

PESQUISA DOCUMENTAL SOBRE OS FATORES DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eduardo Antonio de Pontes Costa

Doutor em Educação (UFF). Professor (UFPB) e Pesquisador do Grupo de Pesquisa:
Psicologia Educacional, Formação e Infância: estudos sobre classes populares e educação
pública.

Eduapcosta@gmail.com

André Pereira de Sousa

Graduando em Licenciatura Letras/Português (UFPB) e Bolsista PIBIC (UFPB)

Apereira.as60@gmail.com

Resumo: Partindo da premissa de que a evasão escolar é um “complexo construto social” (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013), a presente escrita busca apresentar e problematizar os fatores da evasão nos espaços escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertados pela rede municipal de ensino de Sapé, estado da Paraíba. É uma investigação quali-quantitativa (GOLDEMBERG, 2004) ancorada na pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), cuja coletada de dados tomou por base os registros institucionais entre os anos de 2015 e 2016. Para a análise dos dados, optamos pela análise do discurso, este compreendido como um conjunto de enunciados (FOUCAULT, 2008), certamente relativos àqueles que possam permitir estabelecer relações entre uma ação local e as práticas de evasão e permanência na EJA, no sentido de apontar quais estratégias de permanência são produzidas pelo município, localizado em uma região cuja economia é, majoritariamente, marcada pela monocultura da cana-de-açúcar e pelo setor de serviços. Sobre alguns resultados, o município dispõe de treze escolas na área urbana e três na rural, todas ofertantes de turmas de EJA, nos Ciclos I, II, III e IV. Os enunciados inscritos nos diários de classe mostram as causas da evasão na perspectiva dos registros institucionais: conciliar escola e trabalho; violência; família; gênero; transferência e desempenho escolar. E aqui questionamos: Como o sistema de ensino busca integrar as suas ações práticas educacionais às especificidades dos sujeitos da EJA? É nesta direção que se encaminha a presente discussão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Evasão Escolar; Permanência.

Introdução

Esta pesquisa se localiza na tentativa de compreender como a oferta da educação escolar, o acesso a ela e a permanência do educando na sala de aula se constituem como políticas públicas que se efetivam na materialidade do direito à educação, em especial, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No campo da EJA, em estudo analítico realizado por Costa e Sousa (2018), quando se buscou analisar, entre os anos de 2015 e 2016, a concepção de educação de jovens e adultos bem como identificar o impacto do direito à educação como oferta pública, no município de Sapé, verificou-se que os dados referidos à categoria “desistência escolar” apontaram que a permanência ainda se constituía como um dos desafios para as políticas educacionais. Os números dessa pesquisa impressionaram e, como não houve muitas mudanças, ainda

preocupam: aproximadamente, 56,07% representam o total de alunos evadidos frente a um universo de 1.293 matrículas para as escolas da área urbana, e 42,42% dos jovens e adultos desistem da escola de um total de 66 alunos matriculados na área rural do município. Quais as implicações da evasão para a EJA?

De acordo com a Meta 10, Estratégia 10.9, do Plano Nacional de Educação – PNE, uma das ações, na educação de jovens e adultos, é a luta pela permanência na escola, para obtenção da aprendizagem e conclusão de cada etapa do curso, com êxito, é que cabe aos sistemas de ensino nos próximos dez anos, a contar de 2014. Se tomarmos esses dados relativos a 2015-2016, decorridos, portanto, dois anos e com base no atual PNE, perguntamos: a) como romper com a naturalização da evasão na EJA?; e b) a partir da análise de Haddad (2017, p. 31): “Como produzir as condições necessárias para fazer do direito à educação um instrumento expressivo de justiça social?”. Arroyo (2007) nos apresenta uma questão importante que se encaminha para essa reflexão: “[...] quem é o público-alvo da EJA?”. Para se somar a essa reflexão, uma 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.

Um argumento muito claro e problematizador sobre quem são os sujeitos da educação de jovens e adultos nos é apresentado 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 fenômeno da evasão escolar na EJA. Trata-se de jovens e adultos que lutam para superar as condições de pauperadas de vida, oriundas do direito básico à alimentação, à saúde, à habitação, ao emprego etc., e que se encontram na “raiz do problema do analfabetismo”.

Sabemos que 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, o acesso à arte, à comunicação, ao esporte, ao lazer etc. (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Aproximamo-nos, portanto, 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, direciona-se, entre outros aspectos, para uma concepção mais ampla de EJA, no sentido de que necessitamos tomar a noção de igualdade para “[...] colocá-la 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 jovens e 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. Por este ângulo, parece-nos que Paiva (2016) levanta uma questão importante: o direito para permanecer na escola seria um problema apenas público?

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 Constituição Federal – CF e reafirmados pela atual Lei de Diretrizes de Bases – LDB, em particular, quando esses mesmos conceitos focam a educação de jovens e adultos.

A Confinteas 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). A LDB, portanto, 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; HADDAD, 2007).

Por fim, o objetivo dessa escrita busca apresentar alguns dados preliminares sobre as razões da evasão escolar na EJA em Sapé/PB, no sentido de refletirmos sobre o lugar que uma política educacional, com base numa ação local, ocupa e se relaciona com as especificidades dos sujeitos da educação de adultos.

A EJA e seu contexto

É oportuno afirmar que a tematização em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) converge para duas reflexões importantes quando levamos em consideração essa modalidade de ensino: uma sobre o espaço de diferentes subjetividades e outra sobre a diversidade cultural.

Compreendemos 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.

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. Em tempos contemporâneos, o direito à educação, no campo do acesso e da universalidade, “[...] ampliou a acessibilidade e a disponibilidade de vagas, as garantias legais, e incluiu um enorme contingente de pessoas nas redes de ensino públicas. No entanto, tal movimento foi realizado sem conseguir garantir qualidade (aceitabilidade) [...]” (HADDAD, 2017, p. 30).

Equacionar acesso e qualidade como direito público subjetivo à educação significa conhecer e pressionar a esfera pública para a efetivação desse mesmo direito. A Constituição Federal 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, representam marcos legais importantes na correspondência e no reconhecimento dos jovens, adultos e idosos como sujeitos singulares a aprender ao longo da vida. E como estabelecer parâmetros de continuidade no processo de escolarização segundo o que preconizam as legislações específicas à EJA? Como garantir um direito básico de cidadania, o qual é o acesso a uma aprendizagem ao longo da vida?

Gadotti (2011, p. 38) encaminha essa mesma problematização ao interrogar as bases estruturais da sociedade brasileira e afirma que os sujeitos da EJA são jovens e adultos trabalhadores que “[...] lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde,

alimentação, transporte, emprego etc.) as quais estão na raiz do problema do analfabetismo. [...]”.

Nessa direção e segundo enfatiza Haddad (2017, p. 31):

Um dos problemas centrais está nas desigualdades socioeconômica e étnico-raciais que estruturam a sociedade brasileira. Embora a educação seja apontada tanto no senso comum quanto por especialistas, como um fator essencial para a melhoria das condições de vida, a verdade é que no Brasil a expansão do ensino ocorreu num quadro de permanente e profunda concentração de renda e riqueza. Os indicadores educacionais, interpretados conjuntamente aos dados socioeconômicos, étnico-raciais e territoriais, demonstram que o padrão brasileiro de exclusão causa impacto na apropriação da oferta educacional.

No contexto dessa afirmação, Costa e Sousa (2018), ao tentarem analisar, entre os anos de 2015 e 2016, o conceito de EJA que sustenta e dá visibilidade a uma oferta de educação no município de Sapé/PB, apontam na categoria “desistência escolar” que a política de permanência é um desafio estruturante que impacta, fortemente, a população mais vulnerável do município. De acordo com os dados coletados, 56,07% representam o total de alunos evadidos frente a um universo de 1.293 matrículas para as escolas da área urbana, e, de um total de 66 matriculados na área rural do município, 42,2% desistem da escola. Por este ângulo, parece-nos que Paiva (2016) levanta uma questão importante e tensionadora: o direito para permanecer na escola seria um problema apenas público?

A educação de adultos passa a integrar uma noção bem mais ampla quando os processos educativos são desenvolvidos em múltiplas dimensões: conhecimento, práticas sociais, trabalho, embate de problemas coletivos e da luta em torno de um país cidadão, acesso à arte, comunicação, esporte, lazer etc. (GADOTTI; ROMÃO, 2011). Desenvolver-se em múltiplas dimensões demandaria tomar a noção de igualdade para inseri-la 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).

A pesquisa e sua configuração metodológica

Foram pesquisadas, até o presente momento da investigação, as escolas da área urbana do município, num total de treze que ofertam educação de jovens e adultos. Durante as atividades de campo para localização e conhecimento das escolas e para a coleta de dados, o

contato com os estabelecimentos de ensino se deu inicialmente com a pessoa responsável pela gestão escolar, nos turnos manhã e noite. Das treze escolares identificadas, conseguimos ter acesso aos documentos oficiais de apenas dez delas. Vale destacar que as atividades de campo se encontram ainda em andamento.

No contato inicial, informávamos sobre o objetivo da pesquisa e a instituição a ela vinculada. Neste caso, tratava-se de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com vigência no período de agosto/2018 a julho/2019. Além de informarmos sobre o objetivo, um dos pontos iniciais para esclarecimento junto à gestão escolar, solicitamos permissão para acessarmos as fichas individuais dos alunos e os diários de classe, relativos aos anos de 2017 e 2018. A ideia era de identificar, nesses documentos institucionais, como eram caracterizados os alunos matriculados nas turmas da EJA, a partir da noção de “sujeitos evadidos” – denominação comum nos diários de classe –, e, respectivamente, inseridos nas fichas individuais pela secretaria da escola.

Resultados preliminares e algumas análises em processo

A rede municipal de ensino possui seis mil alunos matriculados regularmente, distribuídos pelas dezesseis escolas da área urbana e vinte e quatro na rural, num total de quarenta estabelecimentos de ensino. No âmbito da educação de adultos, identificamos dez escolas no setor urbano e três no rural.

No processo de escolarização dos sujeitos da EJA, os saberes de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza contemplam os componentes específicos no saber-fazer dos professores. No campo da avaliação do ensino e aprendizagem, os alunos realizam três exercícios correspondentes para cada componente e que abrangem os quatro bimestres escolares.

Como estratégia de acompanhamento do desempenho dos alunos, busca-se seguir as orientações do planejamento, com base nos aspectos: conceitual (cognição e aprendizagem); procedimental (saber-fazer); e atitudinal (valores e atitudes). As categorias de rendimento escolar estabelecidas apresentam os seguintes níveis: Satisfatório (S), Bom (B) ou Precisa Melhorar (PM). O que esta proposta de organização pedagógica produz em termos de alinhamento com os saberes dos sujeitos da EJA? Dados do Parecer Geral da Coordenadoria da EJA, de Sapé/Pb, referentes à matrícula, desistência, reprovação e aprovação, em 2016, do total de 1.293 alunos matriculados, na categoria desistência 56,07% corresponde ao universo

de jovens e adultos evadidos. Estariam considerando o aluno como o “sujeito produtor de saberes e conhecimentos”?

Nessa perspectiva e segundo as análises de Viero e Penteado (2011, p. 114):

Os jovens e adultos exigem uma organização específica dos tempos e dos espaços para sua escolarização, garantindo condições de ampliação do acesso, da permanência e da aprendizagem às diferentes gerações que nunca tiveram acesso à escolarização ou que dela foram excluídas.

Tais dados reforçam os antagonismos de uma ação local em que o direito à educação nos parece traduzir-se exclusivamente na garantia do acesso. A questão da permanência seria um horizonte muito distante aonde chegar. Neste sentido, resolver a equação entre o acesso e a permanência nos espaços escolares da EJA torna-se mais um desafio. Então, citando Lima, nos cabe:

[...] perguntar: a que permanência aludimos no sistema educacional? De qual permanência se trata? Qual pertença? Permanecer como autor, como sujeito empoderado na escola? Que escola desenhamos para que nosso estudante permaneça? Que espaço afetivo, volitivo, relacional é esse o da escola em que permaneço? Permaneço pelo tempo de meus estudos ou permaneço sempre como ator social promotor da escola que sou? É preciso alargar a noção de permanência como apropriação de mundo e de si, como superação da pertença ingênua e aprendizado da reflexão crítica. (LIMA, 2016, p. 92).

Compreendemos que as escolas do município são marcadas por diferentes expressões de territorialidade – às pertencentes ao universo urbano e diversas nos diferentes bairros da cidade, assim como às do território rural, em que o desafio de “fazer acontecer” o cotidiano escolar se reveste, certamente, de aspectos pedagógicos mais específicos e que permitam ressignificar os pertencimentos sociais dos sujeitos que lá residem, produzem e inventam suas existências, levando-se em consideração que:

[...] O mapeamento do universo dos educandos jovens e adultos reflete suas inserções numa multiplicidade de contextos culturais e sociais, que passam por transformações rápidas e sucessivas, impondo ao educador a necessidade de romper com a dicotomia do tempo do fazer versus o tempo do aprender. Como as perguntas têm o poder de provocar, nos questionamos: como dar conta do desafio de trabalhar com esse universo de educandos, num mundo que nos desacomoda permanentemente pela aceleração das transformações contemporâneas? Que formação permite inventar uma educação em que o

objetivo maior é a aprendizagem de todos, educandos e educadores?
(VIERO; PENTEADO, 2011, p. 115).

Ainda de acordo com o planejamento e organização pedagógica, ao professor cabe fazer algumas anotações sobre as habilidades e competências de seus alunos logo nas primeiras semanas de aula e dar um parecer final, no intuito de ver o progresso desse aluno durante o ano letivo. O diário de classe é um dispositivo da burocracia escolar para que o professor possa registrar as especificidades de cada aluno.

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 (COSTA; SOUSA, 2018).

É importante destacar que os registros dos professores nos diários de classe não são representativos do aspecto quantitativo ou da sistematização dos dados. De fato, observamos que as informações contidas nos diários sobre a evasão escolar associam seus motivos a aspectos muito amplos e, por vezes, pouco esclarecedores. E, por outro lado, essas informações nos sugerem pensar sobre a dimensão cultural, ainda recorrente para os sujeitos da educação de jovens e adultos, legitimada, em específico e não exclusivamente, pelo município ora pesquisado, a partir das seguintes verdades: o aligeiramento, a suplência e a certificação.

Na categoria Escola e Trabalho, na Escola São Vicente de Paula, havia uma anotação única informando que o motivo da evasão do aluno era ele “chegar em casa cansado do trabalho”. Na Escola Júlia Figueiredo, “motivo de trabalho”. Na Escola Cidade Cristã, as razões transitam entre “motivo de trabalho” e “trabalho no horário da aula”. Na Pedro Ramos, há apenas dois registros: “Aluno justificou trabalhar em outro município e a distância para chegar a escola era maior, embora ele apresente desenvoltura” e “trabalho no corte da cana-de-açúcar”. Nas escolas Minervino Miranda, Cassiano Ribeiro Coutinho, Alfredo Coutinho e Severino Alves, não identificamos registro algum referidos à evasão escolar.

No âmbito dessas questões e reconhecendo a complexidade e os desafios que se colocam aos sistemas de ensino, Paiva (2017, p. 110) assegura que o problema reside no

“eterno retorno” ao fracasso escolar que sobrepõe, fortemente, os sujeitos das classes populares.

Aponta-se, ainda, uma situação alarmante de abandono de sujeitos na EJA, e muito pouco se questiona o porquê do fracasso do grupo de sujeitos que teve assegurado o direito à escola, na infância, pela universalização do ensino, com valores de custo-aluno mais igualitários, mas que não permanece ou não tem sucesso. Vale pensar que na EJA, na distribuição custo-aluno, na saída, portanto, o valor é menor, ou seja, na partida as condições são mais precarizadas; [...].

Outro ponto que podemos destacar é sobre os registros que remetem à insegurança pública. Na categoria Violência, três escolas fizeram menção à dificuldade dos alunos no deslocamento de casa à escola, em razão de “assaltos pelo caminho”, registro realizado no diário de classe da Escola São Vicente de Paula. Na Júlia Figueiredo, há o enunciado “violência nas proximidades do seu bairro”; e, na Cidade Cristã, “assaltos na localidade”.

Na categoria Família, há registros genéricos e pouco elucidativos como em todos os enunciados identificados nos diários de classe. É importante dizer que o fato de eles serem “genéricos e poucos elucidativos”, podem permitir uma série de ambiguidades interpretativas não apenas em função do seu interlocutor como na nossa condição de sujeitos pesquisadores, assim como eles sugerem a ausência de responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino no sentido de estes colocarem em análise as suas práticas didático-pedagógicas em relação à educação básica. E mais uma vez situamos aqui a questão do reconhecimento do direito à educação, assumido tanto por uma esfera mais ampla da sociedade como por setores oriundos de uma ação local do município.

Na Escola São Vicente de Paula, identificamos o enunciado “problemas familiares”. Na Júlia Figueiredo, “pais encontram-se em coma no hospital”. Na Cidade Cristã, “problemas de saúde”, “aluna internada por motivo de loucura” e “operação na visão”.

Na categoria Gênero, os registros são mínimos e breves. Escolas Cidade Cristã e Pedro Ramos apresentam anotações sobre os motivos da evasão: “dificuldade em levar os filhos para a escola”, a Cidade Cristã; e “cuida dos filhos” e “cuida do filho recém-nascido”, referidos pelos registros da Pedro Ramos. Como o município vem pensando estratégias para garantir nas escolas espaços para alunas-mães matriculadas nas turmas da EJA?

Nas categorias Transferência e Desempenho Escolar, a São Vicente de Paula, em raros registros, lê-se “mudança de localidade”, “emprego em outra cidade”. Na Severino Basílio

Ribeiro, “aluno remanejado para outra escola”, “aluno desistente”. Na escola Júlia Figueiredo, “não compareceram as (sic) provas” e “alunos reprovados por não conseguirem contemplar as habilidades e competências esperadas na área específica”. A escola Pedro Ramos, ao observarmos a presença de mais registros nos diários, apresenta os seguintes enunciados: “alunos que nunca compareceram após realização da matrícula”, “alunos que compareceram a apenas algumas aulas”, “aluna apresenta desinteresse, brinca demais durante as aulas chamando a atenção para si, não consegue captar as informações apresentadas em sala de aula e só soluciona suas atividades reproduzindo a resposta de outros colegas”, “aluno possui deficiência na disciplina e não consegue resolver as atividades propostas”, “apresenta comportamento fora do comum para sua idade e para o convívio em grupo. Possui baixa concentração para executar as atividades – faz uso de medicamentos controlados”, “na maioria dos casos não comparecimento para as avaliações” e “aluno apresenta fadiga”. Na Escola Minervino Miranda, “alunos que nunca compareceram”.

Na complexidade desses enunciados que nos permitem pensar sobre a organização do trabalho pedagógico, da adequação curricular, da relação professor-aluno, da formação inicial e continuada dos professores etc., Paiva (2017) e Di Pierro (2014), cada uma analisando a EJA a partir de contextos diferentes, provocam duas questões que atravessam as categorias Transferência e Desempenho Escolar. Conforme Paiva (2017, p. 110), essas questões indicadas nos enunciados, a partir do aspecto econômico, representam algo “[...] – extremamente relevante quando se trata de políticas públicas [...]. Significa que o Estado brasileiro – União, estados e municípios – vem despendendo recursos em profusão para oferecer a “mesma” escola várias vezes aos mesmos (sic) [...]”. São jovens, adultos e idosos, historicamente produzidos como sujeitos do analfabetismo, do fracasso escolar e da lógica da educação “terminal”. E, segundo Di Pierro (2014), ao analisar os discursos dos gestores municipais e dos supervisores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, a autora diz, de forma enfática, que:

[...] Na sua percepção (nem sempre isenta de preconceitos) os jovens, adultos e idosos são acomodados e carecem de motivação para retornar aos estudos ou persistir até a conclusão dos cursos, repetindo o abandono escolar com o qual estariam familiarizados desde a infância, e que teria se incorporado à cultura desse grupo social. [...]. (p. 65).

Conclusões preliminares

O desafio para garantir o direito à educação em sua totalidade passa, necessariamente, por profundas reformas estruturais. Os enunciados dos sujeitos da evasão escolar refletem, pela dimensão de uma ação local, a distância entre o reconhecimento da criança e do adolescente das classes populares como sujeitos de direitos e uma certa cultura do descompromisso oriundo de ações integradas que deveriam, no âmbito dos espaços escolares, qualificar os processos pedagógicos a partir de um nivelamento pedagógico que se produzisse “por alto” e não “por baixo”, como cotidianamente podemos observar em diversas experiências escolares.

Embora haja experiências exitosas na educação pública com relação ao respeito ao sujeito do direito à aprendizagem ao longo da vida, ainda questionamos: como o município em foco poderia promover ações no campo da EJA levando em consideração o que é específico também ao próprio município e ao seu entorno, este marcado pela pobreza e pelas visíveis formas de desigualdades sociais, assim como pelas poucas oportunidades de trabalho formal?

Os enunciados da evasão escolar não estariam apenas confirmando o “eterno retorno” do sujeito do fracasso escolar à mesma situação circular?

Referências

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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. 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>. 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)

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

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

COSTA, E. A. de P.; SOUSA, A. P. de. Avanços e desafios nas ações de implementação da EJA no município de Sapé. João Pessoa: UFPB-CE-DME, 2018. Relatório técnico de pesquisa.

DI PIERRO, M. C. 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.

_____. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR.; R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. **A EJA em xeque**: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HADDAD, S. 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.

_____. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In: CATELLI JUNIOR, R. (Org.). **Formação e prática na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

LIMA, C. M. V. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de sua construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. In: CARMO, G. T. do. (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. 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=S1984-63982013000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 abr. 2018. Epub 03-Set-2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>.

PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, G. T. do. (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

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

VIERO, A.; PENTEADO, C. Tempo de fazer e de aprender: possibilidades e contradições. In: MOLL, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAIVA, J. Direito à Educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, G. T. do. (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.