



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB UM OLHAR REFLEXIVO: ÂNGULOS DE VISÃO E PEDRAS PELO CAMINHO

Maria Claudia Meira S. Barros¹
Josevânia Teixeira Guedes²
Magnólia Pacheco Andrade³

GT 1 – Educação de Crianças, Jovens e Adultos

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como descrever as bases teóricas e práticas que norteiam a organização da EJA. Trata-se de uma investigação de cunho bibliográfico que descreve os aspectos pontuais desde o surgimento da modalidade de ensino em questão, seus percalços históricos e suas dificuldades em fazer valer a promessa contida na Constituição Federal de 1988, os termos nela inspirados para a elaboração da Lei n.º 9394/96 e seus documentos auxiliares contendo as propostas para o resgate de uma população que foi excluída, expulsa da sua própria história de povo construtor de um país. Conclui-se que os resultados deste repensar a modalidade educacional EJA indicam as pedras no caminho de quem buscou uma chance para se sentir verdadeiramente cidadão, com deveres e com direitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Política Educacional. Cidadania

ABSTRACT

This article was elaborated on theoretical and practical bases for the organization of a reflection on the EJA (Youth and Adult Education). Aspects have been raised since the emergence of the teaching modality in question, its historical mishaps and difficulties in enforcing the promise contained in the Federal Constitution of 1988, the terms inspired therein for the preparation of LDB 9394/96 and its auxiliary documents containing the proposals for the rescue of a population that has been excluded, expelled from its own history of constructive people of a country. The results of this rethinking of the EJA educational modality indicate the stones in the path of those who have sought a chance to feel truly a citizen, with duties and rights.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational politics. Citizenship.

¹ Doutoranda em Educação pela UFRJ, professora de Metodologia e Estágio Supervisionado em Geografia da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), membro do grupo de pesquisa História da Educação e Formação de Professores na Bahia (HEDUFOPE/UNEB) e do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNITt). E-mail: <caumeira6@hotmail.com>.

² Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit). Professora da Faculdade Pio Decimo (FPD), atuando como membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de licenciatura em Química (NDE/FPD), editora da Revista Vivências em Educação Química (Reveq/FPD) e representante docente da Comissão Própria de Avaliação (CPA/FPD). Supervisora pedagógica do Colégio Santa Chiara e técnica pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju/Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/Unit/ CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). E-mail: <josevaniatguedes@gmail.com>.

³ Professora de Língua Portuguesa, Especialização em Português pela PUC- Minas, professora da Rede Estadual do Estado de Sergipe e técnica pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju/Sergipe. E-mail: <magandrade2009@gmail.com>.



INTRODUÇÃO

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 2002, p. 16)*

A preocupação com a democratização da educação de qualidade para a cidadania tem sido a de ampliar os horizontes para os indivíduos que ficaram fora do processo educacional, vítimas de uma exclusão, patrocinada, intencional e injustificável, alimentada ao longo da nossa história de formação como povo. O que se vê é a queda de braço entre a sociedade instituída e comodamente situada nos mais altos postos, desfrutando do acesso amplo a todos os bens sociais e o braço esquelético da população excluída.

Governos se sucedem na tentativa de, bem ou mal, corrigir a falha de outros governantes; de desconstruir o clima de castigo e segregação; de erigir uma sociedade interessada em manter um mundo à parte, sustentado por sujeitos sociais desprovidos de assistência e de políticas públicas direcionadas ao atendimento educacional daqueles “[...] que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 2018).

Entretanto, esse *status quo* apenas tem contribuído para manter as pessoas em condição de analfabetismo e na mácula do trabalho escravo contemporâneo, servindo como mão de obra barata aos situados na manutenção e ampliação de suas riquezas, seus patrimônios. Os ricos brasileiros sempre temeram que a massa popular compreendesse a submissão ao sistema opressor, o que aconteceria pelas vias do conhecimento e sua ressignificação, daí uma modalidade educacional que mais oprime do que forma, tendo em vista que

[a] educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionalismo adaptativo e



funcional, **inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais embasado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente** (LIMA, 2016, p. 17, grifo nosso).

Os governos foram se revestindo de uma coragem questionável, às vezes, na verdade, movida por mais outros interesses, mas que nem por isto deixaram de fomentar movimentos de alfabetização das classes populares por todo o território brasileiro, como se pode ver nas propostas educativas de Paulo Freire, no pensar de uma educação não formal, baseada nos fundamentos da amorosidade, conscientização, dialogicidade e politicidade.

As intenções reais ficaram soterradas pelo tempo e imersas nos livros de cujas páginas os alfabetizando ouviam as vozes de seus professores dizendo sobre o funcionamento do mecanismo social e cantando as belezas da cidadania pelas escolhas libertárias, todavia a educação, que se destina ao público da EJA, ainda está regulada por uma “[...] concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens”. (FREIRE, 2015, p. 42).

Turmas de trabalhadores braçais da zona rural e outras de zonas urbanas interessadas em aprender a ler e a escrever foram crescendo e engordando a matrícula nos cursos ofertados para a alfabetização inicial. Em alguns momentos dessa caminhada, as ações cessavam, mas não havia mais como apagar o que fora realizado, os resultados começaram a surtir efeito no seio de um mundo educacional excludente, feito para o sucesso dos filhos de ricos bem-nascidos, para os brancos, para os falantes, escreventes e, especialmente, para os eruditos das eras dos bacharéis, filhos de senhores de engenho e grandes proprietários de terras. Foi então que alguns mulatos surgiram na roda social que lhes era proibida. Era um começo e muito válido, preponderante mesmo para a construção de uma história da educação no Brasil ansioso por igualdade de opções.

O período era promissor, mas, com o passar das décadas, quando analfabetos demonstravam mais e mais vontade de avançar estudando e aprendendo, como que de súbito o Poder se acordou e começou a repensar maliciosamente essa abertura, colocando empecilhos, inviabilizando um processo em andamento.

Por outro lado, o do povo, muitos não aceitavam mais o retrocesso e clamavam por ações libertadoras do analfabetismo e por justiça social. Começou assim a vida útil da EJA “[...] a única capaz de pôr fim a uma segregação dirigida [...]” (LEFEBVRE, 2011, p. 113). De governo em governo, de constituição em constituição, as reivindicações foram se tornando



realidade e compondo um contexto de esperanças até que o país chega ao Golpe desferido na Democracia, com o *Impeachment* de Dilma e a instalação de um governo distanciado das classes populares. Isto é, desde as obscuras paredes do militarismo até este momento de intervencionismo não justificado, no Estado do Rio de Janeiro, ainda que previsto constitucionalmente.

O que se busca efetivamente é uma educação de qualidade com promoção de uma efetiva aprendizagem com poder de transformação do sujeito. Os esforços em favor de uma educação como direito subjetivo garantem o resgate de todos os cidadãos. Entretanto, vive-se o retrocesso, o ódio e a intolerância entre classes, às intrigas políticas e o contexto da corrupção. Todavia, muitos sujeitos já se encontram lúcidos, alfabetizados, em ambiente de lutas por mais e mais vitórias e isto atemoriza o poder instituído que anseia por uma continuidade em desfavor do coletivo.

Essas mudanças estão desafiando os gestores políticos levando-os a destruir o passado educacional, a desvalorizar, ainda mais, o professorado e, escancaradamente, a assumirem uma posição de ataque contra a nação brasileira. Toda a legislação produzida e atualizada, as políticas públicas planejadas, as verbas e o conjunto de documentos norteadores da Educação têm sido atacados em sua essência, a exemplo dos documentos elaborados pelo Ministério de Educação (MEC), o Plano Nacional da Educação (PNE) e outros tantos avanços em prol de uma educação para todos, e tantos outros estudos que pretendiam nortear os níveis de ensino.

Ver-se atualmente o engasgo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada aligeiradamente – sem a ‘verdadeira’ consulta popular -, a fim de atender os princípios daqueles que desejam uma educação com vistas a não efetiva valorização do sujeito aprendente, apresentada com “[ideias] reguladoras, horizontes determináveis a que a educação dará acesso, não são compatíveis com a ideia de educação que vimos, muitos de nós e muitos dos que nos antecederam, defendendo. Educação, como empreitada intersubjetiva, exige alteridade [...]” (MACEDO, 2015, p. 905). Não apenas isto, mas a própria Constituição Federal vem sendo desvirtuada, desrespeitada, especificamente no que diz respeito às garantias cidadãs e ao direito ao acesso à Educação para todos “[são], portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática” (MACEDO, 2015, p. 896).

A EJA representa boa parte desse desenrolar da nossa história e das tentativas de incluir aqueles aos quais o país deve um espaço de realização como estudantes, como pessoas



com preparação para o mercado de trabalho e como verdadeiros cidadãos, cômicos dos seus deveres, mas, especialmente, dos seus direitos previstos em texto legal.

Este texto ingressa no debate como uma reflexão sobre estes e outros aspectos relativos à conscientização de um povo que precisa identificar-se como Nação pelas vias da leitura, da escrita e da interpretação do mundo em que está envolvido e em interação cotidiana.

REFLETINDO A EJA ATUALMENTE

Os dados estatísticos sobre a EJA no Brasil apontam uma diminuição no número de matrícula, o que torna a situação preocupante, pois conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o número de analfabetos no Brasil era de 14,1 milhões, enquanto o número de matrícula nesta modalidade caiu de 3,0 % para 2,8%. Tais dados, não retratam, no entanto, que o número de analfabetos esteja diminuindo, mas sim que os jovens e adultos deixaram de buscar a escola, mesmo com o aumento da quantidade da oferta ao longo das últimas décadas,

[quando] se pondera a participação das diferentes esferas de governo na oferta de EJA, constata-se o compartilhamento de responsabilidades entre as redes públicas de ensino estadual e municipal, e uma situação pouco frequente, em que as matrículas estaduais superam as municipais. (CATELLI JR.; HADDAD; RIBEIRO, 2014, p. 976)

Verifica-se que a EJA no Brasil é marcada pela relação de domínio, historicamente assentada entre

[...] a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY, 2000, p. 34).

No Estado de Sergipe, dados revelam que a matrícula de alunos com necessidades educacionais específicas aumenta gradativamente, “sendo a rede pública a maior ofertante” (SERGIPE, 2015, p. 44). Nas classes comuns a matrícula

[...] aumentou em 137,63%, 45 enquanto as matrículas em classes especiais/escolas exclusivamente especializadas, não diminuíram na mesma proporção (51,54%), no período analisado. Em 2013, Sergipe apresentou



uma matrícula de 575.643 alunos na Educação Básica, sendo 6.057 na Educação Especial. Destas, 85,17% estão em classes comuns do ensino regular e/ou da **educação de jovens e adultos**, segundo dados do Censo Escolar 2013. (SERGIPE, 2015, p. 44-45, grifo nosso).

De acordo com Oliveira (2005), a cultura da expansão da oferta na educação se encontra profundamente enraizada, embutida na política e nas normas educacionais brasileiras, costumeiramente de caráter ditatorial, impositivo e manipulador das massas excluídas. Entretanto, não se poderia dizer que desse contexto não nasceu uma luz sobre a miséria dos que vivem nos becos, nos acampamentos, nas comunidades muito pobres, nas favelas.

Nesse sentido, convém esclarecer que, ao longo da década de 1980, estão situadas as etapas mais significativas vivenciadas pela EJA a caminho da sua configuração como um direito. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), ainda vigorando na época, viria a ser “[...] substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar) que realizava atividades diferentes do Mobral, apesar de ter incorporado muito de suas ações [...]” (SILVA, 2011, p. 21).

Com o fim do Governo Militar em 1980 e o início do processo de democratização, o Brasil passou por transformações sociais e políticas radicais e estruturantes, mesmo que de forma superficial e aturdida. O primeiro presidente eleito (1989), Fernando Collor de Melo extingue a Fundação Educar⁴ e realiza o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania⁵ (PNAC). A população brasileira acostumada aos dois extremos, o da submissão e o do desconhecimento sobre seus destinos, acreditava em fatalidade social e, por vezes, não sabia como lidar com as aberturas para novas lutas.

No governo de Itamar Franco, nos anos 90, diante das pressões nacional e internacional, discutiu-se a implementação do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos e a realização de reflexões e amplos debates sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, no

⁴ A Fundação Educar tinha como meta “[...] fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinada aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. A Educar deveria promover a alocação de recursos à execução de programas de alfabetização e educação básica, incentivar a criação e a divulgação de metodologias de ensino, além de estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas ações educativas”. (Souza Junior, 2012, p. 49).

⁵ Programa que objetivava a “[...] erradicação de 70% do analfabetismo, ou seja, 12.433.840 pessoas sendo alfabetizadas, o governo cria nova Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e "personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização". Meses depois do lançamento do PNAC verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização. (MACHADO, 1998, p. 3).



período de 1993 a 2003, bem como do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1994. (BARROS, 2012). O debate evoluiu até gerar o texto atual da LDB, que anunciava uma esperada nova era para a educação, em dois artigos específicos que tratam da educação de Jovens e Adultos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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

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

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

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

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

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

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

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

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), contraditoriamente, foi vetado o câmputo das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O fato ocasionou o surgimento de um clima de desconfiança na promessa de oportunidades de crescimento educacional para todos. Quando esses altos e baixos ocorrem, leva-se algum tempo até que a crença em melhorias seja recuperada, que o governo alcance a credibilidade e que o texto constitucional seja respeitado e, também, acreditado em suas garantias e validades. Aquela atitude negativa teve como resultado a redução dos recursos para a EJA, pois excluiu as matrículas dessa modalidade de ensino do câmputo geral, fazendo com que os Estados e Municípios fossem desestimulados a ofertá-la. Tratou-se, pois, de um recuo que acarretou perdas difíceis de serem sanadas, além do que, o fato não era coerente com a proposta legal.

Mais à frente, eclodiu uma nova fase cujo mérito foi o da ampliação da EJA sob o objetivo de alcançar a todos, conferindo-lhes deveres, direitos, esperanças de uma educação



de qualidade, social e igualitária. Assim, no ano de 1999, as secretarias de Estado e as dos Municípios fazem chegar o conjunto de documentos norteadores para uma política educacional baseada em princípios científicos resgatadores da cidadania. Eram os Parâmetros em Ação de Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental – PCN em Ação/EJA (BRASIL, 1999). O objetivo do MEC era articular a metodologia sugerida pelos Parâmetros para o Ensino Básico como um todo” (ARRUDA, 2010. p. 28).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram contribuições significativas para o ensino da EJA a partir dos documentos baseados e inspirados na LDB. A EJA revestiu-se de uma roupagem de compromisso em levar a efeito a construção de “[...] um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades”. Teria que incluir adolescentes, jovens, adultos e idosos na atualização dos conhecimentos, na demonstração das habilidades, no compartilhamento de experiências e no “[...] acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. [...] A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações”. (CURY, 2000, p.10).

Foi a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula (2003-2006 e 2007-2010) que a perspectiva em relação à EJA passa a ter novas conformações. As mudanças de forma geral, na esfera econômica e social, foram se dando paulatinamente, o que de início agradou substancialmente os segmentos mais abastados da sociedade, os grupos econômicos hegemônicos privilegiados pela política neoliberal do governo de FHC. Nessa transição, o governo Lula mantém do seu antecessor políticas econômicas e programas governamentais com investimento público federal nas áreas sociais além de dar continuidade à Bolsa Família, e propiciar gradativamente aumento real do salário mínimo no decorrer de seus dois mandatos.

O governo Lula estabeleceu o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao MEC (CARVALHO, 2011).

Tais políticas públicas, entretanto, não suprimiram a necessidade premente de atender ao público da EJA, que por diversos motivos não teve acesso à escolarização em tempo hábil e



em idade considerada adequada. Vê-se por mais uma vez que os programas se constituíam em rearranjos das campanhas de alfabetização tão conhecidas por profissionais da Educação.

Nessa perspectiva e diante de muitas lutas, eis que em 2007, na gestão de Fernando Haddad, como ministro da Educação do governo Lula, a EJA passa a fazer parte dos programas de assistência estudantil do governo, adquirindo o direito a livro didático, merenda escolar, transporte estudantil e a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Acreditou-se que, dessa forma, a EJA, combatida por tantos problemas, vivendo sob a égide de políticas públicas deficitárias e programas que não atendiam de fato às reais necessidades dos estudantes, por enquanto viveria uma etapa mais promissora e produtiva na perspectiva histórica brasileira. Para a surpresa de muitos gestores educacionais, deu-se o contrário e, apesar da reforma e inclusão da EJA ao FUNDEB, vê-se a diminuição drástica no cômputo geral de matrículas nas turmas dessa modalidade de ensino. A partir desses eventos,

[...] o analfabetismo absoluto não dá sinais de ser enfrentado e eliminado em um curto prazo, afinal as políticas (ou programas) de alfabetização, como o Programa Brasil Alfabetizado, não têm sido suficientes para baixar rapidamente os índices de jovens e adultos analfabetos. A continuidade nos estudos de egressos dos programas de alfabetização está sendo garantida apenas para uma pequena parcela dessas pessoas. (CARVALHO, 2012 p. 14).

Segundo Di Pierro e Haddad (2015), a primeira gestão da Presidenta Dilma Rousseff, iniciada em 2011, evidencia-se por um novo acordo institucional que avolumou a extensão da SECAD, agregando a esta Secretaria a gestão do Projovem Urbano e da Educação Especial, motivo do acréscimo de Inclusão ao seu nome cuja sigla passou a ser SECADI⁶. Np entender dos autores, “[a] marca distintiva de sua gestão foi a criação em 2011 do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), justificada pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescera 7,5% em 2010. (p. 211).

Sobre esse mesmo ponto, observa-se que,

Em meio ao contexto de crise estabelecido no governo Dilma Rousseff, o programa deixou de ter a pujança dos primeiros anos de sua instituição. E, embora o presidente em exercício Michel Temer tenha sinalizado que o

⁶ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.



programa continuará a ser prioridade em seu governo, resta saber se o PRONATEC — marca do governo Dilma Rousseff — resistirá aos processos de mudanças governamentais e de disputas pelo fundo público. (LIMA; PACHECO, 2017, p. 502).

Apesar dos esforços empenhados até então, faz-se necessário que os sistemas educacionais lancem olhares para a EJA, “[...] ofertando uma política de educação que possa consolidar o acesso e a permanência de jovens, adultos e também idosos em projetos de escolarização inicial e continuada, cúmplice da emancipação e de uma vida cidadã”. (BARROS; SANTOS, 2013, p. 1360).

Para Cândido e Alves (2010, p. 3), “[...] as teorias em torno da educação de adultos passam a disseminar a ideia de que o processo educativo devia intervir na estrutura, geradora do analfabetismo”. Talvez em virtude das ferrenhas críticas aos aspectos administrativos e/ou financeiros, ou ainda sobre as orientações envolvendo aspectos técnico-pedagógicos e orientações em geral. Comentava-se a qualidade do aprendizado, considerando-o ineficiente e por se mostrar superficial, além dos métodos que não eram adequados para a população e nem para as regiões do país, ignorando a diversidade regional, além de reproduzir o ensino infantil no processo de aquisição de conhecimento do adulto.

A heterogeneidade dos sujeitos e os níveis distintos de aprendizagem exigem pedagogias diferenciadas, do que está ciente a maioria dos educadores e dos gestores educacionais. Reconhece-se que as diretrizes educacionais para a EJA no Brasil se coadunam com os pressupostos e princípios teóricos mais avançados em termos da EJA, inclusive respaldada na teoria freiriana de educação que prioriza a ideologia libertadora e a interpretação e leitura do mundo feita por um sujeito construtor da sua própria história. Assim, interpretamos que o conjunto de políticas públicas para a EJA vem se dando mediante a inserção de uma educação peculiar para jovens e adultos, através da formação específica de professores e distribuição de verbas e materiais didáticos também preparados para este público, no entanto percebe-se que as questões políticas referentes ao ensino da EJA não levam em consideração o interesse e a necessidade dos estudantes, mas sim continuam a prevalecer os interesses públicos de uma minoria. Desse vácuo que se forma, emergem os conflitos e as bolhas causadoras de marchas e contramarchas no processo de democratização e universalização do acesso ao conhecimento preconizado pela CF vigente.

Para Arroyo, (2002 p.79),



[a] luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Assim, a educação não é uma pré-condição para a democracia e a participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Nessa perspectiva, o professor, como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, é parte integrante e imprescindível ao êxito de qualquer teoria ou proposta pedagógica, quer freirianas ou não. O autor reforça o papel desse professor destinado a pensar sobre o projeto pedagógico para a educação de jovens e adultos, peça fundamental e provocadora de uma ambiência de responsabilidade, tanto dos que fazem a escola quanto dos que fazem um grupo social, uma comunidade, conscientes do movimento histórico que marcou sempre de forma marginal a trajetória dessa modalidade de educação.

Em primeiro plano, esse professor precisa se reconhecer no papel de mediador do processo, entender quem são os alunos que estão diante de si: o que são; o que pensam; o que fazem, suas ocupações; de que experiências anteriores dispõem; que marcas de fracassos estão impressos em suas vidas, o que esperam dessa escola. Em seguida, devem se questionar quanto à disposição, empenho, compromisso com o trabalho a ser desenvolvido por eles. Se se sentem seguros para isto, ou se temem a situação que é nova para muitos. Reconhecer as dificuldades postas pela não formação para a área, e pensar formas de superar estas dificuldades. Trata-se de um saber fazer social e inclusivo.

O Currículo de EJA é imbuído de uma concepção embasada na educação popular e que tem como objetivo

[compreender] e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (MEC, 2013, p.16).

De acordo a Dal'igna, Klein e Meyer (2016) o currículo é um artefato cultural, uma prática de significação fortemente implicada com a produção de sujeitos particulares. Esse entendimento, diante da perspectiva pós-estruturalista, reafirma a importância da construção curricular que se respalde no universo em que está inserida a escola e na realidade dos



estudantes que atendem. Assim sendo, reafirma-se o currículo como uma construção social, histórica, política e econômica que para atender às demandas, devem estar harmonizados às necessidades contemporâneas e aos requerimentos dos alunos excluídos historicamente do processo educacional e da cidadania.

Peregrino (2006), estudando as desigualdades na escolarização pública de jovens pobres, traz a exclusão como uma consequência do capitalismo mal interpretado, onde poucos indivíduos acumulam mais em detrimento do coletivo. E numa realidade cruel de desemprego em massa, o trabalho humano é preterido em favor da moderna tecnologia. A autora ainda questiona a universalização do sistema público de ensino no país que historicamente recusa a incorporação das maiorias, entendidas aqui como maioria na quantidade e minoria em relação ao poder.

Conforme Dal'igna, Klein e Meyer (2016), um exemplo da discriminação praticada na modalidade de EJA é o trabalho de Sandra Andrade (2008), que analisou os processos de in/exclusão que levaram um grupo expressivo de jovens a abandonar o ensino regular formal para posteriormente retornarem a frequentar os espaços da EJA. Os destaques apontam para o gênero e marcadores sociais “[...] centralmente implicados nos processos de exclusão e reinclusão escolar”. Alguns argumentos são reveladores de que “as mulheres-mães pobres” constroem uma narrativa na qual está inscrito que o retorno aos estudos inclui a preparação para a obtenção de um emprego de qualidade; um “[...] educar e cuidar mais e melhor da sua família, auxiliando filhos e filhas nos deveres escolares; ser um modelo e dar bons exemplos no exercício da maternidade”. Outra reflexão é a de que “[...] a escolarização ocupa um lugar central na vida dos sujeitos, ao mesmo tempo em que interfere, modela e corporifica neles e nelas pertencimentos marcados pelo gênero”. (DAL'IGNA, KLEIN E MEYER, 2016, p. 480).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil cultua uma relação de amor e ódio com a EJA. De um lado os sujeitos ansiosos por se colocarem no mecanismo social, por realizarem seus sonhos de ler, escrever, produzir conhecimento; de serem dignos trabalhadores respeitados em seus direitos, elevados em suas virtudes como peças fundamentais na construção de uma nação. Do outro lado, os interesses de poderosos que querem manter uma situação de analfabetismo e de trabalho escravo, pois só dessa forma garantem seus patrimônios e a vida de seus descendentes por séculos futuros. Os analfabetos nem a uma lápide teriam direito, pois tanto os seus familiares



quanto os que vêm deles em gerações subseqüentes não sabiam e nem sabem ler, acreditando na fatalidade e nos supostos desígnios de uma divindade que o opressor criou em causa própria.

Observamos claramente nesta reflexão que as pedras enfrentadas ao longo do caminho são, na verdade, enormes serras, rochas, montes que se interpõem no caminho dos menos favorecidos, dos excluídos, daqueles cuja sorte não é interesse de ninguém. Vimos também que o câmbio político regula os passos da caminhada com o fito de paralisar as manifestações, as reivindicações e calar as vozes dos que apenas gritam, esperam, desesperam.

Diante destas reflexões ainda preliminares, desafortunadamente não possuímos respostas para nossas indagações e nem fórmulas milagrosas a apresentar. Na condição de professoras, continuaremos a nos questionar sobre os motivos do fechamento de turmas da EJA em escolas que garantiam o acesso e a permanência dos estudantes da EJA, a partir de uma proposta político-pedagógica, que atendia às exigências teórico-metodológicas mais progressivas nessa área, em detrimento de atitudes oriundas do poder público estadual que, inicialmente, percebe-se inadequadas, à medida que esses alunos não se matricularam na escola onde essa nova conjuntura foi proposta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; MIGUEL ARROYO; NOSELLA, Paolo (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2002.

ARRUDA, Soeli Aparecida Rossi de. **Leitura e escrita na EJA: práticas enunciativo-discursivas no ensino médio**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2010.

BARROS, Maria Cláudia Meira Santos; Brito, Maria Inês Meira Santos. Reflexões sobre políticas públicas e EJA na Bahia. In. **X Colóquio do Museu Pedagógico**, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/view/3098/2801>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BARROS, Maria Cláudia Meira Santos. **Memória, história e representação social: o Reaja em Vitória da Conquista, Bahia de 1997 a 2001**. 2012. 169 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju – SE, 2012.



BRASIL, **Lei n.º 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CÂNDIDO, Andréa da Conceição; ALVES, Flávia de Freitas. A percepção dos docentes da educação de jovens e adultos sobre o seu campo de atuação profissional: conhecer para transformar. In: **II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos Completos/comunicacoesRelatos/0054.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos_Completos/comunicacoesRelatos/0054.pdf)>. Acesso em 01 mar. 2018.

CARVALHO, Marcelo P. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. SP, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer n.º 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

CARVALHO, Marcelo P. (2012). O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais DO FUNDEB. In: **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MarceloPagliosaCarvalho_GT5_integral.pdf> Acesso em 01 mar. 2018.

CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados**. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro Editora, 2011.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al (Org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka S. T. de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p. 489-504, abr./jun., 2017.



MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º 133, p. 891-908, out./ dez. 2015.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. **Reunião Anual da Anped**, v. 21, p. 59-73, 1998.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

OLIVEIRA, João Batista de. Desigualdade e políticas compensatórias. In. BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

SILVA, Débora Macedo. **A produção de vídeos na educação de jovens e adultos em uma perspectiva sócio-construtivista**. 2011. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.