

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO CAMPO: DO DIREITO NA FORMA DA LEI À REALIZAÇÃO PRECÁRIA E DESCONTINUIDADE

Eliane Dayse Pontes Furtado

RESUMO

Os mais distintos espaços sociais no Brasil vêm sendo afetados, diretamente, a partir do processo de “globalização”, pelas mudanças freqüentes, ocorridas na sociedade. A promoção do desenvolvimento do campo vem enfrentando dificuldades que merecem ser tratadas de modo a que construam estratégias capazes de neutralizar os efeitos perversos, advindos dessa “mundialização da economia”, que refletem diretamente na educação. O analfabetismo é um dos mais graves e persistentes sintomas desta situação, que afeta diretamente o crescimento e desenvolvimento sustentável do campo. Este trabalho resulta de reflexões realizadas a partir dos dados da pesquisa, apoiada pelo CNPq: A Educação do Campo: a educação de jovens e adultos (EJA) e as políticas compensatórias. O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo. O mesmo ocorre com a EJA, considerada como modalidade de educação, foi historicamente, marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, cujas práticas, no Brasil, desde os seus primórdios têm sido caracterizadas por experiências pontuais e descontínuas, e pelo descaso governamental. A busca incessante dos últimos governos, através de suas políticas de universalização do ensino fundamental, não assegurou a permanência e a continuidade exitosa dos estudos de jovens e adultos que a ela recorrem. A dimensão sócio-cultural da escolarização, nunca foi valorizada no sentido da emancipação, não considerando as mediações entre a cultura popular e a escolarizada, como possibilidades surgidas das interações entre os atores sociais e o currículo em uso. Na verdade, a fragilidade das políticas públicas e a indefinição de responsabilidades quanto a sua realização respondem pela descontinuidade das ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido, tal como pode ser constatado nos relatos da pesquisa.

Palavras-chave: política pública; educação do campo; educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

Os mais distintos espaços sociais no Brasil vêm sendo afetados, diretamente, a partir do processo de “globalização”, pelas mudanças freqüentes, ocorridas na sociedade. Entre elas, destacam-se: a) a forma de Estado-Nação e a soberania das suas instituições políticas; b) o mercado de trabalho, a partir das novas tecnologias e da (re) organização dos processos produtivos; c) o tecido social cujas fraturas desestruturam a coesão social, intensificando o individualismo e reduzindo os gestos de solidariedade. Ademais, a crise das utopias, tem gerado incertezas, perplexidade e a necessidade de construir novos paradigmas de gestão social, considerando as identidades e culturais locais.

Estudos promovidos pela UNESCO (2003) mostram que o Brasil é um dos países campeões, no cenário mundial, no tocante às desigualdades sociais, tendo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) classificado entre um dos mais baixos entre os países estudados em todo o mundo. Um dos fatores apontados como responsável por esse quadro foi o da concentração de renda aqui existente, fato que produz inexoravelmente ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres.

A promoção do desenvolvimento do campo vem enfrentando dificuldades que merecem ser tratadas de modo a que construam estratégias capazes de neutralizar os efeitos perversos, advindos dessa “mundialização da economia”, que refletem diretamente na educação. Urge que ela seja vista como fator importante nesse desenvolvimento, considerando a sua potencialidade em elevar, não só o nível de escolaridade, bem como, o nível de consciência cidadã dos povos que ali habitam.

Em meio aos esforços individuais e mesmo governamentais de implementação de programas educacionais, em especial, para o setor, emergem dificuldades de diferentes naturezas, sofrendo as conseqüências do problema maior de concentração de terras e da desigualdade social. O analfabetismo é um dos mais graves e persistentes sintomas desta situação, que embora inserido na dimensão social do desenvolvimento, afeta diretamente o crescimento e desenvolvimento sustentável do campo.

Este trabalho resulta de reflexões realizadas a partir dos dados da pesquisa, apoiada pelo CNPq: Educação do campo: a educação de jovens e adultos (EJA) e as políticas compensatórias. Ele será desenvolvido através de dois tópicos, quais sejam: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito e Da realização precária à descontinuidade.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO COMO DIREITO

O pensamento educacional contemporâneo entende a educação como direito fundamental de todos e como um processo continuado e permanente. Não há, em tese, quem ponha isso em dúvida, apesar da prática ter se revelado distante da efetivação desse direito. No quadro educacional brasileiro, isto ainda está longe de ser realidade. O direito à educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo, os mais atingidos pela exclusão educacional.

A Constituição de 1988 trouxe à tona a discussão sobre a necessidade de políticas públicas, que enfrentassem a exclusão social, da qual estava submetido o povo brasileiro. E em tempo, políticas públicas que garantissem a jovens e adultos, e aos povos do campo, o acesso, a permanência e a aprendizagem escolares das quais estiveram relegados durante a infância. São homens e mulheres que não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar. Muitos tentaram retornar à escola, mas, mais uma vez, viveram situações desfavoráveis, principalmente, por não serem consideradas suas estratégias sociais e cognitivas de sobrevivência num mundo letrado.

Conforme revela a Declaração de Hamburgo, documento marco elaborado em 1997, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, V CONFINTEA, a educação de adultos, tem diferente significado hoje, para os países considerados desenvolvidos. No Brasil, ela é chamada de Educação de Jovens e Adultos pelo crescente ingresso de jovens, nessa modalidade de ensino. De fato, ela quer-se referir menos à faixa etária e mais a uma demanda específica por escolarização, que expressa um déficit acentuado. No entender de Oliveira (1999), a EJA não se refere a todo e qualquer jovem ou adulto:

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 1999, p.1).

A busca incessante dos sujeitos coletivos e dos governos, através das políticas de universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes, nas últimas décadas, não assegurou a permanência e a continuidade exitosa de seus estudos. O modo como se deu a expansão da oferta de vagas, e a progressiva incorporação de segmentos populares à escola pública, acabou gerando uma cultura da repetência que passou a caracterizar o sistema educacional brasileiro pelo fracasso escolar e por acentuada defasagem na relação idade e série dos seus alunos. Esforços foram feitos, mas como diz Haddad (2002):

O resultado desse processo foi que ao enorme contingente de adultos que não teve acesso à escolarização na infância e adolescência, veio somar-se um considerável grupo de jovens com baixa escolaridade, marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, para compor uma legião de cidadãos que demanda novas e mais adequadas oportunidades educacionais. (HADDAD, 2002, p. 6)

E, continuando esse mesmo raciocínio, levanta que isso vem gerando há pelo menos duas décadas, um fenômeno de relativo “rejuvenescimento” visível hoje nos programas educacionais outrora destinados a adultos, e certa “indiferenciação das recentes políticas públicas de aceleração de aprendizagem e regularização do fluxo escolar com relação àquelas de educação de adultos” (idem, idem).

Excetuando-se o grande empenho do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, em intervir na elaboração e execução de políticas educacionais, em parceria com universidades, ONGs, e com o Estado, em áreas de assentamentos rurais, comunidades rurais destituídas do direito à educação, enfrentam ainda obstáculos de várias ordens, na busca de uma educação de qualidade social, com responsabilidade. Assim, no que tange à educação dos jovens e adultos, pode-se dizer que é comum aos trabalhadores do campo viverem situações de constrangimento e desânimo à frente de suas organizações, associações ou sindicatos, na negociação de questões práticas nos espaços públicos. Desse fato, pode-se concluir, como nos lembra Paiva (1983), que a mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente. Nesse sentido, faz-se necessário vincular as diferentes políticas e práticas de EJA com os elementos da história da educação nacional, retomando, não só os aspectos da legislação e de outros elementos da política educacional, como também o ideário pedagógico subjacente às propostas e as práticas educativas, em cada conjuntura econômica e político-social.

Considerada como modalidade de educação, marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, as práticas de EJA no Brasil, e no Ceará, desde os seus primórdios têm sido caracterizadas por experiências pontuais e descontínuas, e pelo descaso governamental. Nacionalmente, como lembra (BRITO & PEREIRA, 2007) só veio a ser legalizada como instrução primária e gratuita para todos, a partir da Constituição Federal de 1824, e a ser mais amplamente reconhecida quando o processo de produção passa a requerer trabalhadores com o mínimo de escolarização.

Quanto à Educação do Campo, Furtado (2004, p. 49), afirma que

Ela incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores,

ribeirinhos, pesqueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meieiros e fazendeiros. Expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação.

É importante frisar o que destaca Caldart (2002), referindo-se aos trabalhadores e trabalhadoras do campo em desejarem uma educação que seja no campo e do campo:

No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive;

Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART; 2002, p.26)

Ela vem se instituindo como área própria de conhecimento, “que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, do campo como lugar de atraso”. Vincula a luta por uma educação específica que respeite os sujeitos do campo, ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, “condições de desumanização”.

Quanto à educação no campo, sofre marcas mais fortes ainda, do abandono e descaso por parte do Estado. A dimensão sócio-cultural da escolarização, nunca foi valorizada no sentido da emancipação, não considerando as mediações entre a cultura popular e a escolarizada, como possibilidades surgidas das interações entre os atores sociais e o currículo em uso.

A conscientização dos direitos e da capacidade de transformar coletivamente uma realidade não se dá espontaneamente, depende da intencionalidade de um processo educativo. “Os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeitos de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas” (TELLES, 1999, p.138). No caso da luta pela terra – uma das principais reivindicações das populações do campo – a construção de um espaço pedagógico, onde os trabalhadores possam identificar as relações de dominação (poder e conflito), identificando-se enquanto sujeitos políticos e organizar-se para a realização de ações coletivas, são imprescindíveis.

Nesse contexto, as discussões sobre Direitos, Sociedade Civil e Estado, ganham força e para enriquecer o debate, são retomados os conceitos de Gramsci sobre Sociedade Civil e Estado, quando destaca a relação dinâmica que se estabelece entre ambos diante das pressões e reivindicações sobre as políticas públicas. Os Programas e Projetos, que compõem as políticas reparadoras, não são concebidos como a tradução em políticas dos direitos previstos pela Constituição. Quando muito, os resultados sociais fruto da participação, permitem um ganho de habilidades sociais que os possibilitam, a falar em público, dirigirem-se às autoridades, coordenar eventos, entre outros.

Fechamos esse trabalho com a afirmação da companheira da pesquisa quando questiona:

Se direitos dizem respeito à igualdade, tal fenômeno leva a pesquisa a indagar: que universalidade ou que direito é esse que chega e é exercido de forma tão incompleta, tão desigualmente? Trata-se de afirmação ou de destituição do direito à educação? Se considerarmos as histórias particulares de escolarização, que apresentam descontinuidades e exclusões e que fecharam oportunidades de melhorias de vida, o direito à educação se configura como um processo que se institui com os artigos da Constituição, com o advento de programas voltados à população do campo, mas se desfaz na realidade do dia-a-dia escolar. Em suma, o direito à educação se faz e se desfaz, se afirma e se nega, em idas e vindas que indicam quão árdua é a conquista da cidadania na sociedade brasileira. (PEREIRA, 2007, p. 6)

DA REALIZAÇÃO PRECÁRIA À DESCONTINUIDADE DE AÇÕES

É sabido, que em cada período da história, travam-se embates políticos e ideológicos, em torno da definição e implantação de políticas e ações, entre o poder público, grupos econômicos, grupos de educadores e intelectuais, grupos políticos, grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais. Da mesma forma nos círculos intelectuais e acadêmicos as discussões e definições em termos de propostas teóricas e concepções de educação acompanham essas lutas ideológicas e políticas de cada

período, trazendo conseqüências pedagógicas para o processo educativo e principalmente para os trabalhadores. Permeada pela contradição expressa entre o disposto na lei e a prática vivenciada, tal contradição materializa-se na fragmentação e descontinuidade dos projetos, sendo esta uma marca presente da EJA na atualidade.

Se enveredarmos pelos caminhos da história, identificaremos poucas iniciativas no campo da EJA conduzidas de forma sistemática e continuada. Na verdade, a fragilidade das políticas públicas e a indefinição de responsabilidades quanto a sua realização respondem pela descontinuidade das ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido, tal como pode ser constatado em relatos e pesquisas.

Concebidas como ações de natureza compensatória, as experiências de EJA no Brasil e no Ceará, têm-se revelado incapazes de darem conta do enfrentamento da questão do analfabetismo no país. Essa particularidade, presente desde os tempos mais remotos, materializa experiências esparsas e desconexas entre si, configurando o descaso dos governos para com essa modalidade de ensino.

A escola no meio rural tem sido pensada como o espaço da possibilidade de reconstrução social, como esperança concreta de que o acesso a esta instituição oficial venha ensejar uma educação que possa favorecer a liberdade, interpretada como inserção sócio-profissional de seus filhos. Embora isso nem sempre se concretize, pela necessidade premente que têm os jovens de trabalhar, esta dimensão aponta para a necessidade de

Construção de princípios para a transformação, a serem assumidos pelos sujeitos no campo, onde a questão agrária passa a ser interpretada como exigência da classe trabalhadora, presente em todos os espaços educativo-produtivos, redefinindo um cenário de luta pela terra, via reforma agrária, onde também emerge a luta por uma educação em seu sentido lato, que extrapole a esfera da escola pública e avance em direção aos movimentos emergentes do cotidiano, não representado no currículo oficial. (FURTADO & BRANDÃO, 2000, p. 8).

Os dados da pesquisa revelaram que, em relação aos aspectos pedagógicos e estruturais, a precariedade impera. Há desinformação

e desqualificação. Os professores, resultado também desse processo de descaso para com a educação no país, não compreendem que suas aulas são monótonas, fazem o que acham certo, utilizam o livro didático como único recurso, não possibilitando maior atuação dos alunos na construção dos conteúdos. A formação continuada, prevista nos Programas, deixa a desejar, o que leva a uma prática pedagógica fragmentada, a exemplo do que ocorre com as disciplinas de português e matemática, quase sempre trabalhadas isoladamente, sem integração de outros conteúdos.

As Secretarias de Educação, conforme relataram alguns professores, não têm regularidade na interação com as salas de aula e escolas, pois as comunidades carecem de transporte e meios de comunicação. A formação continuada não é oferecida aos professores, que quando questionados revelam que quando existe são às vezes deixados de fora, tal como nesta fala: "... eu ainda não participei de nenhum encontro. Por que quando chega... muitas vezes quando eu vou saber o dia do treinamento já tem passado. E a gente mora no final do município né... aqui já faz divisa. Quando a gente vai saber alguma coisa (...) na maioria das vezes já tem passado o dia".

Do ponto de vista do próprio aluno, apontam-se, principalmente:

- Os alunos são trabalhadores rurais que carregam histórias de escolarização marcadas pela extrema pobreza e pelas dificuldades de conciliação do estudo com o trabalho. Este último aparece, segundo esses educandos, como motivo maior da impossibilidade do estudo quando crianças. E tomam para si próprios a responsabilidade pelo "abandono" do estudo, sem que ao Estado seja atribuída qualquer responsabilidade. Eles próprios se vêem (ou seus pais são vistos) como incapazes de seguir adiante na busca do letramento e da escolarização. Assim, é possível encontrar uma explicação para a persistência dos mesmos nos cursos, nas escolas, ainda que em condições precárias; é recorrente em suas histórias o início na infância e, em seguida, abandonos e retornos; saem e voltam inúmeras vezes; chegam a verbalizar: antes, quando crianças, nada lhes era oferecido, e agora só não estuda quem não quer. O

Estado, na história de escolarização desses trabalhadores educandos, sai ileso e isento de julgamentos acerca de suas funções constitucionais. E quanto aos programas existentes, estes são compreendidos como benefícios e dádivas ofertadas pelos governos – os quais, aliás, não são identificados em suas esferas de competência.

- Os problemas oftalmológicos dos alunos da EJA atingem a maioria dos que se encontram na faixa etária entre 30 e 60 anos. A falta de condições para obtenção de óculos e a inexistência de financiamento para tal - aliados ao já mencionado cansaço depois de todo um dia de trabalho no campo - são motivos que levam ao abandono dos estudos. Este problema, apesar de antigo e do conhecimento das autoridades, tem sido tratado com ações pontuais e não sistemáticas.
- A pesquisa identifica o aprendizado da leitura e escrita como processo inicial de letramento; um processo que ainda insuficiente, é sentido como um ganho pessoal para uso social, que nem sempre é garantido, em especial, quanto ao uso social da leitura e da escrita, dada a temporalidade da participação nos Programas
- A descontinuidade dos programas de EJA, em especial os de Alfabetização, faz-se presente, problema que não é recente, e que pode ser constatado facilmente nas conversas entre os alunos que já concluíram alguns dos programas implantados em seus municípios. É ainda um fator forte, porque apesar do Estado manter um dos maiores convênios com o Brasil Alfabetizado, que por sua vez é articulado com os municípios, não há uma diretriz que indique a responsabilidade local de garantir a continuidade daqueles que permaneceram no Programa por oito meses. O fato é que, na maioria dos casos, os jovens e adultos vêm ser interrompido seu processo de alfabetização e nada é proposto para sua continuidade. Apesar disso, verificamos esforços de continuidade de estudos, na ausência de ofertas de séries ou outros Programas que dariam prosseguimento ao letramento. Os alunos trabalhadores criam estratégias próprias, tais como, matricularem-se e freqüentarem outros

Programas de Alfabetização, ou cursam novamente, séries já concluídas. São alternativas de continuidade do processo de escolarização. Buscam não interromper esse processo, querem garantir seu letramento, pois uma vez que, mesmo que com dificuldades se vêm capazes de fazer uso social da escrita e da leitura.

Como alertam BRITO&PEREIRA (2007, p. 9), a EJA é

Permeada pela contradição expressa entre o disposto na lei e a prática vivenciada, tal contradição materializa - se na fragmentação e descontinuidade dos projetos, sendo esta uma marca presente da EJA na atualidade. Na verdade, a fragilidade das políticas públicas e a indefinição de responsabilidades quanto a sua realização respondem pela descontinuidade das ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido, tal como pode ser constatado em relatos e pesquisas.

CONCLUSÃO

A educação de jovens e adultos no campo, que atualmente é ofertada, ainda não satisfaz aos interesses e às necessidades dos povos do campo, deixando que se multipliquem as taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização. Essa precariedade da escola rural é expressa nos resultados pedagógicos insuficientes e nos altos índices de evasão, responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de pessoas não alfabetizadas.

Em tempo, a educação no campo, reivindicação dos movimentos sociais, agora, expandida através dos programas de alfabetização, e de outros da EJA, é apresentada pelo governo como um direito, devendo encerrar, portanto, um caráter universal. No entanto, essa educação parece se efetivar de forma ainda muito precária, com a qualidade gravemente comprometida. A dicotomia universalidade e qualidade vêm marcando a história de programas e políticas educacionais, seja no campo ou na cidade. É importante ressaltar que, na medida em que esses pontos forem considerados, a universalização tenderá a ser acompanhada da qualidade da Educação no Campo.

As precariedades são tão gritantes que nos autorizam afirmar que o direito à educação, predominantemente é destituído, em detrimento do seu exercício, de sua afirmação. Podemos dizer que, ao seu modo e muito freqüentemente sem a clara consciência do gesto, os trabalhadores rurais exercem o direito à educação, embora este ainda se afirme com insuficiência.

Assim, novos problemas agregam-se à histórica insuficiência de oportunidades de escolarização à demanda social, cada vez mais exigente.

ABSTRACT

The most distinct social spaces in Brazil have been directly affected by the process of "globalization"; the frequent changes occurring in society. The promotion of development in the rural area has been facing problems that deserve to be treated in the light of building strategies to neutralize the perverse effects arising from this "globalization of the economy", which are directly reflected in the field of education. Illiteracy is one of the most serious and persistent symptoms of this situation that directly affects the growth and sustainable development of the rural area. This work stems from observations made from the data of the research, supported by CNPq, Rural education: youth and adult education (EJA, in its Portuguese abbreviation) and compensatory policies. The right to education has, over the years, been denied to the poorer classes of the population, giving rise to the struggle for an education that respects and meets the needs of the peoples in the rural area. The same occurs with EJA, which although considered as a modality of education has historically been marked by the absence of public policies capable of defining continuous and systematic actions. Since the beginning, the application of EJA in Brazil has been characterized by specific and discontinuous initiatives and governmental neglect. The incessant search of the last governments, through universal basic education related policies, has not ensured the successful permanence and continuity of studies of the youth and adult which have been part of the process. The socio-cultural dimension of education was never valued in the sense of emancipation, not considering the mediation between popular culture and schooling, as opportunities arising from interactions between social actors and

the curriculum in use. In reality, the weakness of public policies and lack of definition of responsibilities regarding their implementation are the causes for the discontinuity of actions and the low quality of service offered, as can be seen in reports of research.

Key words: policies public; youth and adult education; rural.

RESUMEN

Los más distintos espacios sociales en Brasil han sido afectados, directamente, desde el proceso de "globalización", por los cambios frecuentes que se producen en la sociedad. La promoción del desarrollo del campo enfrenta problemas que merecen ser tratados de manera a permitir el desarrollo de estrategias para contrarrestar los efectos adversos derivados de la "globalización de la economía", que se reflejan directamente en la educación. En este contexto, el analfabetismo, uno de los síntomas más graves y persistentes afecta directamente el crecimiento y el desarrollo sustentable del campo. Este trabajo se deriva de las reflexiones realizadas sobre la base de datos de la encuesta, apoyada por el CNPq, intitulada "La educación del campo: la educación de jóvenes y adultos (EJA) y las políticas compensatorias". El derecho a la educación ha sido, a lo largo de los años, negado a las clases más pobres de la población, dando lugar a la lucha por una educación que respete y cumpla las necesidades de los pueblos del campo. Lo mismo vale para la educación de jóvenes y adultos. Considerada como una modalidad específica de educación, la EJA ha sido históricamente marcada por la ausencia de políticas públicas definidoras de acciones sistemáticas y continuas, cuyas prácticas en Brasil, desde sus inicios, se han caracterizado por experiencias puntuales y discontinuas, y por la desatención gubernamental. La búsqueda incesante de los últimos gobiernos por políticas de universalización de la educación fundamental, no garantiza la permanencia y continuidad de los estudios con éxito de los jóvenes y adultos que a ella recurren. La dimensión socio-cultural de la educación, nunca ha sido valorada en el sentido de la emancipación, dejando de considerar las mediaciones entre la cultura popular y la escolarización, como posibilidades que surgen de las interacciones entre los actores sociales y el currículo en uso. En efecto, la debilidad de las políticas públicas y la falta de

definição de responsabilidades respondem por a discontinuidade de las acciones y la baja calidad del servicio, como puede verse en los informes de la investigación.

Palabras-clave: políticas publicas; educación de jóvenes y adultos; campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Célia & SILVA, GORETTI P. *Ação, história e memória na educação de jovens e adultos (EJA), no Ceará: mapeando fontes e (re)construindo sua trajetória dos anos 1960 aos dias atuais*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq, Fortaleza, 2007.

CALDART, R. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: S, KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R. CALDART, R. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Coleção por educação básica do campo – Volume 4, 2002.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a população rural no Brasil. In: *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguai y Perú*. Santiago: UNESCO; FAO, 2004, p. 45-91.

OLIVEIRA, Francisco de. *À sombra do manifesto comunista: globalização e reforma do Estão na América Latina*. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999.

PEREIRA, Sônia Significados do letramento para trabalhadores rurais: construindo uma compreensão do direito à educação In: XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2005, Belém – Pa. *Educação Ciência e Desenvolvimento Social*. BELÉM: EDFPA, 2005.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: afinal do que se trata?* Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

Recebido em 5/4/2009

Aprovado em 30/4/2009