

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO E PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Bárbara de Souza

Educação de Jovens e Adultos: seu panorama histórico considerando tensões
e limites atuais

Porto Alegre

2º semestre

Bárbara de Souza

Educação de Jovens e Adultos: seu panorama histórico considerando tensões e limites atuais

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos.

Porto Alegre
2º semestre
2017

Bárbara de Souza

Educação de Jovens e Adultos: seu panorama histórico considerando tensões e limites atuais

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em ____ de _____ de 2018.

Prof. Dra. Simone Valdete dos Santos – (PPGEDU/UFRGS)

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt – (DEE/UFRGS)

Prof. Dra. Juçara Benvenuti - (CAP - UFRGS)

*Para Marina Vitória, minha mãe,
que não mais divide conosco este plano de energia,
e que me deu a vida.
E para Manuela, minha filha, que é minha vida.*

*A todos aqueles que, mesmo sem a consciência da extensão de sua
posteridade,
possibilitaram-me ser e estar no mundo.*

*“A pobreza ainda é a causa precípua das pessoas
pararem de estudar: para trabalhar.”*

(Santos, 1998, p. 19)

Resumo

O trabalho apresenta uma sistematização da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, salientando os principais marcos que esta modalidade de ensino percorreu até chegar aos dias atuais, na amplitude do entendimento da Educação ao Longo da Vida e sua relação com a escolarização, ou seja, perspectiva que reside no conceito de que aprendemos sempre, em todos os momentos para além da escola. Miguel González Arroyo é autor central das reflexões teóricas. O Decreto presidencial 9.057 de 2017 que regulamenta a oferta da EJA à distância é destacado, sendo realizado levantamento bibliográfico e uma breve análise das teses, dissertações, os quais abordam a oferta da EJA à distância com suas tensões e questionamentos considerando o público jovem e adulto das classes populares, com autonomia relativa em relação aos seus processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação à distância. Educação ao longo da vida.

LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Jovens e Adultos

CNEA - Campanha de Erradicação do Analfabetismo

Confintea - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EAD - Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Para Todos

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Fundeb - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

Mova - Movimento da Alfabetização

ODMs - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONU- Organização das Nações Unidas

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

Peesp - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REMONTE À NEGAÇÃO DE DIREITOS.....	9
2.1 DO IMPÉRIO À REPÚBLICA	10
2.1.1 DA DÉCADA DE 40 À MARCA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE OS INDICADORES DO ANALFABETISMO NO BRASIL.....	15
2.2 DO GOLPE CIVIL MILITAR À NOVA REPÚBLICA	21
2.3 PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	23
2.4. PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS.....	31
2.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SINALIZADA NEGAÇÃO DE DIREITOS	35
3. ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A OFERTA EJA EAD.....	37
3.1. QUEM SÃO ESSES JOVENS E ADULTOS?	38
3.2. EJA EAD	40
3.3 A REPRESENTAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	42
4. Considerações Finais	50
REFERÊNCIAS.....	53

1.INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso constituiu-se a partir de minhas práticas e reflexões no período do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado no primeiro semestre de 2017 em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, em uma específica turma da modalidade EJA. Ao enfrentar os desafios e particularidades da Educação de Jovens e Adultos, surgiram inquietações e questionamentos que instigaram a posicionar-me na luta, na pesquisa e na defesa, como discente e futura docente, da afirmação da EJA como direito.

Meus primeiros passos, para esta escrita, foram revisitar as produções e planejamentos do estágio obrigatório, intencionada a levantar primeiros dados e informações da minha realidade experimentada. Após, impelida pelas experiências e peculiaridades desse período, surgiu a primeira inquietação: qual é a História da EJA no Brasil? Para que esta resposta fosse construída, documentos de fontes confiáveis deveriam ser analisados, dessa forma, realizei os primeiros contatos com o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul por telefone e *e-mails*. Entretanto, tais investidas não promoveram resultados esperados, técnicos do Arquivo Histórico relataram não encontrar documentação pertinente à Educação de Jovens e Adultos, bem como ausência de documentos sobre a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos¹ de Lourenço Filho no Rio Grande do Sul.

Para buscas à resposta do questionamento latente, realizei leituras e consultas em autores que se debruçam na pesquisa e publicações sobre a EJA. Entre eles estão Miguel González Arroyo, Simone Valdete dos Santos, Ana Cláudia Ferreira Godinho, Maria Clara Bueno Fischer, bem como consultas em documentos legais do Ministério da Educação do Governo Federal (MEC), de modo a realizar comparações e contrapontos entre o direito à Educação de Jovens e Adultos e sua oferta à distância, conformando desta

¹ Há registros de pesquisas sobre esta campanha de forma específica nos Estados de Minas Gerais e São Paulo.

forma meu problema de pesquisa. Deste garimpo literário um novo questionamento se fez brotar: como está a EJA em nossos dias?

Trago a partir das palavras de Fischer e Godinho (2014) que pessoas jovens e adultas são sujeitos de direitos, e que entre eles está o acesso e a permanência na escola, em conformidade com a ideia de que a educação não se restringe à infância. Trata-se de um direito que deve ser garantido a todos cidadãos e cidadãs jovens e adultos que, por diversas razões, foram impedidos de realizar ou mesmo concluir sua escolarização na idade considerada regular.

Para além do direito à escolarização, engajo-me na afirmação do vínculo entre a educação e o trabalho, dada a especificidade dos sujeitos dessa modalidade, o qual é uma de suas marcas principais e tal reconhecimento, segundo Fischer e Godinho (2014), é fundamental para a garantia do direito à educação. Ou seja, as autoras afirmam que, a partir da análise de pesquisas sobre a incorporação do trabalho como eixo central curricular, representa a possibilidade de uma educação básica menos academicista. Entretanto, ocorre o desafio de incorporar de forma crítica e reflexiva o trabalho no campo curricular mediante seus pormenores, segundo as autoras já citadas:

Tais discussões, deliberações e diretrizes legais remetem ao campo o desafio de continuar buscando a incorporação, de forma crítico e reflexiva, do trabalho na sua dupla dimensão: como organizador da vida social e formador do ser humano e na sua dimensão histórico atual de subordinação do trabalho pelo Capital (p. 04).

Por demasiado tempo, o olhar escolar enxergou na população jovem e adulta trajetórias escolares truncadas, como nos sinaliza Miguel González Arroyo (2005): alunos evadidos, reprovados, defasados, com problemas de aprendizagem, de frequência, não concluintes, e pertencentes à visão educacional de uma educação negativamente marcada pela indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais. Trata-se da característica marcante do movimento e da história da EJA, isto é, qualidade de um campo aberto, suscetível e exposto a intervenções passageiras, um campo outrora de campanhas e apelos à boa vontade e à improvisação (Arroyo, 2005). A defesa de Arroyo por uma urgente reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos apresenta como finalidade o protagonismo da juventude, não somente suprir carências da escolarização, todavia, garantir direitos

específicos de um tempo de vida. Como o autor destaca, essa reconfiguração não será estabelecida de forma espontânea, sofrerá embates contra uma estrutura escolar interna que não tem como característica a facilidade de abrir-se à pluralidade de indicadores provenientes da sociedade, ou seja, dos próprios jovens e adultos distanciados do percurso escolar (2005).

A partir de análise da legislação que regulamenta a EJA, qual seja: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, conclui-se o quanto ressaltam a necessidade de que cursos sejam adequados às condições de vida e de trabalho de jovens e adultos que não frequentaram ou concluíram a Educação Básica.

De igual modo, como parte do percurso histórico da modalidade, temos como dados o declínio do número de matrículas no Brasil. Embora avanços tenham ocorrido a duras pressões feitas por órgãos internacionais e mobilizações sociais, como será apresentado ao longo do trabalho, torna-se oportuno e relevante, em trabalhos subseqüentes, a pesquisa acerca da queda sinalizada. Conforme dados do Censo Escolar 2016², em 2012 foram matriculados 3.961.925 jovens e adultos, em 2013 ocorreram 3.830.207 matrículas, no ano de 2014 o declínio permanece, ocorrendo ingresso de 3.653.530 alunos na modalidade, em 2015 tem-se 3.491.869 e por último, em 2016, 3.482.174 registros. Como um primeiro apontamento ou justificativa, a redução de investimento de recursos federais em larga escala seria a mola propulsora do fenômeno.

Não obstante o estudo e a pesquisa acerca dos processos de aprendizagem de adultos pouco escolarizados sejam pertinentes e altamente importantes, como sinalizados anteriormente na relação estudo, trabalho, incluindo contexto cultural e identidade desse público, o presente trabalho busca, como objetivo, a partir de revisão bibliográfica, apresentar dados, pontuar historicamente e refletir sobre a produção acadêmica vinculada à

² Consulta realizada em 22/12/17 em <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

educação de jovens e adultos, tensões atuais de sua oferta também na modalidade à distância.

Para a composição do panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos, suas perspectivas, limites e tensões atuais, importante articulação teórica e histórica qualificam e justificam a intenção de pesquisa. Para busca bibliográfica, consulta em bases de dados nas plataformas CAPES³ e SCIELO⁴, destacando as produções na área de interesse, auxiliam na construção teórica e metodológica. De acordo com Sasso de Lima e Mito (2007), a pesquisa bibliográfica configura-se procedimento metodológico no contexto da construção do conhecimento científico, e o citado procedimento servirá para apresentar, delimitar e caracterizar o objeto de estudo deste trabalho, no contingente de teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos consultados.

³ O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

⁴ É uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca.

2. Contextualização Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Remonte à Negação de Direitos

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como uma mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas (ARROYO, 2005, p. 30).

No desenvolvimento deste trabalho, ao tornar a Educação de Jovens e Adultos objeto de investigação histórica, são encontradas respostas, ou evidências, para sua ainda permanente vulnerabilidade e sua insolúvel perspectiva de ser apenas uma segunda oportunidade propiciada, as políticas de suplência (ARROYO, 2005). Diante desta perspectiva, será apresentado um breve histórico da EJA no Brasil para que ao longo desta pesquisa sejam retratados contrapontos e comparações, justificativas e afirmações da educação de jovens e adultos, que em nossos dias experimenta inovações vindas da renovação das teorias da formação, socialização, a-culturação, politização, conscientização, entre outras.

A estrutura desta parte da pesquisa centra-se no apontamento de informações sobre o desenvolvimento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A finalidade não está em mostrar toda a História, mas em fixar-se em conjunturas históricas significativas que possibilitam reflexão da EJA como campo de direitos e como política pública de Estado. O desfecho parcial desta releitura histórica evidencia o quanto jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados, etc. Para Arroyo, “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, no limite da sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 29), e tais constâncias elencadas devem receber atenção de pesquisas e das políticas públicas, pois são jovens e

adultos populares⁵ que carregam questões distintas daquelas que a escola maneja, e uma proposta pedagógica deve dialogar com esses saberes.

2.1 Do Império à República

A educação brasileira, desde o período colonial, tem seu cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (STEPHANOU, 2005, p. 259). Nos tempos do Brasil colônia a educação de adultos era voltada para assuntos religiosos sem finalidade educacional. A função de catequizar e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira era de responsabilidade da Companhia Missionária de Jesus. O caráter da educação brasileira foi sendo marcado pelo elitismo, o que a restringia às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica) e ênfase da política pombalina eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e homens), excluindo dessa forma a população negra e indígena do acesso ao ensino. A trajetória da educação brasileira foi demarcada pelo conhecimento formal constituir-se monopólio das classes dominantes.

A partir da Constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo à educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. Entretanto, havia uma grande discussão em todo o Império sobre como inserir as camadas inferiores - homens e mulheres pobres livres, negros e mulheres negras escravos, livres e libertos - nos processos de ensino formais. É relevante destacar que a educação de jovens e adultos era carregada de convicção missionária e caridosa, isto é, o letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que

⁵ Conforme a construção do conceito de classes populares/subalternas por Martins (1987 apud Santos, 1998, p. 21) a sua categoria é mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador, considerando a constituição das classes subalternas pela classe operária, pelos camponeses e povos coloniais, e sua relação com a desigualdade e a pobreza.

houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261). A alfabetização de jovens e adultos não se caracteriza como um direito e permanece como um ato de solidariedade.

No período do império surgiram algumas reformas que priorizavam o ensino noturno para os adultos analfabetos. Durante muito tempo as aulas noturnas eram o único meio de ensino para adultos que quisessem aprender a ler e escrever, de acordo com o oitavo artigo do DECRETO nº 7.247 DE 19 DE ABRIL DE 1879 - Carlos Leôncio de Carvalho - Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império afirma que o governo poderá criar ou auxiliar nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos⁶.

Entretanto, no período republicano, passa a existir um terreno mais fértil para propostas educacionais para jovens adultos analfabetos. No início do século XX ocorreu significativa mobilização social com pretensões de exterminar o analfabetismo. A República havia sido proclamada quase de forma concomitante com o fim da escravidão, fomentando diversos fenômenos sociais e econômicos, e a *“geração nascida com a República”* percebe a urgente necessidade de se criar a Nação Brasileira, sendo a educação o seu problema básico, a sua maior necessidade – sobretudo a educação popular (NOFUENTES, 2008, p. 25).

No citado início do período republicano, a Primeira Guerra Mundial fomenta um ambiente cívico-nacionalista durante a Primeira República, ocorrendo campanhas para o fortalecimento do exército, e o movimento de maior destaque “foi a campanha empreendida por Olavo Bilac em favor do serviço militar obrigatório que teria como culminância a fundação da Liga de Defesa Nacional em 1916, preocupada com a formação de uma consciência nacional”. No evidenciado contexto cívico-nacionalista dois acontecimentos, o impacto da guerra e a proximidade da comemoração do centenário da Independência em 1922, se tornaram essenciais. O primeiro fomenta a necessidade de se pensar o Brasil do ponto de vista brasileiro; o segundo

⁶ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> acesso em 31/10/2017.

surge como momento simbólico para que seja feito um balanço da situação do Brasil nos decorridos 100 anos da proclamação, ou seja, haveria ocorrido um avanço rumo ao progresso ou a nação havia regredido?

Foi buscando responder a tais indagações que os intelectuais brasileiros se colocaram a pensar o país, objetivando propor soluções para uma nação que precisava adquirir identidade própria (NOFUENTES, 2008, p. 25)

Dois elementos seriam apontados como fundamentais para os infortúnios da nação brasileira: educação e saúde. Surgem, dessa forma, diferentes movimentos de caráter nacionalista que pretendiam ofertar soluções para a construção da nação e sua identidade nacional. Inúmeras foram as associações fundadas nesse contexto, movidas por noções importantes de intelectualidade e nacionalismo. De acordo com a citada autora, “no contexto dos anos 10, o nacionalismo foi, sem dúvida, uma força que, lançando luz sobre os grandes problemas nacionais, mobilizou nossos intelectuais” (2008, p. 27). Ela traz à luz informações sobre o dado período, para compreendermos os encaminhamentos da educação de jovens e adultos pertinentes ao estudo deste trabalho de conclusão:

A utopia de construir a nação estaria ligada ao desenvolvimento de um processo civilizatório que teria seus caminhos definidos de acordo com os retratos do Brasil que foram sendo elaborados. Os caminhos rumo à civilização dependiam dos projetos político-intelectuais elaborados, podendo vincular-se a temas como a erradicação do analfabetismo, ao saneamento dos sertões ou às diversas bandeiras levantadas pelos movimentos nacionalistas durante a Primeira República (2008, p. 27).

No contexto analisado, dos anos 10, as noções de intelectualidade e nacionalismo tomam proporções peculiares. Trata-se da efetiva proliferação de associações diversificadas que se utilizavam de uma mesma nomenclatura: LIGA⁷. Com a fundação de associações como a Liga de Defesa Nacional, a Liga Pró-Saneamento do Brasil e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, por

⁷Algumas Associações que utilizam o termo LIGA em suas denominações – 1915-1922: Liga Brasileira Contra o Analfabetismo; Liga de Defesa Nacional; Liga Nacionalista; Liga Pró-Saneamento do Brasil; Liga Brasileira Contra a Tuberculose; Liga Federal Liga do Comércio; Liga Monárquica; Liga Marítima; entre outras.

exemplo, tinha-se certamente por objetivo dar um novo rumo ao país, de modo a solucionar os problemas da pátria sob o foco principal do almejado desafio de construir a Nação Brasileira.

Como principal objetivo da Liga de Defesa Nacional estava a integridade nacional, a qual poderia ser obtida por meio de dois movimentos, o primeiro deles seria a busca de todas as adesões possíveis através de ampla campanha de educação cívica complementada pela instrução militar, e o segundo movimento consistia no combate a tudo que não pudesse ser integrado à nação que se idealizava. Destacam-se como, personagens deste último movimento, os mestiços, os vagabundos e os analfabetos (Nofuentes, 2008). Para que ocorresse prosperidade nos objetivos da Liga de Defesa Nacional, suas propostas de ação derivam dos movimentos anteriormente destacados, como afirma Nofuentes:

Daí derivavam suas propostas de ação que, conforme constam em seus estatutos, deveriam promover: a propagação da educação popular e profissional; a difusão da educação cívica em todas as escolas (civis, militares ou religiosas), nos lares, oficinas, corporações e associações; defesa do trabalho nacional, da lavoura, da indústria, do comércio, das ciências e das artes (interessando-se por todas as questões que importariam à prosperidade, segurança e dignidade do país); o desenvolvimento do civismo; a fundação e sustentação de associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; apoio à execução de leis de preparo e organização militar; aconselhar e facilitar a instrução militar; além do combate ao analfabetismo, ao alcoolismo e à vagabundagem (2008, p. 32).

Nesse contexto de intensa mobilização nacionalista, observa-se que a educação de jovens e adultos ainda não é entendida e concebida como um direito inerente a sujeitos possuidores de direitos. Sua ocorrência se dá apenas como um meio para o alcance de um fim, como se esclarece nas palavras de Theyles Borcarte Strelhow (2010, p. 52).

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o 'Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago

destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Na conjuntura de 1915 a educação era o problema básico da população brasileira e a fundação da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo estava relacionada com a solução dessa adversidade à construção da nação, apontada como estratégia civilizatória. Em novembro de 1915 a Liga inaugurou cursos noturnos e fez solicitações para que nos novos cursos fossem admitidos não apenas os filhos, mas também civis adultos e menores que não dispusessem de meios para se instruir, como vemos na publicação do anúncio ocorrido em 05 de novembro de 1915, no circular A Noite⁸:

Para os praças, seus filhos, irmãos e cunhados, a Brigada acaba de criar nas suas escolas policiais cursos noturnos de instrução primária, que começarão a funcionar a 25 do corrente mês, das 18 às 20 horas. A pedido da LBCA, a matrícula nesses cursos será também permitida aos civis analfabetos que não tenham relações de parentesco com os membros desta corporação. A brigada fornecerá gratuitamente livros, lousas e outros objetos escolares. Aos alunos civis, uma vez por semana, ministrará-se a instrução militar nas salas de aula. Os alunos maiores farão, ainda, aos domingos, exercícios de tiro ao alvo na linha da Brigada. Será fundada em breve uma Caixa Escolar destinada a prestar auxílios aos alunos civis mais necessitados, dentre os de menor idade. Não se exigirá que os alunos civis, maiores ou menores, se apresentem calçados. Para os praças alunos haverá uma aula prática de escrituração militar. Procurar extirpar o analfabetismo do território pátrio é um dever de honra para todos os brasileiros.

Foi em 1934 que a nova Constituição – a segunda na República – dispõe pela primeira vez que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. O ensino primário configurou-se obrigatório e gratuito nas escolas públicas. O ensino secundário – também chamado de ensino médio – tinha por objetivo também formar força de trabalho para os principais setores de produção, através do ensino industrial, ensino comercial, ensino agrícola, o ensino normal (este destinado para a formação de professores para o ensino primário). Nesse período, a orientação político-

⁸ Disponível em < <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/a-noite/>> acesso em 05/11/2017.

educacional para o mundo capitalista sugere a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Assim, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Em contrapartida, propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares. O capítulo II da referida Constituição⁹, refere ser de competência da União o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, também extensivo aos adultos, sendo esse o primeiro plano na história da educação brasileira que apresentava algo de teor mais específico para a educação de jovens e adultos.

2.1.1 Da década de 40 à Marca dos Movimentos Sociais: um olhar sobre os indicadores do analfabetismo no Brasil

De acordo com artigo publicado por Strelhow em 2010, o analfabetismo no Brasil alcançou a marca de 72% no ano de 1920, resultado do descaso do Estado com a Educação. Entretanto, nos anos seguintes, passam a ocorrer movimentos políticos intencionados positivamente para reverter a impressionante estatística apresentada inicialmente. Entre eles há em 1934 a criação do Plano Nacional de Educação, prevendo ensino primário integral e obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. A partir da década de 40, e com grande força nos anos 50, a educação de jovens e adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias no país (STRELHOW, 2010). O mesmo autor elenca demais criações, como vemos abaixo

Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundando em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos. (STRELHOW, 2010, p. 52)

⁹ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em 19/11/2017.

Ao considerar relevante apresentar demais indicadores do analfabetismo em nosso país, é aqui referido parte do trabalho realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) intitulado Mapa do Analfabetismo no Brasil¹⁰, publicado no governo do Presidente Lula e tendo como Ministro de Estado da Educação Cristovam Buarque.

Com este trabalho, esperamos estar contribuindo para que esse assunto entre, de fato, na agenda dos governadores, prefeitos, membros dos Órgãos Legislativos, Secretarias de Educação e que ganhe o corpo e a alma dos educadores para que possa, finalmente, ser uma página virada de nossa história (Ministério da Educação, INEP, 2003, p.05).

Como visto, o problema do analfabetismo no Brasil vem de longa data. Na obra História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889) o autor, José Ricardo Pires de Almeida (1989), apresenta alguns indicadores interessantes que explicam a perpetuação do analfabetismo desde outrora, entre eles estão: a existência de “um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler” (p. 37), e prova disso é que no Império admitia-se o voto de analfabetos, desde que o sujeito possuísse bens e títulos. Outro fato que desde então se mostra presente, e ajuda entender a perpetuação desse fenômeno, seriam os baixos salários dos professores, fato que impedia a contratação de pessoal qualificado e que levava ao “afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito” (idem, p. 65). Ou seja, possuir bens e títulos permitia participação política e social no Império, dessa forma não partia do sujeito rico e analfabeto o interesse à educação, e como contraponto igualmente ocorre baixo interesse de pessoas ao magistério; ingredientes fundamentais para estagnação educacional e capaz de promover grande reflexo séculos depois.

O mesmo trabalho do INEP traz dados da redução do analfabetismo da população com 15 anos ou mais ao longo do século passado. Como se confere na tabela abaixo.

¹⁰ Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> acesso em 19/11/2017.

**Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais -
Brasil - 1900/2000**

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Acerca da tabela, o excerto abaixo traz importantes considerações sobre os dados apresentados:

Em primeiro lugar observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Contudo, como já alertava Anísio Teixeira (1971), em trabalho de 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos. E neste aspecto há muito ainda a ser feito. Como dado positivo, finalmente, na década de 1980, conseguimos reverter o crescimento constante até então verificado no número de analfabetos ((Ministério da Educação, INEP, 2003, p. 06).

Retoma-se a educação de jovens e adultos a partir da década de 40 por tratar-se de um período em que leis e iniciativas políticas são reconfiguradas distanciando-se de esforços locais, fragmentários e descontínuos, “cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país” (Beisegel, 1974, p.177 apud Santos, 1998, p. 17). Resgatar informações do dado período significa o reencontro com o “conjunto das políticas públicas e iniciativas da sociedade civil, estruturados para coibir o flagelo da exclusão de jovens e adultos da escola regular desde o final da década de 40”.

Em 1947, se desenvolve a Campanha de Educação de Jovens e Adultos (CEAA) coordenada por Lourenço Filho, e seu lançamento ocorreu no I Congresso de Educação de Adultos, objetivando a “meta de abrir dez mil classes de ensino supletivo em cidades, vilas e povoados para jovens e adultos analfabetos...” (Soares, 1997, p. 01 apud Santos, 1998, p.19). Por essa razão,

um número considerável de classes de alfabetização foram organizadas, e de acordo com a crença de Lourenço Filho (Beisegel, 1974, apud Santos, p. 20) a campanha garantiria a permanência de crianças, filhos dos adultos alfabetizados, na escola. Como contribuição a esse pensamento, Pinto (apud Santos, 1998, p. 21), participante do Movimento de Alfabetização ligado à cultura popular afirma:

A educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar se não considera necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos.

O método pedagógico utilizado na campanha de Lourenço Filho era discutível, ou seja, homogeneizava os alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Eram guias de leituras que possuíam em seu conteúdo pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. Além da discussão do material disponibilizado, o caráter “voluntariado” da Campanha impedia a qualidade na formação dos professores, segundo Soares (1997, apud Santos, 1998, p. 22), “em 1955, quando a Campanha já se encontrava em fase de declínio, o Ministério da Educação buscou, através da Portaria nº 109, recuperar a ação dos voluntários, concedendo-lhes algumas vantagens por sua colaboração”. Nesse contexto, do voluntariado e da baixa gratificação (quando foi instituída), aliados à inexistência de seminários de formação sobre o Ensino de Jovens e Adultos, configuravam-se um quadro de profissionais incompetentes envolvidos no propósito de alfabetizar adultos distanciados da dinâmica escolar.

A III Conferência Geral da UNESCO¹¹ ocorreu em 1948, em Beirute. Nos seus debates estiveram presentes questões econômicas e educacionais, e enfaticamente esteve destacado o analfabetismo de 70 milhões de pessoas na América. Assim vemos, por exemplo, que, desde a sua fundação em 1945, a

¹¹ UNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. Sua sede situa-se em Paris, na França, e atua em 112 países.

Organização das Nações Unidas¹² (ONU) estimulou “a conformação de programas nacionais voltados para a educação de adultos analfabetos” (SANTOS, 1998, p 22).

Em 1958 foi realizado no Brasil o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, na cidade do Rio de Janeiro. Por essa ocasião iniciam-se discussões acerca de um novo método pedagógico na educação de adultos, mais especificamente nas intenções e estudos do pedagogo Paulo Freire. De acordo com Strelhow: “Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas” (2010, p. 53). No mesmo ano foi criada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) munida com a proposta de criar projetos-pólos com atividades que integrassem a realidade de cada município, entretanto, pouco se diferenciou das campanhas anteriores. Esse mesmo congresso, conforme Santos (1998), encerrou a ideia da campanha de 47, do adulto incapaz e marginal, iniciando um novo período.

O fim dos anos 50 e início dos anos 60 foi um período marcado por significativos avanços e mobilização social em favor da educação de jovens e adultos. Como exemplos podemos trazer “Movimento de Educação de Base” (1961 – CNBB, sendo Paulo Freire o responsável pelo projeto), Movimento de Cultura Popular do Recife (organizado e financiado diretamente pela prefeitura), movimento que envolvia teatro, núcleos de cultura popular, artesanato e artes plásticas (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal), os quais, de acordo com Strelhow (2010, p. 54), através da influência da pedagogia de Freire, identificavam o analfabetismo não sendo a causa da situação de pobreza, todavia, como efeito de uma sociedade não justa e não igualitária.

O MCP (Movimento de Cultura Popular) dissipou-se pelos demais estados da região nordeste do país. Com o estímulo e coordenação da União Nacional dos Estudantes (UNE), pelo país todo, espalharam-se Centros de

¹² ONU é a sigla para **Organização das Nações Unidas**, que é uma organização internacional com o objetivo de facilitar a cooperação em termos de direito e segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e da paz mundial.

Cultura Popular que promoviam diversas apresentações de música, teatro, dança, etc., nas periferias da cidade. O material de leitura nesse momento passa a ser obras voltadas para o público jovem e adulto em processo de alfabetização, abordando diferenças regionais e a valorização da participação popular: voto, reforma agrária, cooperativismo, resistência/luta (SANTOS, 1998).

Por essa ocasião, o trabalho com jovens e adultos passa a ser permeado pelo “método de alfabetização Paulo Freire”, que consistia/iniciava “com a construção do conceito de cultura com os alunos, a partir da concepção antropológica, que corresponde a tudo que o homem faz” (SANTOS, 1998, p.26). Dessa forma, o educador prospectava o universo vocabular dos estudantes, isto é, uma seleção das “palavras geradoras”, de acordo com Santos (1998), “geradoras e geradas pela cultura de determinada comunidade”. A partir daí, fichas de alfabetização eram confeccionadas com situações típicas do local, as quais promoviam a decomposição das palavras geradoras em sílabas e vogais.

Conforme Santos (1998), a “Educação Libertadora” de Freire era composta pela valorização da linguagem popular, perspectiva dialógica e a promoção da conscientização do aluno. Essa mesma educação condenava o assistencialismo, buscando desvelar a passividade e a domesticação das classes populares, e, como a autora nos acrescenta, “o autoritarismo na educação retardava a possibilidade de mudança social, impedindo a formação dos agentes dessa mudança: adultos e jovens alfabetizados e conscientes do seu papel social” (SANTOS, 1998, p. 26).

Em paralelo a esse período de movimentos educacionais, a economia brasileira, no espectro do setor industrial, passa por grande desenvolvimento, ocorre a substituição da exportação agrária para um modelo de importações. Como característica também importante desse período, temos o surgimento do fenômeno populista com Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart; o citado populismo “é fruto de uma herança deixada pelo período anterior, ou seja, com o esvaziamento do poder brasileiro, dá-se margem ao surgimento de figuras ‘salvadoras da pátria’. [...] com táticas de governo que oscilavam entre atenção às reivindicações populares e a

manutenção do *status quo*, que proporcionaram um clima favorável à participação política dos movimentos sociais” (Strelhow, 2010, p. 55).

2.2 Do Golpe Civil Militar à Nova República

Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (Strelhow, 2010, p.54)

Com o golpe civil militar de 1964, os programas que visavam transformação social foram abruptamente interrompidos com o sabido recolhimento/apreensão dos materiais e a detenção e o exílio de seus dirigentes. Com o programa de educação para adultos destacado na citação acima, a alfabetização ficou restrita ao aprendizado da leitura e da escrita, sem ocorrer a compreensão e reflexão importantes em um próspero processo de aprendizagem. O mesmo autor salienta que o sentido político do Mobral procurava responsabilizar o indivíduo e sua situação desconsiderando-o do seu papel de sujeito produtor de cultura, sendo também identificado como uma pessoa vazia e sem conhecimento, devendo ser socializada pelos programas do movimento brasileiro de alfabetização (2010, p.55).

Como exemplo complementar à característica do movimento de responsabilizar o indivíduo de sua situação de analfabetismo, o Mobral também acrescentava carga de responsabilidade do sujeito pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Somado a essa peculiaridade discutível do programa havia recrutamento de alfabetizadores sem exigências e qualificação, ou seja, para educar um adulto bastava ser alfabetizado, sem necessidade de discernimento sobre processos pedagógicos para aprendizagem. Conforme Strelhow “muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever. [...] por fim, o Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da República Nova, e seu final foi marcado por denúncias” (2010, p. 55).

Apesar de sua dada extinção em 1985, somente em 1986 que o programa emite seus últimos suspiros de sobrevivência – fora transformado na Fundação Educar, com seu fechamento em 1990. Suas campanhas de alfabetização foram apenas expressivas nos anos 70, e seus resultados foram restritos, conforme as justificativas trazidas por Santos.

Os resultados do MOBRAL foram restritos em função, principalmente, dos recursos nacionais investidos (cujo montante foi razoável, existindo denúncias de desperdício, má aplicação das verbas), com professores despreparados, sem um material didático adequado à Educação de Adultos, ocorrendo, assim, altos índices de repetência e evasão. A Fundação Educar não agiu diretamente na Educação de Adultos como o MOBRAL, outrossim, estabeleceu convênios com governos estaduais, municipais e entidades civis, repassando recursos e fornecendo amparo técnico. Com sua extinção, em 1990, as atividades foram suspensas, dada a incapacidade técnica e de recursos dos municípios para assumir. (1998, p. 31).

O papel da Fundação Educar destacava-se por supervisionar e acompanhar junto às instituições e secretarias o investimento dos recursos transferidos para a execução dos seus programas. Entretanto, em 1990, com governo Collor, a Fundação foi extinta, sem que nenhum outro projeto fosse criado em seu lugar. A partir de então se inicia a ausência do Governo Federal em propostas de alfabetização, e os municípios assumem a função da educação de jovens e adultos. Em paralelo ocorreram muitas experiências de universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais relacionadas à educação, com grande pluralidade de práticas metodológicas fundadas em descobertas linguísticas, psicológicas e educativas, como o exemplo dos estudos de Emília Ferrero acerca da alfabetização. Entre os movimentos surgidos no início da década de 90, há o destaque para o Movimento da Alfabetização (Mova), que trabalhava a alfabetização a partir do contexto sócio-econômico dos alfabetizandos, sendo eles co-participantes do seu processo de aprendizagem. Apenas em 1996 surge novamente um programa de alfabetização promovido pelo governo federal. Trata-se do PAS (Programa de Alfabetização Solidária), programa que apresentava-se como um *replay* das campanhas das décadas de 40 (STRELHOW, 2010). As críticas principais a este plano eram:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (Soares, 2005, p. 272).

No ano de 1998 foi lançado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), objetivando o atendimento a populações situadas em áreas de assentamento. Tal programa vinculava-se essencialmente ao INCRA, universidades e movimentos sociais. Em 2003, o Governo Federal apresentou o Programa Brasil Alfabetizado, com características verossímeis a uma campanha, enfatizando o trabalho voluntário com propósito de erradicar o analfabetismo de 20 milhões de pessoas em 4 anos, no entanto o cenário atual:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (Soares, 2005, p. 273).

Dessa forma, no século XXI, conforme Soares, observa-se ainda um país com alta taxa de pessoas que ainda não têm o domínio sobre a leitura, escrita e operações matemáticas básicas.

2.3 Perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos

Após 20 anos de Ditadura Civil Militar, a Constituição de 1988 foi concebida apresentando direitos sociais. Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2015, p. 199) afirmam: "como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico

e redefinição do papel do Estado”. Na perspectiva internacional os mesmos autores acrescentam:

Já no plano internacional, os acordos estabelecidos pela maioria dos países, inclusive o Brasil, aprofundavam os compromissos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabeleceu as condições básicas para uma vida digna (idem, p. 199).

Ao longo desse trabalho, vê-se que no Brasil a mobilização da sociedade foi propulsora da conquista de direitos, especialmente o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. Embora os resultados sinalizados acima tenham sido obtidos, “tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos” (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 199).

Acordos internacionais, ainda que sem a qualidade de imposição, assinados por governos nacionais, se constituem instrumentos para que a sociedade civil exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicações de políticas públicas.

As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas (idem, p. 200).

Os autores apresentam em seu artigo que as referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia). O ano de 2015 é referência para os dois primeiros acordos, prazo em que as metas estabelecidas vencem. No caso da Declaração de Hamburgo, uma nova Confinteia ocorreu em 2009

em Belém do Pará, reafirmando compromissos para a EJA e estabelecendo novas estratégias para o seu desenvolvimento.

No mesmo artigo há informações de que os ODMs não fixaram uma meta específica para EJA, isto é, o tema da educação foi tratado no Objetivo 2– *Alcançar educação primária universal*. Em 2014, no seu último relatório para o Brasil, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) avaliou positivamente os avanços das políticas brasileiras de universalização da educação primária e ampliação de oportunidades educacionais para a juventude. No entanto, o Relatório Global sobre os ODMs de 2014 admitiu que o número de analfabetos entre jovens e adultos no mundo permaneceu alto, apesar da pequena melhora ao longo dos anos. No excerto abaixo está a perspectiva da ONU acerca do progresso na taxa de alfabetização.

Ao longo das últimas duas décadas, o mundo observou um progresso significativo na taxa de alfabetização de jovens e adultos e, simultaneamente, uma diminuição na lacuna entre o índice de mulheres e homens alfabetizados. A taxa de alfabetismo da população jovem entre 15-24 anos aumentou globalmente de 83%, em 1990, para 89% em 2012. A taxa de alfabetização de adultos, para a população com 15 anos ou mais, aumentou de 76% para 84%. Ainda assim, havia 781 milhões de adultos e 126 milhões de jovens ao redor do mundo sem habilidades básicas de escrita e leitura em 2012, com as mulheres somando mais de 60% de ambas as populações jovem e adulta (ONU, 2014, p. 16, apud Di Pierro e Haddad, 2015, p. 202).

Ainda sobre as metas sobre a EJA nas propostas internacionais, o compromisso com a Educação para Todos (EPT) foi reafirmado pelos 164 governos reunidos em Dakar em 2000, na Cúpula Mundial de Educação. A meta de oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem foi adiada para 2015. Tal meta foi desdobrada em seis objetivos relacionados à ampliação do acesso à educação na primeira infância, ao ensino primário universal, à educação com qualidade, sendo dois deles relacionados direcionados à EJA (idem, p. 202).

1. *Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida.*

2. *Alcançar 50% de melhora nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos.*

No âmbito nacional, Di Pierro e Haddad trazem dados acerca da EJA na agenda de políticas educacionais. Apresentam que de um lado há a oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação da escolaridade e formação para o trabalho como imposição legal da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ao reconhecerem o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo. Por outro lado,

A garantia desse direito é responsabilidade compartilhada pelos Estados e Municípios, sob a coordenação e com a colaboração supletiva da União, que ao longo da história republicana exerceu papel indutor nesse campo educativo. (BEISIEGEL, 2003) Tais definições foram reafirmadas em 2000 pelo Parecer 11 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que conferiu maior legitimidade às demandas por oportunidades de educação ao longo da vida. (CURY, 2000) Essas referências jurídicas instruíram a Lei n. 10.172 do I Plano Nacional de Educação 2001-2010, que fixou metas ousadas, porém não detalhou meios para atingi-las e nem previu mecanismos de responsabilização no caso do descumprimento, o que contribuiu para que o Plano fosse pouco efetivo (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 203)

Nas políticas governamentais, a EJA fora postergada na agenda dos anos 1990 (de acordo com os autores - Di Pierro e Haddad - que estão dando suporte à análise das perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas nesta parte do trabalho) que priorizou a universalização do acesso ao ensino obrigatório na infância e adolescência, enfrentando restrições financeiras que vigoraram até 2006, devido à sua exclusão das previsões do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

A alfabetização de jovens e adultos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional, compondo o rol de medidas de combate à pobreza agrupadas sob o título *Fome Zero*, cujo carro-chefe foi o programa de transferência de renda Bolsa-Família, e que previu também estratégias de

participação popular. Nesse contexto, o MEC lançou em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Em contrariedade com o pensamento contemporâneo sobre as necessidades e estratégias de letramento das pessoas jovens e adultas, o PBA foi desenhado como ação setorial, nos moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão, e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas.

Em 2004, com a substituição dos ministros, ocorreu um rearranjo interno no Ministério da Educação (MEC), ficando as ações de alfabetização e EJA reunidas em uma única Diretoria, no interior de uma secretaria dedicada às políticas de equidade dirigidas a grupos desfavorecidos no acesso à educação, como os povos indígenas, as populações rurais e comunidades quilombolas: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A abrangência da Comissão Nacional foi ampliada, passando a compreender não só a alfabetização, mas toda EJA, e intensificou-se a interlocução da Secad com os Fóruns de EJA, que passaram a receber apoio para manter um portal na internet e realizar encontros nacionais (Di Pierro e Haddad, 2015).

No segundo mandato do presidente Lula, a EJA recebeu novo impulso, entretanto, foi posicionada secundariamente em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica. Esta posição secundária é explicada conforme os autores apresentam no excerto abaixo.

Os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública (idem, p. 208).

Ainda no panorama do posicionamento secundário da EJA, os autores afirmam que a inscrição da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se progressivamente e em condições desfavoráveis, pois o número de “matrículas

efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total” (idem, p. 209).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição tornando obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]”, sendo estendido também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Conforme Di Pierro e Haddad, “ampliou-se assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações” (idem, p. 209).

No ano de 2010, ocorre a oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Em 2011, o Congresso modificou a Lei de Execução Penal, passando a admitir a remição de pena pelo estudo, ano em que a Presidenta Dilma Rousseff instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), assegurando assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas Diretrizes (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 2010).

Esse conjunto de normas, medidas e programas gerou expectativas quanto à expansão e diversificação da oferta de oportunidades de aprendizagem dos jovens e adultos, e igualmente com reflexos positivos nos índices de analfabetismo e escolarização da população. Entretanto, essas expectativas foram frustradas, de acordo com os autores (2015, p. 210) “colocaram as políticas de EJA na berlinda”, quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, e o constante declínio das matrículas a partir de 2007.

Outro indicador que coloca em xeque as políticas em curso é a dramática redução das matrículas na EJA registradas no Censo Escolar que, somadas as de ensino fundamental e médio, minguaram de 4.985.338 em 2007 para 3.772.670 em 2013, um recuo de 24,3% em apenas seis anos. (BRASIL, 2014 in Di Pierro e Haddad, 2005, p. 211).

A primeira gestão da Presidenta Dilma conferiu características próprias à política federal da EJA. A marca distintiva da sua gestão foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao 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).

Segundo Ribeiro (2014, p. 19 apud Di Pierro e Haddad, 2015, p. 212), a Lei n. 12.513/2011 que criou o PRONATEC teve sua origem no Legislativo, mas foi abraçada pelo Executivo, que introduziu a bolsa-formação: trata-se do financiamento das agências de formação profissional pelo Governo Federal (escolas técnicas públicas e privadas, e serviços de formação profissional) para a oferta de cursos gratuitos de formação técnica, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio (inclusive na modalidade EJA).

O programa recebeu críticas por parte de pesquisadores e educadores por incorporar viés privatizante, ou seja, “transferência de significativo montante de recursos públicos aos *Sistema S*¹³ e outras instituições privadas” (idem, p. 212), e igualmente criticado pela oferta de cursos de curta duração voltados à qualificação pontual para o posto de trabalho, de modo desarticulado à educação básica. Os autores ainda acrescentam que o PRONATEC não possui instrumentos de monitoramento e avaliação dos seus resultados (idem, p. 12).

Também como perspectiva atual para a EJA, no discutido modelo à distância, o Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017, que entrou em vigor na data da sua publicação, trouxe a educação à distância como modalidade educacional em que o ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis. Na educação básica, compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação em EAD (educação à distância) nos seguintes níveis: ensino fundamental, nos termos do § 4° do art. 32 da lei n° 9394, de 20 dezembro de

¹³ A expressão *Sistema S* designa o conjunto de instituições mantido por contribuições sociais e geridas pelo empresariado para assistir e promover a formação profissional dos trabalhadores da indústria (Sesi, Senai), do comércio (Sesc, Senac), do transporte (Senat) e das empresas rurais (Senar).

1996¹⁴; o ensino médio, nos termos do §11 do art. 36 da lei 9.394 de 1996¹⁵; ensino profissional técnico de nível médio; educação de jovens e adultos e educação especial.

No mesmo texto, a educação básica e o ensino superior também poderão ser ofertados na modalidade à distância, observadas as condições de acessibilidade. Os polos de educação à distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

Tal decreto, regulamentado em um governo de legitimidade política discutível, foi revisado na sua abrangência de Ensino Fundamental com oferta de EJA em EAD. Por certo, as tecnologias são ferramentas importantes no contexto educacional atual, mas pressupõe autonomia do estudante, sendo os anos iniciais de estudo na modalidade presencial determinantes para a construção desta autonomia.

A experiência pessoal da autora, em uma classe de EJA durante o estágio obrigatório, comprovou que para jovens e adultos da educação popular é importante e necessária a alfabetização digital. Em três oportunidades a referida turma realizou atividades nos computadores da escola, no entanto, foram experiências insatisfatórias. Primeiramente os alunos não se mostraram familiarizados com os equipamentos (*mouse* e teclado), e, da mesma forma, a proposta de uso do *Google* e acesso ao *site Youtube* não estimularam o interesse dos educandos. Como resultado, estima-se que quase a totalidade da turma sugeriu o retorno para atividades em sala de aula. Ressalta-se também como causa do desinteresse pelas ferramentas (computador e *Internet*) a falta de sensibilidade da estagiária no manejo e sistematização das atividades no

¹⁴ O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais: impedidas, por motivos de saúde, de acompanhar o ensino presencial; vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; alunos que estejam em situação de privação de liberdade, por exemplo.

¹⁵ Para efeito de cumprimento das exigências curriculares de ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.

laboratório de informática, ou seja, a ausência de uma proposta para a inclusão digital dos educandos.

2.4. Perspectiva da Educação ao Longo da vida: Processos de formação e Aprendizagens

A perspectiva de *aprendizagem ao longo da vida*, mesmo que ainda não bem definida, reside no conceito de que aprendemos sempre, em todos os momentos para além da escola.

Aprendemos na escola, na universidade, nos estabelecimentos de formação, experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na "escola" mais efetiva que há: a "universidade da vida" (Field, 2000 apud Alheit e Dausien, 2006, p. 01). Evidentemente, nos formamos inclusive nas conversas com amigos, assistindo televisão, lendo livros, folheando catálogos e navegando na *Internet*, como nos trazem Alheit e Dausien: “pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes *no longo curso da vida*” (2006, p.01).

Os citados autores afirmam que, particularmente na última década, o conceito de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) tomou dimensão estratégica e funcional. Trata-se do seu posicionamento não mais concebido por uma perspectiva trivial e como apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem, outrossim, deve se tornar como um “princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem” (Commission of the European Communities, 2000 apud Alheit e Dausien, 2006, p. 01).

A dimensão do 'lifewide learning' (educação abarcando todos os aspectos da vida) enfatiza a complementaridade entre aprendizagens formais, não formais e informais. (Commission of the European Communities, 2000m apud Alheit e Dausien, p. 02).

Os autores (2006, p. 03) destacam a defesa do pesquisador em ciências da Educação John Field acerca do “conceito novo” de educação ao longo da

vida, um fenômeno societário denominado por ele como “nova ordem educativa”.

Aprender ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos. Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das "forças de trabalho". Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da "instrumentalização" e da "emancipação".

A denominada educação ao longo da vida pode ser considerada sob diferentes aspectos, e na discussão atual distingue-se sob dois pontos diferentes:

- o primeiro aborda a *política de formação* vinculado às mudanças das condições da sociedade, do trabalho e da educação; este primeiro ponto caracteriza-se por visar pesquisas e desenvolvimento de novas concepções de formação diante da criação de recursos econômicos e culturais relacionados às sociedades ocidentais. Trata-se das mudanças sociais aceleradas, as quais provocam rupturas e mutações, e exigem, para serem superadas pelos atores sociais, competências e flexibilidade que não podem ser adquiridas no ritmo e nas formas institucionalizadas dos processos "tradicionais" de formação. Os limites dos programas de formação devem ser transformados, novas redes sociais e novos ambientes de formação devem ser criados.

- o segundo, de caráter essencialmente pedagógico, é concernente a condições e possibilidades de aprendizagem biográfica dos membros da sociedade. Este se inscreve no contexto de uma ciência da educação orientada para o sujeito - toma como objeto os processos de aprendizagem do ator social individual; aqui, a atenção é focada nos aspectos não formais, informais, não-institucionalizados; as palavras-chave são: aprendizagem do cotidiano, aprendizagem a partir das experiências, aprendizagem por assimilação ou ainda aprendizagem ligada ao mundo da vida (Alheit e Dausien, 2006).

A *educação ao longo da vida* constitui-se como um fenômeno surpreendente e que exige explicações. Desse modo, essa teoria não consiste mais em pôr à disposição nem em transmitir saberes, valores ou competências

preestabelecidos, porém em permitir, de algum modo, a "osmose dos saberes", sob a forma de trocas permanentes da produção individual e da gestão organizada do saber (Alheit e Dausien, 2006).

Embora se apresente em um tom inaugural, a perspectiva de uma educação ao longo da vida não é nova. Jaqueline Ventura (2013), em seu artigo "Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos", apresenta que em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, apresentou o Relatório *Aprender a Ser* (Relatório Faure¹⁶), enfatizando o conceito de educação permanente. A partir do citado documento, novos pressupostos para a educação foram elaborados nos anos 70.

A finalidade do Relatório era propor uma educação capaz de possibilitar e garantir a democracia, dentro de uma referência de desenvolvimento social. Assim, a partir de um enfoque no sujeito, o Relatório Faure enfatiza a adequação da sociedade à modernização, ou seja, baseia-se na idéia de expansão do progresso e no impedimento de possíveis conflitos gerados pelos que não eram incorporados ao suposto desenvolvimento. Relacionando as idéias de progresso e educação, a educação permanente, inspirando-se nas teorias do Capital Humano e da Modernização, pretendia suprir necessidades de formação educacional para a segunda metade do século XX (VENTURA, 2013, p. 37).

Entretanto, a noção político-pedagógica da educação ao longo da vida, norteadora da educação para o século XXI e materializada no Relatório de Delours¹⁷ não é neutra nem desprovida de intencionalidades, sem intenção de

¹⁶ Em análise à crise mundial da educação, a UNESCO se propôs a construir e a desenvolver uma reflexão mais madura sobre as bases nas quais deveria se assentar uma política de educação que levasse em conta as contingências e idiosincrasias do cotidiano das pessoas, os dados das diversas realidades e apontar alternativas em direção ao exercício pleno da cidadania em diferentes condições e cenários da sociedade. Nessa direção, uma das primeiras iniciativas da UNESCO foi a elaboração do Relatório coordenado por Edgar Faure, em 1972, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização.

¹⁷ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, de 1992 a 1996 presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO. Foi autor do Relatório "Educação, um tesouro a descobrir", no qual explorou os Quatro Pilares da Educação – Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. No Relatório apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundamentada nos Quatro pilares citados, que estão interligados e constituem interação com o fim único de uma formação histórica do indivíduo.

ruptura com a lógica social capitalista e extrapola a escolarização (VENTURA, 2013). A autora afirma:

a educação ao longo da vida, perspectiva representativa da concepção dominante que orienta grande parte da produção atual da EJA, no Brasil, funciona simultaneamente como um dos mecanismos de resposta aos desafios econômicos contemporâneos, como um dos principais instrumentos de moderação dos efeitos mais extremos da mundialização e como artefato de hegemonia¹⁸. Portanto, nos países semiperiféricos, o significado da tese educação ao longo da vida, nada mais é do que a hegemonia da visão produtivista de educação capitaneada pelos organismos internacionais (p. 41).

Alheit e Dausien (...) trazem, como análise do sinalizado fenômeno que constitui "a aprendizagem ao longo da vida", uma mudança de paradigma, que pode ser expressa e vários níveis:

- No *nível macroestrutural* da sociedade, em relação com uma nova política de formação que visa fundamentar um outro equilíbrio entre as formas do capital econômico, cultura e social;
- No *nível médio estrutural* das instituições, na consideração de uma nova "reflexividade" das organizações que devem ser concebidas como "ambientes" e "agências" de recursos complexos de aprendizagem e de saber tanto quanto "administradores" e "mediadores" do saber dominante codificado;
- No *nível microestrutural* dos indivíduos, considerando as operações de estabelecimento de elos e de pela elaboração, cada vez mais

Em 2010, presidiu o Relatório intitulado "Educação ou utopia necessária" no qual a Comissão esforçou-se por elaborar suas reflexões em um quadro prospectivo, dominado pela globalização, por selecionar as questões pertinentes que assediam qualquer ser humano, e por traçar algumas orientações válidas no plano nacional e mundial. (Consulta realizada em <unesco.unesco.org> acesso em 22/12/1017).

¹⁸ Sobre a necessária construção do consenso para obtenção da hegemonia, é importante destacar que "O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se leve em conta interesses e grupos sobre os quais a hegemonia se exerce, que se forma certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômica corporativista; mas é evidente que tais sacrifícios e tal compromisso não podem dizer respeito ao essencial. Porque se a hegemonia é ético-política, ela não pode deixar de ser econômica, ela não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce nos setores decisivos da produção" (Alheit e Dausien, 2006, p. 17).

complexas, efetuadas por atores concretos para responder às exigências sociais e midiáticas da pós-modernidade que requerem novas construções de sentido individuais e coletivas.

Como um questionamento ainda aberto, Alheit e Dausien (2006) finalizam seu artigo:

Em quais culturas de aprendizagem e em quais configurações de modelos supra-individuais, de mentalidades e de meios se desenvolve a aprendizagem individual? Quais potenciais implícitos e quais tipos de aprendizagem se revelam nos meios sociais e nos grupos (por exemplo, no quadro da família e entre as gerações)? [...] Quais relações de interdependência pode-se constatar, por exemplo, entre, de um lado, as problemáticas e as soluções no nível coletivo e político e, de outro, a aprendizagem de indivíduos que a experimentam nos grupos, nas organizações, nas instituições? (Memorando de pesquisa para a formação dos adultos e a formação contínua, 2000, p. 5 apud Alheit e Dausien, 2006, p. 18).

Trata-se de um questionamento aberto que convida à reflexão sobre a educação ao longo da vida, sendo extremamente desejável que se busque resposta não apenas no discurso científico, mas também nas práticas de formação e no diálogo internacional.

2.5 Considerações acerca da sinalizada negação de direitos

Os planos e projetos apresentados ao longo deste capítulo visavam o avanço da educação e a erradicação do analfabetismo no país. Entretanto, essas campanhas seguidas de um significativo número projetos nitidamente não passavam de resultantes das pressões feitas por órgãos internacionais, como UNESCO e ONU, e também por pressão nacional de movimentos populares. De um lado havia planos de alfabetização que não promoviam leitores críticos, apenas adultos funcionalmente alfabetizados. De outro, programas que ensinavam os códigos de linguagem para além da compreensão leitora, isto é, procuravam tornar significativa a existência do indivíduo na sociedade o empoderando através do conhecimento.

Somente com a efervescência da democracia da década de 80 definiu-se uma nova concepção para a EJA, a partir da Constituição Federal de 1988. Foram garantidos importantes avanços na educação de jovens e adultos, como

no Artigo 208 – a educação passa a ser direito de todos, independentes da idade.

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Com os fatos históricos descritos nesse capítulo, pergunta-se o que se quer e o que se espera da Educação de Jovens e Adultos; qual a intenção dessa modalidade de ensino? É uma educação que serve apenas para instrumentalizar a pessoa para o mercado de trabalho? Ou é uma educação que viabilize indivíduos refletirem criticamente sobre seus direitos, deveres e uma vida digna? A que e a quem essa educação, de modo geral, serve?

A partir do próximo capítulo, tem-se a EJA não mais como um campo indefinido, descoberto ou aberto a todo tipo de propostas ou intervenções desencontradas. Será evidenciada a riqueza que a história da educação de jovens e adultos trouxe em sua trajetória. De acordo com Arroyo (2005), movimentos pedagógicos progressistas penetram na EJA com mais facilidade, devido ao seu caráter aberto e diverso. Dessa maneira, torna-se pertinente a busca bibliográfica a qual este capítulo se propõe, busca sobre a oferta da EJA na modalidade EAD, sua abertura para tecnologias.

3. Análise da Produção Bibliográfica Sobre a Oferta EJA EAD

No capítulo anterior foi visto que, no Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação configurou-se como consequência dos processos da Educação Popular. De igual modo, se reconhece que a EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, que não se reduz à escolarização, à transmissão de conteúdos, pelo contrário, diz respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, conforme se lê nas obras de Freire. Na contribuição de Arroyo (2005, p. 21), a “finalidade [da EJA] não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direito dos sujeitos que os vivenciam”.

O mesmo autor apresenta que nas últimas décadas o protagonismo da juventude vem compondo a configuração da EJA como um campo específico da educação. Desse modo, se reconhece que o específico público de jovens e adultos vem de múltiplos espaços, ou seja, espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, um grupo que faz parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. Essa nova compreensão da condição dos jovens e adultos levará (e tem levado) a uma nova compreensão do seu direito à educação, ou seja, uma nova compreensão da EJA.

Diversos estudos e pesquisas têm colaborado para a emancipação da referida modalidade de ensino. Traz-se o termo emancipação por haver a compreensão de que este cumpre a função de sintetizar a evolução, os retrocessos e a reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, em nossa década, depara-se com embates em busca de uma EJA não mais diluída nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio, outrossim, “como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes sociais” (ARROYO, 2005, p. 34).

Este capítulo se dedica a abordagem da EJA como um campo de interrogação do pensamento pedagógico, um campo riquíssimo da inovação da teoria pedagógica, que percebe a especificidade das trajetórias dos seus jovens e adultos, e que se abre para ofertar, por meio da educação à distância, nova possibilidade de formação aos seus estudantes (idem, 2005).

3.1. Quem são esses jovens e adultos?

Graças a estudos e pesquisas, que perguntam incessantemente quem são esses sujeitos da EJA, que o olhar escolar tem ampliado a sua lente do discernimento e tem passado a reconhecer as especificidades dos seus sujeitos - que possuem formas concretas de viver seus direitos, ou seja, sua maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, n. 9394/96, Art. 1º e 2º).

Entretanto, anterior ao grande passo dado pela EJA sinalizado no parágrafo acima, os alunos, pertencentes a essa modalidade de ensino, eram vistos e malquistos por suas trajetórias escolares truncadas: analfabetos, alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem e não concluintes da educação básica. Sujeitos “privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (ARROYO, 2005, p. 23). As políticas públicas eram geradas a partir de direcionamentos preventivos e moralizantes: *salvemos a juventude* (popular, evidentemente), ou seja, a EJA como remédio para suprir as carências da alfabetização, da escolarização, da fome, exclusão, falta de horizontes de sobrevivência e emprego e de deterioração moral. “Como é pesado esse olhar negativo sobre a juventude popular! É um traço da nossa cultura elitista” (ARROYO, 2005, p. 26)

É sabido que o sonho/desejo da escola é receber alunos com trajetórias escolares lineares, que prosperam, sem quebras, ascendem nos anos escolares sem escorregões, que aprendem em progressão contínua, de preferência em ritmos acelerados. Alunos que não percorrem essa linearidade são catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua e desacelerada. No entanto, a maior parte, ou a totalidade, das trajetórias dos alunos e alunas que retorna a EJA não se enquadram na almejada linearidade escolar – contrapõem-se a ela (ARROYO, 2005). Aqui, crenças pedagógicas como essas repulsam e repelem jovens e adultos populares que carregam trajetórias fragmentadas, caminhos escolares cortados.

A permissão para estudar pode ser analisada pelo viés de uma dialógica pedagógica. Ou seja, a escola se importa ou se sensibiliza pelos limites que a sociedade impõe aos jovens e adultos oprimidos? Entende-se limites por: obstáculos que impediram a concretização da educação formal, como ter saído para trabalhar, ajudar a manter a casa, vulnerabilidade social, evasão escolar, trabalho rural, etc. E para além da sensibilidade, ocorre o diálogo entre a pedagogia escolar e os saberes, escolhas, experiências de opressão e de libertação de jovens e adultos populares? Para Paulo Freire e a Educação Popular deve acontecer diálogo entre toda relação pedagógica e a educação de jovens e adultos, pois são alunos que carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja. De acordo com Arroyo (2005, p. 35),

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo.

Há resposta para quem são esses jovens e adultos protagonistas da Educação Popular? Conforme Documento Base do PROEJA,

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desemprego, trabalhadores informais, são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (PROEJA, Documento Base, 2007, p.11).

Pela seguinte citação compreende-se que existe grande parcela da sociedade que, por diversos motivos, não conseguiu concluir os estudos no tempo considerado ideal, isto é, o Ensino Médio até o final da adolescência, ficando claro que a EJA é composta, na maioria dos casos, por pessoas marginalizadas pela sociedade (SILVA, 2009). De modo não diferente em nossos dias, não estudar resulta na difícil colocação no mercado de trabalho. Dessa forma, acredita-se que essas pessoas procuram a modalidade EJA para conseguirem *mais facilmente* a esperada vaga no mercado de trabalho. Neste

ponto da perspectiva bibliográfica deste trabalho de conclusão de curso, se inserem informações e questionamentos sobre a abertura tecnológica da oferta da educação de jovens e adultos: a EJA EAD.

3.2. EJA EAD

Como brevemente falado anteriormente, a EJA promove a esperança da conclusão dos estudos e viabiliza a (re)colocação no mercado de trabalho. Em nossos dias ocupa um papel diferenciado e fundamental na sociedade, pois oportuniza a reinserção (ou primeira entrada) do jovem e do adulto no mercado de trabalho, sem deixar de lado a construção de um sujeito crítico, e do homem e mulher cidadãos conscientes do seu lugar no mundo.

A EJA, que inicialmente era um programa com o objetivo apenas de formar no ensino básico, hoje ocupa um espaço bem maior. Ela busca a superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico. Busca recolocar as pessoas que, por questões econômicas, por falta de oportunidade, ficaram à margem da sociedade (SILVA, 2009, p. 8).

Frequentar a escola precisa ter um significado, pois jovens e adultos que abandonam a escola, quando retornam a ela, precisam reconhecer sua importância, e se identificar com ela de alguma forma.

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos – nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 1995, p.13)

Nas palavras de Silva (2009) encontro argumentos que corroboram e suplementam a relação dialógica necessária e defendida entre os saberes sociais e saberes escolares, além de propiciarem o processo identitário e pertencente do aluno que retorna à instituição escolar.

Educadores que ensinam o conteúdo sem relacioná-lo à vida, tendem a estimular o desinteresse do aluno pela escola e esse desinteresse

resulta normalmente na evasão escolar, que, finalmente, atinge o aluno em potencial da EJA. Se esse educando já passou por um fracasso escolar e, por um motivo ou outro, resolver tentar mais uma vez retornar a escola, o mínimo que o professor pode fazer é tornar esse retorno agradável. O aluno precisa ver que a escola pertence ao seu mundo e não é um universo à parte (p. 8).

Ao longo do trabalho, a história e desfechos parciais da EJA foram percorridos, igualmente, os protagonistas da educação popular. Nesse momento percorreremos a oferta da EJA na modalidade EAD, buscando apresentar assertivas que tragam respostas ao subtítulo deste capítulo.

Sem mais trazer questionamentos sobre a negação do direito à escolarização do adulto analfabeto, ou analfabeto funcional, adentramos nas mudanças das formas de se estudar do aluno egresso em um curso de educação de jovens e adultos em nossos dias. Não somos indiferentes ao avanço das tecnologias, e segundo José Manoel Moran (2002)

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (2002, p.1)

As tecnologias acima citadas foram utilizadas na modalidade EAD, mas há como inegável a socialização rápida e eficiente da informação através da internet, porém, mesmo com a sua “*invasão*”, as demais tecnologias podem (e devem) continuar a ser exploradas, [...] como um recurso a mais de contribuição para o desenvolvimento do processo educacional à distância” (SILVA, 2009, p.11).

Hoje em dia, o adulto que retorna à educação formal tem a opção de realizar a escolha de sua modalidade – presencial ou à distância. Este último formato de ensino tem sido mais procurado por possibilitar que o aluno, além de estudar, continue trabalhando, ou até mesmo realizando outro curso técnico, por exemplo. De acordo com Nunes (2008, p. 10), outro fator importante é que a educação à distância não tem a obrigatoriedade de frequências, horários e trabalhos escolares, compromissos típicos da escola regular.

3.3 A Representação da Pesquisa Bibliográfica

Sendo neste trabalho a pesquisa bibliográfica como produção de conhecimento (Sasso de Lima e Mioto, 2007), a seguir será apresentado um quadro para organizar, esclarecer e resumir obras encontradas no banco de dados das plataformas de pesquisa CAPES¹⁹ e SCIELO²⁰, considerando publicações no campo da Educação.

Na plataforma Scielo²¹ foram consultadas cinco revistas:

Revista	Versão	Assunto/Acesso
Educação e Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação	Impressa: ISSN 0100-3143 On-line: ISSN 2175-6236	EJA EAD – sem publicações Em 21/12/2017: http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/
Educação e Sociedade Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES	Impressa: ISSN 0101-330 On-line ISSN 1678-4626	EJA EAD – sem publicações Em 21/12/2017: http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/
Educação e Pesquisa Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Impressa ISSN 1517-9702 On-line ISSN 1678-4634	EJA EAD – sem publicações Em 21/12/2017: http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/

¹⁹ Consulta realizada em 22/12/2017 em

http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL3JucC1wcmItby5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWNOaW9uL3NIYXJjaC5kbz9kc2NudD0wJnBjQXZhaWxhYmIsdHINb2RlPWZhbHNIJmZyYmc9JnNjcC5zY3BzPXByaW1vX2NIbnRyYWxfbXVsdGlwbGVfZmUmdGFpPWRlZmF1bHRfdGFJmNOPXNIYXJjaCZtb2RlPUJhc2ljJmR1bT10cnVlJmluZG9MSZmbj1zZWYy2gm dmlkPUNBUEVTX1Yx&buscaRapidaTermo=eja+ead

²⁰ Consulta em 21/12/2017 em

<https://search.scielo.org/?q=eja&lang=pt&count=15&from=61&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=5&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>

²¹ É uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca.

Educar em Revista Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná	Impressa ISSN 0104-4060 On-line ISSN 1984-0411	EJA EAD – sem publicações Em 21/12/2017: http://www.scielo.br/cgi- bin/wxis.exe/iah/
--	---	--

No banco²² de dados da plataforma CAPES²³ foram utilizados os seguintes filtros/categorias de pesquisa: anos - de 2013 a 2017; grande área de conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento: educação; área concentração: educação + educação tecnológica.

A partir dessa pesquisa, foram encontradas 09 dissertações e apenas 01 tese que se aproximam da temática proposta. Abaixo quadro informativo.

<u>Autor</u>	<u>Título</u>	<u>Tese/Dissertação</u>	<u>Instituição</u>	<u>Objetivos</u>
SILVA, Andréa Soares Rocha da	<u>Estudo da Relação entre Domínio Tecnológico, Interação e Aprendizagem “Colaborativa” EaD On-line pelo uso de um modelo de Equações Estruturais</u>	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Ceará	Com o formato modernizado da EAD, com o uso das TIC, sobretudo do computador e da internet, recursos de interação na educação modificam suas funcionalidades e potenciais. Conclui-se que alunos possuidores de capacitação tecnológica adequada terão condições de realizar as interações propostas na pesquisa, o que influenciará positivamente sua aprendizagem.

²² Acesso em 22/12/2017 em < [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

²³ O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

<p>FERREIRA, Jalmira Linhares Damasceno</p>	<p><u>Avaliação da Aprendizagem na Alfabetização de Jovens e Adultos: o caso do Programa do Rádio na Paraíba.</u></p>	<p>Mestrado em Educação</p>	<p>Universidade Federal da Paraíba</p>	<p>Trabalho investiga os materiais didáticos do Programa Escola do Rádio, uma proposta de alfabetização à distância direcionada a pessoas jovens e adultas implementada no Estado da Paraíba em 2002.</p>
<p>ALMEIDA, Maria Elizabeth de</p>	<p><u>O computador na Educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos</u></p>	<p>Mestrado em Educação</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</p>	<p>O trabalho investiga quais os sentidos atribuídos pelos educandos de EJA à presença do computador em uma prática pedagógica que o utiliza como instrumento pedagógico. E quais caminhos para o uso do computador na EJA podem ser vislumbrados a partir dos sentidos atribuídos pelos educandos à experiência.</p>
<p>BARBOSA, Aline Pinto</p>	<p><u>Educação à Distância de Jovens e Adultos: Desterritorializando e Cartografando o Ensino de Física em Ambiente Virtual de Aprendizagem</u></p>	<p>Mestrado em Educação</p>	<p>Universidade Estadual de Campinas</p>	<p>Trabalho desenvolvido no contexto da Educação à distância de jovens e adultos (EJA/EAD), oferecida de forma pioneira pela rede pública do Distrito Federal. Nele busca-se investigar de que forma as ferramentas disponíveis para a EAD podem ser utilizadas no ensino de Física,</p>

FREITAS, Gisele Marcia de Oliveira	<u>Avaliação do Ensino Médio à Distância na Educação de Jovens e Adultos do SESI Bahia</u>	Mestrado em Educação	Universidade do Estado da Bahia	A pesquisa objetivou-se a analisar a proposta de ensino médio à distância na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) oferecido pelo Serviço Social da Indústria (SESI) Bahia.
BEZERRA, Ana Lucia da Silva	<u>Educação de Jovens e Adultos na Modalidade à Distância: Contribuições e Desafios na Perspectiva do Aluno</u>	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	A pesquisa objetivou acompanhar o processo de implantação da EJA na modalidade à distância na perspectiva dos alunos, a fim de identificar as dificuldades e as contribuições dessa modalidade, as quais favorecem a continuidade da escolarização e a aprendizagem.
CANARIN, Gisele Joaquim.	<u>A Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade EAD, na Perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</u>	Mestrado em Educação	Universidade do Sul de Santa Catarina	Trata da Organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade EaD, sob a ótica do desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional, no contexto da Educação Técnica profissional de nível médio.
REIS, Geraldo Ananias.	<u>Jovens e Adultos na Educação à Distância: Uma Perspectiva Disposicionalista</u>	Mestrado em Educação	Universidade de Brasília	Este trabalho busca a possibilidade de um outro olhar para a realidade social dos sujeitos egressos da EJA na modalidade a distância: suas histórias, suas situações de vida, seu percurso escolar.

<p>OLIVEIRA, Vanderleia Stece de.</p>	<p><u>Educação à distância no Brasil: condições de possibilidade da sua efetividade</u></p>	<p>Mestrado em Educação</p>	<p>Universidade Tuiuti do Paraná</p>	<p>Tem por objetivo compreender as condições de possibilidades da EaD no Brasil, considerando principalmente o seu viés tecnológico. Como objetivos específicos, buscou-se analisar as possibilidades e os limites que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apresentam aos alunos EaD que enfrentam maiores dificuldade de acesso à internet, bem como refletir sobre a EaD a partir de um modelo de produção e consumo de massa.</p>
<p>AMPARO, Matheus Augusto</p>	<p><u>Informática na Educação de Jovens e Adultos: Análise de um Programa de Intervenção a Favor da Inclusão Social e Digital</u></p>	<p>Mestrado em Educação</p>	<p>Universidade Estadual Paulista</p>	<p>Tem como objeto de estudo a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e a importância da inclusão social e digital para que os educandos que a compõem, e possam exercer sua cidadania na sociedade atual. Diante disto, o problema da pesquisa caracterizou-se em: Como desenvolver um programa de intervenção em Informática voltado para a Educação de Jovens e Adultos tendo em vista a inclusão social e digital dos educandos.</p>

<u>Autor</u>	<u>Título</u>	<u>Artigo</u>	<u>Instituição</u>	<u>Objetivos</u>
MUNHOZ, Manuel Afonso Dias; PEREIRA, Denilson Diniz; LIMA, Sandra Gorete Calixto Alves de.	<u>Ensino à Distância: Uma Proposta Pedagógica Emergente para a Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica</u>	Artigo	Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix	O artigo propõe refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito garantido a todo cidadão brasileiro que não teve acesso ao ensino regular na idade apropriada e o Ensino à Distância (EAD) como uma ferramenta de ensino aprendizagem que emerge na conjuntura educacional brasileira garantindo a inclusão de um número expressivo de alunos no processo de escolarização.
SANTOS, Flávia Andréa dos; ABRANCHES, Sérgio Paulino.	<u>A EAD e o Uso Cotidiano das Tecnologias Digitais: Possibilidade para a Formação do Professor da EJA</u>	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Refletir sobre o uso cotidiano das tecnologias digitais como contexto favorável à inserção da Educação à Distância (EAD) no processo de formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal problemática se inscreve no debate sobre a formação do professor de EJA e a utilização de diferentes modalidades como forma de potencializar esse processo.

A partir dessa pesquisa, é possível identificar o pequeno espectro de estudos sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos à distância.

A tese encontrada tem como objetivo a análise do uso do computador e da internet na educação à distância, não sendo especificamente direcionada à Educação de Jovens e Adultos. A investigação está centrada na influência das ferramentas (*e-mails*, fóruns de discussão, etc.) na modalidade e na capacidade tecnológica do aluno. A autora conclui que alunos possuidores de capacidade tecnológica adequada terão condições de realizar interações mais fortes, o que, conseqüentemente, influenciará positivamente sua aprendizagem em um curso à distância. Essa tese analisada se insere como pertinente na pesquisa bibliográfica por apresentar considerações sobre a importância da capacidade do aluno no uso das ferramentas tecnológicas.

Os dois artigos analisados complementam-se no estudo que realizaram. Ambos discorrem pelo o acesso à EJA como direito. No entanto, um disserta sobre a modalidade à distância como uma ferramenta de ensino aprendizagem que emerge na conjuntura educacional brasileira e que garante a inclusão de um número expressivo de alunos no processo de escolarização. O outro acrescenta a reflexão sobre o uso cotidiano das tecnologias digitais como contexto favorável à inserção da Educação a Distância (EAD) no processo de formação do professor da Educação de Jovens e Adultos - a problemática se inscreve no debate sobre a formação do professor de EJA.

Em maior número, estão as dissertações. Elas investigam e trazem considerações sobre a oferta da modalidade. Analisam contextos mais específicos, como o trabalho que analisou os materiais didáticos do Programa Escola do Rádio, no estado da Paraíba, no ano de 2002. Ou ainda a dissertação que tem seu objeto analisado a modalidade EAD no ensino de Física na rede pública no Distrito Federal. Da mesma maneira, outra pesquisa trouxe como análise a proposta de Ensino Médio à distância na EJA, oferecido pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) Bahia.

De modo mais aproximado ao propósito desse trabalho, foram encontradas 05 dissertações que objetivaram analisar e/ou tinham por objetivo:

- os sentidos atribuídos aos estudantes à presença do computador em uma prática pedagógica que o utiliza como instrumento pedagógico, especificamente os sentidos atribuídos *pelos* estudantes à experiência;

- acompanhar os processos de implantação da EJA na modalidade à distância na perspectiva dos alunos, com a finalidade de identificar as dificuldades e as contribuições dessa modalidade, ou seja, as que favorecem a continuidade da escolaridade e aprendizagem;

- tratar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos à distância sob a ótica do desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional, no contexto da Educação Técnica Profissional de nível médio;

- buscar a possibilidade de um outro olhar para a realidade social dos sujeitos egressos da EJA na modalidade à distância: suas histórias, suas situações de vida, seu percurso escolar;

- compreender as condições de possibilidades da educação à distância no Brasil, considerando principalmente o seu viés tecnológico. Como objetivo específico analisa as possibilidades e limites que as tecnologias da informação apresentam aos alunos da modalidade que enfrentam maiores dificuldades de acesso à internet;

- ter por objeto de estudo a modalidade à distância e a importância da inclusão social e digital, para que os educandos que a compõem possam exercer sua cidadania na sociedade atual.

Em suma, é possível perceber, com a pesquisa bibliográfica, a baixa produção de trabalhos, sejam eles, artigos, dissertações ou teses, que abordam questionamentos e tensões da Educação de Jovens e Adultos e sua oferta à distância.

4. Considerações Finais

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p.25)

Deparar-me com a proximidade do término dessa escrita significa contabilizar mais um marco que constitui meu *ser* docente. Viver uma experiência, nem sempre é uma tarefa fácil, por vezes, as dificuldades no trajeto, desmotivam, nos afetam, mas no final, são esses percalços que enriquecem o processo formativo e que nos desacomodam para pensar, além do que já imaginávamos.

Ao longo dos semestres na Faculdade de Educação da Universidade Federal, diversos foram os encontros com a temática da Educação de Jovens e Adultos. Desejo aqui elencá-los: disciplinas cursadas, Ação Pedagógica com Jovens e Adultos, Seminário de Educação: Infâncias, Juventudes e Vida Adulta, Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência: 6 a 10 anos ou EJA, Seminário de Prática Docente em EJA, Reflexão sobre a Prática Docente – EJA, Bolsa PRAE no Colégio da Aplicação – UFRGS em turma de EJA Ensino Fundamental, Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos, incluindo escrita de artigo sobre reflexão da prática docente – como requisito parcial de avaliação no Estágio obrigatório do curso. Dessa forma, a escolha do tema para a análise da prática docente, nesse trabalho de conclusão de curso, constituiu-se pelas experiências, pelas leituras, diálogos e escutas de professores-doutores no tema, e do cotidiano com queridos e importantes alunos-professores que tive na caminhada acadêmica. A eles, gratidão e respeito pelos conhecimentos construídos.

Como parte do desenvolvimento dessa pesquisa, um percorrido histórico da Educação de Jovens e Adultos se fez necessário, conectado ao contexto atual da modalidade, representado em publicações de artigos, dissertações e teses nas plataformas pesquisadas. No que tange à pesquisa bibliográfica executada nesse trabalho, uma primeira consulta ocorreu no resultado na busca bibliográfica realizada pela bolsista de iniciação científica Amanda

Santiago, como parte do levantamento de dados para o Projeto de Pesquisa “Metodologias e Processos de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”, sendo pesquisadora responsável Prof. Dra. Simone Valdete dos Santos. Da mesma maneira, esse Trabalho de Conclusão de Curso também se insere no citado Projeto de Pesquisa.

Acerca da metodologia utilizada, o “estado do conhecimento”, isto é, metodologia de caráter bibliográfico que mapeia e discute produções acadêmicas (FERREIRA, 2002), reforço a concepção do presente trabalho como uma pesquisa que analisa pesquisas. A construção desse trabalho não teve como intuito fazer juízo de valores das publicações analisadas. Para além, buscou encontrar o debate e os estudos acadêmicos sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos na modalidade à distância, por duas razões: a EJA tem encontrado ampliações, sua oferta à distância configura-se como um dos seus resultados (Silva, 2009) e as contundentes afirmações de Miguel González Arroyo (2005) sobre a urgência no desenvolvimento de estudos sobre a abertura e contingências da específica Educação de Jovens e Adultos.

Ao tratar as tensões da EJA à distância, os textos de Arroyo foram fundamentais. O autor defende o fato peculiar da EJA sempre ter sido muito mais ampla que o “ensino”, ou seja, ela não se reduz à escolarização, à transmissão de conteúdos, pelo contrário, diz respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana. Ainda como contribuição de Arroyo, pesquisas devem continuar ocorrendo, pois elas colaboram para a *emancipação*²⁴ da modalidade, isto é, a EJA não mais diluída nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio. Trata-se de compreender a modalidade como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos duramente marcados por constantes sociais.

Por fim, finalizo retomando a citação no início deste capítulo. Refiro-me à experiência vivida nos anos de graduação, nas horas em sala de aula com estimados alunos da EJA, nas reflexões advindas de frutíferas leituras, nos diálogos compartilhados com professores de excelência e na construção desse

²⁴ Termo e grifo trazidos pela autora, por compreender que este cumpre a função de sintetizar a evolução, retrocessos e a reconfiguração da EJA na atualidade.

Trabalho de Conclusão de Curso. Trata-se das experiências concebidas através do que me tocou, do que me passou, chegou, ameaçou e me ocorreu. Dessa forma, estimo que possamos sempre refletir, refazer, reorganizar, repensar, nossas práticas enquanto educadores, minimizando as distâncias e os muros existentes entre a teoria e a práxis, entre a escola, a sociedade e a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida**. Educação e Pesquisa. vol.32 nº.1 São Paulo Jan./Apr. 2006.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889): história e legislação**. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC, 1989.

ARROYO, Miguel González. In _ Diálogos na educação de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – Belo horizonte: Autêntica, 2005.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República federativa do Brasil. Brasília/DF, 23 dez. 1996.

DI PIERRO, Maria Clara & HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início de terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

FISCHER, M.C.B. & GODINHO, A.M.F.(2014) **Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A afirmação da EJA como direito**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (65). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n65.2014> . Dossiê *Educação de Jovens e Adultos II*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação de Adultos – algumas reflexões**. In_EJA: teoria, prática e proposta. São Paulo. Cortez, 1995.

Ricardo Pires de Almeida (2000),

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade ano XXIII, nº 79, agosto de 2002.

____BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

____ Ministério da Educação. **PROEJA. DOCUMENTO BASE**. Brasília, 2007.

LIMA DE SASSO, Telma Cristiane & MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MORAN, José Manuel. In_ <www.eca.usp.br/profmoran/dist.htm> disponível em 27/11/2017.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915 – 1922)** / Vanessa Carvalho Nofuentes ; orientador: Luís Reznik – 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Educação de 1º grau na fábrica: para além das competências e da qualidade total** / Simone Valdete dos Santos – Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VENTURA, Jaqueline. **Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

Resolução CNE/CEB 1/2016. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de fevereiro de 2016, Seção 1, p. 6

SILVA, Aline Daniele Bueno da. **EJA na modalidade a distância: facilidades e implicações.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. 26 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.