

## **PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

**Mariane Brito da Costa**

*Universidade Federal Fluminense - marianecosta0428@gmail.com*

**Fátima Regina Souza da Silva Bezerra**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro - freginabezerra@gmail.com*

### **Introdução**

Este artigo trata da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Seu objetivo é analisar a efetividade das políticas públicas praticadas em relação ao EJA no sentido de democratizar o acesso a escolarização de jovens e adultos que não a completaram durante o período escolar, na *idade própria* conforme a lei 9394 (BRASIL, 1996, art. 37). Para tanto, discute as ações e os programas criados no Brasil ao longo dos anos. A metodologia adotada inclui o aprofundamento e análise de bibliografia e documentos oficiais.

A análise revelou que a configuração da EJA tem sido fortemente influenciada pelas contradições políticas do país em cada contexto histórico, refletindo os avanços e retrocessos nessa modalidade de ensino. Além disso, identificou-se a necessidade de elaborar políticas públicas mais intensas que busquem atender as reais necessidades dos sujeitos.

### **Novos programas e políticas instituídas na EJA: Desafios atuais**

O EJA, existe no Brasil desde os anos 1940. A ideia era elevação dos níveis educacionais da população, visando combater o analfabetismo no país. O analfabetismo no Brasil foi alvo de reflexões quando se realizaram as campanhas de Educação de Jovens e Adultos, desse debate surgem as concepções epistemológicas e metodológicas da EJA. No período pós-guerras mundiais, a UNESCO assume a ideia da alfabetização de jovens e adultos como uma ação importante e isso ajuda a legitimar as próprias iniciativas nacionais já em curso, e estimula novas ações na área.

Em fins dos anos 1950, Paulo Freire via a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população aos processos de modernização conduzidos por forças exógenas. Surgem então experiências inovadoras do ponto de vista das concepções e das

questões teórico-metodológicas, sobretudo no Nordeste do Brasil. Contudo, os movimentos tiveram curta duração, pois em tempos de governos militares foram tidos como subversivos pelas elites políticas e sociais do país.

O governo militar instituiu, em 1965, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que visava atender às demandas educacionais da população adulta. Os resultados não estiveram à altura do investimento e o Mobral foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar. Analisar o Mobral é perceber o modelo de suplência, criado na década de 70, como medida de solução em curto prazo para as elevadas taxas de evasão, repetência e analfabetismo. (VARGAS, 1984).

Na década de 80, as experiências de alfabetização foram se ampliando, construindo-se assim, novos espaços de reflexão e articulação. Essa década foi marcada pelo desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos e por mudanças na cultura da gestão de saberes no âmbito da escola. Os anos 1980 foram bastante significativos, não só no sentido de estabelecer o fim do modelo educacional imposto anteriormente, como também de tornar pública a importância das iniciativas que se firmaram no âmbito da resistência popular e das instituições da sociedade civil, bem como, de algumas iniciativas do setor governamental.

O analfabetismo do século XIX transformou-se num legado para várias gerações de brasileiros alijados tanto de uma participação política, quanto do exercício de uma cidadania plena nos pleitos eleitorais. Típico no desenvolvimento de uma história lenta e de excessivo formalismo. Característica de um país onde os governantes são representantes de forças que apostam no atraso da elaboração de documentos legais que não possibilitam condições de execução na realidade social. Este imbróglcio consumiu oito décadas no século XX.

As dificuldades em resolver as demandas sociais caracterizaram o século até a promulgação da Constituição de 1988. A Constituição Federal de 1988, garantia a educação a todos como dever do Estado. Segundo Arroyo (2005), as entidades da sociedade civil desenvolvem importante papel em sua garantia ao transformar o direito em demanda social, produzindo pressão para que essa demanda seja atendida e com qualidade.

O foco na garantia de direito do EJA aumenta na década de 1990. A Declaração de Hamburgo afirma que a educação de adultos se torna mais do que um direito: é a solução-chave para o século XXI, sendo tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Assim, a EJA chegou à década de 1990 reclamando a solidificação de reformulações

pedagógicas, propondo alterações para essa modalidade. Hoje, a EJA deve ser pensada para além dessa perspectiva, como educação continuada ao longo da vida. (PAIVA, 2009).

Reconhecer a EJA como direito é entender que ela está além da realidade escolar e deve se ampliar à produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho nos diversos espaços em que jovens e adultos estão inseridos. Como direito, a Educação deve ser assegurada a todos, independente do momento do ciclo de vida em que os indivíduos se encontrem. Todos devem ter seu direito à educação assegurada pelo Estado. Porém, a realidade mostra que alguns grupos foram excluídos da escolarização.

Os recursos financeiros necessários sempre estiveram na pauta dos discursos governamentais, entretanto o discurso nem sempre se tornou a prática das ações desses governos. Durante o Governo FHC, sob o ponto de vista neoliberal, a EJA foi aproveitada como estratégia de aceleração de aprendizagem e ajudou a esvaziar o ensino regular e o conhecimento dentro da escola (VALIM, 2007). Já no Governo Lula, vários programas sociais foram criados, no qual se notou também, nesse conjunto de ações afirmativas, um aumento da promoção à EJA.

A partir da resolução CNE/CEB n.º1/2000 e do Parecer CNE/CEB n.º11/2000 a Educação de Jovens e Adultos passou a ter diretrizes curriculares próprias, uma abordagem pedagógica específica que considera as situações e perfis do alunado e reconhece que, por trás da Educação de Jovens e Adultos existe uma dívida social com pessoas que não tiveram a oportunidade de acessar o direito à educação na idade própria, de forma a explicitar as três distintas funções dessa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora.

## **Conclusão**

Não se pode negar que houve significativo avanço na Educação de Jovens e Adultos no país nas últimas décadas, principalmente, no seu reconhecimento como direito educativo. A EJA foi incluída nas pautas e agendas governamentais, na legislação e no financiamento público. Além disso, conseguiu-se ampliar o conceito de EJA para além da alfabetização *stricto sensu*, incorporando-a como modalidade da Educação Básica – como define a LDB – e colocando-a na perspectiva da Educação ao Longo da Vida como garantia do direito de todos à educação, respeitando a diversidade e especificidade de seus sujeitos.

Ainda assim, cabe ressaltar que, embora se observe um empenho institucional no sentido da ampliação das políticas de acesso, de

permanência e de elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos a partir de 2000. O ritmo ainda é lento. É necessária uma prática pedagógica que ofereça espaço onde o aluno se reconheça como sujeito integrante da mesma, uma vez que, o oposto disso é a fragmentação e a alienação da sua condição humana, subjugando o processo-ensino aprendizagem “à lógica da (re)produção do capital negando o potencial da educação como ação humanizadora” CAPUCHO (2012, p.37).

Os documentos oficiais mostram uma preocupação com a EJA. Mas na prática não conseguem ir muito além dos limites da alfabetização. Apesar de todas as conquistas, ainda há muitas outras a serem realizadas no campo das políticas públicas e de reformulações pedagógicas que atendam as reais necessidades dos sujeitos e que valorizem as próprias experiências de vida. É necessário reconhecer essa modalidade de ensino como um direito de escolarização para os sujeitos jovens e adultos, independentemente do tempo que ficaram afastados, com o intuito de saldar uma dívida histórica e social com aqueles que foram excluídos econômica, social, política e culturalmente.

### **Referências Bibliográfica**

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: *SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. GOMES, Nilma L. (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. LEI n. 9.394 de 1996 – Lei Darcy Ribeiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil In: *SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAMBURGO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: V CONFINTEA, Alemanha: Julho, 1997.

PAIVA, Jane. **A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil**. In MACHADO, Maria Margarida (org). **Em Aberto: Educação de Jovens e Adultos**. v. 22, n. 82. Brasília: INEP, nov. 2009. p. 59-71.



VARGAS, Sônia Maria de. **A atuação do departamento de ensino supletivo do MEC no período 1973-1979**. 1984. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.