, no mínimo, 50% das matrículas de educação de jovens e adultos e idosos na forma integrada à educação profissional nos ensinos fundamental e médio” (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 70).

A referida proposição ratifica as recomendações legais vigentes que regem a educação nacional, no que se refere à integração da formação

humana com a do trabalho. Considerando que as atuais políticas públicas de EJA ainda não supriram as reais demandas de formação inerentes ao público atendido, em decorrência do fomento de políticas que beneficiam o sistema capitalista, torna-se necessário assegurar que as pessoas jovens e adultas tenham as mesmas oportunidades de formação, inclusive para o trabalho, de modo a evitar as recorrentes situações de desigualdades sociais.

Em outra estratégia do Eixo IV, verifica-se a reivindicação: “garantir acesso e permanência a estudantes de EJA no ensino fundamental e médio, com isonomia de condições às outras modalidades de educação básica, com possibilidades de acesso à universidade pública e gratuita” (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 77).

A conquista do direito à educação não se esgota com o acesso à escola, mas com a permanência e a conclusão das etapas da educação básica que estão sob a responsabilidade da oferta pelo Estado. A conclusão dos estudos, no ensino fundamental e ensino médio, está diretamente relacionada com as condições de permanência, cabendo ao poder público assegurar que os alunos da EJA tenham as mesmas condições dos demais alunos da educação básica para prosseguirem os estudos.

O Eixo V: *Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social* da CONAE de 2014, reitera a histórica luta dos movimentos no processo de gestão democrática com controle social:

Atualmente, a proposição e materialização de uma política nacional de educação que se estruture por um sistema nacional de educação implica considerar as lutas travadas nas últimas décadas e articular os diversos segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira, para participar, de modo efetivo, dos diferentes momentos da construção, implementação e avaliação dessa política (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 80).

Considerar a relevância dos segmentos sociais é um passo e não o fim em si mesmo, é preciso propiciar as condições em todas as dimensões, de modo a qualificar a participação desses segmentos, reconhecendo a interligação indispensável entre a escola e a sociedade.

Garantir a mobilização das famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, para que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e dever do Estado, sendo fomentada a participação na construção das políticas educacionais e na ampliação do controle social das políticas públicas educacionais (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 85).

O compromisso social com a educação passa pela participação da sociedade, também no controle social das políticas educacionais, inclusive as de financiamento da EJA. No Eixo VII: *Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos*, a política de financiamento da educação básica recomenda que “a modalidade da EJA, seja tratada com plena isonomia financeira” (CONAE/DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 109).

Como se verifica, em determinadas proposições da CONAE de 2014, é constante o destaque das fragilidades referentes ao acesso, à permanência e à qualidade social da educação de jovens e adultos. Por isso, a intensidade de encaminhamentos para a política de educação de jovens e adultos.

As reivindicações da CONAE de 2014, realizada após a aprovação do Plano Nacional de Educação/2014, podem contribuir para futuras avaliações deste Plano no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Entre 2010 e 2014, foram realizados o XII e o XIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em 2011 e 2013, respectivamente. Os ENEJAs são organizados pelos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, sendo responsável pela realização o Fórum de EJA do Estado onde é sediado o evento. Após 2009, os Encontros passaram a ser bienais, sendo intercalados pelos Encontros Regionais de EJA (EREJAs).

O XII ENEJA, realizado em setembro de 2011, em Salvador, capital baiana, teve como tema central “A Educação de Jovens e Adultos no cenário da VI Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020): avanços, desafios e estratégias de lutas dos Fóruns de EJA”.

Esse Encontro teve como objetivo construir coletivamente “ações que resultem em uma efetiva participação dos Fóruns de EJA no Brasil na elaboração de políticas públicas de Estado que consolidem o direito e reconfigurem o campo da EJA à luz da Educação Popular” (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 2).

O XII ENEJA de 2011 estruturou-se em mesas temáticas e grupos de trabalho, organizados em eixos temáticos, que apresentaram as fragilidades e as proposições para a educação de jovens e adultos no país.

No Grupo de Trabalho: Gestão, recursos e financiamento, Estratégias de acesso e permanência, Programa Nacional do Livro Didático, foram apresentadas, dentre outras, as seguintes propostas:

Garantir o fator de ponderação para o financiamento igual para os respectivos níveis do ensino; Garantir políticas públicas de correção de fluxo para os jovens com distorção idade/serie; [...] Garantia de políticas públicas voltadas para a implementação da educação integrada (qualificação/profissionalização, respeitando as demandas locais e regionais) (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 24).

A EJA, embora tenha sido contemplada no financiamento do FUNDEB, de maneira prioritária, integrada à educação profissional, ainda não obteve investimentos condizentes com as demandas inerentes à oferta de um ensino de qualidade social.

O ENEJA de 2011 no GT: *Políticas Intersetoriais* apresenta como proposta:

[...] Trazer aos fóruns, EREJAs e ENEJAs, a proposição de políticas públicas intersetoriais com a participação dos diferentes setores; Promover o diálogo com todas as secretarias de forma que se garanta a efetividade e a valorização de política pública da EJA nos diversos segmentos... (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 25).

Nessas propostas, a plenária conclama as representações que compõem os fóruns de EJA para um diálogo junto às esferas governamentais, a fim de estes últimos efetivarem e consolidarem a política intersetorial.

O GT: *A EJA e a relação com o Trabalho* propõe uma concepção “ontológica de trabalho”, tendo como base a formação integral dos cidadãos, “na produção de sua existência, no processo de transformação da natureza, da sociedade e dos sujeitos, enfrentando, com isso, o reducionismo do que se convencionou chamar de mercado de trabalho” (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 29). Nesse GT, apontaram-se meios de superar o modelo de produção capitalista, tendo como principais propostas:

Fomentar debates mais qualificados nos Fóruns Estaduais de EJA em relação às condições de produção de trabalhadores e estudantes da EJA no mundo do trabalho, na perspectiva de ação educativa voltada para os interesses da classe trabalhadora; Políticas públicas e não programas; Ampliar os espaços de discussões na programação dos ENEJAS e fóruns (maior debate sobre educação profissional) (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 30 - 31).

Verifica-se nas propostas sobre educação de jovens e adultos e trabalho uma ênfase dada à integração da modalidade à educação profissional, proporcionando a formação integral, inclusive a formação para o trabalho da demanda atendida pela EJA, sendo necessário, para isso, adequar as ações à realidade dos estudantes trabalhadores.

Para a efetivação das políticas públicas de EJA em todo o Brasil, foi instituída pelo MEC a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, em 2008. Assim, o ENEJA de 2011 incorpora um GT: *Agenda Territorial Integrada de Alfabetização e EJA*, que explica a função desta Agenda: “diagnosticar as demandas de EJA e estabelecer uma agenda anual de compromissos para ser cumprida pelos municípios, estados e união”, que tem como principais objetivos: “a universalização da alfabetização e elevação da escolarização para jovens e adultos na forma de políticas públicas” (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 32).

No GT da Agenda Territorial (AT) Integrada de Alfabetização e EJA, foram apresentadas, entre outras propostas:

Promover ação articulada na perspectiva da intersetorialidade, para que a AT dialogue com a SECADI/MEC e SASE/MEC; Divulgar as ações da Agenda Territorial junto à sociedade civil; [...] Envolver as Secretarias Municipais de Educação na realização do diagnóstico e nas ações da AT; Sistematizar e tornar público o levantamento solicitado pelo MEC aos Estados; Disponibilizar no Portal dos Fóruns os Planos de Ação elaborados pelas Comissões Estaduais da AT (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 32 - 33).

O GT: *Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos* parte da definição de que a universalização da alfabetização de jovens e adultos deve constituir-se em política pública de Estado. No referido GT, destaca-se a proposta de “propor ao MEC a superação dos programas de alfabetização em favor de políticas públicas de acesso e permanência dos não alfabetizados da

rede na EJA, reiterando a defesa de um plano nacional como política de Estado” (XII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 34).

As propostas apresentadas no XII ENEJA subsidiaram o diálogo e o debate e proporcionaram outra configuração nos encaminhamentos do Encontro Nacional de EJA de 2013.

O XIII ENEJA, realizado em 2013, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, teve como tema central “Políticas Públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos” e constituiu-se de mesas e grupos de trabalho temáticos. Dentre esses Grupos de Trabalho, destacam-se as proposições cujo enfoque salienta os objetivos da pesquisa em pauta.

No Grupo *Gestão, recursos e financiamento, estratégias de acesso e permanência - Programa Nacional do Livro Didático* salientam-se as seguintes propostas:

[...] a isonomia da EJA no FUNDEB; a efetivação do sistema articulado, definindo as responsabilidades, a visibilidade do investimento na EJA pelos municípios e estados, superando as políticas de programas, aplicando o dinheiro público na esfera pública; a realização da chamada pública e efetivação da oferta e continuidade frente aos princípios da equidade (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 47).

O GT: *Políticas Intersetoriais* reconhece a importância da intersectorialidade no fomento das políticas públicas de EJA:

Que os Fóruns de EJA do Brasil se articulem para acionar os Ministérios Públicos sempre que o direito à educação for negado aos educandos da EJA em todos os níveis de ensino, assim como também para exigir a execução da chamada pública, conforme previsto na LDBEN N. 9394/96; Reafirmamos que a intersectorialidade na EJA requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração das esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com, por exemplo, trabalho, saúde, meio ambiente, segurança pública, assistência social, cultura, comunicação, transporte e outros; Que os Fóruns de EJA mobilizem diferentes setores para propor, articular, acompanhar e fiscalizar políticas de EJA que atendam as especificidades dos diferentes setores, com parcerias privilegiadas com Sindicato dos trabalhadores em educação, demais sindicatos e Centrais Sindicais (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 48).

A implantação de uma política pública de educação que contemple a população jovem e adulta implica no entrelaçamento das ações movidas pelas instâncias políticas e sociais.

O GT: *EJA e a relação com o Trabalho* recomenda:

Dar maior sustentabilidade e ampliação legal ao PROEJA [...]; por meio da inserção do financiamento da Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Fundamental, articulando a qualificação profissional pelo FUNDEB; [...] Propor que a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos torne-se uma política de Estado; Propor a criação e implantação de uma lei específica que garanta acesso e permanência de turmas, independente do número de aluno, instituindo bolsa permanência que cubra os custos necessários, alimentação escolar e espaço de convívio, possibilitando que mães e pais possam estudar (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 50).

As proposições que detalham a prioridade atribuída à EJA no financiamento do FUNDEB apresentam as condições para a consolidação da integração dessa modalidade à educação profissional, suscitando a extensão dessa articulação por meio do PROEJA à medida que estimula a inclusão do ensino fundamental.

O GT: *Agenda Territorial Integrada de Alfabetização e EJA* reafirma o papel relevante da AT no controle social das políticas públicas de EJA, através de planejamentos com base na análise diagnóstica desta modalidade.

O GT: *Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos* elenca, dentre outras propostas:

Fortalecer o 1º segmento da EJA como espaço concreto da garantia da alfabetização e continuidade de estudos; Garantir a oferta de turmas da EJA, no sistema público, em todos os turnos, levando em conta a especificidade da demanda local, com a atuação dos Conselhos Federal, Estaduais e Municipais de Educação (XIII ENEJA/RELATÓRIO FINAL, 2013, p. 51).

As proposições das Conferências Internacionais e Nacionais fundamentam o debate e os encaminhamentos nos encontros regionais, com vistas a contribuir na construção da política pública nacional da educação de jovens e adultos, com abertura para as peculiaridades das regiões brasileiras. Os ENEJAs de 2011 e 2013 foram precedidos pelos Encontros Regionais de EJA.

2.3 Regional/Norte: Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos - EREJA (2011 e 2013)

O Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) se configura como espaço de discussão, debates e reflexão sobre os temas da EJA no Brasil e nas regiões como preparação para o Encontro Nacional de EJA. Os Encontros Regionais de EJA abrangem todas as regiões do país e são realizados bianualmente, nos intervalos dos ENEJAs.

De acordo com o objeto da pesquisa, privilegiou-se abordar e apresentar os principais encaminhamentos dos Encontros Regionais de EJA, em especial os da região Norte, que antecederam os dois ENEJAs (2011 e 2013). O I EREJA da região Norte foi realizado em Manaus, em 2011 e contou com a participação de várias instituições e movimentos sociais da região, com a representação dos Fóruns de EJA do Amazonas, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

O objetivo do I EREJA Norte de 2011 foi “avaliar as ações no campo da EJA e as perspectivas de que as mesmas se constituam em políticas públicas...” (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p)

As discussões e proposições tiveram como foco as peculiaridades da EJA na região amazônica com base nas “questões sócio-políticas, econômicas, étnico-culturais e ambientais, tendo como horizonte a questão da diversidade e da identidade [...] identificadas com a realidade da região” (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p).

A organização do I EREJA Norte constituiu-se de mesas e grupos de trabalhos temáticos para embasamento dos debates e dos encaminhamentos para aprovação na plenária final do evento. Os Grupos de Trabalho do I EREJA Norte estavam distribuídos em oito temáticas: Currículo; Demanda e Oferta de EJA; Formação Inicial e Continuada de Educadores; Sujeito e Diversidade na EJA; Financiamento; Políticas de Avaliação e Certificação; Políticas de Intersetorialidade na EJA e Categoria Trabalho na EJA.

Desses oito grupos de trabalho, privilegiaram-se as principais propostas de cinco grupos temáticos relacionados com o objeto da pesquisa. A temática do GT: *Demanda e Oferta de EJA* estava centrada na construção de

propostas de fortalecimento para o acesso e permanência do público da EJA, das quais se destacam:

[...] Formação permanente e específica para atendimento da diversidade na EJA; [...] Integrar políticas e ações governamentais para além das salas; Garantir a infraestrutura - merenda, material, espaços adequados; Garantir a oferta nas diversas formas, horários e períodos, não apenas atrelando ao quantitativo para formar turma (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p).

A preocupação com a formação dos responsáveis pelo desenvolvimento das ações da EJA na região, inclusive dos gestores frente à negligência histórica em que está situada essa modalidade de ensino da educação básica, precisa ser constante, sobretudo na interação das diversas instâncias, visando à garantia das condições para a materialização das políticas públicas e a consequente efetivação do direito à educação às pessoas jovens e adultas.

Na questão do financiamento como garantia da execução das políticas de EJA, destaca-se:

Acompanhar e publicizar o efetivo cumprimento dos percentuais do FUNDEB para a EJA; Diferenciar o custo aluno qualidade das demais regiões, tendo em vista as especificidades da Região Amazônica; Fomentar parcerias entre os órgãos de controle interno [...] para formação de membros de conselhos e Fóruns EJA, visando o controle social [...]; Revisar a política atual de intersectorialidade das ações de aplicação financeira; Aprimorar e fortalecer os mecanismos de acompanhamento e avaliação da sociedade, no que tange ao financiamento da educação com ampla divulgação do orçamento público, acesso aos dados orçamentários e transparências nas rubricas orçamentárias via rede social; Definir valores diferenciados em lei para o transporte escolar, em regime de colaboração, levando em conta as especificidades da Região Amazônica; Estabelecer a isonomia do coeficiente de remuneração das matrículas da EJA em relação aos demais níveis e modalidades da educação básica (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p).

Esse GT destacou a relevância dada à garantia do tratamento isonômico aos estudantes matriculados na EJA em relação aos estudantes matriculados nas demais etapas e modalidades de ensino da educação básica, para a efetivação da alíquota preconizada pelos ordenamentos legais e a transparência na aplicação dos recursos financeiros destinados à EJA. O GT também considerou as peculiaridades da região amazônica no tocante aos

valores veiculados ao transporte escolar e apontou a importância da sociedade civil e organizada no que se refere ao acompanhamento da utilização dos recursos financeiros destinados à EJA.

O GT: *Políticas de Avaliação e Certificação* reconheceu que a avaliação é necessária, “porém os moldes em que tem sido apresentada pelo governo e até mesmo pelas instituições devem ser revisitados” (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p). As propostas desse GT tiveram como subsídio as reivindicações do Marco de Ação de Belém de 2009 e da CONAE 2010:

Assegurar que os Sistemas Avaliativos contemplem as especificidades e diversidades existentes na EJA; Avaliar os exames em EJA – estadual e nacional – num período de dois em dois anos, com vistas a atender às particularidades da diversidade dos sujeitos que buscam este processo de escolarização; Fomentar o debate acerca do processo avaliativo, considerando as demandas dos segmentos envolvidos na perspectiva de construir um sistema mais eficaz (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p).

Na perspectiva da conexão das ações agregadas à EJA, o GT: *Políticas de Intersetorialidade na EJA* pontuou as seguintes propostas visando a cooperação intersetorial face aos desafios da execução das políticas públicas que envolvem a modalidade:

Promover e apoiar a cooperação intersetorial construindo o desafio dialógico com o campo do trabalho, da saúde, meio ambiente e da cultura entre outros aspectos; [...] Possibilitar o enfrentamento junto as atribuições de cada instituição; Proporcionar o fortalecimento na execução de ações conjuntas (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p).

Além disso, discutir e propor ações pertinentes à EJA requer a inserção da “categoria trabalho”, posto que seja recorrente, nas diretrizes das políticas públicas de EJA, a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional. Portanto, a finalidade do GT: *A Categoria Trabalho na EJA* foi de proceder a crítica à “empregabilidade”:

[...] reconhecendo que a escolaridade por si só não garante o emprego, nem geração de renda, a expansão de vagas não garante permanência e qualidade, as oportunidades são desiguais. A relação trabalho/práxis social deve conduzir a formação em EJA, como foco na humanização e na emancipação humana (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p).

Com esse objetivo, o GT: *A Categoria Trabalho na EJA* definiu a proposta, entre outras, de “ampliar a divulgação do PROEJA, criando assim, mecanismos de sensibilização dos estados e municípios para implantá-lo e assegurar sua operacionalidade” (I EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2011, s/p).

Na sequência dos encontros regionais de educação de jovens e adultos, em 2013 realizou-se o II EREJA Norte, coordenado pelo Fórum do Acre, na cidade do Rio Branco, com o tema: “O papel político dos Fóruns de EJA: uma construção coletiva no contexto da diversidade Amazônica”, com o seguinte objetivo:

[...] discutir o papel político dos Fóruns de EJA no processo de construção e efetivação de políticas públicas para EJA no Brasil e em especial na Região Norte, através de uma rede articulada de segmentos sociais, instituições governamentais e não governamentais que atuam no âmbito dessa modalidade de ensino (II EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2013, p.2).

Esse processo de discussão vem sendo pautado na perspectiva de rever e ratificar a identidade política dessas organizações no que tange à atuação na construção das políticas públicas, de modo a contribuir para a efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Após as discussões no II EREJA, foram definidas as propostas nos grupos de trabalho, os quais se destacam, para fins do objeto da pesquisa: GT: *A educação profissional dos educandos da EJA*; GT: *Financiamento: marcos regulatórios legais que asseguram percentuais diferenciados, levando em consideração a diversidade amazônica*; GT: *Regime de colaboração e a intersectorialidade na EJA*.

No GT: *A educação profissional dos educandos da EJA*, a discussão focou a EJA como campo de lutas e conquistas, no qual foram apresentadas as seguintes proposições pontuais:

[...] Avaliar as experiências exitosas advindas de diferentes programas federais e estaduais que articulam a EJA, com a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, visando construir uma política pública que contemple a articulação das referidas modalidades nas formas integrada, concomitante e subsequente de Educação de Jovens e Adultos, respeitando as características e diversidades dos sujeitos no contexto amazônico; Implementar um Sistema de Gestão para a oferta de EJA articulada EPT valorizando as características e diversidades dos sujeitos no contexto amazônico; Dinamizar as agendas dos fóruns, visando o fortalecimento de seu papel político nas discussões sobre a importância de se propor uma política pública de EJA que contemple entre outras reivindicações, a intersetorialidade, em especial, a sua articulação com a EPT e dessa forma seja assegurada a oferta de cursos que contemplem a elevação de escolaridade com a formação profissional; Elaborar uma agenda permanente de acompanhamento e avaliação das proposições do PNE, pelos fóruns; Construir instrumentos e indicadores de acompanhamento e avaliação das ações de EJA contemplando a intersetorialidade, e mais especificamente, a articulação entre EPT e EJA; Promover a articulação com os movimentos sociais, sociedade civil e instituições formadoras para identificar demandas de cursos que articulem EPT e EJA (II EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2013, p.62 - 63).

Das propostas elencadas no GT: *Financiamento: marcos regulatórios legais que asseguram percentuais diferenciados, levando em consideração a diversidade amazônica*, destacam-se:

Estados e Municípios deverão estabelecer parcerias com outras instituições públicas e privadas no intuito de melhorar e ampliar a oferta da EJA com qualidade; A União deverá destinar percentuais diferenciados das demais regiões para a Região Norte, em razão da diversidade amazônica; Em regime de colaboração, Estados e Municípios deverão estabelecer percentual de investimento para EJA, levando-se em consideração as especificidades dos sujeitos atendidos na EJA; Ampliar, em lei específica, os percentuais do FUNDEB destinados a EJA mediante a aprovação da isonomia em relação às demais modalidades de ensino (II EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2013, p.67).

Nessas propostas estão embutidos os anseios dos fóruns de EJA à definição de investimento financeiro e a ampliação dos recursos destinados a essa modalidade de ensino, tendo em vista as demandas específicas de cada região.

Dentre as propostas do GT: *Regime de colaboração e a intersetorialidade na EJA*, foram selecionadas:

[...] Os Fóruns deverão articular com os Estados e Municípios para definir claramente, no regime de colaboração, as atribuições de cada ente federado no atendimento da EJA; A União deverá fomentar a implementação de políticas intersetoriais para EJA com setores ligados ao trabalho e saúde (II EREJA NORTE/RELATÓRIO, 2013, p. 68).

As proposições em destaque reforçam a relevância dos Fóruns Regionais de Educação de Jovens e Adultos como instrumento de preparação de encaminhamentos para o ENEJA, visando contribuir na formulação de políticas públicas de EJA, que atendam as especificidades e a diversidade regional.

A atuação dos fóruns de educação de jovens e adultos agrega as contribuições das organizações governamentais e não governamentais formando uma teia de ações coletivas no fomento de espaços de diálogos, debates e de proposições para a EJA.

2.4 Amazonas: Fórum de Educação de Jovens e Adultos; Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE); Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas (ADECAM)

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos² do Amazonas foi criado em junho de 2003, compondo um coletivo com 26 instituições que atuam direta ou indiretamente na EJA³. Conforme realça Feitoza (2008, p. 198), “o Fórum é uma articulação informal de educadores, educadoras e entidades do poder público, universidades, organizações não-governamentais, movimentos sociais e de empresas privadas, interessados na formação de uma rede de práticas na EJA”.

Além da participação do Fórum de EJA no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), há também a representatividade na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA/MEC/SECADI, onde a coordenação do Fórum do Amazonas vem atuando como representante da região Norte desde 2013. A CNAEJA configura-se como importante canal de diálogo junto ao MEC, por meio do qual

² A respeito do surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil, cf. Soares, L., 2010.

³ Sobre a criação e a atuação do Fórum de EJA do Amazonas, cf. Feitoza, R., 2008.

as representações dos segmentos da sociedade, instituições e entidades responsáveis pela educação das pessoas jovens e adultas têm a possibilidade de participar da elaboração, implantação e acompanhamento das políticas públicas nacionais de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Feitoza (2008, p. 198) pontua as ações do Fórum de EJA do Amazonas:

[...] elaboração de materiais e recursos didáticos de acordo com a realidade da região [...]; Promoção de formação específica para os educadores que atuam e/ ou atuarão nesta modalidade de ensino; Incentivo e promoção de produção de relatos de experiências, como instrumento de pesquisa e reflexão da ação educativa.

Com base no papel dos Fóruns Estaduais de EJA no país, é possível identificar uma tênue atuação do Fórum do Amazonas, no período de 2010 a 2014. Das reuniões realizadas nesse período, teve-se acesso a apenas uma ata, referente à reunião que tratou da Agenda Territorial e da preparação do I EREJA, de 2011 (AMAZONAS/FÓRUM DE EJA, ATA, de 27/04/2011).

O Fórum de EJA do Amazonas, desde sua criação, contou com a representação do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

O NEPE⁴ foi criado em 1989 e institucionalizado em 1991; tinha, a princípio, por finalidade:

[...] constituir-se em instrumento articulador entre a Universidade do Amazonas, instituições, entidades e experiências nacionais e internacionais, voltadas para a problemática da Educação Popular, concretizando-se as ações do Núcleo que se darão, primordialmente, na Região Amazônica (apud RIBEIRO, 1999, p. 164).

Nesse período, Ribeiro (1999, p. 169) “mostra o tensionamento nas relações entre as instâncias de poder com o Núcleo” e acrescenta: “o NEPE parece ser estranho ou não existir na Faculdade de Educação. Apesar de trabalhar com pesquisa e extensão...”.

Por ocasião da sua institucionalização na Faculdade de Educação, em 1992, o NEPE teve suas atribuições redefinidas, instituído “com caráter

⁴ Cf. Ribeiro, M (1999) a respeito do processo histórico de criação e atuação do NEPE, até a década de 1990.

interdepartamental e com o objetivo de desenvolver estudos, pesquisas e assessorias a iniciativas de Educação Popular” (apud RIBEIRO, 1999, p. 171). Na visão de Ribeiro (1999, p. 171), essa alteração retirava do NEPE “o caráter político de conquista de espaços para a Educação Popular na Universidade”.

Na década de 1990, a referida autora (1999, p. 320) afirma: “a preocupação central do Núcleo com a Educação Popular coloca-o em contradição direta com a política neoliberal de diminuição do Estado e, conseqüentemente, de descompromisso com serviços básicos como a educação”.

No período posterior a 1998, o NEPE, segundo Feitoza (2008, p. 190), incorporou “três linhas de atuação: Educação Pública, Educação de Adultos e Educação Indígena” assim como [...] “a tematização do Núcleo mudou pouco a concepção de EP como fortalecimento do poder popular, tentativa de democratização dos espaços e estabelecimento de uma política, na UFAM, que contemplasse os interesses dos excluídos”⁵.

No período de 2010 a 2014, o NEPE, através de suas atividades de extensão, pesquisa, assessoria e realização de eventos, tem se configurado como significativo espaço de diálogo e debates, sobretudo no campo da educação popular e da educação de jovens e adultos, contribuindo com a reflexão da política nacional e estadual da EJA e da educação popular na perspectiva da emancipação humana.

Em 2010, o Núcleo, durante a comemoração dos seus 21 anos de existência, realizou o Seminário “Educação Popular no Amazonas”. O seminário contou com o público de estudantes e educadores de instituições de ensino, Secretarias de Educação, Fóruns e outras entidades de representação dos movimentos sociais. O evento, além de ter apresentado as experiências do NEPE ao longo de sua trajetória, compartilhou saberes e experiências com outras universidades, instituições e organizações do movimento social com a discussão e a reflexão da Educação Popular nos marcos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (NEPE/FOLDER, 2010).

Em 2011, o Núcleo participou da organização e realização do I Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) Norte. No

⁵ EP – Educação Popular.

período de 2011 a 2013, o NEPE realizou dois encontros temáticos como ação dos projetos: “Encontros Temáticos em EJA” (2011 – 2012) e “Assessoria Pedagógica aos Educadores de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas: Educação Popular e Dialogicidade” (2013). Esses encontros temáticos objetivaram contribuir “com os registros e identificação das experiências em EJA” e com a formação de “educadores de jovens e adultos da rede pública municipal e movimentos sociais”... (NEPE, RELATÓRIO SÍNTESE, 2012, p. 2).

Esses encontros temáticos contaram com a participação de educadores que atuavam na educação de jovens e adultos na rede pública de ensino do Amazonas, além de representantes de Universidades, de Secretarias de Educação e de movimentos sociais.

As ações e as reflexões propositivas do NEPE reafirmam a linha de atuação na educação de jovens e adultos e educação popular, que orientam suas práticas.

Além do NEPE, a Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas (ADECAM) compõe os espaços de debates e reivindicações para a formulação e avaliação da política de EJA instituída para a educação nacional e para a educação do Estado do Amazonas.

A ADECAM foi fundada em 2007, após o encerramento das atividades do Movimento de Educação de Base (MEB) no Amazonas, ocasião em que um coletivo de educadores desse Movimento resolveu dar continuidade às ações que aglutinavam a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos.

Essa Associação tem por finalidade:

Fornecer formação continuada para educadores pertencentes a este coletivo e os que desejarem desenvolver uma criticidade acerca da realidade existencial; desenvolver atividades como conferências, seminários, círculo de palestras, círculo de leituras com educadores e educandos, mesas redondas [...] ligadas à aquisição do saber de forma crítica e construtiva (ADECAM/FOLDER, 2011).

Em 2011, a ADECAM realizou uma oficina de formação com os temas “Desafios e alternativas para trilhar os saberes populares, na busca da identidade do povo como sujeito da sua história” e “A relação da EJA e as concepções da educação popular na perspectiva da emancipação humana”.

(ADECAM/PROJETO EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL, 2011, s/p.).

Essa oficina, organizada através de uma parceria entre o Movimento Comunitário pela Cidadania (MOCOCI)⁶ e a ADECAM, teve como objetivo “qualificar o trabalho de base para aprender a perceber o poder popular” (ADECAM/PROJETO EDUCAÇÃO POPULAR, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL, 2011, s/p.).

Ainda em 2011, a ADECAM realizou o Seminário “Um olhar sobre a educação popular no Amazonas”. Esse Seminário reuniu “educadores/as populares, movimentos sociais e agentes educacionais para discutir a educação popular no Estado do Amazonas” (ADECAM/FOLDER, 2011).

Os espaços de diálogo constituídos pelo Fórum de EJA do Amazonas, Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação da UFAM e Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas contribuíram com o debate, reflexões e reivindicações no campo da educação de jovens e adultos e da educação popular firmadas numa educação de qualidade social na perspectiva da emancipação humana.

Sendo assim, a Conferência Internacional de Educação de Adultos, os eixos temáticos da Conferência Nacional de Educação, os Encontros Nacional e Regional de Educação de Jovens e Adultos e os espaços no âmbito do Amazonas, com debates e reflexões demonstram as convergências e as contradições diante das políticas públicas firmadas para a educação de jovens e adultos.

Esses espaços também apresentaram proposições para o fomento e a consolidação da EJA como política pública de Estado e, de maneira geral, questões significativas para reflexão sobre esta modalidade de ensino no Amazonas:

- Ofertar a alfabetização e a educação de jovens e adultos adequadas às necessidades e disponibilidades dos educandos;

⁶ O Movimento Comunitário pela Cidadania – MOCOCI surgiu em 1999 como resultado das atividades missionárias dos padres italianos que, no início da década de 1990, fomentaram a organização de comunidades da periferia de Manaus para discutirem os problemas referentes às crianças e adolescentes. Atualmente, as ações do Movimento concentram-se na Rádio comunitária A Voz das Comunidades.

- Envolver as autoridades públicas, as organizações da sociedade civil, do setor privado, da comunidade e das organizações de educandos adultos e de educadores na elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas de educação de jovens e adultos, de modo a promover uma gestão com controle social;
- Assegurar o direito à educação e da responsabilidade pública para o acesso e permanência, em todos os níveis de ensino, às pessoas jovens, adultas e idosas, desde a alfabetização;
- Garantir a EJA com a demanda de idade mínima de 18 anos para os exames e, conseqüentemente, para os jovens menores de 18 anos assegurar o acesso na rede pública regular de ensino, desde a alfabetização;
- Integrar a EJA à educação profissional;
- Definir as fontes de financiamento com expansão de recursos e isonomia para a EJA;
- Promover a intersectorialidade na execução da política pública de EJA, construindo uma ação dialógica com os diversos setores, principalmente da saúde, do trabalho e do meio ambiente;
- Ofertar a EJA em regime de colaboração com os sistemas de ensino dos entes federados (União, Distrito Federal, estados e municípios), definindo as responsabilidades de cada instância governamental e a transparência no investimento dessa modalidade de ensino;
- Definir outra concepção de EJA, pautada nos direitos humanos numa perspectiva de emancipação humana;

Essas reivindicações para as políticas públicas de educação de jovens e adultos reforçam a análise da EJA, na perspectiva dos sujeitos, trazendo os representantes que participam desses espaços e os que atuam na educação de jovens e adultos no sistema público estadual de ensino do Amazonas.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO AMAZONAS, NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

A luta pela garantia do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas vem se consolidando, mais precisamente, ao longo dos últimos 65 anos, especialmente após as CONFINTEAs, dando sequência e prosseguimento no Brasil, com tantos outros espaços de debates, proposições e reivindicações em torno da EJA, não somente nacional, como regional e local.

Essas reivindicações ainda não foram suficientes para retirar a EJA do campo da provisoriedade e torná-la política pública de Estado, sendo, portanto, um grande desafio distinguir, nas políticas públicas de EJA, as convergências e as tensões, como frisa Di Pierro (2010c, p. 32): “quase sempre os conflitos nascem de promessas não cumpridas, uma vez que muitos dos consensos proclamados no discurso são negados na prática”.

Sendo o foco da pesquisa a análise das diretrizes e dos programas da Educação de Jovens e Adultos do sistema público estadual de ensino do Amazonas, em articulação com as políticas públicas instituídas para essa modalidade de ensino na educação nacional, o intento desse capítulo é apresentar as questões pontuais da política de EJA refletida na rede pública estadual de ensino do Amazonas, na perspectiva dos sujeitos envolvidos com essa modalidade de ensino.

O capítulo apresenta a análise do resultado das entrevistas semiestruturadas, com 16 sujeitos, dentre os quais coordenadores, gestores e representantes da Gerência de EJA da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM): 02 representantes da Gerência de EJA (RG1; RG2), 03 gestores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs (GC1; GC2; GC3), 02 coordenadores dos exames de EJA da SEDUC (CE1; CE2), 01 coordenador da EJA no Centro de Mídias (CCM), 01 coordenador do Programa Amazonas Alfabetizado (CPAA); 01 coordenador do Programa Projovem Urbano (CPU), 01 coordenador do Programa Projovem Campo (CPC). Além de representantes nos espaços de debates da EJA: 02 representantes do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Faculdade de

Educação da Universidade Federal do Amazonas – NEPE/FACED/UFAM (RN1; RN2), 01 representante da Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas – ADECAM (RA) e 02 representantes do Fórum de EJA do Amazonas (RF1; RF2), conforme Tabela 5.

Tabela 5
REPRESENTAÇÃO E CÓDIGO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

REPRESENTAÇÃO	QUANTIDADE	CÓDIGO
• SEDUC		
Gerência de EJA	02	RG1; RG2
Gestão CEJAs	03	GC1; GC2; GC3
Coordenação Exames de EJA	02	CE1; CE2
Coordenação EJA Centro de Mídias	01	CCM
Coordenação Programa Amazonas Alfabetizado	01	CPAA
Coordenação Programa Projovem Urbano	01	CPU
Coordenação Programa Projovem Campo	01	CPC
• NEPE	02	RN1; RN2
• ADECAM	01	RA
• FÓRUM DE EJA	02	RF1; RF2
TOTAL	16	

3.1 A Política de Educação de Jovens e Adultos

Neste subitem serão analisados os principais aspectos da política da educação de jovens e adultos definida pelo sistema público estadual de ensino do Amazonas, conforme apontam as entrevistas realizadas com os sujeitos selecionados¹.

Na questão referente às mudanças na organização e na oferta da EJA diante das diretrizes e programas implantados entre 2010 a 2014, uma das representantes da GEJA comentou que, “nesse período, a oferta da EJA presencial foi reduzida, porque se privilegiou a EJA mediada por tecnologia”

¹ É importante destacar que, em função de os entrevistados responsáveis pela EJA na Secretaria Estadual de Educação ocuparem cargos de confiança, a maioria foi bastante cuidadosa em manter sigilo quanto às restrições na oferta da educação de jovens adultos por esta Secretaria.

(RG1). Essa entrevistada acrescentou que, nesse período, a gerência “trabalhava com uma Proposta Curricular defasada [...]. A maior mudança nesse processo foi a reformulação da proposta curricular [...] para a EJA presencial, porque a proposta da EJA semipresencial ainda será reformulada” (RG1).

Na questão de mudanças, outra entrevistada refere-se à recente alteração da oferta de EJA incluída no Plano Estadual de Educação do Amazonas (RG2). Nos comentários das representantes da GEJA, não há justificativas a respeito da redução da oferta da EJA nem apresentação de mudanças na organização dessa modalidade no sistema estadual público de ensino. No entanto, apontam prioridades para atendimento do segundo segmento da EJA (6° ao 9° ano) referente ao ensino fundamental, nos cursos presenciais.

Atualmente os alunos do 1° segmento estão sendo atendidos nas escolas que oferecem o ensino presencial, que, se observado nas estatísticas, são pouquíssimas escolas, pois a maioria das escolas que estão ofertando a EJA 1° segmento são do município (RG1).

A realidade exposta pela representante da GEJA converge com os dados apresentados na Tabela 2 do primeiro capítulo, que indicam um número bastante reduzido de matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental, na modalidade presencial da EJA, por ser de responsabilidade municipal, prioritariamente, o ensino fundamental.

Na indagação se a SEDUC tem priorizado a integração da EJA à educação profissional, a representante da GEJA diz que não, em razão de que as “estruturas das escolas e centros da EJA não estão adequadas, visto que o Estado oferta educação profissional pelo CETAM²” (RG2). A outra representante da GEJA complementa: “tem o Projovem Urbano e Projovem Campo. A integração da educação profissional à educação básica, a partir dos eixos, conteúdos e, com isso, a profissionalização. É paralela a educação profissional à educação básica” (RG1).

² Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM.

Essa integração da EJA à educação profissional na rede pública estadual de ensino é realizada com a qualificação profissional dos programas federais citados. Entretanto, as entrevistadas deixam transparecer uma formação segmentada em outros cursos de EJA da rede pública estadual, com a formação profissional complementada no CETAM.

Na questão da organização e implantação de cursos e exames de EJA na rede pública estadual de ensino, a representante da GEJA informou:

[...] quem faz todo o levantamento é a estatística da SEDUC, de onde vai ofertar, segmentos, número de turmas... A estatística quem define a oferta, número de turmas, municípios. A GEJA está atrelada às coordenadorias regionais e distritais. Quanto aos exames, há a oferta diariamente na gerência. Para os exames nos municípios, a coordenadoria regional solicita à GEJA [...] porque, dependendo da localidade, será definido se será online ou off-line (RG1).

Percebe-se a inexistência de um trabalho conjunto dos setores da SEDUC no planejamento da oferta da EJA, constatando-se que a GEJA não participa da realização do levantamento da demanda e da organização na oferta de turmas e seleção de municípios, ação executada pelo setor de estatística desta Secretaria.

Na organização e implantação dos cursos de EJA, pelos Programas Projovem Campo e Urbano, a declaração da coordenação do Projovem Urbano esclarece que a operacionalização financeira é transferida para o setor privado: “A SEDUC terceiriza, contrata uma empresa e esta é quem toma conta de toda parte financeira” (CPU). Verifica-se, nesse Programa, a responsabilidade pública de a execução financeira ser repassada para o setor privado.

Na organização e na implantação do Projovem Campo, a coordenação comenta: “a parte administrativa é realizada com o apoio do setor de lotação, gerência do servidor, setor financeiro e planejamento” (CPC). Segundo a referida coordenação, o pedagógico é de responsabilidade dos coordenadores: estadual, regional, de turma e pelos gestores e professores. As ações são divididas “em duas partes: o pedagógico e o administrativo” (CPC).

Na utilização dos recursos financeiros do Projovem Campo, a coordenação informa que “este recurso é prestado conta pelos agentes que os

recebem, como APMC³ das escolas nos municípios, coordenadores regionais, de turma e o coordenador estadual” (CPC). O recurso é destinado para “alimento, transporte de alunos, coordenadores e educadores, contrato de professores e aquisição de materiais pedagógicos” (CPC).

Considerando que nem todos os municípios do Amazonas foram contemplados pelos Programas implantados que ofertam a educação de jovens e adultos, indagou-se sobre os critérios de escolha dos municípios. A coordenação do Programa Amazonas Alfabetizado elucidou: “todos os municípios podiam participar; selecionamos 30 municípios, os mais próximos de Manaus e os que demonstraram interesse” (CPAA). Este critério explica a razão de o Município de Manaus ter abrangido maior número de turmas, por apresentar o requisito da proximidade e facilidade de acesso.

A coordenação do Projovem Urbano alega o não atendimento a todos os municípios, porque “tem municípios sem demanda de jovens com 18 a 29 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental” em face do processo de seleção exigir que o município tenha, “no mínimo, 200 alunos com essa faixa etária” (CPU). A coordenação do Projovem Campo justifica que a população atendida por esse Programa “distribui-se ao longo dos rios e são distantes” (CPC). Nesse sentido, para a referida coordenação, “é imprescindível a parceria com as secretarias municipais e como o transporte se torna caro para as prefeituras, (estas) acabam não aderindo o programa através da SEDUC” (CPC).

Na implantação do curso de Educação de Jovens e Adultos presencial, por mediação tecnológica, de responsabilidade do Centro de Mídias, a coordenação desse curso destaca que, no início, ele visava a “atender a demanda dos candidatos do Programa de Alfabetização Reescrevendo o Futuro” (CCM). Por essa informação, deduz-se que não havia demanda suficiente, com esse critério, para oferta daquele curso; posteriormente, o Centro ampliou a oferta para a demanda alfabetizada também de outros cursos.

Quanto à organização da EJA nos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs, de acordo com as informações da gestão dos três existentes,

³ Associação de Pais, Mestres e Comunitários - APMC.

esses Centros não ofertam o 1º segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental:

A própria Secretaria extinguiu e passou essa responsabilidade para o município. Foi extinto desde 2013 (GC1). Até este ano (2015), trabalhamos com o 2º segmento (6º ao 9º ano). Para 2016, ficaremos apenas com o ensino médio, porque não tem espaço na escola. Os alunos estão sendo encaminhados para outros Centros. [...] Os alunos do 1º segmento estão nas escolas do ensino regular (GC2). O primeiro segmento não pode ser semipresencial e obedece à legislação do ensino regular. O presencial é oferecido somente nas escolas regulares. O nosso Centro só oferece o 2º segmento (GC3).

Percebe-se um descompasso entre as normas de organização dos Centros de EJA, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, e o que efetivamente vem ocorrendo na prática. Considerando que os Centros de EJA são estabelecimentos cuja organização pedagógica centra-se num viés flexível de estruturação da carga horária, ocasião em que o aluno pode matricular-se para manhã, tarde ou noite, com maior possibilidade de conciliar o tempo escola-trabalho, fechar turmas é, mais uma vez, negar o direito de as pessoas jovens e adultas terem acesso à escola. Por esses comentários da gestão, constata-se que a negação do direito à educação está ocorrendo de forma gradativa nos CEJAs com previsão de cancelamento da oferta do 2º segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental por falta de espaço para o atendimento da demanda.

A garantia da oferta não se traduz na garantia da matrícula, como esclarece a gestão dos CEJAs: “quando a demanda é maior encaminhamos para outro Centro” (GC2) e, também, “as necessidades dos alunos são consideradas porque a empresa onde eles trabalham cobram deles a escolaridade” (GC1).

Concretizar o direito à educação requer assegurar o acesso por meio da matrícula, mas não só isso: é preciso que a permanência, tendo por base as especificidades da demanda atendida, seja elemento constitutivo desse direito. Cabe ressaltar que considerar as necessidades do educando não significa exclusivamente atender às exigências de escolarização pelo mercado de trabalho, mas, sobretudo, de possibilitar que o educando prossiga nos estudos,

de modo que a educação escolar contribua para que ele construa sua própria história, de forma autônoma.

Quanto à organização e implantação dos exames de EJA, além de realização das provas, diariamente, nas dependências da sede da SEDUC, a coordenação de exames dessa Secretaria ressalta que os exames da EJA são realizados também nas escolas públicas e em Centros de Tempo Integral – CETIs, distribuídos em sete zonas da cidade de Manaus.

Na visão da representante da coordenação dos exames, a prova supletiva eletrônica é “uma das grandes oportunidades que o governo deu, através da Secretaria de Educação, para as pessoas de baixa escolaridade, que não concluíram o ensino” (CE1). Percebe-se, nesse comentário, a visão personalista da figura do Estado e não de um provedor de políticas públicas.

Na questão das dificuldades, dos desafios e dos avanços na execução de cursos e exames da EJA, a representante da Gerência de EJA da SEDUC aponta três aspectos como principais dificuldades: recursos humanos, espaço e formação, enfatizando que “o número de pessoas para trabalhar com a modalidade [...] é insuficiente” (RG1). Outra dificuldade apresentada pela entrevistada diz respeito à “ausência de formação para todos os envolvidos no processo, na oferta da EJA, além de professores” (RG1). Averigua-se, por parte da representante da GEJA, o reconhecimento da necessidade de formação específica para os profissionais que atuam na EJA, não a limitando aos professores, como geralmente ocorre quando se trata deste aspecto da educação.

Embora não seja o foco da pesquisa a formação, esta tem sido um dos gargalos na consolidação da EJA, como é possível constatar no comentário da gestão de um dos Centros de EJA, quando a mesma declara que “infelizmente nossa Secretaria ainda não forma os professores pra atuarem na EJA” (GC1).

Ainda sobre as dificuldades e os avanços na execução da EJA, a representante da GEJA afirma que, no período do corte temporal da pesquisa (2010 a 2014), o recurso financeiro garantiu o avanço nas ações desenvolvidas pelos projetos e programas: “não houve dificuldades porque tinha recursos” (RG2). Entretanto, a outra integrante dessa Gerência complementa as dificuldades de execução dos recursos:

A dificuldade na realização dos cursos, programas e projetos é a liberação de verbas, porque a logística é um custo muito alto para o Estado. É uma dificuldade para fazer uso da verba federal, pois é dificultada a liberação dessa verba (RG1).

Reconhecem-se as limitações geográficas que caracterizam o Estado do Amazonas, sobretudo a extensão territorial, quando o acesso para determinados municípios e comunidades é bastante restrito. Porém, essas limitações não podem ser utilizadas para justificar o descaso por parte do poder público na efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

As dificuldades sinalizam os desafios a serem enfrentados pela Secretaria de Educação, os quais são assinalados pelas representantes da GEJA nas entrevistas. Um dos principais desafios na execução da EJA apontados pelos entrevistados foi a conciliação entre estudo e trabalho da demanda, tendo em vista que a grande maioria do público atendido pela modalidade está inserida no mercado de trabalho.

A representante da GEJA evidencia que muitos alunos não conseguem dar continuidade aos estudos pela dificuldade de administrar o tempo trabalho-estudo (RG2). Outro desafio apontado pelas representantes da GEJA é a evasão, não se efetivando, em função disso, a materialização do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

A atuação insuficiente e ineficaz do poder público na aplicabilidade do direito à educação das pessoas jovens e adultas, com políticas compensatórias, assistencialistas e descontínuas, tem contribuído para as recorrentes desistências, por elas não conseguirem superar os percalços inerentes aos processos de escolarização.

Destaca-se também a chamada pública como importante estratégia para identificação da demanda da EJA e definição de políticas públicas para essa modalidade de ensino. A representante da GEJA, nessa questão, informou que “a chamada é para toda a educação básica, não apenas para a EJA. Existe uma divulgação do calendário de matrícula da rede estadual de ensino pelos meios de comunicação” (RG2).

A chamada pública é uma forma não só de recensar os que estão fora da escola por meio da divulgação contínua da oferta de vagas, mas também de estimular, de buscar o aluno para a escola, contribuindo para que tomem posse

dos seus direitos. Nesse aspecto, o Estado estaria assumindo o papel de responsável pela garantia dos direitos sociais, inclusive da educação.

Sobre as principais dificuldades e desafios expostos pelos coordenadores dos projetos e programas de EJA, a representante da coordenação do Programa Amazonas Alfabetizado declara ser o recurso financeiro insuficiente a principal dificuldade do Programa, como consequência o descumprimento de algumas ações. “Deixamos de cumprir algumas exigências como, por exemplo, transporte para acompanhar e monitorar os locais de difícil acesso, alimentação, pagamento das merendeiras” (CPAA).

A logística da Secretaria foi apontada pela maioria dos entrevistados como sendo um dos desafios na organização e efetivação da oferta da EJA. Para a coordenação do Projovem Campo, a maior dificuldade na execução das ações do Programa é “a logística, devido as comunidades se localizarem distantes e o transporte dar-se por via fluvial, que é oneroso” (CPC). A coordenação desse Programa comenta sobre o período de seca e de enchente, que ocorre anualmente em diversas áreas da região amazônica, na organização do Programa e atribui a esses fenômenos a redução da frequência dos alunos:

O nosso Estado possui um período de seca e outro de enchente; são momentos em que a escola deixa de atender, principalmente quando, por exemplo, a enchente atinge a escola, ou em municípios como Anamá, que a cidade toda fica alagada, e entramos em calendário especial (CPC).

Nesse relato, verifica-se a urgente necessidade de criação de estratégias, com calendários especiais diferenciados. A coordenação do Projovem Campo enumera as dificuldades de comunicação em áreas rurais do Estado: “falta de internet e de telefone” nas comunidades rurais acentua a dificuldade de comunicação com coordenadores de turma e professores, além da “burocracia para contratos de professores, pagamentos e compra de material” (CPC).

Na questão sobre os avanços no período de execução dos projetos e programas, as coordenações do Projovem Urbano e do Projovem Campo pontuam a qualificação profissional como principal avanço. A coordenação do

Projovem Urbano relata: “alunos qualificados conhecendo as habilidades da área digital”. Além disso, a coordenação do Projovem Urbano ressalta que “as atividades nas comunidades” (CPU) oportunizam uma participação voltada à cidadania. Nessa mesma linha de pontos positivos do Projovem Campo, a coordenação enfatiza: “turmas que desenvolveram seus projetos experimentais junto com sua comunidade e ampliaram sua produtividade” (CPC).

A coordenação da EJA, mediada por tecnologia, aponta como avanço a implantação da educação de jovens e adultos pelo Centro de Mídias, com curso de caráter inovador: “Além de promover o acesso ao ensino de qualidade e de elevar os índices educacionais, tem modificado o padrão das relações sociais nas comunidades, evitando o êxodo” (CCM).

Na questão das dificuldades, dos desafios e dos avanços na efetivação da EJA, a gestão do CEJA afirma “não haver dificuldades em termos de recursos financeiros e pedagógicos”, acrescentando que “a maior dificuldade dos alunos é relacionar trabalho, escola e família” (GC1).

A gestão de dois CEJAs cita o abandono como uma das principais dificuldades e desafios dos Centros de EJA, atribuindo a causa da desistência à dificuldade de aprendizagem do aluno em função do tempo que passou sem estudar (GC3). A gestão de um CEJA vincula o abandono escolar às questões econômicas:

A nossa maior dificuldade é a desistência devido à clientela que temos. Alunos que estão sem estudar por muito tempo e, quando retornam, sentem muita dificuldade. A jornada de trabalho é outro fator que contribui para a desistência; além do cansaço moram distante da escola. São os alunos que chegam no CEJA sem base para dar continuidade aos seus estudos. O nosso maior desafio é o abandono. Sabemos também que o abandono é consequência de problemas econômicos, sociais e culturais. Sendo assim, procuramos oferecer um ensino de qualidade de forma que o alunado possa ingressar no mercado de trabalho (GC2).

O maior desafio para a gestão dos CEJAs é trabalhar na perspectiva de evitar o abandono. Uma entrevistada destaca: “O principal desafio é o aluno conciliar estudo e trabalho e ensinar os alunos a otimizar o tempo de permanência no Centro” (GC2).

Em relação aos exames de EJA, a representante da GEJA/SEDUC indica como desafio a elaboração de “uma proposta de como atualizar o banco de dados da prova eletrônica” e declara que a ampliação da oferta de exames pode ser considerada um avanço: “Nós tivemos um número grande de ofertas de exames na capital e nos municípios” (RG1). A coordenação dos exames de EJA cita o aspecto da infraestrutura e da logística como principal desafio na execução das provas eletrônicas fora da capital do Estado: “um dos grandes gargalos é a transmissão de Internet, daí a necessidade de realizar o Exame off-line (equipamento com banco de dados local)” (CE2).

Diante das dificuldades, avanços e desafios na implantação da educação de jovens e adultos pelo sistema público estadual de ensino do Amazonas, os entrevistados responderam como tem sido a avaliação de cursos, projetos, programas e exames de EJA.

Na visão da representante da GEJA, os projetos e os programas que compõem as ações do MEC são avaliados por esse Ministério, via FNDE. No âmbito da Secretaria de Educação, a avaliação fica sob a responsabilidade das coordenações locais. “Os resultados das avaliações ficam com as coordenadoras dos programas. Não há um repasse para a gerência, vai direto para o Secretário” (RG1).

A outra representante da gerência de EJA afirma que os projetos são avaliados por esse setor, sendo os resultados apresentados ao Secretário de Educação:

Projetos através de contratos foram avaliados pela equipe multidisciplinar do DEPPE/GEJA. Apresentaram-se os resultados positivos e negativos ao senhor Secretário para fins de prorrogar ou não o contrato. A avaliação é feita por cada coordenação dos Projetos e Programas, no âmbito estadual; no âmbito federal, a SEDUC não tem acesso ao resultado da avaliação (RG2).

Pelos comentários das representantes da GEJA, verifica-se que os resultados das avaliações não alcançaram as coordenações de cursos nas escolas nem a gestão dos CEJAs, ficando restritos ao conhecimento da Gerência de EJA e do dirigente da SEDUC.

No que diz respeito ao Sistema Eletrônico de Avaliação (SEA), a representante da GEJA/SEDUC diz que “é um sistema modernizado, sendo

modelo para outros Estados e países” (RG2), porém “faltam mais equipamentos e internet banda larga para o interior”. A outra representante desse setor completa:

É positivo. Tem tudo para avançar mais. O sistema libera as questões, o resultado é imediato. Tem uma economia de papel, de recursos humanos. O aluno faz seu cadastro. Se o aluno não conseguiu aprovação, ele pode reagendar. O certificado pode ser assinado no término do exame. Não há aquela demora para receber o certificado. Mas ainda tem muito a avançar, por exemplo, a alimentação do banco de dados. E a SEDUC ainda não apresentou uma política de como alimentar o banco de dados (RG1).

Além da avaliação dos cursos e exames de EJA, as coordenações incluíram perspectivas para a melhoria da organização e oferta dos cursos dessa modalidade de ensino.

A coordenação do Programa Amazonas Alfabetizado espera que, a partir de 2016, haja garantia de recursos por parte da Secretaria Estadual de Educação para continuidade e melhoria dos cursos de alfabetização (CPAA).

A coordenação do Projeto EJA por mediação tecnológica traz como perspectiva a melhoria do ensino e o alcance dos objetivos dos cursos.

Oferecer aos estudantes ensino de qualidade, com desenvolvimento de competências, habilidades e autonomia intelectual, com base nos princípios pedagógicos da pesquisa, trabalho, ciência, cultura e tecnologias, como resposta efetiva às demandas da sociedade contemporânea (CCM).

As estruturas favoráveis para o desenvolvimento das ações nos cursos de EJA mediados por tecnologia ofertados pelo Centro de Mídias não se constituem realidade para os demais estabelecimentos onde é ofertada essa modalidade de ensino, conforme evidenciado nos comentários dos entrevistados.

Desse modo, na efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas, por meio da EJA, desde a garantia e ampliação da oferta, é necessário propiciar as condições para tal fim, principalmente com incremento de recursos financeiros. Contudo, não basta investir financeiramente, é preciso que o investimento ocorra em todo o processo, a fim de um melhor

aproveitamento dos recursos, o que torna importante a coesão de todos os setores responsáveis pela execução da EJA, desde o levantamento da demanda à avaliação das ações.

Por isso, cabe destaque para os movimentos que militam em prol da educação de jovens e adultos, com proposições e reivindicações que alcançam a política dessa modalidade de ensino.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos na atuação dos movimentos

Além dos sujeitos que atuam nas coordenações de cursos e exames e nos estabelecimentos públicos de ensino da EJA, privilegiaram-se também os participantes que militam no campo da educação de jovens e adultos.

Na concepção de EJA que norteia as ações do NEPE, da ADECAM e do Fórum de EJA do Amazonas, cuja bandeira de luta concentra-se na consolidação da EJA como política pública de Estado, foi possível identificar, em todas as entrevistas, a presença marcante da Educação Popular diretamente ligada às idéias de Paulo Freire.

Na visão da representante do NEPE sobre a concepção que norteia as ações do Núcleo, “a Educação Popular deve inspirar a Educação de Jovens e Adultos, numa dimensão emancipatória” (RN1). Para outra representante do NEPE, a EJA concebida dessa forma “torna possível o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos para combater as diversas formas de opressão, injustiças, desigualdades e construção de formas de libertação, justiça e solidariedade” (RN2).

Esses comentários evidenciam a primazia da relação direta da educação popular com a EJA. Sendo os sujeitos que a compõe, em sua maioria, oriundos das classes populares, desmembrar uma da outra é assumir uma postura de negar a história ou neutralizar as bases que a constituem, na perspectiva da emancipação.

Para o representante do Fórum de EJA do Amazonas, as ações do Fórum são norteadas pela perspectiva da educação libertadora, proposta por Paulo Freire:

No sentido de garantir o acesso e a permanência dos alunos jovens, adultos e idosos na escola, garantindo não somente sua escolarização, mas oportunizando também que a partir da escola tenham acesso a uma renda através da proposta da economia solidária (RP1).

Na atual conjuntura da luta pela efetivação da EJA como direito, a pauta das reivindicações transcende a efetivação da escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas que demandam educação escolar básica. Historicamente tem sido negada aos grupos populares constitutivos dessa demanda uma educação escolar socialmente referenciada, que contribua com a dignidade humana.

Na questão da articulação do NEPE com os movimentos sociais, a representante lembra que o Núcleo “[...] foi criado pela necessidade de uma maior aproximação das demandas por educação na sociedade, junto à Universidade (demandas estas, advindas dos movimentos sociais populares)” (RN1). A outra representante do Núcleo afirma que essa articulação “faz parte de seu projeto de existência” (RN2).

Para os entrevistados, há diversas maneiras de articulação com os movimentos sociais, uma dessas é a participação nos eventos que focalizam a educação das pessoas jovens e adultas em nível internacional, nacional, regional e local que discutem, propõem e reivindicam políticas públicas de EJA.

A representante da ADECAM comenta a atuação desta Associação na CONAE de 2014, quando, juntamente com a Rede de Educação Cidadã (RECID), conseguiram a inserção das proposições referentes à Educação Popular no eixo que abordava a EJA.

Outra contribuição significativa da entidade se deu na CONAE de 2014 em pautar a EJA na perspectiva da Educação Popular, juntamente com a RECID [...], pois a ADECAM compõe o coletivo RECID, que atua em rede para fomentar e fortalecer o protagonismo social de cada indivíduo, por intermédio de processos formativos na perspectiva da educação popular (RA).

A atuação do Fórum de EJA do Amazonas tem se concretizado em diferentes espaços:

Nossa participação tem se dado através da participação dos grupos de trabalho, junto ao Ministério da Educação/SECADI, organização dos Encontros Nacionais (ENEJAS), Seminários de Formação de Educadores da EJA, Encontros Regionais (EREJAS), articulação com os estados da região norte no fortalecimento das políticas da Educação de Jovens e Adultos na região, considerando principalmente as particularidades da região, a nível estadual na organização de reunião de debates, seminários e encontros para discutir ações implementadas para a EJA. É importante salientar que nos organizamos com representante/coordenadores nacionais por região e isso tem facilitado muito o diálogo entre MEC/Secretarias e outros órgãos (RF1).

O Fórum de EJA do Amazonas, juntamente com os demais fóruns do Brasil, assume um papel importante, por meio de suas propostas, para a construção de políticas públicas de EJA, cuja principal função é a de agregar e articular diferentes atores sociais, inclusive gestores que atuam nas redes públicas e privadas de ensino, além dos educadores, militantes na área e pesquisadores.

Dos eventos sediados na região Norte, com a participação das representações desses coletivos do Amazonas, destacaram-se o I Encontro Regional de EJA Norte (2011) no Amazonas e o II Encontro Regional de EJA Norte (2013) no Acre. Esses eventos constituem-se em espaços significativos de discussão, debates, proposições e reivindicações no campo da EJA da região Norte.

Em relação à mobilização do NEPE para participação nesses espaços de debates, a representante deste Núcleo realça: “sempre foi uma marca do NEPE se fazer presente nos debates que tratam da educação de um modo geral, mas com maior ênfase nos debates sobre a EJA, Educação Popular e Educação do Campo [...]” (RN2).

Na questão sobre as contribuições do NEPE para a formulação das políticas públicas de EJA no Amazonas, a representante do NEPE destaca a “Carta de Manaus”⁴, além da

[...] presença e participação do NEPE em eventos locais, regionais e nacionais, que discutem a EJA na linha da EP e buscam interferir na construção de políticas públicas estruturantes (sobretudo a partir do Fórum de EJA) e especificamente nas atividades formativas do NEPE (RN1).

⁴ Aprovada em 2006, no Seminário “Movimentos Sociais, EP, EJA e Emancipação Humana”, organizado pelo NEPE.

As atividades formativas do NEPE constituem o eixo de articulação entre o NEPE, a ADECAM e outras organizações sociais do Amazonas na condução de ações pertinentes à EJA. A entrevistada do NEPE destaca que os processos formativos ocorrem através de assessorias “via seminários, cursos, projetos, dentre algumas ações” (RN1) e aponta ser essa uma das funções da Faculdade de Educação da UFAM.

Dentre as contribuições do Fórum de EJA do Amazonas, o representante desse Fórum salienta a articulação na construção de uma agenda junto ao MEC:

Acreditamos que nossa contribuição tem se dado na articulação de uma agenda permanente de discussão e debate entre MEC/Secretarias e organizações da sociedade civil para garantir uma política para atender a modalidade da educação de jovens e adultos no processo de inclusão, garantia de material pedagógico que atenda a EJA, inclusão da EJA no Plano Nacional do Livro Didático (1º segmento e alfabetização) tendo hoje a garantia para o 2º segmento e Ensino Médio livro didático, criação em algumas escolas de espaços de acolhimento para mães deixarem seus filhos enquanto estudam, e na luta constante e diária para que as secretarias ofereçam a educação de jovens e adultos, articulando com a educação profissional, e garantia da educação de jovens e adultos nos sistemas prisionais (RF1).

Além disso, o NEPE, a ADECAM e o Fórum de EJA do Amazonas pontuaram suas expectativas acerca da consolidação da EJA como política pública de Estado, dadas as ações da EJA ainda persistirem num viés compensatório.

[...] parece consensual a tese de que a escolarização de jovens e adultos deva obedecer às especificidades e ao modelo de formação cidadã, assegurada como direito para todos, pelo Estado, incorporando contribuições teórico-práticas dos movimentos sociais (RN1).

Essas perspectivas demonstram que as ações governamentais para a EJA ainda continuam imbricadas numa perspectiva compensatória, resultando em avanços irrisórios na educação fincada em processos propulsores da emancipação humana.

A representante da ADECAM realça as expectativas para a consolidação da EJA como política pública de Estado:

Que ela deixe de ser uma modalidade; como modalidade não tem as prioridades que a educação básica tem. Que ela (EJA) possa ser incluída na mesma sequência que a Educação Básica: escolas abertas nos três turnos, acesso à cultura e a programas sociais que contribuam para a formação do cidadão e da cidadã (RA).

No campo de expectativas, o Fórum do Amazonas centra seus anseios de EJA como política pública de Estado:

Nos últimos anos nossa bandeira de luta tem sido essa de garantir que a educação se torne uma política pública de Estado. Por isso nossa participação ativa em todas as agendas das Conferências Municipais, Estadual e Nacional, na garantia de consolidar a EJA dentro dos planos (Municipal, Estadual e Nacional), acreditando não se tratar somente de uma política para cumprir metas, mas em uma política de educação que atenda todos/as, oferecendo dignidade e direito (RF1).

O Fórum de EJA manifesta-se na questão da Agenda Territorial do Amazonas, com atuação de 2010 a 2013:

Conseguimos juntos com as organizações sociais, secretarias municipais e secretarias de educação mapear 43 municípios, porém não conseguimos concluir a análise, pois teve uma desarticulação da agenda. [...] O único município onde conseguimos apresentar o levantamento dos dados foi Iranduba; nos demais municípios as ações não foram concluídas.

Percebe-se a relevância da Agenda Territorial na articulação e envolvimento de diversos setores no planejamento e execução das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Embora as proposituras apresentadas nos espaços de debates e reivindicações nem sempre sejam incluídas nas diretrizes que balizam a educação de jovens e adultos, percebe-se a necessidade do fortalecimento da luta, de modo a manter vivos os ideais que os constituíram.

Com isso, constata-se a importância da participação dos movimentos sociais nos espaços de debates e de definição de propostas e de estratégias que conduzam à concretização de políticas públicas cujos princípios estejam

fundados numa concepção de educação que ultrapasse as paredes da escola e contribua para a emancipação humana.

Assim, este capítulo demonstra as questões significativas da política estadual para a EJA, na visão dos sujeitos, elegendo os seguintes pontos:

- Redução da oferta da educação de jovens e adultos, incluindo fechamento de turmas e encerramento das atividades de Programas e Projetos, elucidando as fragilidades do poder público estadual na garantia da EJA;
- Repasse gradativo da EJA - correspondente ao ensino fundamental - para as prefeituras, prioritariamente, de responsabilidade municipal;
- Silenciamento sobre a expansão da EJA na etapa de ensino médio, de responsabilidade estadual;
- Avanços com a implantação da EJA presencial por mediação tecnológica, de caráter inovador;
- Expansão no atendimento da demanda aos exames de EJA por meio da implantação do sistema eletrônico de avaliação;
- A precariedade nos espaços dos CEJAs para atendimento da demanda, mesmo em cursos semipresenciais;
- Desafios na oferta da EJA para os estudantes conciliarem estudo e trabalho;
- Busca de alternativas no combate à evasão;
- Necessidade de melhoria no sistema de exame de EJA na sede dos municípios e áreas rurais do Estado para minimizar as dificuldades de comunicação;
- Integração da modalidade de EJA com a modalidade de educação profissional por meio do PROJOVEM, que oferece qualificação profissional;
- Fragmentação na integração dos cursos de EJA à educação profissional tendo que, quando necessitar, buscar os cursos ofertados pelo CETAM;
- Ausência de integração entre os setores da SEDUC responsáveis pela EJA;

- Insuficiência de recursos no investimento da EJA;
- Transferência de recursos públicos para o setor privado a fim de operacionalizar os cursos da EJA;
- Falta de investimentos na formação dos profissionais da EJA;
- Avaliação dos cursos e exames, exceto dos programas federais, sem divulgação pública dos resultados e centralizados na Secretaria de Educação;

Por sua vez, na atuação dos movimentos, na perspectiva dos sujeitos que militam no campo da EJA, evidencia-se: a necessidade de a EJA ser efetivada como política pública de Estado; a primazia da educação popular e sua relação com a educação de jovens e adultos; a importância da participação nos espaços de debates, proposições e reivindicações que focalizam a educação de jovens e adultos; a concepção de EJA centrada nos princípios da emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas no Brasil recebem forte influência dos organismos internacionais, com reflexos na Reforma do Estado brasileiro, a partir de 1990, em função da crise do capital, interferindo diretamente nas reformas educacionais do país.

Essas reformas educacionais são resultantes da reforma estrutural do Estado, cujos princípios estão pautados na alteração de atribuições, responsabilidades e constantes ajustes na política econômica do país. A principal consequência dessas mudanças está nas formas de regulação do Estado recaindo nas políticas de educação, ampliando a atuação do setor privado nos serviços públicos educacionais.

No processo de formulação dessas políticas, constituído por interesses políticos, econômicos e sociais, onde o Estado e o Mercado atuam como principais atores, excluem-se os grupos populares dos processos de decisão. Nesse contexto, a política nacional é refletida nas estruturas econômicas e sociais do Estado, abandonando as ações que visam à superação das desigualdades sociais.

É nessa conjuntura que se situam as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos instituídas pelo sistema estadual de ensino do Amazonas, definindo diretrizes e programas para essa modalidade de ensino da educação básica, em articulação com as políticas públicas para a educação nacional.

Na análise das diretrizes, dos programas e dos projetos, da organização e da oferta de cursos e exames da EJA na rede pública estadual de ensino, a pesquisa demonstrou as normas estabelecidas pelo poder público estadual do Amazonas para essa modalidade, reafirmando os princípios e as bases definidas para a educação nacional.

A educação de jovens e adultos no sistema público estadual de ensino do Amazonas é realizada por meio de cursos e exames, nas modalidades presencial e semipresencial e exames. Os cursos estão organizados em dois segmentos, para o ensino fundamental da EJA, sendo o primeiro, que corresponde do 1º ao 5º ano, e o segundo, do 6º ao 9º ano. O ensino médio de

EJA organiza-se em etapa única. Os exames de EJA estão organizados por meio de sistema eletrônico de avaliação. A organização de cursos de EJA inclui a oferta de cursos, inclusive de programas federais implantados pelo sistema estadual de ensino amazonense.

No resultado da análise da política educacional de EJA desenvolvida na rede pública estadual de ensino do Amazonas, no período de 2010 a 2014, constata-se a ausência de expressivo investimento, por falta de vontade política do poder público, nos mecanismos que asseguram o direito à educação de jovens e adultos.

Esses mecanismos configuram-se na restrita ampliação da oferta de cursos, principalmente para a demanda de ensino médio, constituída, em sua maioria, de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, conseqüentemente, inviabilizando o acesso dessa população à escolarização.

Nessa direção, os resultados da pesquisa apontaram o fechamento de cursos e turmas de EJA, sobretudo de alfabetização e ensino fundamental de EJA. Outro fator para a diminuição dessa oferta da EJA é o repasse gradual do primeiro segmento (1º ao 5º), equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, para a responsabilidade dos municípios.

Nesse aspecto, constata-se uma ausência de prioridades para a oferta de cursos de EJA, principalmente de ensino médio, nos municípios do Amazonas. Além disso, identifica-se a necessidade de fortalecimento das parcerias com as prefeituras municipais, efetivando o regime de colaboração entre entes federados, visando à expansão da oferta da EJA e viabilizando o acesso escolar da população jovem e adulta.

O acesso à escola é o primeiro passo na conquista do direito, porém esse direito não se esgota na garantia do acesso, mas na permanência e na conclusão das etapas da educação básica que estão sob a responsabilidade do Estado.

Portanto, mais do que ampliar as oportunidades de ingresso visando à conclusão das etapas da educação básica, é preciso garantir a qualidade nos processos educativos, partindo das necessidades e aspirações dos educandos, fomentando ações que efetivamente lhes assegurem a aquisição e aprimoramento de conhecimentos.

A conclusão dos estudos do ensino fundamental e ensino médio está diretamente relacionada com as condições de permanência, cabendo ao poder público assegurar que os alunos da EJA tenham as mesmas condições dos demais alunos da educação básica para prosseguirem os estudos.

Averigua-se que as políticas públicas instituídas para a educação de jovens e adultos visam a atender as demandas do sistema capitalista, deste modo não suprem as reais demandas de formação inerentes ao público atendido por essa modalidade de ensino. Sendo assim, torna-se essencial assegurar que as pessoas jovens e adultas tenham as mesmas oportunidades de formação, inclusive para o trabalho, a fim de evitar as recorrentes situações de desigualdades sociais.

A negação e a restrição do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas têm contribuído para a organização de espaços de debates, proposições e reivindicações, com vistas à construção da EJA como política pública de Estado, rompendo com as políticas compensatórias e focalizadas para a demanda dessa modalidade de ensino.

Nesse processo de correlação de forças na conquista de direitos, esses espaços configuram-se em campo de luta na participação da formulação das políticas públicas. Portanto, a luta é para que essas proposições sejam inseridas no fomento das políticas de EJA, o que torna importante a participação dos segmentos sociais nesses espaços.

Tão importante quanto a ampliação dos referidos espaços, de modo a possibilitar maior participação dos segmentos sociais, é oportunizar as condições de participação em todas as dimensões, considerando a forte influência do sistema capitalista na formulação das políticas públicas educacionais, especialmente as da EJA.

O aprimoramento da participação de todos os segmentos sociais que constituem os espaços de debates é essencial no processo de correlação de forças no enfrentamento do capitalismo, que acentua as desigualdades sociais.

Na análise das perspectivas dos sujeitos, a evasão é apontada como um dos desafios a ser superado pelas coordenações dos cursos de EJA, como também a falta de recursos financeiros para superar as dificuldades inerentes à região amazônica.

No elenco de dificuldades, os sujeitos trazem o reconhecimento das limitações geográficas que caracterizam o Estado do Amazonas, sobretudo a expansão territorial, que restringe o acesso a determinados municípios e comunidades rurais. Essas limitações apontadas não podem ser utilizadas para justificar o descaso por parte do poder público na efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

No processo de efetivação do direito à educação de jovens e adultos, é importante destacar a atuação dos movimentos que militam em defesa da inserção educacional dessa demanda no Estado do Amazonas. Essa luta vem reforçando os princípios fundados na concepção da educação popular, na perspectiva da emancipação humana.

Desconsiderar a educação das pessoas jovens e adultas no processo de elaboração das políticas públicas educacionais é reforçar o atraso no que se refere à negação dos direitos humanos; mais do que isso, é notabilizar explicitamente a dívida social aos deserdados de uma das maiores heranças de uma nação: o direito social de educação.

Os resultados desta pesquisa possibilitam uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação de jovens e adultos na rede pública estadual de ensino do Amazonas e instigam a prosseguir com outras investigações nesta área, focalizando os movimentos sociais e a educação popular numa dimensão da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADECAM/Associação dos Educadores Comunitários do Amazonas. **Seminário Um olhar sobre a educação popular no Amazonas**. Folder: Manaus/AM, 2011.

AFONSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas Municipais do Meio Rodoviário de Manaus**. UFAM/PPGE, 2012. Dissertação de Mestrado.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Públicas Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMAZONAS. **Decreto nº 30.228, de 19 de julho de 2010**. Institui o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Paulo Freire.

_____/Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 43, de 3 de maio 2005**. Autoriza o funcionamento do Curso de Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos CEJAs: Prof. Agenor Ferreira Lima, com efeito retroativo ao ano de 2001, e Profª Jacira Caboclo, com efeito retroativo ao ano de 2002.

_____/CEE. **Resolução nº 111, de 20 de outubro de 2008**. Aprova a Estrutura e Funcionamento da Prova Supletiva Eletrônica em Nível de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

_____/CEE. **Resolução nº 75, de 18 de agosto de 2009**. Autoriza a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino por meio da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, a expedir o certificado do ensino fundamental ao candidato aprovado no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e o certificado de ensino médio ao candidato aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

_____/CEE. **Resolução nº 137, de 16 de outubro de 2012**. Estabelece normas para a execução da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação do Amazonas.

_____/CEE. **Resolução nº 159, de 13 de novembro de 2012**. Autoriza o funcionamento do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra e da respectiva Proposta Pedagógica.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 56, de 07 de maio de 2013**. Altera a Proposta Pedagógica do Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

_____/SEDUC. **Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos**. Manaus/AM, 2004.

_____/SEDUC. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. Manaus/AM, 2008.

_____/SEDUC. **Projeto Básico Igarité**. Manaus/AM, 2011/2012.

_____/SEDUC. **Proposta Pedagógica do Programa Projovem Campo-Saberes da Terra**. Manaus/AM, 2013.

_____/SEDUC. **Manual de Orientação do Programa Amazonas Alfabetizado: Formação Inicial e Formação Continuada**. Manaus: Editora, Travessia/SEDUC, 2013.

_____/SEDUC/CENTRO DE MÍDIAS. **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos Presencial com Mediação Tecnológica do Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas**. Manaus/AM, 2014.

_____/SEDUC. **Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos**. Manaus/AM, 2008.

_____/UFAM/NEPE. Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE/FACED/UFAM. **Seminário: Educação Popular no Amazonas: 21 anos da trajetória do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais**. *Folder*: Manaus/AM, 2010.

_____. **Relatório Síntese**. Manaus/AM, 2012.

_____. **Seminário: EJA, Educação Popular e Dialogicidade**. *Folder*: Manaus/AM, 2012.

_____. **I Encontro Temático: EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais no Contexto Atual**. *Folder*: Manaus/AM, 2013.

AMAZONAS/UFAM/NEPE. **Relatório Final**. Projeto Assessoria Pedagógica aos Educadores de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas: Educação Popular e Dialogicidade - MEC/SESU. Manaus/AM, 2013.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção Coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 02 jul. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035 - B de 2010**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 22 ago. 2014.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 mai. 2014.

_____. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 30 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. **Lei nº11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. **Lei nº. 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. **Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm> Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em 23 set. 2014.

_____. MEC. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO, MEC, 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. **Resolução nº. 3 de 15 de junho de 2010.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de ago. 2014.

_____/ MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

_____/MEC. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 22 ago. 2014.

_____/MEC. **Manual do Educador:** Orientações Gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

_____/MEC/SIMEC/DTI. **Amazonas/Lista de Pólos.** Projovem Urbano, 2012 e 2014.

_____/MEC/INEP. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA,** 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/encceja>. Acesso em: 25 nov. 2014.

_____/MEC/INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM,** 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 25 nov. 2014.

CANÁRIO, Rui. **Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? PERSPECTIVA,** Florianópolis, v. 31, n. 2, maio/ago. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: **A educação entre os direitos humanos.** HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). Campinas/SP: Ação Educativa, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; **Documento-Referência**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; **Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**; **Documento- Referência**. Brasília, DF: MEC, 2014.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**; **Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2ª. ed. Goiânia: Editora UFG: Autêntica Editora, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara de. Balanço e desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2010a.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010b.

_____. **Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010c.

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 12. **Relatório Final**. Salvador/BA, 2011.

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 13. **Relatório Final**. Natal/RN, 2013.

EREJA – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos. **Relatório Final**. Manaus/AM, 2011.

EREJA – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos, 2. **Relatório Final**. Rio Branco/AC, 2013.

FÁVERO, Osmar. Prefácio. In: PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto (Orgs.). **Diversidade na educação de jovens e adultos**. Brasília e Manaus: Líber Livro e EDUA, 2012.

FEITOZA, Ronney. **Movimento de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. PPGE/UFPB, 2008. Tese de Doutorado.

_____. Movimentos de educação de jovens e adultos no Amazonas: potencialidades emancipatórias ou compensatórias? In: FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto (Orgs.). **Diversidade na educação de jovens e adultos**. Brasília e Manaus: Líber Livro e EDUA, 2012.

FERREIRA, Maria da Conceição Monteiro. **Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus**. UFAM/PPGE, 2011. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10ª. ed. São Paulo. Cortez, 1997.

_____. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2ª. Ed. Goiânia: Editora UFG: Autêntica Editora, 2011.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Vol. 14, Nº. 41, Agosto, 2009.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; Campinas/SP: Ação Educativa, 2006.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Íria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, Íria. (Org.). **LDB/1996: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

HENRIQUES, Ricardo; IRELAND, Timothy. A política de Educação de Jovens e Adultos no Governo Lula. **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, vol.21, n.55, pp. 30-41, Nov. 2001.

IRELAND, Timothy. Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em aberto**. Brasília, V. 22, Nº 82, 2009.

_____. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Brasília: **Em aberto**. V. 24, Nº 86, Nov. 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes. **Educação e Sociedade**, V. 26, Nº 92, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Margarida Maria; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. **As políticas públicas em educação de jovens e adultos**: reflexões sobre as ações do Programa Alfabetização Solidária desenvolvidas através da Universidade Federal do Amazonas (1998-2000). UFAM/PPGE, 2002. Dissertação de Mestrado.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Trad. Maria Helena B. Alves. Lisboa, Estampa, 1977.

MIRANDA, A. A. S de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 05 mai 2015.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; FALCÃO, Nádia Maciel. Políticas públicas e poder municipal: o Projovem em Manaus-AM. In: FÁVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto (Orgs.). **Diversidade na educação de jovens e adultos**. Brasília e Manaus: Líber Livro e EDUA, 2012.

_____. Políticas Públicas e Poder Municipal: o direito à educação de jovens e adultos. **19° EPENN**, 2009.

Portal dos Fóruns de EJA. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Universidade Brasileira Pós-Moderna (democratização x competência)**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 06 Ago. 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ronaldo Marques da. **O pensar e o fazer dos educadores de jovens e adultos frente às políticas educacionais em Itacoatiara e Urucurituba (1999 – 2002)**. UFAM/PPGE, 2005. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Sara Carneiro da. **O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da formação profissional**. UFAM/PPGE, 2013. Dissertação de Mestrado.

SOARES, Leôncio. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, Nº 1, 2013.

APÊNDICES

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA I - REPRESENTANTES DA GEJA

Código: RG1; RG2

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Diante das diretrizes nacionais e normas do sistema estadual de ensino do Amazonas para a EJA, houve alguma mudança na organização e oferta da EJA, enquanto modalidade de ensino, no sistema estadual de ensino no período de 2010 a 2014?

() Sim () Não

Comente.

2. Comente a organização e a implantação de cursos e exames de EJA na rede pública estadual de ensino do Amazonas.

2.1 Aponte as principais dificuldades.

2.2 Aponte os avanços no período de 2010 a 2014.

3. Quais as principais dificuldades e avanços nos cursos, Programas e Projetos de EJA implantados nos municípios do Amazonas, no período de 2010 a 2014?

4. Na oferta da EJA, a SEDUC tem priorizado sua integração à educação profissional?

() Sim () Não

Comente e cite quais os Programas de EJA.

5. Como você avalia os exames eletrônicos de EJA? Cite as dificuldades e os avanços?
6. A SEDUC realiza a chamada pública para a população que demanda educação de jovens e adultos?
() Sim () Não
Comente.
7. Como vem sendo avaliados os Programas e os Projetos de EJA ofertados pela SEDUC?
8. A SEDUC promove parcerias com outras Secretarias, Prefeituras e Órgãos visando a intersetorialidade das políticas públicas de EJA?
() Sim () Não
Comente.
9. Quais os principais desafios na execução da EJA pela SEDUC?

ENTREVISTA II - GESTORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Código: GC1; GC2; GC3

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. O Centro de Educação de Jovens e Adultos considera as necessidades e disponibilidades da demanda na oferta da EJA?

() Sim () Não

2. Quais as estratégias, as medidas e as ações utilizadas por este CEJA para melhorar a qualidade dos serviços educacionais e, por conseguinte, a qualidade do ensino destinado à população jovem e adulta?

3. De acordo com o documento Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Amazonas, de 2004, a organização e funcionamento dos CEJAs contempla o Ensino Fundamental (1º e 2º segmento) e Ensino Médio. Atualmente o 1º segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental está contemplado na organização deste Centro? Na forma presencial ou semipresencial?

() Sim () Não

4. Quais as principais dificuldades e avanços na execução dos cursos de EJA neste CEJA?

5. Quais os principais desafios na execução dos cursos de EJA nos Centros de Educação de Jovens e Adultos?

ENTREVISTA III – COORDENAÇÃO EXAMES DE EJA

Código: CE1; CE2

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Comente a organização e a implantação dos exames eletrônicos de EJA na rede pública estadual de ensino do Amazonas.
2. Comente o processo de adesão e participação nos exames ENCCEJA e ENEM pela SEDUC.
3. Aponte as principais dificuldades e desafios na execução dos exames.
4. Aponte os avanços no período de 2010 a 2014.
5. Como você avalia os exames eletrônicos de EJA ofertados pela SEDUC?
6. Quais as medidas utilizadas para melhorar a aplicação dos exames eletrônicos de EJA visando ampliar o índice de certificação de conclusão das etapas da educação básica?

ENTREVISTA IV – COORDENAÇÃO PROGRAMA AMAZONAS ALFABETIZADO

Código: CPAA

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Você tem conhecimento de alguma campanha de alfabetização no período de 2010 a 2014 mesmo que direcionada ao Programa Amazonas Alfabetizado?

() Sim

() Não

Comente.

2. Comente a organização e a implantação do Programa Amazonas Alfabetizado na rede pública estadual de ensino do Amazonas.

3. Considerando que nem todos os municípios do Amazonas são contemplados pelo Programa, qual o critério de seleção dos municípios a serem atendidos pelo Programa Amazonas Alfabetizado?

4. Por que a capital do Estado, nas duas edições do Programa, abrangeu o maior número de turmas?

5. O vínculo dos professores ao Programa é voluntário. Como você avalia?

6. Aponte as principais dificuldades e desafios do Programa.

7. Aponte os avanços no período de execução do Programa.

8. Como vem sendo avaliado o Programa Amazonas Alfabetizado?

9. Quais as perspectivas para o Programa Amazonas Alfabetizado?

ENTREVISTA V – COORDENAÇÃO PROJovem URBANO/PROJovem CAMPO

Código: CPU; CPC

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Comente a organização e a implantação do Projovem Urbano/Projovem Campo na rede pública estadual de ensino do Amazonas.
2. O Projovem Urbano/Projovem Campo, na integração do ensino fundamental à educação profissional, tem proporcionado uma diversificação para qualificação do público atendido pelo Programa?
() Sim () Não
Comente.
3. O que justifica o Programa não abranger a todos os municípios do Amazonas?
4. Aponte as principais dificuldades e desafios do Programa.
5. Aponte os avanços no período de execução do Programa.
6. Como vem sendo avaliado o Projovem Urbano/Projovem Campo?
7. Quais as perspectivas para o Programa Projovem Urbano/Projovem Campo?

ENTREVISTA VI – COORDENAÇÃO DA EJA NO CENTRO DE MÍDIAS

Código: CCM

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Comente a organização e a implantação da Educação de Jovens e Adultos pelo Centro de Mídias na rede pública estadual de ensino do Amazonas.
2. Aponte as principais dificuldades e desafios do Projeto Educação de Jovens e Adultos com mediação tecnológica.
3. Aponte os avanços no período de execução do Projeto Educação de Jovens e Adultos com mediação tecnológica.
4. Como vem sendo avaliado o Projeto Educação de Jovens e Adultos com mediação tecnológica?
5. Quais as perspectivas para os cursos de EJA pelo Centro de Mídias?

ENTREVISTA VII - REPRESENTANTE NOS FÓRUNS DE EJA

Código: RF1; RF2

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Qual a concepção de educação de jovens e adultos que norteia as ações do Fórum de EJA do Amazonas?
2. Como o Fórum de EJA do Amazonas tem se mobilizado para participar dos espaços de debates e proposições de políticas públicas educacionais nos encontros de EJA (nacional, regional e local)?
3. Quais as contribuições dos Fóruns (nacionais, regional e local) para a construção de políticas públicas de EJA?
4. Quais as expectativas dos Fóruns de EJA no que se refere à consolidação da educação de jovens e adultos no Brasil como política pública de Estado?
5. O Fórum de EJA do Amazonas acompanha os compromissos firmados nos eventos nacionais e internacionais para a modalidade EJA? Comente.
6. Como está organizada e quais as ações da Agenda Territorial do Amazonas? Como ela vem atuando junto aos demais setores do Estado no cumprimento da agenda?

ENTREVISTA VIII A – REPRESENTANTE ADECAM

Código: RA

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Qual a concepção de educação de jovens e adultos que norteia as ações da ADECAM?
2. A ADECAM tem contribuído com reivindicações para a formulação das políticas públicas de EJA? Comente.
3. A ADECAM tem articulação com os movimentos sociais? Comente.
4. Como tem se dado a articulação entre a ADECAM, o NEPE e outras organizações do Amazonas na condução de ações pertinentes à EJA?
5. Como a ADECAM tem se mobilizado para participar dos espaços de debates e proposições de políticas públicas educacionais nos encontros e Fóruns de EJA (nacional, regional e local)?
6. Quais as expectativas da ADECAM no que se refere à consolidação da educação de jovens e adultos no Brasil como política pública de Estado?

ENTREVISTA VIII B – REPRESENTANTE NEPE

Código: RN1; RN2

Função/cargo:

Tempo de atuação:

Escolaridade:

1. Qual a concepção de educação de jovens e adultos que norteia as ações do NEPE?
2. O NEPE tem articulação com os movimentos sociais? Comente.
3. O NEPE tem contribuído com reivindicações para a formulação das políticas públicas de EJA? Comente.
4. Como tem se dado a articulação entre o NEPE, a ADECAM e outras organizações sociais do Amazonas na condução de ações pertinentes à EJA?
5. Como o NEPE tem se mobilizado para participar dos espaços de debates e proposições de políticas públicas educacionais nos encontros de EJA (nacional, regional e local)?
6. Quais as contribuições do NEPE nos eventos e nos fóruns para a construção de políticas públicas de EJA?
7. Quais as expectativas do NEPE no que se refere à consolidação da educação de jovens e adultos no Brasil como política pública de Estado?

ANEXO

APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA/UFAM



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas **aprovou**, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 49475415.2.0000.5020, intitulado: **“Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas”**, tendo como Pesquisadora Responsável Maria Rutimar de Jesus Belizario.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 01 de outubro de 2015.

Eliana Maria Pereira da Fonseca
 Prof^ª. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca

Coordenadora CEP/UFAM

UFAM
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 Prof^ª Eliana Maria Pereira da Fonseca
 Coordenadora CEP/UFAM

Escola de Enfermagem de Manaus – EEM/UFAM

Rua Teresina, 4950 – Adrianópolis – CEP: 69057-070 – Manaus-AM – Fone: (92) 3305-5130 – E-mail: cep@ufam.edu.br