

## **DESAFIOS DA EJA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: O CASO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS-MS**

**DEFFACCI, Fabricio<sup>1\*</sup>; RIBEIRO, Gabrielly<sup>1\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
fabricioad@uemms.br\*  
gabrielly.almeida@gmail.com\*\*

### **RESUMO**

As últimas décadas têm sido fortemente marcadas por investimentos com a intenção de erradicar o analfabetismo entre os jovens e adultos, bem como têm fomentado discussões acerca dos sujeitos letrados presentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Partindo desse cenário, o objetivo deste artigo é tratar da problemática em torno da Educação de Jovens e Adultos, fazendo uma reflexão em torno da modalidade no Brasil, mais especificamente na cidade de Três Lagoas, em Mato

Grosso do Sul. Essa abordagem apresenta como viés teórico a perspectiva do letramento, caracterizando, dentro das teorias educacionais, a relação da Educação de Jovens e Adultos com os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que deve observar os elementos externos à escola para a alfabetização. O aspecto metodológico tem em sua base a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados estatísticos e o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escolarização. Letramento. Três Lagoas-MS.

## **THE CHALLENGES OF EJA IN THE LITERACY PROCESS: A STUDY CASE OF TRÊS LAGOAS-MS**

### **ABSTRACT**

The last decades have been strongly marked by investments on eradicating illiteracy among young and adults as well as by discussions on the literates of EJA (Young and Adults Education) mode in Brazil. Based on this scenario, the aim of this article is to cope with issues regarding young and adult education (EJA) by reflecting on the EJA mode set up in Brazil, specifically in the city of Três Lagoas-MS. The study is theoretically rooted in the literacy

perspective, which characterizes the educational theories of EJA's mode by linking them with the educational external environment challenges presented in the teaching-learning process. The methodological approach is based on bibliographical research, statistical data analysis and on the analysis of official documents, such as Mato Grosso do Sul' Education State Plan.

**KEYWORDS:** Young and Adults Education (EJA). Schooling. Literacy. Três Lagoas-MS.

## **DESAFÍOS DE LA EJA EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN: EL CASO DE LA CIUDAD DE TRÊS LAGOAS-MS**

### **RESUMEN**

Las últimas décadas han sido fuertemente marcadas por las inversiones con la intención de erradicar el analfabetismo entre los jóvenes y los adultos y han fomentado las discusiones acerca de los sujetos letrados presentes en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Sobre la base de ese escenario, el propósito de este artículo es hacer frente a cuestiones relacionadas con la Educación de Jóvenes e Adultos, haciendo una reflexión sobre esa modalidad educativa en Brasil, específicamente en la

ciudad de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Ese enfoque tiene el sesgo teórico en la perspectiva de la alfabetización, caracterizando, dentro de las teorías de la educación, la relación de la Educación de Jóvenes y Adultos con los desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que deben observar los elementos externos a la escuela para la alfabetización. El aspecto metodológico tiene en su base la literatura, la recogida de datos estadísticos y el Plan Estadual de Educación de Mato Grosso do Sul.

**PALABRAS CLAVE:** Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Educación. Alfabetización. Três Lagoas-MS.

## 1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar jovens e adultos é um desafio que tem percorrido anos dentro das discussões educacionais. A preocupação em torno da modalidade tem se solidificado na medida em que as necessidades educacionais não têm suprido a demanda e a evasão da mesma nas escolas.

A escola, ante o desafio de ensinar a ler e a escrever, insere-se na concepção de que vivemos numa sociedade centrada na escrita. Logo, a escola passa a ter indivíduos que fazem parte dessa sociedade, bem como de suas histórias percorridas, ao se reintegrarem à modalidade. Junto a isso, há o fato de que vivemos em uma sociedade em que as letras, os sons, os meios de comunicação, sejam escritos ou orais, estão cada dia mais em forte conexão com o processo de escolarização formal.

Promover o acesso dos indivíduos ao mundo da escrita, de acordo com Soares (2003), é missão e responsabilidade da escola, bem como do processo que nela se desenvolve, a escolarização, de modo que escola e a escolarização cabem tanto para a aprendizagem de habilidades básicas (leitura e escrita) quanto para o desenvolvimento dessas habilidades como aplicação nas práticas sociais.

O fato de estarmos numa sociedade centrada na escrita como a nossa, em que os sujeitos estão inseridos, mesmo que involuntariamente, no mundo da leitura, remete-nos a compreender que os mesmos que pertencem a essa cultura escrita também pertencem à escola e ao processo que nela é desenvolvido.

Com base nisso, este artigo visará fazer uma reflexão a partir dos estudos direcionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul (MS), convergindo para a dimensão do letramento, na intenção de contextualizar, no âmbito das teorias educacionais, a relação da EJA com sua atuação na sociedade atual.

## 2 LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA: REFLEXÕES ACERCA DA MODALIDADE EJA

É possível iniciar essa abordagem com as palavras de Paulo Freire (1997, p. 46): “A primeira afirmação que devo fazer é a de que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. A prática que é social e histórica, mesmo que tenha uma

dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial, e não na intimidade das cabeças da gente”. Com base nessa colocação, percebe-se que as práticas de leitura e escrita são usadas no meio social. Isso promove a reflexão sobre os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo estes, em um primeiro momento, indivíduos que pertencem a um meio social, o que antecede o processo formal de escolarização predisposto a inseri-los em uma cultura letrada.

Entende-se, tomando por base Kleiman (1995), que o ser letrado é aquele que tem uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem, de modo que o define como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, na condição de sistema simbólico e na condição de tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.

O termo “letramento” resultou, segundo Britto (2003), de sua versão do termo inglês: “*literacy*”. Batista (2003 apud COSTA VAL, 2006, p. 19) afirma que esse vocábulo foi criado justamente quando se passou a compreender que, nas sociedades atuais, é insuficiente o simples aprendizado das letras e que se integrar socialmente, hoje, envolve também “[...] saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária”.

Desse modo, para Brito (1996, p. 61), esse ser leitor é visto socialmente como uma qualidade positiva, por sua vez, o ser não leitor é considerado minimamente como alguém que deveria se envergonhar, como afirma:

[...] ser não leitor seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutação, no mínimo algo de que se deve envergonhar, torna-se uma aberração: como pode não ser leitor um profissional que frequenta durante anos uma instituição cujo saber está todo referenciado em documentos escritos e que tem a função principal de apresentar ao aprendiz um conjunto de saberes que se constituem no interior da cultura letrada?

Galvão e Di Pierro (2007), ao discutirem essa questão do preconceito contra o analfabeto, por exemplo, afirmam que o mesmo vive situações no meio que o levam a ter sentimentos de inferioridade e humilhação. Dessa forma, o analfabetismo parte de um problema social maior, por consequência ser analfabeto é uma condição constituída por questões meramente pessoais, não compreendendo, assim, o real sentido do ser letrado, o qual já está constituído.

Assim, há dois modos de se entender o letramento. O primeiro diz respeito a um *processo*; e o segundo, a uma *condição*. “O processo de letramento diz respeito a políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdo; já a condição de letramento diz respeito à capacidade objetiva de uma pessoa ou um grupo social” (BRITTO, 2003, p. 52).

Portanto, o letramento, na qualidade de processo, pode ser entendido de duas maneiras: a primeira é aquela que depende de uma agência formativa, como a escola, e a segunda é aquela adquirida por meios socioculturais. Já o letramento, como condição, remete à capacidade do sujeito ou do grupo social ao se deparar com situações que envolvem a leitura e a escrita. Desse modo, então, o letramento tem por intuito investigar não apenas o ser alfabetizado, mas também aqueles que não o são, nesse sentido nota-se que ele se desprende do individual para o social, centralizando-se, assim, nos aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita.

A escola é a agência formativa na qual encontramos diferentes indivíduos em distintas formações. Não se trata apenas da educação formal, mas daquela que se estende para além dos muros escolares, tomando por base seu contexto social, bem como as implicações da escolarização, para que a mesma possa se realizar. De acordo com Goulart (2014, p. 37), “Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social”.

Esse encontro com a escrita que os indivíduos constroem ao longo da vida, segundo Pereira (2006), envolve tanto a escola quanto outros ambientes sociais. Nos últimos anos, tem assumido a denominação de letramento. Esse mesmo é construído a partir de uma relação de fatores; e, dentro da sala de aula, essas práticas não devem ser descartadas, pois se formam a partir do letramento como uma “[...] construção condicionada pelos contextos de uso e aquisição da escrita” (PEREIRA, 2006, p. 25). Como aponta Goulart (2014, p. 44):

O fato de a escrita ocupar o espaço político-social de forma tão contundente a coloca em destaque na vida dos sujeitos, inscrevendo-os e atribuindo-lhes valor, ainda que muitas vezes os sujeitos não se apercebam disto. Ou seja, a escrita atravessa a vida social, as nossas vidas particulares, de uma infinidade de maneira.

Portanto, torna-se evidente o fato de que, dentro de instituições escolares, bem como no processo ao qual estão submetidos, há correlação direta entre os sujeitos socialmente constituídos e o processo de escolarização ao qual estão envolvidos direta ou indiretamente.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO**

Soares (1999 apud PEREIRA, 2006) afirma que no Brasil há uma grande preocupação quando se fala em Educação de Jovens e Adultos. A questão dos altos índices de analfabetismo que recaem sobre esses indivíduos é certamente a principal.

Compreendem-se esses sujeitos como aqueles que não têm a capacidade de codificar e decodificar a fala em escrita, e vice-versa, isto é, de não saberem ler e escrever. Devido a isso, surgiram diversas campanhas e ações governamentais com a proposta de, em curto prazo, ensinar a ler e a escrever – alfabetizar –, as quais tinham um único objetivo: erradicar esses índices. Portanto, na tentativa de criar novas formas para alfabetizar jovens e adultos, buscou-se:

Fazer uma alfabetização de adultos que leve, efetivamente, ao domínio da linguagem escrita, e não só das tecnologias, e buscando inserir, de modo mais completo, o jovem e o adulto no mundo da escrita, as experiências tomam consistências diferentes e vão construindo novos paradigmas. (PEREIRA, 2006, p. 22).

Entretanto, os desafios que se depositam para a alfabetização é certamente a inserção dos indivíduos na cultura escrita. Por isso, deve-se refletir sobre as práticas que dão ênfase aos usos da leitura e da escrita, e não somente sobre as práticas de codificação e de decodificação. Nesse sentido, muitos programas governamentais de curta duração são criticados, pois reconhecem apenas a importância do processo de escolarização, e não de aprendizagem, não levando em consideração as particularidades de cada sujeito.

Di Pierro (2010) apresenta as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), nas quais se priorizou a questão do direito ao ensino público e gratuito, dentre elas são enfatizados cinco objetivos: 1) Erradicar o analfabetismo em um período de dez anos, alfabetizando em cinco anos dez milhões de pessoas; 2) Ofertar o primeiro ciclo do Ensino Fundamental em cinco anos para metade da população que não atingiu esse nível de escolaridade; 3) Assegurar a oferta até o final da década dos cursos do segundo ciclo do Ensino Fundamental para quem já concluiu as séries

iniciais; 4) Atender quatro vezes mais em dez anos o curso de EJA de nível médio; e 5) Inserir Ensino Básico e Profissionalizante para atender a adolescentes infratores.

Logo, entende-se que reacender esse debate é de suma importância, tendo em vista todas as diversas campanhas e documentos em favor da erradicação do analfabetismo no Brasil e a forma como o mesmo foi postergado durante vários anos.

Já há tempos os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população sem atuar conjuntamente sobre as condições estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos. (SOARES, 1990; GLEACE, 2009 apud DI PIERRO, 2010, p. 953).

A história da Educação de Jovens e Adultos está marcada por três períodos de suma importância, segundo Paiva (1973 apud BORGES, 2009). O primeiro abrange os anos de 1946 a 1958, quando se iniciaram campanhas de cunho nacional de alfabetização com o intuito de eliminar o analfabetismo. Já o segundo momento corresponde aos anos de 1958 a 1964, marcados pela criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual esteve à frente Paulo Freire. Nesse momento, permanecia a ideia da elaboração de um programa pelo qual se deveria enfrentar o analfabetismo. E, por fim, o terceiro período corresponde à criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

As classes de alfabetização da EJA surgem no Brasil no período em que só se dispunha do referencial teórico sobre métodos de ensino. Essa é também a característica mundial da alfabetização durante os primeiros setenta anos do século XX. São métodos organizados no âmbito da concepção estruturalista (behaviorista) da linguagem. (BRANCO, 2007, p. 160).

As primeiras políticas destinadas à instrução dos jovens e adultos, segundo o material da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008), iniciaram-se quando o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação se estruturou, levando ao surgimento de diversas campanhas contra o analfabetismo.

No fim dos anos 1950, após várias campanhas terem surgido, em concomitância a elas vieram as críticas ao modo superficial que se dava a aprendizagem e à inadequação dos programas, que não consideravam a realidade e a especificidade do adulto em questão. Entretanto, a proposta curricular de 2001 afirma que a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi delimitada a partir da década de 1930, no período em que a sociedade passava por

momentos de mudanças ligadas ao processo de industrialização e à movimentação *rural x urbano* da população, levando a oferecer um ensino gratuito que receberia cada vez mais diferentes segmentos sociais. Essa ampliação foi:

Impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40. (BORGES, 2009, p. 19).

Portanto, pode-se afirmar, segundo Borges (2009), que todas as campanhas que se iniciaram a partir da década de 1940 até os anos de 1960 tinham um único intuito: a cada nova proposta se extinguiria o analfabetismo, o qual tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Porém, os dados que compõem o material da Unesco (2008, p. 26) afirmam que, no início dos anos de 1960, a alfabetização de jovens e adultos esteve fortemente ligada às:

Estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. A efervescência político-social do período compôs o cenário propício à experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Nesse mesmo período, surgiram comunidades eclesiais, associações de moradores, organizações de trabalhadores, dentre outras, ou seja, novas ações educativas que realizavam uma alfabetização destinada a jovens e adultos analfabetos. Essas práticas ficaram conhecidas como *educação popular*, baseada na perspectiva *freireana*.

A Educação para Jovens e Adultos (EJA), de acordo com Freire (1997), sempre caminhou em direção à educação popular, por apontar que a realidade do indivíduo faz algumas exigências que implicam a capacidade dos que aprendem, bem como a dos que ensinam, pois a educação é entendida como uma redenção aos problemas sociais que ocorrem em determinada classe social. Motivo esse que fez com que surgissem diversos programas que tinham a alfabetização como a base para resolução de todos os problemas.

Certos programas com alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em educação popular. [...] adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. [...] é preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com



pouco ou quase nada a ver com a luta de classes em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. (FREIRE, 1997, p. 27-29).

O exímio educador defendia uma pedagogia dita libertadora, pois apontava que a capacidade de compreensão da realidade dos indivíduos e sua participação no meio social os levariam a entender os modos de dominação ou não das pessoas dessa sociedade. Sua proposta afirmava que seria possível alfabetizar em três meses os sujeitos, por entender que os educandos exerciam seu papel como produtores de cultura, considerando também que eles deveriam ter previamente um conhecimento com aproximadamente 20 palavras geradoras.

Entretanto, a escolarização de jovens e adultos, a partir de 1971, ganhou outra grande campanha historicamente constituída, que se tornaria referência até os dias de hoje quando se fala em EJA, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Nesse período, o Mobral se expandiu por todo o país com a mesma promessa das outras campanhas, a erradicação do analfabetismo, porém não obteve esse êxito, sendo extinto por volta dos anos 1985, quando foi substituído pela Fundação Educar. Segundo Haddad (2001 apud BORGES, 2009), o Mobral foi organizado pelo Governo Federal, tendo por intuito proporcionar uma alfabetização para a maioria dos adultos analfabetos a partir de um controle federal, o que não o diferenciava das outras campanhas já realizadas.

Portanto, segundo a Unesco (2008), a história da EJA no Brasil esteve fortemente marcada pela centralização e descentralização das políticas implantadas ao longo das campanhas criadas. Contudo, com o fim do Mobral, outras novas organizações surgiram, como: a Fundação Educar (1985-1990), o Programa Alfabetização Solidária (1998-2002) e o Brasil Alfabetizado (2003-2007). Porém, mesmo com todas as tentativas de se erradicar o analfabetismo, os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda são enormes.

Em se tratando do foco específico deste artigo, Três Lagoas está localizada na região leste de Mato Grosso do Sul (estado composto por 79 municípios) e é considerada a terceira cidade mais populosa do estado, possuindo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), possuindo uma área territorial de 10.206,949 km<sup>2</sup> e um quantitativo populacional de 101.791 pessoas. E, ao tratarmos da questão da Educação de Jovens e Adultos no Mato Grosso do Sul, destacam-se os motivos pelos quais a modalidade vem se extinguindo com o passar dos anos, levando em consideração a situação de evasão.



Na última década, o número total de matrículas da educação de jovens e adultos no Brasil não passou de 5,7 milhões e, desde 2006, vem caindo anualmente. Segundo o IBGE, o número de brasileiros com mais de 25 anos que não têm instrução ou não completaram o ensino fundamental cresceu de 51,2 milhões para 54,4 milhões de 2000 a 2010. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 66).

É nesse cenário que iremos discutir sobre a temática, tendo em vista que a cidade em questão, além de ser considerada a terceira maior do estado de Mato Grosso do Sul, não apresenta, nas escolas municipais, o oferecimento dessa modalidade, visto que tal acontece no município por meio de apenas três escolas da rede estadual.

Desse modo, tomando como base o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2014-2024 (PEE-MS 2014-2024), o qual, em suma, apresenta metas a serem alcançadas na educação no estado durante o período de 2014 a 2024, faremos uma breve discussão acerca de algumas metas que contemplam a temática destacada. Consideramos, no presente estudo, a acentuada diminuição de matrículas no estado no período de 2008 a 2013, quando houve cerca de 50% de queda, uma vez que, em 2008, havia um total de 81.275 alunos matriculados, cifra que, em 2013, diminuiu para 41.241.

Partindo do pressuposto de que o governo deve garantir o direito de uma educação com qualidade para todos e de que devemos considerar todas as condições sociais nas quais os indivíduos que compõem a EJA se encontram, levando em consideração toda sua carga histórica, assim como sua real condição e atuação na sociedade, torna-se possível questionar: será que de fato isso ocorre dentro das instituições que oferecem essa modalidade de ensino?

A meta 8 do PEE-MS 2014-2014 (2015, p. 60), por exemplo, aponta como objetivo:

[...] elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. [...] Pesquisas nacionais apontam que jovens de distintas categorias étnicas e sociais contam com diferentes níveis de possibilidade de alcançar melhores resultados; na média, segundo o IPEA, quase metade de todos eles ainda está retida no ensino fundamental e no ensino médio (57% de pretos/pardos e 29% de brancos) e as probabilidades de sucesso são baixas e também desiguais.

Destaca-se ainda que as desigualdades sociais e socioeconômicas, em especial em relação à etnia, são um dos enfoques que precisam ser repensados, tendo em vista o objetivo de distribuição de modo justo das oportunidades educativas. Dentre as estratégias para essa meta, está a 8.7, que aponta a necessidade de “[...] formular, em parceria com outros órgãos e

instituições, currículos adequados às especificidades dos(as) estudantes da EJA, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida, a promoção da inserção no mundo do trabalho e a participação social” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 63).

Entende-se, portanto, a preocupação com o atendimento de todos(as) dentro da modalidade, porém também se compreende que a realidade oferecida ainda não contempla com satisfação a meta destacada, pois um município como Três Lagoas, o qual apresenta uma vasta diversidade sociocultural, bem como um alto crescimento industrial, aponta para a necessidade de uma dada escolaridade para a execução de determinadas exigências sociais, tendo, em contrapartida, poucas escolas em vista das necessidades apresentadas.

Outra meta a ser destacada é a 9, a qual traz como título a “Alfabetização e Analfabetismo”. O intuito da mesma é “[...] elevar para 95% a taxa de alfabetização da população com 15 ou mais de idade até 2015 e, até o final da vigência do PEE-MS, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 64). Observa-se que a mesma apresenta, de modo idêntico aos programas anteriores destacados no percurso histórico, o mesmo objetivo, que é erradicar o analfabetismo. Mas quais os fatores que implicam essa extinção?

Ao discutirmos a EJA, devemos levar em consideração todos os fatores que estão intrínsecos a essa modalidade de ensino. “Em Mato Grosso do Sul, segundo IBGE/PNAD 2012, a taxa de analfabetismo ou alfabetismo funcional da população com 1 ano ou mais, em 2012, é de 18,6% (370.136 pessoas). No Brasil, a taxa é 18,3% nesse ano. A meta para 2014 é reduzir em 50% essa taxa” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 66).

De acordo com o material da Unesco (2008), nos anos 1960 a alfabetização de jovens e adultos esteve ligada às estratégias de manutenção política das reformas que o governo pretendia realizar. Nesse momento, o cenário era favorável à experimentação de novas práticas de alfabetização. Dessa forma, para Haddad (2000), a alfabetização tornou-se responsabilidade para a ampliação e fundamentação da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, compreende-se que a realidade do estado demanda propostas pedagógicas que atuem de maneiras distintas. Desse modo, o Plano Educacional em questão aponta para a necessidade de uma educação nessa modalidade integrada à educação profissional, na tentativa de que se torne possível o retorno, bem como a conclusão da trajetória escolar desses indivíduos.

Nesse sentido, a meta 10 apresenta o seguinte teor: a EJA, integrada à Educação Profissional, tem por objetivo oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional. Reconhece que um dos maiores desafios da modalidade é a diversidade de alunos(as) e o modo como atuam socialmente:

[...] seu público prioritário inclui desde os idosos da zona rural aos jovens das pequenas e grandes cidades, as minorias étnico-raciais, as pessoas com deficiência e a população privada de liberdade. Uma das razões pelas quais os estudantes da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho. Cada estudante que procura os cursos de EJA apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, do tempo e dos espaços escolares. [...] O resultado da integração e articulação entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional é concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho. Essa inclusão se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial para o trabalho e pela sua participação cidadã na sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 69).

Dentre os programas instituídos, estão o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), que visam contemplar o objetivo destacado nessa meta. O Proeja foi instituído na rede estadual de ensino em 2008, ofertado somente no município de Campo Grande, com os cursos de Técnico em Comércio, em Eventos e em Eletrônica, e em 2010, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Na medida em que se criavam novos *campi* pelo estado, foi-se expandindo a oferta, estendendo-se a seis municípios: Campo Grande, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. Em relação ao Projovem Urbano, “[...] a rede estadual oferece esse programa em 22 municípios (polos) e em 26 escolas (núcleos) do estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 71).

Com isso, nota-se que, com base nos documentos destacados, há uma forte referência à contemplação da modalidade EJA no estado, porém nos remete também à preocupação no campo de atuação nos municípios, tendo em vista as questões que fomentam essa discussão no quesito evasão, permanência, acesso e contribuição da mesma para a vida cotidiana daqueles que são atendidos.

Com base neste breve levantamento, nota-se que, dentre as temáticas que norteiam as dificuldades enfrentadas pela modalidade EJA, está, segundo Oliveira (2009), a questão da organização do currículo, na qual emerge a perspectiva disciplinarista e tecnicista do modelo

escolar, propiciando maior dificuldade para se estabelecerem diálogos, saberes e experiências vividas, articulando-os aos conteúdos escolares.

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência. (PAIVA, 2007, p. 33).

Essa talvez tem sido uma das grandes dificuldades da escola em face da necessidade que demanda a EJA. A confusa relação entre as questões de ordem social nos leva a refletir sobre a maneira como essas são trazidas e discutidas nos espaços escolares. É notório que há na referida modalidade uma diversidade de indivíduos a serem escolarizados, os quais possuem individualmente uma vasta carga histórica consigo, adquirida socialmente. Assim, a forma como consta a modalidade nos documentos nos remete a refletir sobre sua concepção e sobre a maneira como é conduzida nas salas de aula.

Um dos pontos também em destaque é a questão da infantilização do ensino, e isso tem sido motivo de grandes questões acerca dos debates promovidos ao longo desses anos.

Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças de ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereciam maior atenção, são muitos. (OLIVEIRA, 2009, p. 99).

Assim, a proposta curricular não deixa explícita a real importância do diálogo, experiências, bem como a riqueza que as atividades reais do dia a dia trazem para o processo de escolarização. A ausência do debate para uma futura reestruturação torna a modalidade em algo idealizado fora da demanda que é atendida. “Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo” (OLIVEIRA, 2009, p. 103).

A importância atribuída hoje à experiência encontra-se, assim, articulada com a reflexão que os sujeitos são capazes de produzir sobre eles próprios e sobre a sua ação no mundo, sendo, por isso, estruturante do desenvolvimento do adulto na sua globalidade, nomeadamente quando é pensada no contexto de uma reflexividade crítica, geradora de uma consciência contextualizada. (NÓVOA; FINGER, 1988 apud SILVA, 2007, p. 25).

A função do próprio trabalho pedagógico não será apenas a de atribuir os conhecimentos previamente previstos, mas também a de compreender e desenvolver conteúdos que contribuirão para ações além do espaço restrito da escola. Entrar ou retornar ao processo de escolarização implica diretamente a transformação de novos saberes, discursos e apropriações. Se entendermos a escola como um sistema imutável, de conhecimentos pré-moldados, deixamos de reconhecer os participantes diretos do processo de escolarização.

A aprendizagem da escrita está diretamente ligada à tomada de conhecimento de novas realidades, associadas a novas áreas de conhecimento e a novos modos de organizar institucionalmente a sociedade. Ensinar-Aprender a ler e a escrever se inscreve no movimento de participação na cultura letrada. Muito mais do que compreender como funciona a modalidade escrita da linguagem verbal, saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida. (GOULART, 2015, p. 13).

É nas instituições escolares que possuem a referida modalidade que estão os jovens e os adultos reais. Enxergá-los nos remete a compreender a importância de mudar o olhar ante o direito à educação pertencente a esse grupo e o modo como ela poderá colaborar “[...] para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional como um todo” (ANDRADE, 2007, p. 36).

Diversas discussões já foram realizadas sobre erradicar o analfabetismo a partir da EJA. De fato, ainda se tem muito a fazer com essa temática, mas a modalidade suscita todos os dias concepções dos sujeitos nelas presentes, propiciando novos debates pertinentes à sua melhoria. Não devemos descartar a acessibilidade, qualidade e adequação das necessidades dos indivíduos nela presentes.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizarmos, consideramos importante salientar a relevância das trajetórias e experiências que foram construídas socialmente em cada indivíduo, o que se faz presente nas instituições escolares. Tratar da Educação de Jovens e Adultos sem levar em consideração toda sua trajetória histórica dentro das instituições tem apenas salientado os discursos de fracassos, bem como de evasão. Compreender a palavra como signo e a importância do diálogo para as atividades pedagógicas tem sido também uma das questões que embasam tais discursos. É

necessário entender que, por meio da linguagem, seja oral ou escrita, há uma nova constituição de significação tanto da palavra quanto dos conteúdos inseridos. Essas relações entre os sujeitos com as atividades pedagógicas devem ser repensadas, pois mediante elas o sentido concreto da Educação de Jovens e Adultos precisa ser reestruturado no âmbito curricular.

Esta é, sem dúvida, apenas uma das problemáticas que emergem das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a qual fomenta diferentes posicionamentos no meio acadêmico, bem como ações governamentais ao longo dos anos. Refletir e discutir uma educação que atenda de fato às necessidades dos indivíduos é um começo, mas certamente há muito o que se fazer.

## 5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 35-43.

BORGES, L. S. *A alfabetização de Jovens e Adultos como movimento: um recorte da genealogia do MOVA*. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRANCO, V. A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 157-170, 2007.

BRITO, M. R. F. *Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus*. 1996. 339 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

COSTA VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 18-23.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GOULART, C. M. A. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. *Pensares em Revista*, São Paulo, n. 6, p. 9-22, 2015.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Revista Bakhtiniana*, São Gonçalo, n. 9, v. 2, p. 35-51, 2014.

HADDAD, S. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. In: ANPED. 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2010: sinopse do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

KLEIMAN, Â. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2014-2024*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2015.

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 96-107.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 22-33.

PEREIRA, M. L. C. *A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, A. M. C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 15-28, 2007.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, DF: Unesco, 2008.

Recebido em 20 de julho de 2016.

Aceito em 1º de agosto de 2016.