

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DE CRISE: ALGUNS APONTAMENTOS

Youth and adult education (EJA) in the contexto of crisis: some notes

Gisania Carla de Lima¹, Severino Bezerra da Silva².

¹Professora, Faculdade Dom Alberto, profgisania@gmail.com

²Professor, Universidade Federal da Paraíba, severinobsilva@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a política pública de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, considerando impasses e avanços para sua realização. O debate sobre este tema tem relevância social e acadêmica, tendo em vista que assinala num contexto de crise a fragilidade das ações para a efetivação de uma política pública.

Ao longo da primeira década deste século o tema das políticas públicas foi publicizado e passou a pautar, de forma efetiva, tanto as demandas da sociedade civil quanto as agendas das ações dos governos. Com isso, houve uma verdadeira reorganização da função social da educação pública e da administração pública, que buscou atender às demandas sociais como garantia dos direitos do cidadão/ã no campo das políticas de Estado, que contou com um processo de mudança no sistema político, resultando na formação de um marco legal¹ que respalda a necessidade de uma postura diferenciada por parte do Estado.

As políticas públicas se ocupam das diretrizes e regras que regulam as relações entre o poder público e o Estado, constituindo-se num conjunto de ações políticas, econômicas, sociais e ambientais implementadas pelos governos, em conjunto ou não com a sociedade civil. Apresentam características variadas quanto à sua execução, como é o caso daquelas que buscam atender a um situação temporária (conjunturais e emergenciais); distribuir benefícios (distributivas) ou redistribuir recursos para gerar justiça social (redistributivas); contudo, são as políticas universais, voltadas para todos os cidadãos/ãs, que tratam de desenvolver a política de educação à qual compete a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A história da EJA no Brasil é marcada por concepções e princípios. As ações de programas governamentais, por exemplo, trataram a alfabetização de adultos como instrumento para favorecer o ideal capitalista de desenvolvimento, recebendo críticas severas, segundo Manfredi (1980). É o caso do Programa Nacional de Alfabetização na década de 1960, que

¹ A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Leis Orçamentárias, entre outros, são instrumentos que contribuíram no processo de instalação do Estado democrático que estabeleceu relação com a sociedade civil para o diálogo em torno da coisa pública, constituindo uma esfera de poder que é partilhado para o bem comum. O Estado, por sua vez, deve fomentar o debate público sobre as políticas públicas, com vista à participação cidadã na elaboração, à execução e à fiscalização de suas ações.

utilizava o método de alfabetização de Paulo Freire, mas tinha uma postura política que contrariava princípios relevantes na proposta inicial.

Ainda na década de 1960 surgem movimentos que vão construir uma concepção libertadora da educação para adultos, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MPC). No Nordeste, devido às altas taxas de analfabetismo, foram desenvolvidas várias iniciativas de alfabetização, como é o caso da campanha *De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler*, no Rio Grande do Norte; *Campanha de Educação Popular* (CEPLAR), na Paraíba; projetos de extensão universitária como *Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária* (CRUTAC), o *Projeto Rondon* e a *Operação Mauá*; *Sistema Rádio-educativo da Paraíba* (SIREPA); *Serviço de Educação Cultural* (SEC) da UFPE e *Centros de Cultura Popular*.

Destacamos que nessa mesma década, com a instalação do Regime Militar, toda dinâmica de organização, mobilização e visibilidade dos sujeitos sociais para fortalecer e dar visibilidade a uma concepção de educação de adultos diferenciada é interrompida. A resposta dada pelo Estado as questões do analfabetismo brasileiro foi dada através do *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL), desenvolvido junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), que teve um caráter diferenciado das iniciativas de alfabetização citadas anteriormente.

Com o processo de redemocratização na década de 1980, o debate público acerca do tema é retomado, impulsionado pela organização da esfera pública, pelo fortalecimento da sociedade civil e por um ideal de participação cidadã, assegurados por uma Constituição Cidadã. A concepção de EJA se constituiu com experiências formais, não formais e informais dos sujeitos sociais onde a aprendizagem ocorre em processos contínuos ou não, que projetaram essa concepção para o campo político.

Assim, organiza-se no sistema educacional a modalidade da EJA na política pública de educação que se encontra priorizada pela aprendizagem ao longo da vida (Ireland, 2016). Contudo, nos últimos anos se intensificam ações de desmonte das ações governamentais que caracteriza uma crise na execução de uma política pública de educação de pessoas jovens e adultas.

METODOLOGIA

O tema tratado nesse trabalho possibilita compreender parte da trajetória da política pública de educação, seus impasses e avanços no sentido da EJA. Dessa forma, a pesquisa documental e a revisão bibliográfica representam recurso viável para apresentar apontamentos acerca de sua representação no campo político. A literatura nos trouxe subsídios para compreender sua representação e conceituação, assim como, os documentos que normatizam e direcionam as ações para a implementação da política pública de EJA no Brasil. Muitos desses documentos foram elaborados em reuniões, conferências, que discutiram a EJA a nível global, como pode ser visto no corpo deste trabalho.

A referência mais marcante da bibliografia coloca a educação para pessoas jovens e adultos como direito humano fundamental, direcionando a política a partir dos documentos normativos pesquisados. A efetivação desse direito outorgado pelo Estado e conquistado por sujeitos sociais que acreditaram e acreditam que há especificidades na educação que precisam ser visibilizadas e pedagogizadas, com vista à verdadeira universalização do direito subjetivo

da educação, como se encontra direcionado pelo Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA²:

[...] educação pública e gratuita como direito universal de aprender, ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar [...] Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, com direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação dos ser humano (Brasil, 2008, p. 13).

Os documentos norteadores da política nos revelam que mesmo diante de uma realidade favorável do ponto de vista legal e político para a promoção da EJA, os indicadores econômicos e sociais de desenvolvimento mostram que no planeta ainda se convive com altos índices de analfabetismo. São 778 milhões de adultos que não sabem ler e escrever, dos quais 115 milhões têm entre 15 e 24 anos, ou seja, uma população jovem que representa uma presença significativa de jovens nas salas de EJA. Na América Latina o número atinge 78 milhões de pessoas. Estes números contrariam a perspectiva dos organismos internacionais em transformar o planeta em “[...] um planeta de aprendizagem”, assentando a educação como um fator essencial para o desenvolvimento dos países.

A literatura mostra ainda que no Brasil, para dinamizar os processos educativos que garantem a EJA enquanto uma política de Estado, coloca-se em debate a necessidade de compreender alguns conceitos essenciais para o aprofundamento dessa proposta como democracia, cidadania e participação. A democracia brasileira constituiu-se através de dois modelos organizativos: o representativo e o participativo. O primeiro mantém um caráter coletivo, sendo adotado pelo Estado. Definiu-se como modelo representativo por ter a participação indireta da população nos processos decisórios, ou seja, a população elege seus representantes pelo voto (sufrágio universal) para administrar o Estado. O segundo modelo, o participativo, consiste em estabelecer espaços onde os cidadãos participem das decisões públicas através de mecanismos e instrumentos democráticos. Deve haver a tomada de decisão com um corpo de cidadãos que legitime representando um interesse coletivo (vontade comum) e que tenha importância reconhecida pelo governo.

Quanto ao conceito de cidadania, resguardado em nossa Constituição Federal (1988); é relevante afirmar que se funda no exercício de direitos econômicos, sociais e culturais, assegurados por leis que regulamentam as políticas públicas; e no cumprimento de deveres, por parte do cidadão/ã, para com o Estado democrático direito. Já o conceito de participação compreende um processo político com incidência na tomada de decisões, nas fases de discussões, elaboração, execução e fiscalização das políticas. Entende-se que esses conceitos dialogam com a perspectiva de uma educação que assegura as especificidades dos segmentos sociais e com as lutas empreendidas para a realização da EJA a partir da afirmação da igualdade.

RESULTTADOS E DISCUSSÃO

² A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) destacou a contribuição da Aprendizagem e Educação de Adultos para o desenvolvimento sustentável, marcando mudanças significativas nas discussões realizadas durante e nos documentos norteadores das ações. O Marco de Belém, documento final da conferência, é um exemplo dessa iniciativa.

A EJA tem um papel fundamental para a promoção da aprendizagem e educação ao longo da vida, tendo em vista que potencializa processos educativos que vêm (re)fundamentando as práticas pedagógicas e a educação escolar, bem como a noção de política pública de educação. Nisso, os avanços elencados tratam de continuar realizando mudanças nessa política com vistas a uma concepção de educação mais inclusiva onde o direito à educação seja condição de cidadania e participação, com financiamentos para o desenvolvimento de ações específicas para a EJA como a formação de professores, os recursos didáticos e pedagógicos a serem empregados nessa modalidade; e, distribuição de responsabilidades dos setores públicos com a promoção da educação. O marco legal da política de educação já garante essas iniciativas, constituindo um avanço que favorece um novo significado, sentido à atuação pública e dos sujeitos sociais.

A concepção da EJA nega o modelo de educação que seja apenas para o depósito de conteúdos programáticos, e afirma uma proposta de inclusão através de práticas pedagógicas que tratam o sujeito/cidadão como proativo no processo de aprendizagem. Há nisso o avanço do modelo de educação que inclui o saber produzido nas experiências cotidianas dos jovens e adultos, é percebido na ação pedagógica educativa, onde esses saberes são trabalhados como uma doação, dádiva, e não uma troca mercantilizada, mas uma construção coletiva de aprendizados.

Dessa forma, a EJA enquanto um processo de aprendizagem e educação ao longo da vida, deve voltar-se para o desenvolvimento de práticas educativas que considerem o cotidiano dos sujeitos, como já foi dito, e para a transformação nas relações sociais no ambiente educativo. Por isso, os aspectos didáticos e pedagógicos dessa modalidade devem assegurar a relação dialógica entre os sujeitos, conectar os elementos do processo de aprendizagem com sua realidade e desenvolver posturas descentralizadas, tornando possível a bilateralidade no processo e ações intersetoriais, como recomendam os documentos oficiais.

O avanço do Parecer CNE/CEB 11/2000, consiste na definição da EJA enquanto “categoria organizacional constante de estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”, e do papel do Estado diante disto, ou seja, ele deve se empenhar para executá-la como forma de quitar a dívida social com a parcela da população excluída de processos de escolarização. Nesse caso, a EJA exerce função reparadora, equalizadora e permanente, demandando um modelo pedagógico próprio que enfatiza a educação para a cidadania e trabalho, fugindo do estigma da alfabetização, escolarização e de um ensino suplementar³.

Essas considerações representam um avanço essencial no direcionamento das ações dessa modalidade, pois tratam de fortalecer a concepção de uma educação que proporcione na apreensão da palavra *dita* e *escrita* a compreensão e a transformação da realidade vivida numa atitude autônoma, sendo, portanto, essencial a adequação à formação educativa, o conceito de autonomia, categoria central no pensamento de Freire.

Com uma base legal que favorece tanto a EJA quanto a participação do cidadão em processos de decisão, vislumbra-se a incidência nas políticas públicas para concretizar a proposta de educação para a aprendizagem ao longo da vida. Para isso, é preciso (res)significar a participação nos espaços de discussão, elaboração e fiscalização da política pública de educação, tendo em vista que isto possibilita a criação de uma cultura política para a cidadania, fomentando a democracia como valor cultural, apreendido por qualquer cidadão, como pode-se observar na citação a seguir:

³ Durante muito tempo a EJA no Brasil foi entendida como ensino supletivo. O artigo 24 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, explicita isso em suas finalidades: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; [...]”.

Através da participação política, os cidadãos seriam capazes de adquirir um tipo de “educação moral”, ou seja, uma maior consciência de seus interesses privados e, sobretudo, dos interesses dos demais, gerando benefícios para a sociedade como um todo. Assim, a participação é vista como a própria escola política que irá desenvolver no cidadão não apenas o conhecimento acerca do funcionamento institucional da democracia, mas também valores democráticos, como o da solidariedade social (Dias, 2002, p. 92-93).

No campo da modalidade da EJA, há necessidade de controle social que caracterize a prática dos sujeitos nos espaços públicos, bem como a estruturação dos espaços participativos num processo complexo de diálogo e negociação, no qual estão presentes os interesses da sociedade civil e do Estado. Os papéis sociais dos sujeitos da sociedade civil se redefinem justamente pelo fortalecimento da atuação dos movimentos sociais na esfera pública. Fóruns, encontros, seminários e conferências proliferam-se como espaços viáveis para o debate e fortalecimento da proposta de EJA, delegando responsabilidades e compromissos também entre os representantes da sociedade civil. Os fóruns de EJA, por exemplo, destacam-se como essenciais para o enfrentamento à precariedade e ao desmonte das políticas públicas de educação voltadas para esta modalidade. O que se quer garantir é a democratização dos espaços públicos e a participação no planejamento da política pública de educação de pessoas jovens e adultas ao longo da trajetória das políticas públicas de educação no Brasil.

Para avaliar e monitorar⁴ as ações dessa política para EJA, foram organizados indicadores (nacionais e internacionais) que apresentam os avanços e os impasses encontrados na realidade. Nesse sentido, o número de matrículas efetuadas não é o aspecto proeminente nesse processo, mas, e de forma muito relevante, uma proposta pedagógica que favoreça o aumento da criatividade e da produtividade, através da aquisição de habilidades e da capacidade do sujeito de refletir e transformar sua realidade; e, a relação com o desenvolvimento justo e sustentável, centrada no ser humano e numa sociedade participativa. São, portanto, indicadores que representam um avanço na concepção de EJA para o Brasil, como já foi dito, e demais países envolvidos no debate internacional sobre a alfabetização.

O impasse na política pública de educação voltada para EJA no Brasil pode ser visibilizado quando se toma como referência documentos produzidos a partir de relatórios de avaliação, feitos entre os países que pactuam dessa concepção de educação, que mostram as diferentes realidades da EJA no mundo. O aspecto destacado para este artigo se refere ao fato de a EJA ser uma ação política, cuja tutela se encontra sob o Estado que a controla, enquanto em outros países, com a organização da sociedade civil, as experiências na educação de jovens e adultos estão sob a responsabilidade dos sujeitos sociais. Pontua-se, a partir disso, o amadurecimento do Estado quanto à importância de dialogar com as organizações sociais, instalando e fortalecendo mecanismos de participação política e incidência, havendo um protagonismo da sociedade civil, que assume o papel de sujeito histórico e copartícipe da gestão pública.

O agravamento da crise histórica das instituições sociais e dos poderes públicos no Brasil faz com que haja o esvaziamento dos espaços públicos de decisão e consequente

⁴ O Relatório Global sobre Educação de Jovens e Adultos (GRALE III, 2009-2015) constitui-se numa pesquisa de monitoramento para avaliação da implementação da política de alfabetização e educação de jovens e adultos no planeta. Entre os elementos apresentados nos informes que compõem esse documento, destacam-se as mudanças na concepção de educação de adultos, a exigência de novas políticas e nova legislação, bem como o aperfeiçoamento dos mecanismos de monitoramento.

enfraquecimento da atuação da sociedade civil, daí o controle do Estado sobre as políticas sociais. No caso dos fóruns, são exemplos de resistência à inércia do Estado diante das dificuldades da EJA, mobilizando para participação no debate sobre a ação política. Por isso, o resultado desse impasse é a não consolidação da EJA no campo da política de Estado e de seu potencial para instituir a aprendizagem ao longo da vida como processo contínuo.

A realidade da EJA no Brasil mostra ainda que existe uma falta de compreensão sobre seu funcionamento, tendo em vista que na prática o foco da EJA está restrito à alfabetização, ficando amarrada ao padrão da educação básica, que não favorece seu potencial para contribuir com a emancipação humana. Nesse sentido, tenta-se alfabetizar jovens e adultos em uma escola que não foi planejada para estas pessoas, que demanda uma estruturação física, pessoal, curricular, com urgência de formação continuada para professores e gestores. Só assim a escola ganharia um novo sentido no contexto contemporâneo da educação que ultrapassa a noção de que ela serve apenas como um espaço alfabetizador para (re)significar o processo educativo na EJA enquanto humanizador e emancipador dos sujeitos. A escola no contexto atual deve representar um espaço reflexivo, agrupando várias perspectivas para dinamizar o processo de aprendizagem e assumindo a tarefa de refazer enquanto um lugar mais atraente para os educandos, e lhes fornecer as bases para uma verdadeira compreensão e transformação de sua realidade.

É preciso discutir e (re)fundamentar o tema da educação para compreender e valorizar as experiências desenvolvidas com a política da EJA para que não caiam no esquecimento, tendo em vista todas as conquistas já alcançadas e a necessidade de mantê-las vivas, buscando avaliar o processo de execução dessa política e qualificar essas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública para educação de pessoas jovens e adultas tem um relevante papel nos processos de superação das desigualdades e transformação social. Almeja-se que possa contribuir para alcançar, num nível planetário, os *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. O ideal desse desenvolvimento sustentável, aliado a uma prática efetiva em torno dessa educação, dinamiza as relações interculturais, o empoderamento econômico de mulheres e de jovens, e, de forma significativa, a gestão sustentável dos recursos naturais no planeta.

Avalia-se que o Brasil compreendeu a importância da EJA e fez investimentos, aplicando recursos financeiros suficientes nas últimas décadas, assim como superou a lógica dos programas e projetos desenvolvidos na segunda metade do século XX, com a implementação da política pública de educação. A partir dos espaços de discussão e resistência que se formaram, incorporou-se à política as especificidades da diversidade dos grupos sociais que demandam a EJA e a fundamental questão da intersectorialidade para dinamizar as ações.

Entretanto, a falta de compromisso do governo com a execução dessa política com qualidade resultou em um descompasso entre a legislação e as medidas, ações empreendidas para o alcance das metas propostas para melhorar os índices da educação de jovens e adultos no país. Ressalta-se, dessa forma, a demanda em torno do controle social da sociedade civil sobre as ações desenvolvidas na EJA, que ainda é fraco e, em alguns contextos, inexistente. Esse controle é um procedimento que possibilita a publicização e debate dessas ações, bem como a avaliação e o monitoramento da educação para jovens e adultos. Deste modo, não se esgotam as considerações que devem ser feitas sobre a política pública de educação para esse público, a fim de superar o silêncio sobre o tema.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. In: **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

Brasil. Parecer CNE/CEB. In: **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000.

Brasil. **CONVERGÊNCIA**. Brasília: UNESCO, Ação Educativa. DVV Internacional, 2009.

Dias, M. R. O argumento em prol da participação popular na teoria democrática. In: **Sob o signo da vontade popular: o Orçamento Participativo e o dilema da Câmara Municipal de Porto Alegre**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

Nacif, P. G. S. et al.. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

Freire, P.. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Gadotti, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

Ireland, T. D. Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

Manfredi, S. M.. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: **A Questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Ranieri, N. B. S.; Alves, A. L. A. (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018.

Sader, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

Streck, D. R.; Redin, E.; Zitzoski, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Unesco. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2016.