

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA/ES: DESAFIOS E CONQUISTAS NA POLÍTICA DE EJA NO BRASIL

Marcel Romano⁹⁶

Ana Lúcia C. Heckert⁹⁷

Resumo

Este artigo visa a compartilhar reflexões produzidas a partir da pesquisa vinculada à dissertação de mestrado que acompanhou o processo de implantação da Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos/EJA em uma escola pública do município de Vitória/ES. Apresentamos um debate acerca dos desafios históricos da educação de jovens e adultos no Brasil, ressaltando os tensionamentos produzidos entre a Política de EJA e os desafios vividos pelos profissionais da educação, que encontram um novo campo problemático, principalmente ao que se refere a experiência do ensino de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Análise Institucional.

Abstract:

This article aims to share reflections produced from research linked to the research that accompanied the process of implementation of the Common Council of Education Youth and Adult / adult education in a public school in the city of Vitória / ES. We present a discussion about the historical challenges of educating youth and adults in Brazil, highlighting the tensions generated between policy EJA and challenges experienced by the teachers, who find a new problem area, especially when it relates the experience of teaching youth and adults.

Keywords: Education for Youth and Adults; Public Policy; Institutional Analysis.

⁹⁶ Psicólogo, Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail: romanio135@gmail.com

⁹⁷ Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: anaheckert@uol.com.br

Os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'olhos' com que 'vi'. Ninguém fala do que se passou a não ser na e da perspectiva do que passa. (FREIRE, 2003)

A história da educação popular no Brasil se coloca como luta permanente na efetuação do direito à educação. Nas linhas dessa história encontramos as experiências dos movimentos de educação popular. Arroyo afirma que a história da educação de jovens e adultos é marcada por tensionamentos e conflitos, uma história permeada por interesses diversos e nem sempre consensuais (ARROYO apud VIEIRA, 2006, p.17). Conforme aponta Vieira (2006), no que se refere ao cenário das políticas oficiais as linhas dessa história estão conectadas ao lugar social e político destinado aos setores populares no Brasil. Mas essa história vincula-se também aos movimentos de luta pela educação como um direito, às ricas experiências educativas tecidas neste país tanto no âmbito da educação popular, quanto na esfera da educação formal. Neste solo da educação de adultos formularam-se proposições e reflexões, destacando-se aqui as contribuições de Paulo Freire, que marcaram rupturas fundamentais no modo de pensar e fazer educação em nosso país.

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e propostas de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual [...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (ARROYO, apud VIEIRA, 2006, p. 18)

Vários são os sentidos que permeiam a educação de jovens e adultos em nosso país. Como bem aponta Paiva (2006), ao delinear um panorama dos sentidos da EJA que atravessam as práticas e programas educacionais, uma polifonia de sentidos se presentifica nas políticas implementadas neste campo. Ressaltamos aqui a sinonímia entre educação de jovens e adultos e o retorno ao processo de escolarização.

Da visão ainda corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca forte, ligada à volta à escola, para fazer no tempo presente, o que não foi feito na infância. (PAIVA, 2006, p. 522)

É esta mesma autora quem nos adverte com relação à história da EJA no Brasil, afirmando que sua história se constituiu como **história de experiências**. Ou seja, não emergiu de ações governamentais e/ou estatais, à exceção do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que se constituíram como políticas e/ou programas do Estado. Essa história de experiências é constituída de experiências pontuais, localizadas, efêmeras e singulares, muitas delas em projetos de educação popular, e que produziram interferências neste campo da educação de jovens e adultos, tensionando a esfera estatal no sentido de garanti-la como um direito.

Ressaltamos que a educação popular não é concebida neste artigo como correlato da educação informal, ou seja, da educação que se efetua fora do espaço escolar. Os sentidos e as proposições quanto ao sentido da educação popular são diversos. Aqui aludimos àquelas concepções de educação popular que se realizam por meio de um processo contínuo de formação voltado à transformação da realidade a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos. A Educação Popular diz respeito a todo processo educacional conectado aos interesses das camadas populares (BEZERRA; BRANDÃO, 1982).

Aqui indicaremos brevemente algumas linhas que compuseram a história da EJA no Brasil, por entender que atravessam os modos de fazer educação de jovens e adultos, e a implementação de políticas educacionais neste âmbito, a saber: 1) a alfabetização reduzida à decodificação do sistema alfabético/ortográfico e o analfabetismo como doença a ser extirpada; 2) a alfabetização como estratégia de ampliação da base eleitoral; 3) a educação de adultos como estratégia de qualificação de mão de obra; 4) a educação de jovens e adultos como ação compensatória, tendo

como função repor a escolaridade não realizada na infância ou juventude; 5) a educação de jovens e adultos como processo formativo e direito de cidadania.

ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Nestas linhas podemos perceber que as iniciativas oficiais voltadas à educação de adultos emergem tendo como eixo principal a alfabetização, ou seja, o ensino da leitura e da escrita (aqui entendido como decodificação do sistema alfabético/ortográfico). Estas foram as ações no Brasil Colônia, em que a alfabetização esteve voltada à catequese e ao cumprimento das ordens que emanavam da Corte.

O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. (HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; 2000, p. 110)

Com as mudanças ocorridas no Brasil nas décadas de 30 e de 40, em que o processo de industrialização se delineava e expandia, campanhas e programas de alfabetização de adultos se destacaram. Este também é o momento em que as primeiras ações educacionais voltadas aos adultos se efetuaram de forma mais intensa, período em que o sistema público de ensino começava a se consolidar. Estávamos aí lidando com mudanças importantes em que a economia do país, pautada em modelos desenvolvimentistas se deslocava de um modelo agrário-rural para um modelo industrial-urbano, gerando a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada para a industrialização que se expandia. Ao mesmo tempo, ações foram efetuadas no tocante ao meio rural, objetivando diminuir o analfabetismo. Ressalta-se que tais ações tinham também como intuito ampliar a base eleitoral, uma vez que o analfabeto não tinha direito ao voto. O censo de 1940 indicava a existência de uma taxa de analfabetismo em torno de 55%.

Aqui vemos o delineamento de outra linha que passa a compor a educação de adultos, desta vez voltada à qualificação da mão de obra, e que se conjuga às ações

voltadas à alfabetização como decodificação do sistema alfabético expressas em campanhas breves.

Do ponto de vista econômico, era interessante alfabetizar os iletrados, pois o processo de industrialização do país exigia mão-de-obra pré-qualificada. As elites não poderiam mais contar com a mão-de-obra escrava (embora se falasse em fim da escravidão) acostumada com o trabalho agropecuário que não exigia esforços intelectuais; era preciso suprir as demandas do mercado industrial emergente, que exigia dos trabalhadores o mínimo de exercício intelectual, ou seja, dominar, ainda que precariamente, a arte da leitura e da escrita. (COSTA, 2009, p. 65)

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) foram nos anos 40 que a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional, tendo destaque a Campanha Nacional de Educação de Adultos, idealizada por Lourenço Filho e iniciada em 1947⁹⁸. Mas foi no governo nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (JK) que a educação de jovens e adultos ganhou maior importância. A educação de adultos ganha destaque tanto por permitir a sustentação política dos grupos no poder, quanto por viabilizar a qualificação da força de trabalho necessária ao processo de industrialização. Este é o eixo que delineou as grandes campanhas de educação de adultos no final dos anos 40 e na década de 50 (VIEIRA, 2006, p. 113).

Segundo Fávero (2009), durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 o então Presidente da República Juscelino Kubitschek deixou claro naquele momento em seu discurso de abertura qual a importância da educação dos adultos. Seu valor centrava-se na qualificação técnica de mão de obra, no aprendizado da leitura e escrita, dentre outros.

ENTRE EXPERIMENTAÇÕES E APRISIONAMENTOS

Ao final dos anos 50 e início dos anos 60, com a efervescência cultural e política vivida no Brasil, outro olhar acerca da educação de adultos emerge com as

⁹⁸ Vários autores chamam atenção para o lugar que a UNESCO desempenhou desde sua criação, em 1947, no que se refere ao estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos. A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca em 1949 em plena conjuntura do pós-guerra, provocou interferências no Brasil, seja legitimando ações que vinham sendo efetuadas, seja estimulando a criação de novos programas neste campo da educação de adultos.

problematizações expressas por Paulo Freire, principalmente no tocante ao modo e às condições de infra-estrutura em que esta educação se realizava. Modulações importantes no que se refere à compreensão do processo de alfabetização se efetuam, conferindo-lhe o caráter de educação como ferramenta de transformação e exercício de liberdade em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2000).

Os movimentos desta década evidenciavam a necessidade de construir uma educação de adultos voltada à transformação social que não visasse apenas à integração dos segmentos populares ao processo de modernização em curso. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos já havia sido sinalizada a necessidade de serem formuladas proposições pedagógicas que vinculassem a educação aos desafios da sociedade, construindo métodos que favorecessem a participação do povo na vida política do país. Proposições estas defendidas por Paulo Freire durante o referido congresso (EUGÊNIO, 2004).

Os pressupostos desta educação focalizavam o diálogo como princípio educativo e o educando como sujeito do processo de aprendizagem, agente de transformação social e produtor de cultura. (VIEIRA, 2006, p. 104). Tratava-se de instituir a educação como prática da liberdade e como instrumento de mudanças nas condições de vida.

Estas formulações foram experimentadas por Freire no início dos anos 60 em Angicos (RN), quando seu método foi utilizado para alfabetizar trabalhadores rurais. Este método incluía 3 etapas: investigação do universo vocabular dos participantes, visando criar palavras geradoras⁹⁹; tematização dos vocábulos codificando-os, decodificando-os e contextualizando-os; problematização que objetivava a conscientização dos educandos. Tratava-se de um exercício de ler a vida e escrever a realidade pelos próprios educandos. (EUGÊNIO, 2004, p. 42).

A grande repercussão desta experiência fez com que Freire fosse convidado pelo então Presidente João Goulart a propor um plano que delineasse os caminhos da

⁹⁹ A construção de palavras geradoras inclui, inicialmente, o mapeamento do universo vocabular dos 'alunos', observando as palavras mais usadas pelos alunos e pela comunidade. A partir daí seleciona-se as palavras que serão utilizadas no processo de alfabetização. As palavras geradoras dispararam a inclusão de outras palavras e, ao mesmo tempo, são geradoras do compartilhamento das experiências dos educandos. A este respeito ver: BRANDÃO, 1981.

alfabetização de adultos em nível nacional. Assim, foi criado em 21/01/1964 o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, tendo como meta a alfabetização de 2 (dois) milhões de pessoas por meio da criação de 20 (vinte) mil Círculos de Cultura no país. Não é demais lembrar que as experiências com os círculos de cultura já haviam sido vivenciadas em Recife (PE), pelo Movimento de Cultura Popular (MPC).

As experimentações que emergiram no nordeste brasileiro se espalharam pelo campo da educação de adultos no país, criando formulações e problematizações que atravessam o campo da educação brasileira ainda hoje. Bezerra (1982), efetuando uma avaliação das experiências realizadas no período de 1959 a 1964, indica algumas diferenças fundamentais que marcaram as experimentações deste período. De acordo com esta autora (BEZERRA, 1982, p. 26), as práticas efetuadas no âmbito dos movimentos educativos estavam voltadas para o exercício da cidadania visando a interferência das camadas populares no cenário social e político, portanto não focalizavam o desenvolvimento das capacidades produtivas da força de trabalho com vistas ao progresso sócio-econômico.

A ação educativa era empreendida como uma convocação à luta contra o imperialismo e pela mudança nas condições sociais instituídas, não se vinculando às propostas anteriores de “[...] integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido” (BEZERRA, 1982, p. 26).

No lugar de apaziguar os conflitos e tensões sociais, estas ações educativas objetivavam ‘desvelar’ tais conflitos, como forma de expandir a força dos grupos sociais para mudar as condições de vida existentes. Por fim, foram movimentos educativos que emergiram de setores das camadas médias, diferenciando-se dos movimentos anteriores em que sobressaíam ações estatais e a participação de parcelas das elites brasileiras. O que se objetivava era constituir a educação como ferramenta de contestação e não de integração.

Contudo, dado o caráter problematizador destas proposições, o golpe militar interrompeu as movimentações inovadoras no campo da educação popular e conduziu os rumos das políticas educacionais e, por conseguinte, da educação de adultos, por

outros caminhos. Segundo Soares (2002, p. 102-103), “[...] o modelo de desenvolvimento adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas”. Os movimentos sociais e as experimentações no campo da educação e da cultura popular foram reprimidos com violência, censura e perseguição de todos aqueles que militavam nestas frentes. Os programas existentes foram interrompidos e os materiais produzidos foram confiscados.

Mesmo com o fechamento dos movimentos e programas que engatinhavam, o problema do analfabetismo continuava e, aos olhos dos donos do poder, o país deveria ser uma potência provida por grandes obras (SOARES, 2002, p.103). Mas como construir um país sem mão de obra qualificada? Neste sentido, no âmbito da educação de adultos, o governo militar ancorou-se em novos programas e criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Pautado no ideário desenvolvimentista-militar, as ações preconizavam que a redução do analfabetismo era estratégica para retirar o país do atraso. O analfabetismo era visto como “[...] um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país não ingressaria no ‘clube’ dos desenvolvidos.” (PAIVA, 2006, p. 174).

Segundo Soares (2002, p. 103), “o Mobral constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação”. Ele recebia recursos doados pela loteria esportiva e deduções do imposto de renda. O programa tinha uma organização autônoma com relação às secretarias municipais e ao próprio MEC, funcionando por meio da criação de comissões municipais que se espalharam por todo país, mantendo uma reduzida articulação com os sistemas de ensino existentes. Atuando por 15 anos, apesar da expressiva dotação de recursos, não redundou em mudança expressiva no cenário da escolarização e alfabetização dos brasileiros. O MOBRAL foi extinto em 1985, na conjuntura da chamada Nova República, momento de re-democratização do Brasil, e foi sucedido pela Fundação Educar.

Outras ações do governo militar e que envolveram a educação de adultos se efetuaram em paralelo ao MOBRAL. Nos anos 70, a partir da Lei 5.692/71, o ensino supletivo passou, de acordo com Paiva (2005, p. 19) a conformar-se como uma

modalidade compensatória de educação de jovens e adultos, distanciando-se firmemente da perspectiva da educação como direito.

A lei em questão estabeleceu as regras para oferta do ensino supletivo, destinando-o à parcela da população que não efetuou seu processo de escolarização na idade prevista. Criou ainda os exames de supletivo como mecanismo de certificação, substituindo os antigos exames de madureza, em que qualquer candidato que tivesse sido preparado pelo ensino à distância, curso livre ou mesmo sem preparação alguma e sem ter freqüentado a sala de aula ou ter matrícula em uma escola, poderia realizar os exames finais organizados pelas secretarias estaduais de educação. Com esta lei a obrigatoriedade da oferta de vagas em estabelecimentos públicos de ensino foi reduzida à faixa de 7 a 14 anos, conforme aponta Vieira (2005, p. 200), e um expressivo contingente da população jovem e adulta teve como alternativa o ensino supletivo, os telecursos e as classes de alfabetização do MOBREAL.

A EJA COMO POLÍTICA ESTATAL: NOVOS DESAFIOS

Com o processo de redemocratização do Brasil muitos desafios permeavam o campo da educação de jovens e adultos. Desse modo, vários foram os embates travados no sentido de garantir a possibilidade de constituir a Educação de Jovens e Adultos como política pública. Foi a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu o ensino de Jovens e Adultos como direito público (MACHADO, apud BRASIL, 1986a).

A partir da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, as lutas pelo direito à educação de jovens e adultos sofreram os efeitos das ações do governo federal, interferindo inclusive em direitos afirmados na própria LDB. A partir das questões e confrontações acerca da contrariedade desta lei, outros processos e lutas se intensificaram voltados à consolidação de uma política pública de EJA. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) criado pelo governo federal em 1995, tendo como função “a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as ‘condições subumanas do povo’.”(Machado, 2009 p.20), não teve o efeito esperado. Machado (2009, p.21) afirma que várias

questões simplesmente não ajudaram o PAS a se constituir como uma política eficaz de combate ao analfabetismo, dentre elas destaca;

[...] o conceito de alfabetização utilizado pelo programa; o curto período destinado a alfabetização; a necessidade de contar com os alfabetizadores em mais de um módulo; a falta de eficiência dos questionários de coleta de dados; as dificuldades de acesso aos municípios; os conflitos com a gestão local. (MACHADO, 2009, p.21)

Nos anos 90 a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal nas reformas educacionais efetuadas, em função das prioridades governamentais focalizarem a educação fundamental de crianças e adolescentes. Prioridade esta relacionada aos acordos com os organismos internacionais (FMI, UNESCO, BIRD, etc) e as metas de racionalização dos custos com a educação pública, no momento em que vivíamos um processo de neoliberalização da economia e das políticas sociais.

Neste campo de legitimação de uma política pública de EJA, tivemos, além das questões que assinalamos, outros tensionamentos. Porém, um que nos chama atenção diz respeito ao parecer regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da resolução FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, que abarca a transferência de recursos financeiros para que os governos estaduais e municipais ampliassem a oferta de vagas na modalidade da EJA. Esta transferência de recursos em caráter suplementar se deve ao fato de que alguns estados reivindicaram do governo federal recursos destinados à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que até neste momento, a EJA não dispunha de recursos e incentivos do governo federal.

De modo geral, o governo federal transferiu suas responsabilidades de promover a universalização da educação de jovens e adultos aos estados e municípios, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo. Estes, por estarem impedidos legalmente de usar recursos do FUNDEF para esta finalidade, acabaram não priorizando a educação de jovens e adultos. (COSTA, 2009, p. 72)

Com a liberação destes recursos, as questões que perpassam as lutas pela educação tomaram outra direção. As lutas intensificaram-se, focalizando o estabelecimento de leis que assegurassem os investimentos na educação de jovens e

adultos, não mais como uma prática efetuada por meio de uma política emergencial, mas como uma política pública no campo da educação. Segundo Machado (2009, p. 23) “a Resolução CD/FNDE n 25, de 16 de junho de 2005, já não fará distinção de estados e municípios por índice de desenvolvimento humano (IDH), passando a universalizar o apoio a todos os que têm matrícula em EJA”.

Neste aspecto as discussões que se realizaram no âmbito nacional enfatizaram as lutas em duas tendências. Uma que afirmava a necessidade de efetivar a EJA como uma política de educação pautada na conformidade de suas diretrizes, explicitando marcos legais para sua institucionalização; e outra tendência que não desprezava a importância dos marcos legais, mas que lutava e continua lutando para que a EJA não perca o lugar “móvel” que ocupa na garantia da continuidade de outras conquistas.

Neste campo da educação de jovens e adultos Oliveira (2010) reafirma a contribuição dos movimentos sociais não institucionalizados nas práticas dos grupos que atuavam neste campo. A autora salienta que não eram professores formados pela academia que se encarregavam de ensinar, eram pessoas engajadas socialmente nos movimentos populares que se dispunham a alfabetizar, “sabiam ler e escrever e atuavam”.

O embate entre a institucionalização da EJA como política oficial e a manutenção de seu caráter flexível e aberto à novas experimentações trouxe elementos importantes no que se refere à implementação de políticas públicas no âmbito da educação. Ora, se a institucionalização da política pública de EJA traz benefícios para a população, por outro lado ela corre o risco do enrijecimento das práticas que perpassam esta mesma modalidade EJA. Ao se institucionalizar a prática de EJA e garantir os direitos constitucionais advindos das lutas e conquistas por educação, também estamos produzindo e criando novos modos de lidar com a própria educação. Junto destes processos queremos indicar outros desafios que as políticas de EJA passaram a lidar a partir dos anos 90, e que não podem ser analisados de modo divorciado do que passa nas escolas públicas com a elaboração das políticas educacionais voltadas à educação básica. Destacamos brevemente aqui o processo de

juvenilização da EJA e a formação dos educadores que atuam no âmbito da educação de jovens e adultos.

JUVENIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

No que se refere ao processo de juvenilização da EJA que se intensifica a partir do final dos anos 80, estudos como os de Haddad e Di Pierro (2000) vêm apontando que a inserção dos jovens no mundo do trabalho tem redundado na transferência deste seguimento para o ensino noturno ou para programas voltados à escolarização de adultos.

Além desses fatores, percebe-se movimentos no cotidiano da escola no sentido de deslocar para o ensino noturno aqueles jovens considerados em defasagem na relação idade-série, e ainda os jovens que afrontam e indagam os modos de funcionamento instituídos da escola; os chamados repetentes ou indisciplinados e comumente designados como alunos-problema. Este processo traz novos desafios para os educadores que trabalham no campo da EJA, uma vez que passam a lidar com outro universo de demandas e expectativas com relação à escola.

O caráter marginal que a EJA ainda ocupa no âmbito das políticas públicas e a qualidade da educação ofertada aos sujeitos usuários desta modalidade de ensino, dentre outras questões, tem tangenciado as reflexões acerca da EJA. Autores que têm debatido neste campo questionam as metodologias de ensino, os currículos, as estratégias de avaliação, e os processos de formação dos educadores da EJA. A atuação em EJA ainda é marcada por voluntarismos, como ressalta Arroyo (ARROYO apud SOARES, 2002. p. 12); “[...] é um lote vago, marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a “boa vontade” para atuar.”

O reduzido espaço que a habilitação em EJA ainda ocupa nos cursos de formação de professores em nível superior, além de boa parte dos educadores que atuam neste campo não terem sua formação inicial nesta modalidade de ensino ou nunca tenha participado de processos de formação voltados ao trabalho que realizam,

acenam para a necessidade de incluir a formação do educador nos debates acerca da implementação das políticas de EJA no Brasil. Os pesquisadores que atuam no campo da formação dos educadores de EJA ressaltam que a maioria dos docentes desta modalidade ainda é recrutada no corpo docente do ensino regular, trabalhando em condições precárias de remuneração e profissionalização. (HADDAD; DI PIERRO, 1994).

Este cenário tem convocado os militantes da EJA e os profissionais das universidades para a formulação de processos de formação que estejam conectados às especificidades e desafios da EJA (SOARES, 2002, p. 2).

O que se pode perceber é que os movimentos no sentido de implementar políticas de EJA consoantes às experimentações efetuadas neste campo, requerem a construção de processos de formação vinculados aos debates e modulações que este campo vivencia. Contudo, como alerta Arroyo (2006, p.18),

[...] Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato dela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

Assim, o desafio parece residir em traçar diretrizes para a formação dos educadores que atuam com a EJA sem que este processo efetue uma homogeneização deste campo. Ou seja, de modo que a formação se efetive como campo de problematização e compartilhamento das experiências tecidas no cotidiano da EJA, garantindo sua polifonia. As contribuições dos estudos e pesquisas deste campo, as histórias da EJA no Brasil e a experiência que a pesquisa que realizamos nos permitem dizer que os profissionais da educação de jovens e adultos, os jovens e adultos da EJA, tem cores, histórias, experiências diversas. “[...] São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia.” (ARROYO, 2006, p. 22)

As linhas dessa história, aqui esboçada de forma breve, se atualizam nas atuais políticas de EJA que proliferam hoje em nosso país. Nossa pesquisa visou acompanhar algumas linhas destes processos vividos e tecidos no chão da escola entre alunos, professores, gestores e trabalhadores de uma escola municipal do município

de Vitória/ES, onde experimentamos alguns tensionamentos produzidos nesta implementação.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA/ES: AS INTERFERÊNCIAS DO NEJA/UFES

As formulações efetuadas nos fóruns de educação de jovens e adultos, conjugadas às diversas experimentações realizadas neste campo da EJA, têm redundado em mudanças nas diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Neste processo, nos deparamos com proposições de políticas municipais afinadas com os debates realizados neste campo em nível nacional. Assim como em outros Estados, cada município dispõe de certa flexibilidade para compor o seu projeto de EJA, observando, é claro, as particularidades de cada região. No município de Vitória/Espírito Santo não foi diferente e, neste sentido, esta proposta de EJA também foi escrita levando estas particularidades em questão.

Contudo, não é possível debater a implementação das Políticas Municipais de EJA no Espírito Santo sem incluir as contribuições e participação do NEJA/UFES (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo) nas práticas e conformação da atual política de educação vigente, por exemplo, no município de Vitória. Neste processo, a emergência da EJA como política governamental no município de Vitória/ES contou com a contribuição do NEJA/UFES para que um certo modo de se pensar a educação de jovens e adultos fosse tecido.

Desde 1987 que o NEJA/UFES trabalha com a formação de grupos que vem atuando na educação de jovens e adultos, por meio de um Programa de Extensão. Em meio às lutas que este campo da educação se dispõe a realizar, certamente este espaço de luta permanente constituiu-se como campo de formação não somente de alfabetização, mas também no que diz respeito à formação de profissionais da área da Educação.

O NEJA está vinculado ao Centro de Educação da UFES desde 1990 e se constituiu como um núcleo aglutinador de formação e discussão das políticas de EJA. As ações que efetua tornaram o NEJA “[...] em um espaço potencializador e um campo

de experimentação de práticas pedagógicas na EJA, considerando a educação de jovens e adultos numa perspectiva ampla não restrita à alfabetização, nem submetida à escolarização.” (OLIVEIRA, 2006, p. 229). No que se refere à concepção de alfabetização, as proposições do NEJA estão ancoradas em uma perspectiva de alfabetização emancipatória, que não se reduzem a um processo mecânico de apropriação da leitura e da escrita. Suas apostas incidem na compreensão da alfabetização como “[...] uma ferramenta na construção de autonomia e pensamento crítico, além de buscar considerar os diversos desafios implicados no contato de jovens e adultos não escolarizados com o mundo letrado.” (PODESTÁ, 2006, p. 69)

A atuação do NEJA/UFES abarca as ações de formação de educadores no âmbito da universidade e de outras entidades, a organização e participação no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos e a manutenção de turmas de alfabetização com a participação de estudantes de graduação de diversas áreas de formação da UFES. Os referenciais teórico-metodológicos do NEJA, segundo Podestá (2006, p. 48), partem das contribuições da educação popular.

Muitos dos gestores e profissionais da educação que trabalham diretamente com a EJA tiveram a sua formação em graduação realizada na UFES e compartilharam debates e experimentações viabilizadas pelo NEJA. Contudo, no que se refere à formação voltada para as especificidades desta modalidade de ensino foi apenas no ano de 2002 que a habilitação Educação de Jovens e Adultos passou a ser ofertada aos estudantes do curso de Pedagogia da UFES. Portanto, foi o espaço do NEJA que possibilitou experimentações e debates relativos à EJA, e fomentou lutas pelo direito à educação neste campo.

As lutas para constituir a EJA como uma modalidade da educação básica interferiram na política municipal de ensino de Vitória e, em 2005, foi elaborado um projeto em que se apontavam diretrizes para a implementação desta política no município de Vitória/ES. Este projeto foi apresentado para as escolas e debatido com os profissionais da educação durante o ano de 2007.

A POLÍTICA DE EJA TECIDA NA SEME/VITÓRIA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

A EJA apontou novas diretrizes no ensino regular noturno do Município de Vitória/ES. Segundo o projeto da Secretaria Municipal de Educação (SEME, 2005), a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Regular Noturno tem como objetivo assegurar a oferta e a organização do Ensino Noturno Regular aos jovens e adultos a partir de quinze anos de idade.

No projeto apresentado pela SEME em 2005, a justificativa da implementação desta política pautou-se no artigo 208 da Constituição Federal; nos artigos 3º, 4º e 34º da Lei nº 9394/96; no Parecer nº. 05/097 do Conselho Nacional de Educação; na Lei nº 4747/98 que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória; e por fim nos estudos da Comissão de Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória/Espírito Santo, composta por representantes do Conselho Municipal de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), do Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação de Vitória e de profissionais da educação municipal.

A EJA diferencia-se na forma de organização e no modo de pensar educação, impondo a necessária ruptura com modos tradicionais de efetuar o processo de escolarização destes sujeitos. Neste sentido, a política de EJA elaborada pela SEME tinha como princípios o Trabalho Coletivo Docente; a Formação do Educador; a Construção do Currículo em Movimento; a Educação Inclusiva e a Avaliação Emancipatória. (SEME, 2005. p.3)

Entre as orientações deste projeto ressaltamos a nova organização da carga horária do educador, entendida como estruturação necessária para implementação da proposta elaborada. Na proposta apresentada pela SEME/Vitória a carga horária seria organizada da seguinte forma:

A carga horária do educador corresponde a 30 horas semanais, sendo 75% da mesma distribuída em 4 horas e 30 minutos diários, ficando assim organizado: 2 horas e 20 minutos reservadas para a organização coletiva do trabalho da escola (OCT); 3 horas e 30 minutos reservados para planejamento/atendimento e orientação das atividades curriculares complementares aos educandos (ACC). [...] 16 horas e 40 minutos distribuídas em 16 aulas, tempo de socialização e

merenda (20 minutos diários), sendo ressalvados aos casos de outras (OA) desenvolvidas na escola, de acordo com o Plano de Ação de cada Unidade de Ensino, e 04 planejamentos (PL); a carga horária destinada a outras atividades (OA) deve ser utilizada para fins coletivos e tem por finalidade garantir o pleno funcionamento da Unidade Escolar.

Este documento elaborado em 2005 foi o texto-base utilizado para fomentar as discussões nas escolas, promovendo o debate no ano de 2007 junto aos professores e profissionais que atuavam no ensino noturno. Um dos princípios que pauta a proposta é a ruptura com a concepção supletiva ainda vigente no campo da oferta de EJA no Brasil.

O documento elaborado em 2007 detalhava os princípios metodológicos que norteavam a proposta, destacando a dimensão formativa das experiências de educadores e educandos; a valorização do trabalho realizado por educadores e educandos; a defesa da não seriação; a produção de materiais didáticos pelos educadores; o acompanhamento pedagógico contínuo; e a autonomia para produção do projeto político pedagógico (SEME, 2007, p.14-15).

Outro ponto de destaque nesta proposta refere-se à temporalidade dos processos de formação como diferenciador das práticas pedagógicas. Neste sentido defendia-se que o tempo escolar conecta-se a outras temporalidades tais como as do trabalho, das relações familiares, das relações culturais, dentre outros.

Pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do pagode, da afetividade etc. Destaca-se que o tempo do trabalho firma-se como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola. (SEME, 2007, p.15-16)

Na formulação apresentada às escolas destaca-se uma nova configuração de ensino que privilegia a formação dos grupos de acordo com as experiências e necessidades dos educandos. Neste aspecto o documento se confronta a uma perspectiva linear e seqüencial de produção do conhecimento, sustentada pela ciência moderna. Afirmando que os saberes são tecidos em rede e em conexão com as

experiências tecidas na vida social, propõe que os critérios de *enturmação* sejam efetuados com flexibilidade, pautando-se nas necessidades formativas dos educandos. Analisando os documentos elaborados pela SEME e encaminhados às escolas podemos observar algumas mudanças entre as propostas de 2005 e 2007, dentre elas a mudança da carga horária na modalidade EJA, destinando um momento específico para o planejamento coletivo dos professores.

As aulas compreendem o intervalo de segunda a quinta-feira, com três horas de duração total, que devem ser ocupadas de acordo com a organização interna das unidades de ensino. Na sexta-feira, portanto, não há trabalho com alunos. Esse dia é destinado ao planejamento coletivo dos professores, que deixam de ter, desta feita, o seu dia específico de planejamento individual durante a semana. (SEME, 2007, p.17-18)

A exemplo da proposta de 2005 se manteve a ideia de currículo em movimento, preservando assim muitos aspectos do primeiro projeto. Na proposta de 2007 as proposições referentes à metodologia de trabalho apontam para mudanças na metodologia do trabalho docente, destacando a parceria entre docentes para efetuar o trabalho com os conteúdos.

A parceria de professores pode se dar, inicialmente, entre os professores de áreas afins. No decorrer do período letivo, essas parcerias podem se organizar de acordo com as necessidades formativas da comunidade escolar, a partir de duplas, trios ou agrupamentos de professores em sala de aula. (SEME, 2007, p.29)

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à autonomia destinada às escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Neste sentido, a proposta da EJA indica à escola a elaboração de uma proposta que atenda às necessidades e especificidades de cada local. Ainda na questão da autonomia, o documento aponta as diretrizes que consolidam a proposta de gestão democrática no espaço da escola.

A luta pela autonomia e pela gestão democrática contribui para que cada comunidade escolar tente equacionar com realismo seus problemas e suas possibilidades de intervenção. Os projetos político-

pedagógicos são a melhor expressão desse trabalho. (SEME, 2007, p.34-35, **grifos nossos**)

A autonomia se coloca como uma questão importante nesta discussão, conectando-a a gestão democrática. A palavra autonomia, segundo o Dicionário Aurélio (1993, p.57), significa “faculdade de se governar por si mesmo” e/ou “direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias”. Neste caso nos indagamos se na política de EJA a autonomia tem como função assegurar uma concessão de poder para que se exerça, dentro dos limites e possibilidades estipulados (leis), determinada ação. Logo, esta autonomia é o direito e a capacidade efetiva de gerir, nos termos da lei, sob suas responsabilidades, um modo de funcionamento onde podem, de acordo com estas leis, efetivarem diferentes práticas no seu funcionamento.

Mas se as leis são elaboradas e constituídas ao longo de embates de lutas e resistências, como podemos então definir a priori um modelo de autonomia, uma vez que seu exercício passa a ser uma mera escolha entre aquilo que lhe foi estipulado? Como podemos, a partir desta questão, ultrapassarmos esta definição de autonomia?

Nossa proposta é ir além desta perspectiva de autonomia em que a tutela ainda se faz presente. Segundo Heckert (2004, p. 156):

[...] a autonomia constitui-se como processo de luta permanente, e não como um modo de administrar que a reduz apenas à operacionalização de procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos, colocando-os para funcionar de forma descentralizada. Esses modos descentralizados, hoje usados como “marcas” de autonomia, esboçam previamente o lugar, o tempo e o conteúdo do que deverá ser gerido autonomamente.

O exercício de autonomia “não se impõe por decreto, tampouco é um imperativo a ser executado” ou uma ação balizada por possibilidades já delineadas, é a “[...] capacidade sempre renovada de diferir dos modos de existência que nos constituem, de variar as formas, ela desafia e tenta desmontar os limites que constroem seu exercício”. (HECKERT, 2004, p.157). Assim, nos inquietamos com os tensionamentos experimentados no processo de implementação da modalidade EJA

na rede municipal de educação de Vitória/ES, uma vez que explicitavam o modo como os exercícios de autonomia estavam sendo efetivados.

Na experimentação dos processos de autonomia entre escola, estado e governo, vários acontecimentos emergem e transformam as formas e os contornos que delineiam a relação entre escola, equipe de governo, etc. As lutas e resistências não acontecem apenas nos processos que se tornam visíveis, interferindo, por exemplo, na forma de efetivação das leis e normas que ditam o modo de autonomia que nos apresentam. Elas também acontecem no chão da escola, no que se passa dentro da sala de aula, no que acontece no bairro onde ela se localiza, na luta por melhores condições de vida e assim por diante.

BURBURINHOS E TENSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EJA

Os aspectos apresentados nos trazem elementos para discutir acerca dos processos de gestão tecidos na escola no processo de implementação desta política de EJA. Com as mudanças efetuadas, o profissional da educação se depara com um novo campo problemático, principalmente no que se refere a como lidar com as diversas situações do ensino e as experiências dos jovens e adultos; a necessária desnaturalização de práticas pedagógicas já arraigadas no seu fazer cotidiano; a importância do educador compreender-se como agente modificador dos impasses vividos no cotidiano escolar; ou ainda, como efetuar um modo de organização do trabalho não fragmentado e experimentado coletivamente.

Durante oito meses, no decorrer do ano de 2009, compartilhamos o cotidiano de trabalho da escola que foi a primeira unidade de ensino a implementar a política de EJA na SEME/Vitória. O que pudemos experimentar foi um campo de embates, tensionamentos, oposições e debates que perpassavam o grupo de professores, coordenadores e direção, colocando em discussão o modo de gerir o espaço da escola. Alguns processos destacavam-se pelas intensidades como eram vividos. Não queremos aqui estabelecer uma ordem de grandeza entre maior ou menor importância destes processos, pois entendemos que eles não estão desvinculados das práticas que compõem o campo da escola na qual efetuamos esta pesquisa.

O que nos interessa na discussão acerca da implementação desta política é evidenciar alguns processos que acompanhamos na escola em que a pesquisa foi realizada e nas conversas que efetuamos com a equipe coordenadora da proposta. Não buscamos a verdadeira história desta implementação, ou ainda um julgamento acerca dos sentidos produzidos neste processo, pois entendemos com Neves (2002, p. 50), que

[...] para além e aquém da simples adesão ou recusa destas enunciações, interessa-nos aqui problematizá-las e pensar em seus efeitos, nos agenciamentos que produzem e atualizam, expressos nas diferentes formas de se estar nos verbos da vida.

As políticas não se efetuam sem tensionamentos e embates entre os modos instituídos de fazer educação e os processos instituintes que abrem fissuras nas práticas já sacralizadas, é “[...] invenção permanente, campo de forças em luta” (HECKERT, 2004, p.16). Deste ponto de vista, os desvios e burburinhos são expressões das forças em luta nos processos de implementação de uma política.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília/Goiânia: MEC/FUNAPE/UFG, 2009.
- COSTA, A. C. M. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. Disponível em: <www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Ano XXI, n. 55, nov. 2001.
- EUGÊNIO, B. C. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FÁVERO, O.; RIVERO, J. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p, 110-115, 2000.

HECKERT, A. L. C. **Narrativas de resistências: educação e políticas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

NEVES, C. E. A. B. **Interferir entre desejo e capital**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, E. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, E. C. de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a “palha” dos girassóis da experiência no PRONERA MST/ES**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

PODESTÁ, M. V. C. **Os sentidos da alfabetização: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES**. Vitória/ES: SEME, 2007. (Documento não publicado).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **A educação de jovens e adultos no ensino noturno regular**. Vitória/ES: SEMA, 2005.

SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, L. J. G. **Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, M. C. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.