

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE AVANÇOS E RECUOS**

Eduardo Antonio de Pontes Costa  
André Pereira de Sousa

*Universidade Federal da Paraíba  
eduapcosta@gmail.com*

### **Resumo:**

O tema Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha visibilidade nas políticas e ações de governos nos dias atuais. Conquistas em torno do direito à educação refletem a importância dos movimentos sociais, com expressiva irrupção a partir dos anos 1960, pressionando a esfera pública por uma educação pública e de qualidade. É evidente que o direito à educação no campo da EJA, como modalidade da educação básica, traduz avanços e recuos na universalização do acesso aos espaços escolares e permanência dos estudantes nesses espaços. A presente escrita pretende analisar, ao focar uma ação local de um município da região da mata litorânea da Paraíba, a concepção de educação de jovens e adultos que orienta a sua prática pedagógica bem como identificar o impacto do direito à educação como oferta pública, em específico, quando essa mesma ação se propõe a pensar e a executar o direito à EJA, em conformidade com o Art. 37, § 3º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/1996, no sentido de garantir o retorno à escolaridade articulada à educação profissional e tecnológica. Com base em Michel Foucault (2008), optamos pela pesquisa documental e pela análise do discurso. Os resultados apontam para uma noção de jovens e adultos entendidos como “sujeitos de direito” e oriundos de uma “dívida social”. Para o ano referência 2015-2016, havia 51 turmas formadas, sendo 47 da área urbana e 04 do campo, totalizando 1.359 matrículas. Por fim, é nessa direção que se encaminha a presente discussão.

**Palavras-chave:** EJA, Ação local, Processo de escolarização.

### **Introdução**

É oportuno afirmar que a tematização em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) indica para duas reflexões importantes quando levamos em consideração a EJA: uma sobre o espaço de diferentes subjetividades e outra sobre a diversidade cultural. A primeira converge para a educação de adultos como parte integrante na história da educação no Brasil; e a segunda, quando a situamos no âmbito do direito à educação, como espaço de lutas pelo acesso à educação e pela permanência na escola, correspondente à idade própria/adequada ao ano escolar, e pela aprendizagem ao longo da vida.

Partimos da premissa de que a oferta da educação escolar, o acesso a ela e a permanência no ambiente onde se realiza, em específico, no campo da EJA, representam esforços intensos por parte da sociedade civil organizada bem como a importância das políticas públicas no reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos de direito.

Por um ângulo histórico, Azevedo (1944) nos apresenta o que ele denomina de “Evolução do Sistema Educacional no Brasil”. Tal “evolução” corresponderia a três aspectos desafiadores na recente constituição de um Estado republicano: o primeiro diz respeito à nossa herança

cultural que atuaria sobre os valores demandados na escola, pela procura social da educação. O segundo, o poder político, refletiria o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das conservadoras; e o terceiro, entendido como a estruturação do poder político, trata dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial.

O analfabetismo, como um problema social e educacional, vincula-se, certamente, a esses aspectos desafiadores e a seus determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, como bem nos apresenta Azevedo (1944), inclusive, quando “[...] as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização, [...]” (BRASIL, 2000, p. 4).

O analfabetismo, como um problema a ser erradicado, mesmo diante dos processos formais de aprendizagem e da educação ao longo da vida, ainda é recorrente na história da educação brasileira. No combate ao analfabetismo, podemos sublinhar aqui os discursos das legislações vigentes e com enunciados também específicos à EJA: a Constituição Federal (CF) de 1988, a atual LDB, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), desde o início dos anos 1990, a União, juntamente com seus entes federados, Estados e Municípios, passou a propor, como agente indutor, políticas e práticas de educação de jovens e adultos com conteúdos e propostas curriculares e programas de formação de professores, de distribuição e apoio à compra de livros didáticos, realização de exames assim como pelo cofinanciamento de programas, previamente, modelados (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC), ao tomar para si essa responsabilidade, decidiu gerenciar, em 2004, a gestão dos programas de apoio à alfabetização e ensino fundamental de jovens e adultos, na recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e institui, como consequência, uma Comissão Nacional para consulta aos municípios, estados e organizações da sociedade civil.

Ainda segundo Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), tais medidas proporcionaram maior coerência e eficácia às iniciativas do MEC para essa modalidade de ensino. Por outro lado, elas não foram suficientes para superar os

desafios da coordenação interministerial dos programas de EJA, dispersos em diferentes instâncias da União.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), direcionado à alfabetização de jovens, adultos e idosos, objetiva elevar a escolaridade nos municípios que possuem alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes estão localizados no nordeste brasileiro. Esses municípios recebem apoio técnico de implementação das ações do PBA, no sentido de buscar garantir a continuidade dos estudos por parte dos alfabetizandos (BRASIL, 2017).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2015, apontam que o estado da Paraíba tem 526 mil pessoas não alfabetizadas e 2.543 milhões alfabetizadas. Nesse mesmo cenário, o município de Sapé, localizado na mata litorânea paraibana, apresenta números preocupantes de pessoas não alfabetizadas.

De acordo com o Censo Demográfico (2000) e a Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), em 2003, o indicador incidência de pobreza de Sapé era um dos mais elevados da Paraíba, aproximadamente 62,86% da população. Já no Censo Demográfico, em 2010, um total de 60,72% com 10 anos ou mais de idade não frequentavam a escola: os homens representavam 15.019 e as mulheres 16.038, frente a um quantitativo populacional residente estimado em 50.143 mil pessoas. Diante desses dados, questionamos: Como o município vem trabalhando para reduzir uma das formas mais visíveis de negação do direito à educação ao longo da vida?

Um argumento muito claro e problematizador sobre quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos nos é apresentada por Gadotti (2011, p. 38) e que não só nos ajuda a elaborar uma aproximação da realidade empírica – não apenas e exclusivamente do município de Sapé – mas também nos permite tensionar a respeito do que se diz desses sujeitos como “aparentemente” de direitos mas que vivem na “opacidade” da inclusão.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. [...].

A definição de EJA passa a integrar um conceito bem mais amplo quando os processos educativos são desenvolvidos em múltiplas dimensões, como a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do embate de problemas coletivos e da luta em torno de um país cidadão. Desse modo, a noção de EJA é:

[...] aquela que possibilita ao educando ler, escrever e

compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e das operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e ao acesso (sic) aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Os enunciados do fragmento acima reafirmam os rumos em torno do entendimento da educação de adultos. Nesse sentido, nos aproximamos aqui de uma assertiva da Declaração de Hamburgo, na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Unesco em 1997, com o tema “Agenda para o futuro”. No texto de Federico Mayor, então Diretor-Geral da Unesco, indica-se/direciona-se, entre outros aspectos, para uma concepção mais ampla de EJA:

[...] Precisamos reconsiderar o objetivo de igualdade de oportunidades para inseri-lo no contexto de um mundo plural, onde igualdade e diversidade sejam reconhecidas como dimensões complementares e levadas em conta, como tais, nos sistemas e projetos educacionais. [...]. (CONFINTEA V, 1997, p. 16).

O Brasil caracteriza-se por ser um país signatário, desde a criação das Organizações das Nações Unidas (ONU) em 1945. As Confinteas, em especial, expressam essa trajetória brasileira e, ao mesmo tempo, atentam para a importância e para a preocupação dos países-membros na busca de erradicar o analfabetismo, e lutar, inclusive, por uma educação e uma aprendizagem ao longo da vida.

É ilustrativo indicar aqui como o conceito de educação de adultos passa a constituir e a demandar novos modos de intervir, de produzir saberes e práticas, dentro de uma perspectiva de políticas públicas que se proponham a superar desafios e antagonismos, a partir de uma realidade histórica e social brasileira, certamente, desigual e excludente. Uma das trajetórias para superar essa problemática é evidenciada quando percebemos que o Brasil é uma nação signatária, pautada em vários acordos internacionais. Sabemos que esse aspecto por si só não basta. Na equação dessa resolução para reverter o nosso quadro de exclusão social, nos parece que a questão “nuclear” é pensar como a sociedade civil organizada participa, pensa e exige coletivamente, a partir de diversos setores sociais, um projeto de cultura cívica.

Nessa direção e no âmbito dos discursos legais, o Brasil é reconhecido pela criação de marcos legais importantes, que buscam materializar os conceitos de democracia e de cidadania presentes na CF, e reafirmados pela atual LDB, em particular, quando esses mesmos conceitos focam a educação de adultos. É nesse contexto que verificamos como os movimentos sociais continuam forjando novas lutas em torno dos direitos sociais. Como a União, em parceria com estados e municípios, vem fomentando políticas específicas à EJA?

O § 3º da LDB 9.394/1996 diz que a EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma de regulamento. Como essa articulação vem sendo construída no município de Sapé/PB? E o mercado de trabalho? Caberia à escola corresponder apenas às demandas educacionais postas pelo neotecnicismo em tempos neoliberais?

A Confinte V destaca que o Estado “[...] não é apenas um mero provedor de educação para adultos,(sic) mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. [...]” (CONFINTEA V, 1997, p. 21-22). Sob esse ângulo, a LDB considera os municípios como os responsáveis pelo ensino infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, assim como os Estados são responsáveis pelo ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Municípios e estados assumem, como regime de colaboração, responsabilidades compartilhadas, e a União participa técnica e financeiramente junto a esses entes federados (DI PIERRO, 2004).

Com base nessas partilhas entre os referidos entes, em que medida o município de Sapé vem investindo na EJA? No município em tela, haveria prioridade na gestão pública para a educação de jovens e adultos, atendendo ao que se vê transcrito a seguir?

O governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica por meio de propostas curriculares, quanto por sua política de indução à descentralização da EJA. O efeito desse processo foi o governo federal ampliar sua responsabilidade por programas nacionais de alfabetização, os governos municipais atuarem nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, e os governos estaduais assumirem os quatro últimos anos do fundamental, além do ensino médio. (HADDAD, 2007, p. 198).

Para contribuir ainda com a análise e tentar situar alguns desafios no campo da EJA, a Confinte V propõe, entre alguns aspectos, no Tema III – “Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica” –, que se leve em consideração a qualidade dos programas de alfabetização, articulando os saberes e as culturas tradicionais e minoritárias, inclusive com outros domínios, tais como a saúde, a justiça, o desenvolvimento urbano e rural etc. E também ela propõe igualdade e equidade nas relações entre homem e mulher, levando em consideração maior autonomia das mulheres.

Ao focar uma política pública no campo do direito à educação de jovens e adultos, esta escrita propõe analisar a concepção de educação de jovens e adultos que orienta a sua prática pedagógica bem como identificar o impacto do direito à educação como oferta pública, em específico, quando essa mesma ação se propõe a pensar e a executar o direito à EJA, em conformidade com o Art. 37, § 3º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/1996, no sentido de garantir o retorno à escolaridade articulada à educação profissional e tecnológica.

## **Metodologia**

Trata-se da pesquisa “Avanços e desafios nas ações de implementação da EJA no município de Sapé/PB”.

O desenho do trabalho empírico situa-se em dois momentos. O primeiro, que definimos como o de “capacitação” dos pesquisadores, consistiu em leituras e análises a respeito da produção bibliográfica sobre políticas públicas direcionadas à EJA. No segundo momento, nas atividades de campo para coleta de dados, a presente investigação, baseada na pesquisa como fonte documental em Michel Foucault (2008), de natureza quali-quantitativa, “[...] não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos” (GOLDEMBERG, 1997, p. 62).

Para a coleta e a análise dos documentos, optamos pela análise do discurso. Discurso compreendido como um conjunto de enunciados “[...] que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico.” (FOUCAULT, 2008, p. 122).

Nesta direção, tomamos como analisadores o Plano Municipal de Educação<sup>1</sup> (PME), 2014-2024, e uma entrevista semi-estruturada (GOLDEMBERG, 1997) junto à coordenação da EJA, na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Sapé.

Tais pistas metodológicas nos permitem falar sobre como determinados saberes emergem e se tornam hegemônicos e outros se tornam “silenciados”. Os dados da pesquisa não são, portanto, tomados como neutros, inquestionáveis, mas tensionados no sentido de dar visibilidade a lugares e saberes instituídos em uma determinada contingência “local”.

## **Resultados e Discussão**

O contexto do PME<sup>2</sup> de Sapé, com metas e estratégias para a garantia da educação básica com qualidade, emerge a partir dos discursos normativos da CF, nos seus artigos 208 e 214, e da atual LDB, art. 37, parágrafos 1º e 2º e art. 38, parágrafos 1º e 2º; assim como busca consubstanciar-se, do mesmo modo, ao normativo do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Sabemos que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB se constituem em importantes dispositivos que buscam superar discursos antagônicos e excludentes no trato ao direito à educação. Ao definir parâmetros, tais dispositivos engendram outros preceitos legais

---

<sup>1</sup> É importante destacar que nos foi disponibilizado, pela coordenação da EJA, uma versão preliminar do Plano Municipal de Educação. São identificadas nas páginas 7 e 8 ressalvas sobre as contribuições que serão acrescidas ao documento final para, posteriormente, ser transformado em Projeto de Lei, após a sua aprovação pela Câmara dos Vereadores.

<sup>2</sup> Lei Municipal nº 1.029 de 26 de outubro de 2010.



para o campo da educação de jovens e adultos, campo este diverso e heterogêneo. A EJA, por esse ângulo, vai se configurando como um direito à educação porque seus desdobramentos legais reafirmam discursos normativos e operacionais, com diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, de acordo com o Art. 214 da CF.

No PNE, observamos a Meta 10 que diz respeito ao tema educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, e com integração à educação profissional. Neste sentido, o PME acompanha esse enunciado e discorre, também, sobre a EJA, ao buscar ofertar, no mínimo, vinte e cinco por cento de suas vagas para jovens e adultos, especificamente, no ensino fundamental.

No PME, no item 3.5 – Educação de Jovens e Adultos –, objeto da presente investigação, identificamos que este reúne apenas os itens 3.5.1 – Diagnósticos e Indicadores, e o 3.5.2 – Metas e Estratégias.

A concepção de jovens e adultos que o PME (2014-2024) enuncia, orienta e dá sustentação à prática pedagógica afirma que a EJA é:

Constituída não somente num desafio pedagógico, mas principalmente em uma dívida social. A exclusão de jovens, adultos e idosos do processo educativo os priva de outros direitos fundamentais como o exercício pleno de cidadania e, especialmente, o acesso ao mercado de trabalho, com consequências profundas para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. (p. 63).

Temos nossas escolas com salas ociosas à noite que podem acolher os candidatos a EJA (Educação de Jovens e Adultos). (p. 64).

É preciso acreditar, incentivar e promover a estima desta clientela. São pais que sentem dificuldades em acompanhar os filhos nas escolas regulares, são jovens que perdem oportunidades de promoção no trabalho, mas que sentem que nunca é tarde para começar ou recomeçar. (p. 64).

Tais fragmentos remetem a duas leituras que se complementam, porém, ao mesmo tempo, elas são antagônicas quanto ao ponto de vista de quem são sujeitos da educação de jovens e adultos. Há um reconhecimento do contexto que produz o sujeito do analfabetismo, distanciando-o da dimensão cidadã. Por outro lado, enuncia-se “acolher os candidatos a EJA”, “promover a estima desta clientela”. São “candidatos” ou cidadãos? “Cliente” é uma categoria incompatível ao conceito de cidadania. Haveria, de fato, uma “clareza”, do ponto de vista político e cultural, sobre os sujeitos da EJA? Sabemos que quando se fala, fala-se de algum lugar, e esse lugar, de forma instituída, vai reafirmar uma certa verdade sobre o sujeito. Saber-poder articulam-se e fazem circular determinados enunciados naturalizados, hegemônicos, e que se cristalizam no discurso. Seria apenas “enquadrá-lo” no padrão estereotipado do indivíduo cognoscente, letrado e alfabetizado? Como adequar uma prática pedagógica específica à realidade dos sujeitos da EJA?

Conforme descrevemos como estratégia de coleta de dados para produção deste trabalho, entrevistamos a Coordenação da EJA, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Sapé. Segundo as informações coletadas, a rede municipal de ensino possui seis mil alunos matriculados nas áreas urbana e rural. Do ponto de vista da estrutura de ensino, são dezesseis escolas na área urbana e vinte e quatro na rural, perfazendo quarenta escolas. Deste total, em trinta e quatro são ofertados cursos na modalidade da EJA, em ambas as áreas e a partir da realidade local de cada comunidade.

A estrutura e organização do ensino da EJA estão divididas em dois seguimentos. O 1º seguimento comporta os Ciclos I (um ano de conclusão), iniciantes ou egressos de programas de alfabetização), e o II (um ano de conclusão), os egressos do Ciclo I. Para o 2º seguimento, identificamos os Ciclos III e IV, com seus respectivos egressos. O Ciclo I compreende Alfabetização e 1º Ano. O II, o 2º e 3º anos. O Ciclo III, o 4º e 5º anos. O IV, 6º e 7º. E o V, do 8º ao 9º ano. Vale ressaltar que o processo de escolarização na EJA, no Ensino Fundamental, contempla cinco anos. Do I ao III, três anos, e do IV ao V, dois anos.

Ainda segundo a coordenação, noventa por cento das escolas têm bibliotecas e laboratórios de informática. No PME, identificamos que a equipe técnica que contribuiu para pensar a elaboração do plano é constituída de educadores das mais diversas áreas de conhecimento e que trabalham na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, implicando, inclusive, todas as áreas de atuação desde a educação infantil até a especial.

Sobre o perfil dos professores que atuam na EJA, a coordenação afirmou que os professores pertencem, em sua maioria, ao quadro efetivo da rede municipal, com curso superior na área de atuação. Sobre a formação continuada dos professores, esta ocorre uma vez a cada mês. No ano de 2015, a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer ofertou a formação continuada na área da EJA. Em 2016, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, em 2017, a partir dos encontros pedagógicos e de rodas de diálogos como a coordenação enfatiza.

Este ano foi pensado o primeiro Fórum temático da EJA no município e a participação aconteceu da seguinte forma: foi apresentado para os professores na qual puderam escolher um tema para apresentar no evento, depois entre a mesma, foi escolhido o melhor tema de acordo com os professores e levado para as escolas na qual começou o envolvimento dos alunos e gestares escolares. (Coordenação da EJA).

No Parecer Geral da coordenação da EJA, estruturado por escola e por turma, tem-se o perfil em termos de organização e dos resultados alcançados em 2016, como podemos observar na Tabela 1. Por esse meio e “pinçando” a categoria desistência escolar, os números



são desafiadores quanto ao modo de romper e superar uma realidade tão naturalizada no campo da EJA.

Tabela 1 - Distribuição por matrícula, desistência, reprovação e aprovação na EJA

Escola Municipal (Área Urbana)	Turmas	Matrícula	Desistência	Reprovação	Aprovação
Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho	06 do Ciclo III e 05 do Ciclo IV	583	426	22	133
Cassiano Ribeiro Coutinho	01 para cada Ciclo (I ao IV)	79	43	06	28
Pedro Ramos	01 do Ciclo I e do II, 02 do III e do IV	84	57	03	24
Alfredo Coutinho	02 do Ciclo I e 02 do Ciclo II	32	06	00	25 <sup>1</sup>
Joaquim de Almeida	01 do Ciclo I e do II	21	13	03	05
Cidade Cristã	01 do Ciclo I e do II	29	19	00	10
Noemi Mariz	01 do Ciclo I e 02 do II	77	25	08	44
Severino Alves	01 do Ciclo I e 02 do II	68	17	19	32
S. Vicente de Paula	01 do Ciclo I e do II	48	08	06	34
Severino Basílio	01 do Ciclo I e do II	60	04	04	52
Júlia Figueiredo	01 do Ciclo I e 02 do II	101	59 <sup>2</sup>	29	12
Lúcia de Fátima	01 do Ciclo I e 02 do II	63	27	21	14
Minervino Miranda	01 do Ciclo I e do II	48	21	07	20
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>1293</b>	<b>725</b>	<b>128</b>	<b>433</b>

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Parecer Geral disponibilizado pela coordenação.

<sup>1</sup>Uma aluna havia sido transferida para o Ciclo II, localizada na Associação da Melhor Idade de Sapé (AMIS). <sup>2</sup>Um aluno, matriculado no Ciclo I, faleceu.

Estes dados demonstram, no que diz respeito à evasão escolar na EJA, que a permanência ainda se constitui como um dos desafios para que esse perfil de educação não reproduza a lógica da evasão historicamente naturalizada para seus sujeitos.

Os números impressionam e ainda preocupam: 56,07% representam o total de alunos evadidos frente a um universo de 1.293 matrículas. Na

Meta 10, Estratégia 10.9, do PNE, uma das ações na luta pela permanência na aprendizagem e pela conclusão com êxito na educação de jovens e adultos são o que cabe aos sistemas de ensino nos próximos dez anos, a contar de 2014. Se tomarmos esses dados relativos a 2016, decorridos, portanto, dois anos e com base no novo PNE, perguntamo-nos: como romper com a naturalização da evasão na EJA? Arroyo (2007) nos apresenta uma questão importante que se encaminha para essa reflexão: “[...] é perguntar quem é o público-alvo da EJA?”. E uma outra hipótese é trazida por Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013). Elas sublinham que a questão da constituição identitária pode implicar importantes análises para compreender a permanência e a evasão nos espaços escolares.

E aqui levantamos outras questões no sentido de pensar sobre quais seriam os motivos para o abandono escolar. A compreensão que temos é que nós produzimos o problema para a educação de jovens e adultos. O “problema” não é o jovem ou adulto com pouca escolaridade e baixa qualificação profissional. O ponto fulcral é que estamos definindo, ainda, esses sujeitos como o problema. Sabemos que o desafio é histórico e permanente.

Vejamos o que a Tabela 2 nos mostra a respeito de parte da realidade das escolas da zona rural.

Tabela 2 - Distribuição por matrícula, desistência, reprovação e aprovação na EJA

Escola Municipal (Área Rural)	Turmas	Matrícula	Desistência	Reprovação	Aprovação
Rio Seco	01 do Ciclo I	17	05	00	12
Maria Bernadete (Renascença)	01 do Ciclo I e do II	30	15	04	11
Nova Vivência	01 do Ciclo I	19	08	00	11
Total	04	66	28	04	34

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Parecer Geral disponibilizado pela coordenação da EJA.

E cabe perguntar: Como estabelecer parâmetros de continuidade no processo de escolarização de acordo com o que preconizam as legislações específicas à EJA? Os dados referidos às escolas da área rural indicam que, de um universo de 66 alunos matriculados, 42,42% dos jovens e adultos desistem. Esse quantitativo nos provoca a pensar: Como garantir um direito básico de cidadania que é o acesso a uma aprendizagem ao longo da vida?

### **Conclusões**

Entendemos que garantir o acesso a uma educação formal de qualidade passa, necessariamente, por profundas transformações no modelo de escola e de sujeito que padronizamos e instituímos ao longo da história da educação em nosso país. Se naturalizamos a pobreza, a miséria, vamos cristalizando o aluno que não consegue ler e aprender, a desistência escolar, a reprovação, as altas taxas de

evasão dos espaços escolares no nordeste brasileiro, os processos de infantilização na EJA etc.

É importuno destacar alguns avanços como em relação ao número de escolas destinadas à EJA nas áreas urbana e rural. Também é importante situar alguns recuos, como o número da evasão escolar quando pensamos no efeito das ações de implementação da educação de jovens e adultos no município de Sapé, e que nos permitem falar que os sujeitos da EJA constituem, ainda, a “opacidade” da inclusão e o desafio das políticas públicas de inclusão.

### **Referências**

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Bahia; Pará; Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 02 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Parecer normativo, n. 11, de 10 de maio de 2000**. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <[http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11\\_2000.pdf](http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010** que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&Itemid=30192)

[rceb003-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Conferência internacional sobre a educação de adultos. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, nº 17, maio de 2004.

\_\_\_\_; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. RJ: Autores Associados, vol.12, nº 35, Mai/Ago, 2007.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, set. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lng=pt&nrm=iso)

[63982013000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 abr. 2018. Epub 03-Set-2013.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SAPÉ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER, **Plano Municipal de Educação, 2014-2024**. Sapé/PB, 2015.