

# **O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EJA E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO**

**Thiana do Eirado Sena de Souza**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
thysena@hotmail.com

**Maria de Passos Brandão Gonçalves**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
cassiauesb@gmail.com

**Adenilson S. Cunha Junior**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
adenilson.cunha@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

As atuais políticas públicas voltadas para o âmbito educacional no Brasil têm sofrido a influência cada vez mais perversa do modelo econômico vigente, o neoliberalismo. É neste cenário que vivenciamos uma perspectiva educacional que segrega o alunado, fragmenta o conhecimento, traduzido em um currículo engessado, e reduz a escola a um mero processo de formação baseado apenas na transmissão de conteúdos científicos onde poucas vezes estes são vistos como necessários aos estudantes para sua vida cotidiana.

Os resultados desta política mercadológica de educação podem ser constatados nos altos índices de analfabetos funcionais, conseqüentemente, o aumento significativo das taxas de evasão e repetência que se configuram como um dos grandes desafios da educação brasileira. A precariedade do ensino regular tem seus reflexos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade da educação, que expressa a conquista do direito à educação para aqueles que não tiveram acesso a escola na idade regular e/ou tiveram o percurso escolar interrompido por diferentes motivos, nos níveis de ensino fundamental e médio. Legalmente garantida e regulamentada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05 de julho de 2000.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da redemocratização ocorrida nos anos 80. E, da análise de autores como Paiva (2009), Machado (2009), Di Pierro (2005), acerca das ações referentes a modalidade da EJA e a conquista da garantia do direito público subjetivo à educação expressa na Constituição Federal de 1988.

Para tanto, tomaremos como pontos para o debate, a transição de paradigmas referentes a EJA, uma vez que são os valores, as crenças, as ideias presentes nas concepções, as responsáveis por nortear as políticas na área da educação, bem como, a efetivação de uma educação pública de qualidade. Essas devem privilegiar os educandos da EJA com uma proposta que tome como ponto de partida as especificidades e o tempo de seus sujeitos, a fim de oportunizar uma educação voltada não apenas para a transmissão de conteúdos enciclopédicos, mas para o exercício pleno da cidadania.

Discutiremos também a legislação que norteia as ações da EJA, tais como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1998), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), com a finalidade de compreender o percurso histórico de marginalização, reivindicação, lutas sociais e conquistas traçadas em direção a garantia do direito a uma educação de qualidade.

## UM BREVE PANORAMA ATUAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

São inúmeros os desafios enfrentados pela educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico de escolarização que sempre esteve atrelado ao modelo econômico vigente. Nesta perspectiva, analisamos a relação existente entre políticas públicas e economia, assim como, a intervenção dessas na educação.

O processo de globalização firmado nas últimas décadas modificou significativamente as molduras mentais que utilizamos para compreender os problemas referentes a implementação das políticas educacionais (ROBERTSON; DALE, 2011) que preconizam a educação sob a lógica de mercado amparado na ideologia capitalista do sistema neoliberal econômico, político e cultural. Este sistema regula os limites entre o público e o privado, ao passo, que redesenha e reorienta as instituições educacionais transformando o conceito de cidadania, antes como um meio de poder político, agora visto como um meio econômico (MCCARTHY; PITTON; *et all*, 2011).

É com base nestes pressupostos que o neoliberalismo atua no sistema educacional como forma de regulação e controle social, subordinando a educação a economia, formando sujeitos competitivos e empreendedores para o mercado de trabalho. Segundo a lógica neoliberal, na visão de Brown (2003 *apud* MCCARTHY; PITTON; *et all* , 2011 p. 54) o

sujeito neoliberal é um sujeito que opta por ele mesmo entre diferentes alternativas sociais, políticas e econômicas, e não um sujeito que luta em conjunto com os outros para transformá-las ou organizá-las.

A presença das ideias neoliberais presente no pensamento educacional e reproduzido nas escolas corroboram para formação de sujeitos cada vez mais competitivos, com habilidades e informações voltados para o mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos não críticos, não reflexivos e pouco atuantes na sociedade, legitimando a ideologia e cultura neoliberal em um currículo escolar despolitizado.

Constata-se hoje, uma educação pública voltada aos interesses corporativos e financeiros do capital estrangeiro (provenientes do FMI, OECD, Banco Mundial e OMC) que ditam as metas educacionais e a privatização da educação pública. De acordo com Saltman (2011, p. 69):

A privatização, na educação, toma a forma de uma administração escolar que se volta ao lucro, de “contratos baseados em desempenho”, de escolas independentes (charter schools) voltadas ao lucro, de vales (vouchers) escolares, de comercialismo escolar, de educação on-line voltada ao lucro e realizada em casa (home schooling), de publicações comerciais de testes, de indústrias de livro-texto, de software curricular eletrônico e computadorizado, de recuperação escolar voltada ao lucro, de contratação de serviços de alimentação, transporte e financeiros.

A perspectiva de privatização da escola pública, iniciada nos Estados Unidos, já finca raízes aqui no Brasil com programas de apoio e financiamento referentes as turmas de aceleração dos estudos entre jovens com baixa defasagem idade-série, terceirização de serviços de alimentação e transporte escolar baseado em licitações, beneficiando cada vez mais grandes empresas que quase sempre superfaturam nas vendas de seus produtos e serviços.

Como afirma Davies (2010, p. 231) “as políticas educacionais refletem as desigualdades e contradições” de um Governo Federal que pouco investe financeiramente na educação, deixando maior partes da responsabilidade quanto ao provimento da educação aos Estados e Municípios que acabam por investir pouco na estrutura escolar e na valorização dos profissionais da educação.

É neste cenário, que a educação brasileira encontra-se aliada as políticas públicas neoliberais que massacram cada vez mais o ensino público no país afetando diretamente o processo de aprendizagem e formação de nossos estudantes. Diante dessa realidade educacional e da dita “universalização e democratização do ensino público” que nossas instituições vêm criando no seu interior os chamados “excluídos da escola”, estudantes que por diversas motivações evadem ou abandonam o ambiente escolar.

Os desafios e as novas perspectivas desses sujeitos são observadas na Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade educacional que atende as estas pessoas que em algum momento de sua vida interromperam seus estudos ou mesmo que migraram do ensino regular para a EJA, oferecida no turno noturno. Com um currículo defasado que pouco se aplica a vida do estudantes e que viabilizam apenas a inserção destes no competitivo mercado de trabalho, reforçando os ideais de uma educação capitalista e bancária a serviço de uma pequena parcela privilegiada economicamente da sociedade brasileira.

#### DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL AO PNE (2011-2020): CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE QUALIDADE

A oferta da educação de jovens e adultos, na esfera governamental, sempre esteve atrelado à perspectiva assistencialista e compensatória, em que os sujeitos excluídos do processo escolar na idade dita "regular" retornariam a escola para ser alfabetizado e incluído no mercado de trabalho. Esta perspectiva em relação a EJA permeou as políticas públicas da área até meados da década de 80, onde inicia-se no país um movimento de reivindicação da oferta pública, gratuita e de qualidade referente ao ensino do 1º grau para jovens e adultos ressaltando a importância da construção de uma identidade própria e específica para atender a este público.

Realizando uma breve retrospectiva histórica do percurso da EJA no Brasil, no período que antecede a década de 1980, observamos o seu atrelamento ao mercado de trabalho, desde o começo do século XX, quando se tem início o acelerado processo de urbanização do país, devido às inúmeras transformações econômicas e sociais advindas desse período. A alfabetização de adultos tinha como finalidade proceder com o desenvolvimento e o progresso brasileiro, o que perpassavam também pelo aumento do contingente de eleitores. (PARANÁ, 2006). A educação de adultos seria a passagem do país da condição de subdesenvolvido para a de um país desenvolvido.

Por volta da metade da década de 50 e início dos anos 60, surge no Brasil movimentos de educação e cultura baseados nos princípios da Educação Popular, proposta pelo educador Paulo Freire. Esse movimento preconizou "experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar estruturas sociais injustas" (DI PIERRO, 2005, p. 1117). Por conta do Golpe Militar de 1964, as ideias de Freire foram sufocadas pelo regime ditatorial deste período e com um perfil centralizador e doutrinário surge o Movimento Brasileiro de

Alfabetização - MOBREAL, na década de 70, com o objetivo de alfabetizar uma parcela da população analfabeta.

Ainda neste período, a escolarização básica para este público passou por uma reforma institucional sendo promulgada a Lei 5.692/71 que regulamentou o ensino supletivo com a função de repor (paradigma compensatório) escolaridade não realizada na infância e adolescência, favorecendo a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 (quatro) para 8 (oito) anos de estudos. A difusão do ensino e exames supletivos beneficiou as exigências de certificação imposta pelo mercado de trabalho.

Com a redemocratização do país nos de 1980 e a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação é garantida a todos como um direito público subjetivo. Para Paiva (2009, p. 133), "a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira".

Diante das conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988, onde a educação de jovens e adultos é reconhecida como modalidade da educação básica, inicia-se no país a busca pela oferta e ampliação de vagas financiadas pelos estados e municípios, bem como a descentralização dos recursos e do poder decisório acerca das políticas educacionais. Ressalta-se neste momento a omissão do governo federal quanto ao financiamento da EJA, até então garantido pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), criada após a extinção do Mobreal, com a finalidade de apoiar técnica e financeiramente iniciativas da educação básica de jovens e adultos, propostas por municípios e instituições da própria sociedade civil (PARANÁ, 2006). A Fundação Educar fora extinta em 1990, ocasionando o encerramento dos programas de alfabetização até então em vigor.

Concomitante com as discussões e ações que estavam acontecendo no Brasil, a UNESCO define o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, culminando na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia). Durante a realização deste evento, revela-se no cenário mundial a triste realidade de analfabetismo de pessoas jovens e adultas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos trouxe dados significativos para compreender o cenário mundial em que a educação se encontrava, detectando um problema tão importante quanto o do analfabetismo de crianças, jovens e adultos - o analfabetismo funcional. De acordo com Paiva (2009, p. 47), este problema era vivenciado, em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; de mais de um terço dos adultos do mundo sem acesso ao conhecimento impresso e as tecnologias; de mais de 100 milhões de crianças e

de um largo contingente de adultos que não concluíram o ciclo básico, e de outros milhões para os quais o fato de o terem concluído não possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, nem habilidades essenciais à vida.

Embora, a partir da década de 1980, a alta tecnologia tenha sido apresentada como a solução para muitos problemas econômicos, as inúmeras transformações ocorridas no mundo desdobraram-se na constituição de um cenário econômico cada vez mais desigual, com um rápido aumento populacional, um aumento da desigualdade entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos e entre as classes sociais dos países desenvolvidos.

Nos países subdesenvolvidos podemos afirmar que tais transformações constituíram-se em “impedimentos” para os avanços da educação básica. Já nos países desenvolvidos propiciou uma enorme desigualdade entre as populações pobres no que tange a escolaridade, proliferando o analfabetismo. A aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos traz uma maior esperança no século XXI, por acenar para as possibilidades das contribuições advindas das conquistas científicas e tecnológicas para a melhoria da qualidade de vida, e conseqüentemente, da educação.

A promulgação da LDB nº 9.394/96 trouxe um grande avanço para a educação de jovens e adultos, ao considerá-la como uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio. São as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem que são reconhecidas e com elas a necessidade da escola pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com este público. Entretanto, paradoxalmente, é esta mesma lei que reforça o ensino supletivo e reduz a idade mínima de certificação, para a conclusão da Educação Básica de 18 e 21 anos (estabelecida pela Portaria 1181/90) para 15 e 18 anos. Sobre este aspecto Di Pierro, Joia e Ribeiro afirmam:

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 10-11).

Observa-se ainda, enraizada na EJA o paradigma compensatório impregnado na cultura escolar do país, principalmente, como afirma Di Pierro (2005) nas redes estaduais de ensino que abarcam a maior parcela de matrículas desta modalidade, sendo responsáveis pela realização de exames e centros de ensino supletivo. No que tange, a redução da idade para

conclusão da educação básica, este fato propiciou o aumento significativo da procura por matrículas na EJA de adolescentes e jovens com pequena defasagem idade/série, favorecendo ao processo denominado de juvenilização da educação de jovens e adultos.

Em meio a essas mudanças, ocorridas no sistema educacional público, na metade da década de 90, destaca-se a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com período de vigência de 14 (quatorze) anos que tinha como proposta a criação de um fundo de distribuição de recursos oriundos dos impostos dos Estados e municípios que atendesse ao ensino fundamental e valorização do profissional do magistério. No que concerne, a educação de jovens e adultos, este período foi caracterizado pela marginalização da modalidade, isso devido a Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996, inviabilizar o repasse de recursos públicos para a modalidade da EJA, privilegiando o ensino fundamental regular de crianças e adolescentes (entre 7 a 14 anos).

A estratégia utilizada para a limitação na distribuição do recurso se pautava na prevenção do analfabetismo, negando o princípio da universalidade, da qualidade e da oferta gratuita aos jovens e adultos. A oferta e manutenção dos serviços da EJA ficaram a cargo de cada Unidade Federal, ocasionando o mascaramento das estatísticas, ao informar no censo escolar as turmas de educação de jovens e adultos como turmas “regulares” do ensino fundamental. Outra estratégia muito utilizada no período foram os programas filatropicos desenvolvidos no campo do enfrentamento do analfabetismo, a saber: Alfabetização Solidária, Recomeço e Educação na Reforma Agrária.

Na contramão do que vinha ocorrendo no Brasil, no cenário internacional, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997 proclamava o direito de todos a educação continuada ao longo da vida, trazendo esta nova perspectiva para a aprendizagem na educação de jovens e adultos. O Relatório Global sobre a aprendizagem e educação de adultos (2010), divulgado pela UNESCO destaca que a aprendizagem ao longo da vida possibilita aos sujeitos se prepararem para as diversas situações e desafios sociais, culturais, econômicos, políticos e tecnológicos que surgirem ao longo de suas vidas.

No Brasil, conforme destaca Di Pierro (2005, p. 119), esta concepção ainda caminha de forma lenta:

a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

A EJA anteriormente, tratada numa perspectiva assistencialista e compensatória, agora assume uma nova proposta: o compromisso com a formação humana e o acesso à cultura geral, dos sujeitos que por diversos motivos não concluíram seus estudos na idade própria. E, ao retornarem a escola, esta deverá proporcionar aos educandos o desenvolvimento da consciência crítica, de atitudes éticas e do compromisso político, oportunizando sua autonomia intelectual (DI PIERRO, 2005).

A normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atrelada a um amplo processo de discussão em todo o país, elaborada num movimento de construção democrática, ao expressar uma concepção de educação como direito de todos, evidencia a aprendizagem como um processo ao longo da vida. Para Martins e Vilanova (2008, p. 338) as Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, mais que normatizar e regulamentar pode "ser considerado um marco, uma vez que supera a concepção de suplência e aligeiramento do ensino, amplamente utilizada e difundida até poucos anos atrás, e legitima o direito por uma educação de qualidade".

No que tange, a efetivação de uma educação de qualidade e da construção de uma identidade própria da EJA, as Diretrizes estabelecem em seu artigo 5º, os princípios da modalidade da EJA, no que se refere a equidade, a diferença e a proporcionalidade, com o objetivo de garantir:

- I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

Outro aspecto relevante, presente neste documento foi o reconhecimento da diversidade cultural e regional, existentes nos diversos estratos sociais, onde seus sujeitos são dotados de uma rica bagagem cultural transmitida através da oralidade (PARANÁ, 2006).

As atribuições definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, foi reforçada, em 9 de janeiro de 2001, pelo Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172 que incluiu em sua metas a erradicação do analfabetismo, oferta equivalente as 8 (oito) séries do Ensino Fundamental, materiais didáticos e pedagógicos apropriados, integração da EJA com a Educação Profissional e especialização do seu corpo docente. Dentre as metas estabelecidas no PNE de 2001, destacamos:



- criação de programas com a finalidade de alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, a superação dos índices de analfabetismo;
- garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- inclusão, a partir da aprovação do PNE, da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica (BRASIL, 2001, p.102-104).

O estabelecimento de metas para a erradicação do analfabetismo e das políticas para a EJA teve como base o diagnóstico realizado, no ano de 1996, pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE, os resultados desse diagnóstico apresentaram que 16 milhões de brasileiros com idade superior a 15 anos são analfabetos. Sendo que a concentração maior deste percentual encontra-se na população pobre e na região Nordeste.

O Plano Nacional de Educação, considerando esses dados, e em consonância com a concepção de educação ao longo da vida, apresentada na V CONFINTEA, propõe em seu documento final o desenvolvimento de uma alfabetização que não se restrinja apenas a técnica de codificação e decodificação, mas que considere como elemento formativo, a aprendizagem da leitura e escrita para o exercício pleno da cidadania.

Vale ressaltar que muitas das metas estabelecidas no Plano não foram atendidas ou mesmo efetivadas. Pesquisas realizadas comprovam o número significativo de analfabetos excluídos do processo de escolarização em todo o país. E, mesmo a inclusão desta modalidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), implementado em janeiro de 2007 em substituição ao FUNDEF, que disponibilizou recursos para ampliação da oferta de matrículas na EJA, não foi suficiente para diminuir a taxa de evasão ou mesmo repetência escolar (MOÇO, 2010).

O FUNDEB entrou em vigor em 2007 e se estenderá até 2020, pela Emenda Constitucional nº 53/06, com a finalidade de "proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação" (PERNAMBUCO, 2007, p. 4), englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. A inclusão educacional da EJA no FUNDEB representou a luta dos movimentos sociais, setores organizados da sociedade civil e ações coletivas dos defensores desta modalidade na garantia de um direito público da educação para todos, presente na Constituição, e escamoteado pelo FUNDEF, com o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, para o financiamento desta modalidade de educação (MARINHO; PACHECO, 2010).

Entretanto, a disponibilização do montante de 15% de recursos para educação de jovens e adultos, ainda baixo em comparação ao disponibilizado para outros níveis de ensino,

não foi suficiente para o aumento do número de matrículas, muito pelo contrário houve uma redução na demanda de vagas no ensino fundamental. Outros aspectos preocupantes são as taxas elevadas de evasão escolar (já detectadas e inseridas como meta do novo Plano Nacional de Educação) e os programas pontuais amplamente divulgados e financiados pelo Governo Federal, como Brasil Alfabetizado, ProJovem, Juventude Cidadã, dentre outros, com o objetivo de elevar as taxas de escolaridade e diminuição dos índices de analfabetismo.

As discussões acerca da EJA traçadas na Conferência Nacional de Educação 2010 resultaram no Documento Final da CONAE, sem data definida para ser aprovado, explícita os desafios a serem enfrentados no PNE (2011-2020) como o alto índice, ainda existente, de analfabetos no país. O texto evidencia como proposta prioritária nacional alfabetização dessas pessoas, enfatizando a necessidade de articulação entre a formação geral e profissional dos alunos da EJA, a formação continuada dos profissionais desta modalidade educacional a fim de construir uma prática pedagógica conforme a realidade desses sujeitos de aprendizagem, ampliação do financiamento e oferta a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Di Pierro (2010) o novo Plano Nacional de Educação 2011-2020 nos oferece uma melhor oportunidade de análise renovada, crítica e esperançosa sobre os desafios vivenciados na EJA e a garantia dos direitos educativos aos jovens, adultos e idosos.

Muitas são as expectativas acerca das políticas públicas para a EJA, a fim de proporcionar a este público uma educação pública de qualidade que priorize as especificidades culturais, sociais, psicológicas desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem e de formação humana. Os espaços de reivindicação, diálogo e formação protagonizam relações de cooperação, debates e conflitos com os governos objetivando influir diretamente nas políticas pensadas para esta modalidade, inúmeras vezes numa perspectiva de negação de um direito conquistado há décadas.

## OS FÓRUMS DE EJA E OS ENCONTROS NACIONAIS DE EJA: ESPAÇOS DE ARTICULAÇÃO E DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A presença marcante da sociedade civil nas discussões, construção e implementação das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos representa um marco na efetivação do ato democrático no país. Durante a década de 90 inicia-se um movimento de contestação quanto "à descontinuação dos direitos educativos conquistados na transição democrática" (DI PIERRO, 2005, p. 1130). Os Fóruns de EJA vêm se consagrando em todo o território como uma nova versão de movimento social e de acordo com Dantas (2009, p. 1):

apresentam-se como espaço de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados na educação de jovens e adultos e buscam propor ações que contribuam na construção de políticas públicas que efetivem o direito à educação independente da idade como proclamado na Constituição de 1988.

Os Fóruns surgem a partir da convocação da UNESCO para a V Conferência Internacional sobre a EJA, em 1997, havendo há necessidade de se organizar reuniões locais e nacionais, recomendada pelo Ministério da Educação e Cultura, como preparação para o evento, resultando em uma acirrada divergência entre os representantes dos diversos segmentos da sociedade e as autoridades do Governo Federal que culminou em 1999 com a organização de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

Sobre esta questão Di Pierro destaca:

Os fóruns tomaram para si os compromissos firmados pelo país na V CONFINTEA e, nos anos que a ela se seguiram, utilizaram uma estratégia de articulação em rede para organizar anualmente, em colaboração com instâncias dos três níveis de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), quando o movimento tenta influir nas políticas públicas em âmbito nacional. (DI PIERRO, 2005, p. 1131)

Os Encontros Nacionais de EJA se constituem como um espaço de convivência e interação dos diferentes modos de conceber, de forma democrática, a educação de jovens e adultos, articulando tais discussões em âmbito nacional. Em nível local, os debates centrais desta modalidade nos Fóruns Estaduais se pautam na "luta pela EJA como direito à educação" (MACHADO, 2009, p.33), bem como, na renovação constante de formulações curriculares adequadas as especificidades desses sujeitos favorecendo um processo de ensino aprendizagem mais significativo.

A constituição dos Fóruns de EJA em todos os Estados brasileiros teve motivações diversas com base na origem e processo de debate e ações de cada localidade de acordo com suas peculiaridades (LIMA, 2006 *apud* SILVA, 2009). Os Fóruns viabilizaram em sua essência categorias que Silva (2009, p. 5) identifica como "ação, discurso ou comunicação, experiência coletiva, sujeitos/atores, mobilização, identidade, participação, deliberações", propiciando o diálogo destas categorias com o meio social.

Outra questão que ganhou espaço tanto nos Fóruns Estaduais como nos últimos ENEJAs é o paradigma da educação ao longo da vida, que amplia a concepção de alfabetização não se restringindo apenas ao desenvolvimento da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, mas o desenvolvimento de tais habilidades e competências para uso cotidiano nas mais diversas práticas sociais. Nesta perspectiva, nesses espaços são debatidas políticas públicas que preconizam a formação inicial e continuada de professores

que atendem a este público, buscando construir uma identidade própria destes profissionais quanto às especificidades desta modalidade de educação.

Sobre a formação de professores para atuar na EJA, Di Pierro (2005), destaca os empecilhos cada vez mais acentuados no que tange a consolidação de espaços para a realização dessa formação. Diz a autora:

[..] a visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (DI PIERRO, 2005, p.1132)

A luta exercida por esses movimentos preconiza a formação e valorização dos profissionais que atuam na EJA, buscando superar os desafios relacionados com o mundo do trabalho, a economia solidária, e a cultura de não reconhecimento dos direitos dos sujeitos que fazem parte desta modalidade (MACHADO, 2009).

Os conflitos e tensões que permeiam as discussões dos Fóruns Estaduais e Encontros Nacionais da EJA são expressos nos relatórios anuais publicados no portal do movimento que retratam os desafios, as conquistas e ações a serem desenvolvidas na área. Os relatos também evidenciam os demais eventos ocorridos nas regiões brasileiras e suas contribuições para a construção de uma política educacional no país, no que tange a educação de jovens e adultos.

É relevante enfatizar o marco histórico dentro da educação brasileira, da experiência vivenciada pelos Fóruns Estaduais e os ENCEJAs "de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os Estados brasileiros" (MACHADO, 2009, p. 34).

Sem dúvidas, durante mais de uma década de existência os Fóruns e os Encontros Nacionais criaram uma ampla rede de articulação e luta pela efetivação do direito a EJA, dando visibilidade as discussões realizadas. O apoio da UNESCO tem possibilitado manter uma agenda de mobilização com o poder público e a sociedade civil acerca da temática da EJA, em todo o Brasil. Essa rede vem preconizando a garantia do direito a uma educação pública de qualidade àqueles que não tiveram acesso a escola na idade regular e a construção de políticas públicas democráticas favorecendo um constante movimento de reivindicações, diálogo, conflito, estudos acerca dos paradigmas e práticas que permeiam a educação de jovens e adultos.

Considerações Finais

Em seu percurso histórico a Educação de Jovens e Adultos se caracterizou pela luta e conquista dos setores populares e movimentos sociais ao direito a educação para as pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na "idade própria". A consolidação da EJA como modalidade educacional preconizou o desenvolvimento de inúmeras políticas públicas voltadas para este público, mas que pouco disponibilizou recursos necessários à infraestrutura e formação/capacitação de seus profissionais.

Os avanços e direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96, foram muitas vezes não privilegiados pelas políticas públicas nacionais como o FUNDEF que marginalizou esta modalidade inviabilizando o repasse de recursos financeiros para seu funcionamento.

Vale ressaltar, que em seu período de consolidação muitas foram às conquistas evidenciadas na EJA e que consagra uma nova perspectiva de formação para essas pessoas que evadiram da escola ou migraram do ensino regular para esta modalidade, a de formação humana não voltada apenas para o mercado de trabalho.

Sem dúvidas, a EJA deve ser entendida como modalidade de educação que ultrapassa a transmissão de conteúdos científicos e refere-se aos processos educativos mais amplos voltados para a formação humana de seus sujeitos. Nesta perspectiva, os sujeitos da EJA devem ser analisados dentro de um determinado tempo de vida, com especificidades próprias e que chegam a escola com inúmeras experiências, conceitos e valores que retratam seus anseios, desafios e expectativas quanto ao seu processo de formação.

Estes aspectos devem ser levados em consideração na formulação de políticas públicas específicas a este público, priorizando a construção e efetivação de um espaço escolar privilegiado que considere a historicidade de seus estudantes, o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, e os interesses e expectativas de um novo público cada vez mais presente nas turmas da EJA: os jovens.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001.

DANTAS, A. C. L. Fóruns de EJA: mobilização na luta pelo direito à Educação de Jovens e Adultos. *In: 17º Congresso de Leitura do Brasil COLE*, Campinas: unicamp/Faculdade de Educação, 2009.

DAVIES, N. O financiamento da Educação estatal no Brasil: desafios para sua publicização. *In: R. Educ.* Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 229-245, maio/ago. 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *In: Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 939. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

MACCARTHY; C. PITTON, V; ET ALL. Movimento e Estase na reorientação neoliberal da escolarização. *In: APPLE, M. W; AU, W; GANDIN, L. A. (orgs.). Educação Crítica: Análise Internacional.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

MACHADO, M, M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *In: Em Aberto.* Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARINHO, R. P.; PACHECO, H. de P. Os impactos do Fundeb para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise necessária. *In: 2ª Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.* Belo Horizonte, 2010.

MARTINS, I; VILANOVA, R. Educação em ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *In: Ciência e Educação*, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

MOÇO, A. Ainda não encaixou: As metas atual do Plano Nacional da Educação estão longe de ser cumpridas. *In: Revista Nova Escola.* n. 230, p. 76-78, março/2010.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARANÀ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, 2006.

PERNAMBUCO. Coordenadoria de Controle Externo. **Cartilha do Fundeb.** Recife, 2007.

ROBERTSON. S. L; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. *In: APPLE, M. W; AU, W; GANDIN, L. A. (orgs.). Educação Crítica: Análise Internacional.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALTMAN, K. A “corporatização” e o controle das escolas. *In: APPLE, M. W; AU, W; GANDIN, L. A. (orgs.). Educação Crítica: Análise Internacional.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, F. R. Formação, vivência e convivência nos Fóruns regionais mineiros de EJA. *In*: **32ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2009.

UNESCO. **Relatório Global de Aprendizagem e educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.