



PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO À EDUCAÇÃO À DIVERSIDADE

Delcio Antonio Agliardi - UCS

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar uma análise reflexiva e contextualizada sobre os percursos e trajetórias da educação de jovens e adultos, construídas no cenário nacional e internacional a partir da segunda metade do século XX, tendo como ênfase os documentos e marcos históricos, a produção acadêmica sobre a temática, os espaços e as articulações entre os governos e a sociedade civil, visando garantir o direito à educação para todos e à diversidade. Considera as diversas perspectivas teóricas e históricas da formulação e implementação das políticas de EJA, ao mesmo curso analisa os avanços das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. Toma como referenciais teóricos as contribuições dos pesquisadores da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entre eles Sérgio Haddad, Leôncio Soares, Jane Paiva, Osmar Fávero.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, direito à educação, políticas e práticas.

Introdução

“Podemos olhar o mundo e a nós mesmo de diversas perspectivas: do mito, da religião, do senso comum, da ciência, da arte e da filosofia”. (Maria Lúcia de A. Aranha, 2006, p. 18)

Aprender é inevitável ao homem. O ser humano está condenado a aprender para viver, para conviver, para saber e para fazer. E o processo de humanização coloca o homem nesta trilha da aprendizagem. Nascemos com capacidade plástica para aprender. O direito humano à educação faz enorme sentido na medida em que ele coloca o homem na caminhada para ser mais, visando esse ideal de realização humana. Porém, na sociedade contemporânea, estratificada socialmente, muitas são as pessoas que se encontram excluídas desse ideal de realização humana.

Historicamente, o direito à educação pode mudar de acordo com as lutas, a época e o lugar. Ou, dito de outra maneira, ele sequer existiu em determinados momentos da história como instrumento de garantia (objetiva e subjetiva) à educação – direito que superpõem a muitos outros direitos negados. O desafio de pensar o direito à educação surge exatamente no momento em que se pensa o direito à democracia, condição criada com o novo cenário

político brasileiro nos anos 1980. Pode-se conjecturar que o direito à educação tenha vindo para o Brasil na mala de viagem dos exilados políticos e que aqui eles encontraram muitas outras vozes afinadas com as novas melodias da democracia. O direito à educação foi escrito na Carta Magna de 1988 como se escreve um canto de amor e liberdade à humanidade. Demorou vir-a-ser, mas primeiro precisou ser elaborado no ideário democrático brasileiro para depois começar a ganhar forma na dura realidade da educação.

Do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 à Constituição Federal de 1988 se passaram mais de cinco décadas de lutas. Da I à IV Conferência Internacional da UNESCO de Educação de Adultos (CONFINTEA) decorreram 60 anos. E o compromisso com o ideal de educação para todos permaneceu sólido, mesmo se consideradas todas as alternâncias, contradições e ebulições políticas, intensas nesse período histórico. Sabe-se que o Brasil chegou ao final do Século XX muito distante da universalização da educação básica, sobretudo no que se refere à garantia de condições de permanência e sucesso na educação para todos. É um exemplo da contradição entre a declaração de direitos e a prática social.

Esta produção tem como finalidade pensar sobre os percursos e trajetórias de Educação de Jovens e Adultos – EJA – numa perspectiva histórica, que vai desde a luta pelo direito à educação de jovens e adulto à diversidade. Sinaliza a importância dos acordos internacionais que legitimaram os direitos humanos (ONU, UNESCO, UNICEF, CEPAL, OEA) e a conexão destes organismos com o tema direito à educação. Toma como concepções teóricas os estudos recentes de HADDAD (1987; 1994; 2011); SOARES (2006; 2001); DI PIERRO (2001); SILVA e LEÃO (2011); SOUZA e SALES (2011); PICONEZ (2002). Procura demonstrar algumas questões que se entrecruzam na EJA, de modo específico o não reconhecimento desta modalidade de ensino como um campo de conhecimento específico, as continuidades ou ausências delas tanto no aspecto da escolarização como da educação continuada.

1. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

Na atualidade, a Educação de Jovens e Adultos, em termos da ação estatal, encontra-se garantida na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que afirma o direito à educação como direito público subjetivo, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Também está configurada de acordo com os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/1996) e no Parecer do CNE/CEB nº 11/2000, como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Ventura & Rummert (2011, p.70), “essa formulação legal confere à EJA um caráter e uma dimensão de ordem diversa aquela que marcou a tradição das políticas de alfabetização de adultos”.

Desta forma, a LDB operou mudanças em relação à legislação anterior. Porém, para alguns autores, a LDB não significou uma ruptura com a diretriz predominante na EJA ao longo da história. Na concepção de Ventura & Rummert (2011), o fato de terem sido alteradas a nomenclatura e o conceito, a EJA continua mediante a forma de cursos e exames supletivos, o que perpetua a concepção de suplência, de compensação e correção de fluxo escolar.

Outro fundamento legal das políticas atuais de EJA se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000). Na concepção de Fávero (2011), o Parecer 11/2000 constitui-se no mais importante documento normativo para a Educação de Jovens e Adultos e colocou a discussão da EJA no Brasil em excelente patamar teórico.

Ainda se constata a existência de dois outros importantes marcos legais: o FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, de 2006, que prevê novos critérios para a distribuição de recursos financeiros, considerando as matrículas de EJA e o Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, que procura superar as indefinições e impasses na execução do Plano Nacional de Educação de 2001.

2. OS PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DE EJA

Ao longo da história da educação de jovens e adultos é possível notar muitos aspectos no âmbito do discurso do direito à educação, tensões, contradições, conflitos entre os movimentos sociais e o Estado. Com efeito, entre os pesquisadores (FAVERO, 2001; HADDAD, 2006, e outros) se usa a recorrente afirmação de que as políticas de EJA se constituíram enquanto políticas de governo, não tendo nenhuma legislação que as tratou como política de Estado. Por isso, as políticas não têm permanecido como direito garantido. Desta forma, para melhor compreensão das principais ações políticas e práticas na educação de adultos no Brasil, segue-se alguns percursos e trajetórias.

A campanha de Educação de Adultos de 1947

O Governo Federal lançou no ano de 1947 a Campanha de Educação de Adultos com o objetivo de possibilitar à população adulta analfabeta o direito à escolarização básica. Importante notar que essa Campanha ocorre logo após a promulgação da Constituição Federal de 1946, em que a educação de adultos aparece como condição para o exercício político de votar, pois os analfabetos estão interditados desse direito. Outro aspecto da CF de 1946 diz respeito a reforma do ensino primário, atribuindo aos estados e municípios a responsabilidade principal pela criação e manutenção da rede de ensino. Nas reformas do ensino (industrial, comercial, agrícola e primária) a educação de adultos se apresentou de forma multifacetada, sendo definida a escola noturna como curso supletivo e como alfabetização. Em termos do acesso à qualificação profissional os cursos artesanais, de aprendizagem e de continuação.

Na concepção de DI PIERRO (2001), a Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais. Porém, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho do educador Paulo Freire passou a influenciar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental.

A Educação Popular e o legado de Paulo Freire

Um dos percursos da EJA se deu a partir do legado de Paulo Freire, anos 1960. Não que ele tenha criado a educação popular, mas pelo fato de Freire ter produzido um impacto pedagógico criativo no campo popular. De acordo com Paludo, assim podemos descrever o início da experiência de *educação popular*.

É no início dos anos 1960 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), o primeiro, data de 1960 e esteve ligado à prefeitura de Recife. Paulo Freire pertenceu a este grupo. Em seguida é criado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o movimento de Educação de Base (MEB – março de 1961. Por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização”. (PALUDO, 2001, p. 89).

As atividades desenvolvidas por estes movimentos educativos visavam a alfabetização, a organização de base e a cultura popular. Com Paulo Freire o Brasil vive a primeira experiência de uma pedagogia voltada para as classes populares. Segundo alguns estudiosos (PALUDO, 2001; GHON, 1997), a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire emergiu das práticas vividas no interior dos movimentos de cultura popular e de alfabetização de adultos. Freire estabelece uma relação entre os sujeitos (e suas culturas, suas realidades), a educação e as possibilidades de superação das situações de desumanização com as quais convivem.

Desta forma, a educação popular torna-se indissociável da política. De acordo com Paludo:

A pedagogia de Freire deixa claro que o aprofundamento e a recriação da concepção de Educação Popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores populares a tarefa de pensar esta proposta político-pedagógica em diferentes espaços e tempos”. (PALUDO, 2001, p.95),

Prefaciando a obra de Soares, Haddad afirma:

Foi preciso que Paulo Freire regressasse do exílio e assumisse o cargo de Secretário de Educação do município de São Paulo para que a temática voltasse a ter visibilidade, ao implantar um programa de alfabetização que fazia a ponte entre a tradição da educação popular e os novos direitos educacionais produzidos pela luta social: o MOVA – Movimento de Alfabetização (HADDAD, 2011, p.9).

Esse movimento político parte das entidades da sociedade civil, como movimentos sociais, ONGs e sindicatos, e vai ocupando o espaço do poder estatal. O movimento da educação popular não tomava em consideração a demanda por escolarização (Haddad, 2011). Somente o processo de mobilização pela elaboração da nova Constituição de 1988 e a elaboração da LDB, em 1996, colocaram o tema da EJA em pauta.

Muitos estudos insidem sobre as experiências de projetos de ONGs que possuem características e práticas educativas (uma tipologia) não escolares. De acordo com Haddad¹ (2011), não há estudos longitudinais e sim relatos de experiência em EJA. Uma das dificuldades em EJA é a baixa produção teórica. Seria um eletismo do universo acadêmico?, pergunta Haddad. É possível, se considermos a tradicional distância que a elite brasileira mantém da base da sociedade, inclusive a acadêmica, conclui.

A Educação Popular, como experiência desenvolvida fora dos aparelhos escolares institucionalizados e controlados pelo Estado, visa a aprendizagem como prática social, uma educação encarnada na vida cotidiana. Maria da Glória Ghon (2006), discute teoricamente sobre o conceito de *educação não-formal*, ampliando o horizonte das possibilidades de compreensão sobre dos processos educativos. Para Ghon:

Educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GHON, 2006, p. 2)

Assim, o objetivo da educação não-formal é contribuir com o alargamento dos processos educativos, ela não poderá substituir ou competir com a educação formal, escolar.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de 1967

Esse Programa do Governo Federal tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos, conduzindo a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Foi criado em pleno regime militar. Era financiado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de 2% do Imposto de Renda e também um percentual da Loteria Esportiva.

¹ Conferência de abertura do Curso de Especialização em EJA na Universidade de Caxias do Sul, 21/09/2011.

O analfabetismo era visto pelo MOBRAL como uma ferida que deveria ser erradicada. Por isso, seus esforços estariam concentrados na população com faixa etária de quinze a trinta e cinco anos, pois uma grande parcela da população ativa do país se encontrava nesta faixa etária. E ainda, o MOBRAL queria preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, considerando que o Brasil passava por um momento de crescimento econômico e intensa urbanização.

De acordo com Haddad:

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificando como 'vergonha nacional' nas palavras do presidente militar Médice. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (HADDAD, 2000, p.116).

O MOBRAL apresentou-se como um órgão burocrático e com uma estrutura administrativa horizontal, tendo gerado um nível considerável de sofisticação técnica em seu planejamento. Porém, não logrou êxito no que se refere à execução de suas ações, o que o tornou semelhante às outras campanhas de massa, desenvolvidas ao longo da história educacional brasileira. Foi extinto nos anos 1980.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) – 1989/1992

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo – MOVASP (1989-1992), nasceu da parceria entre os grupos populares e a secretaria municipal de educação, sob a gestão do secretário de educação do governo popular de Luiza Erundina, Paulo Freire. A partir do surgimento no município de São Paulo e considerando a influência nacional de Paulo Freire, diversos Estados brasileiros implantaram o programa. O objetivo do MOVA era contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, fortalecendo a cidadania e a construção de políticas públicas para a redução do analfabetismo.

Nas palavras de Gadotti:

No início de 1989, representantes dos movimentos populares, que já trabalhavam com a alfabetização de adultos, nos procuravam para ver que tipo de apoio eles poderiam ter da Prefeitura para ampliar o seu trabalho (GADOTTI, 2000, p.2).

O MOVA, enquanto programa de governo da Prefeitura de São Paulo, tinha como horizonte as possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Segundo Gadotti:

O analfabetismo não é doença ou erva daninha, como se costumava dizer. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. (GADOTTI, 2000, p.3).

E, neste sentido político, o MOVA queria mais. Tinha como proposta norteadora constituir um programa de escolarização básica de jovens e adultos, incorporando-se à luta geral pela escola pública e popular. Seus idealizadores, entre eles Pedro Pontual, entendiam que o MOVA-SP deveria possibilitar o prosseguimento dos estudos em nível de pós-alfabetização, no ensino fundamental. Não se tratava apenas de alfabetizar, mas de garantir o direito à escolarização básica formal. E, para assegurar uma relação de parceria entre a prefeitura e os Movimentos Populares, criou-se o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Adultos da Cidade de São Paulo.

O MOVA deveria se orientar pelo paradigma da educação popular, inspirado na visão de Paulo Freire. Segundo Gadotti:

Entre as intuições fundamentais deste paradigma podemos destacar:
a) a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; b) a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática; c) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); d) a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; e) a noção de uma ciência aberta às necessidades (GADOTTI, 2000, p. 4).

No ano de 1993, com a troca de governo na Prefeitura de São Paulo, o MOVA foi extinto. Com isso, a descontinuidade da política de EJA, reforçando a tese de que essa política é de governo e não de Estado.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) – 1990

Lançado pelo Governo Collor, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país no tempo de 5 anos. Neste período o governo cria a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e personalidades

de notório conhecimento em programas de alfabetização. Porém, verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada pelo governo, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização. De acordo com Haddad:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam. (HADDAD, 1994, p.97)

Após o “Impeachment” de Collor, o sucessor Itamar Franco compõe uma nova Comissão Nacional, que articulou a implantação de um programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do ensino fundamental para jovens e adultos, em meio à construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e às discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Programa Alfabetização Solidária – 1997

O Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária – um fórum de desenvolvimento de ações sociais cuja base de funcionamento era a parceria entre Governo federal, iniciativa privada e sociedade civil, gerenciado por uma organização não-governamental – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária – uma entidade do terceiro setor, sem fins lucrativos e de utilidade pública, composta de uma equipe de 220 consultores. O objetivo era o de reduzir os índices de analfabetismos entre Jovens e Adultos no País, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos.

Nesse período o governo FHC conduziu a educação brasileira sob a orientação dos organismos internacionais. A ação governamental da educação de jovens e adultos continuou marginalizada, relegada ao segundo plano assumindo como característica principal o assistencialismo, pois nesse período a EJA saiu do Ministério da Educação e se transformou em ação social da primeira dama Ruth Cardoso, nos moldes tradicionais, prevendo um período curto para a alfabetização. Segundo Fávero:

No bojo da ideologia neoliberal ocorreu ainda, a focalização das políticas e a redefinição das funções das esferas públicas e privadas, através da adoção das parcerias com instituições privadas, além da desconcentração das ações do Estado. (FÁVERO, 2011, p. 35)

Essa situação política em termos da educação de jovens e adultos fortaleceu a ação dos fóruns estaduais, articulados em rede, lócus privilegiado para o exercício do contraponto e da resistência da sociedade civil descontente com os rumos da política estatal nessa área.

A EJA e a diversidade

O campo da educação de jovens e adultos tem se contituído ao longo de sua história com a marca da diversidade. Recentemente, no Governo Federal, a partir do segundo governo de Luiz Inácio da Silva, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD). Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secretaria é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Com a criação da SECAD aconteceram mudanças significativas com relação às políticas de EJA, pois um plano mais abrangente foi assumido pelo Ministério da Educação. Essas mudanças também são percebidas na formação de educadores e gestores, através de seminários e apoio à produção de material didático para a educação de jovens e adultos (Cadernos de EJA e Literatura para Todos).

Foram criados pela Presidência da República e Secretaria Nacional da Juventude, reorganizados ou implementados programas articulados com outras áreas do Governo Federal, como o PRONERA, PROJOVEM, PROEJA e no âmbito do MEC, através da SECADI, a Agenda Territorial da EJA, Programa nacional do Livro Didático para Jovens e Adultos e Educação nas Prisões (promovido pela UNESCO e desenvolvido pelo MEC/Ministério da Justiça).

A reorganização do PROJOVEM num programa amplo e diversificado de inclusão social de jovens brasileiros resultou no PROJOVEM Integrado, que catalisa quatro modalidades: (1) PROJOVEM, cuja missão é elevar o grau de escolaridade

visando o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania; (2) PROJOVEM Adolescente, destinado a jovens entre 15 e 17 anos de idade, visando complementar a proteção social básica à família; (3) PROJOVEM Campo, que busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens na escola e (4) PROJOVEM Trabalhador, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e geração de renda.

Com bases teórico-metodológicas e ligado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFETs), vive o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA.

Os fóruns de EJA tencionam uma luta em favor de uma política pública que assim pode ser sistematizada:

- (a) Formação inicial e continuada dos educadores de EJA. Investir na formação dos formadores, visando práticas pedagógicas apropriadas para jovens e adultos.
- (b) Ampliação do conceito de alfabetização por letramento. Nesta agenda se encontra toda a luta por uma escola pública de qualidade.
- (c) Revisão do financiamento da educação pública de EJA.
- (d) Superação do paradigma do ensino supletivo. Trata-se de articular os programas de alfabetização com os de letramento com o Ensino fundamental.
- (e) Produção, sistematização e socialização de materiais didáticos de EJA. Ou seja, incentivo à produção, disseminação e avaliação de materiais didáticos adequados para jovens e adultos.

A EJA escolarizada e juvenilizada: um recorte de pesquisa local

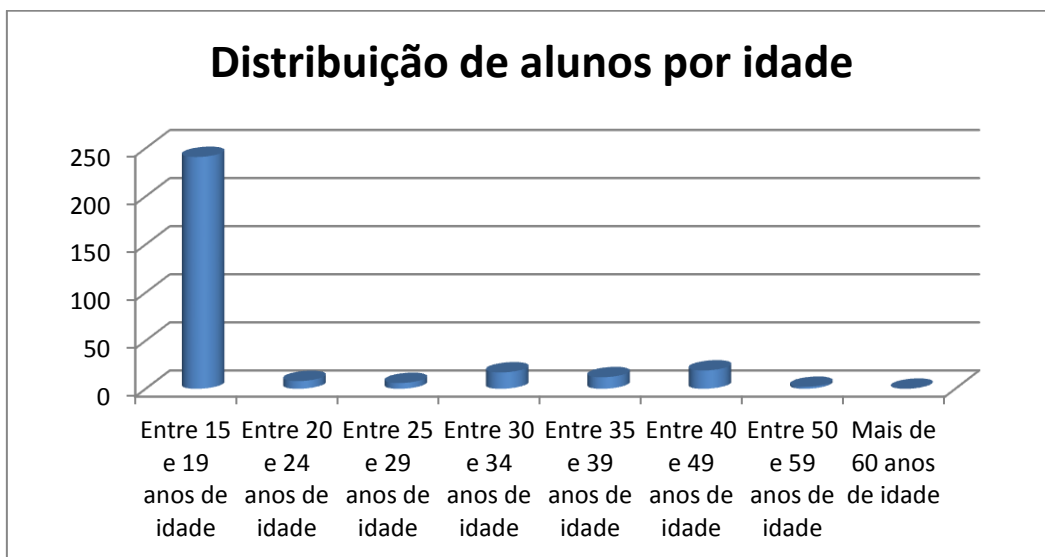
Na atualidade, a EJA tem duas características relevantes: é escolarizada e juvenilizada. Ou seja, escolarizada porque a oferta pouco se diferencia das características daqueles outros níveis e modalidades de ensino. Juvenilizada porque os adolescentes e jovens com dificuldades de adaptação à “escola tradicional”, são mandados para a modalidade de Educação de Jovens Adultos.

Um projeto de pesquisa em andamento, envolvendo as dimensões históricas e culturais das políticas e práticas da EJA em Caxias do Sul, através do Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, desenvolvido

no âmbito do Centro de Filosofia e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), mostra essa realidade da EJA juvenilizada.

Levantamento dos alunos da disciplina “A pesquisa em sala de aula”, do curso de especialização em EJA, revelou que 241 alunos, de um universo de 305, possuem idades entre 15 e 19 anos, isto é, número representa um percentual próximo de 80%. Esses dados foram coletados pelos professores das séries finais do ensino fundamental. Portanto, essa legião de alunos das séries finais do Ensino Fundamental é “remanescente” do Ensino Fundamental, pois não conseguiu concluir os estudos na idade adequada.

Tabela - distribuição de alunos por idade:



Estes números mostram com precisão uma EJA urbana juvenilizada. Para os Fóruns de EJA espalhados pelo Brasil, essa situação está negando o direito aos verdadeiros sujeitos da EJA, os adultos. A grande quantidade de alunos entre os 15 e 18 anos incompletos deveriam estar frequentando o Ensino Fundamental regular. Por isso, uma das discussões gravita em torno da idade mínima de 18 anos para o ingresso na modalidade de educação de jovens e adultos.

Embora no campo teórico o termo “sujeitos da EJA” está associado a uma diversidade de abordagens, situação que implica considerar o tempo e o espaço em que os jovens estão inseridos, geralmente o termo jovem está ligado ao termo adulto, de forma homogênea.

Outro aspecto verificado junto ao universo da pesquisa diz respeito às motivações/razões para que os alunos abandonem a EJA. Para 110 alunos da EJA o principal motivo do abandono é que trabalham muito de dia e estão cansados à noite. Portanto, o trabalho é um fator importante na relação com a escolarização desses sujeitos da EJA.

De acordo com estudos do Observatório do Trabalho da Universidade de Caxias do Sul – Boletim Anual Juventude e Mercado de Trabalho 2009 –, podemos falar em sequestro da juventude, ou seja, a maioria é trabalhadora, com baixas condições e qualidade de vida. A população jovem representa aproximadamente 42% dos vínculos empregatícios formais de trabalho em Caxias do Sul. O Boletim mostra a quantidade de 65.521 empregos formais ocupados por jovens entre 16 e 29 anos de idade. Deste número são 32.922 empregos formais ocupados por jovens entre 18 e 24 anos de idade e 2.948 de jovens até 17 anos de idade. O Boletim ainda afirma que a juventude está ingressando no mercado de trabalho com maior escolarização do que a população com faixa etária superior aos 30 anos.

Deste modo, fica evidente que a escolarização tem uma enorme importância para o ingresso e permanência no mercado formal de trabalho para os jovens, implicando cada vez mais em maiores níveis de escolaridade.

Por último, e trazendo a concepção de Dayrell (2005), a EJA é uma modalidade de ensino que abrange “os sujeitos” e não simplesmente os “alunos” ou outra qualquer categoria generalizante.

Conclusões

Concluir não significa encerrar. Portanto, esse artigo trouxe algumas reflexões sobre as políticas e práticas de educação de jovens e adultos no cenário nacional e internacional, sem a pretensão e a condição de esgotar todos os aspectos imbricados. É possível perceber os percursos e as trajetórias da EJA nas políticas e nas suas manifestações, que foram influenciadas internamente por uma discussão que emergiu no âmbito mundial, e que, a partir dos anos 1990, a EJA

recebeu enorme importância na realização da educação básica. As conferências internacionais de EJA, articuladas pela Unesco e pelos governos locais, também são marcos estratégicos no diálogo entre governos e a sociedade com vistas a impulsionar medidas, visando ampliar os processos de educação de qualidade como condição para o ingresso das pessoas na sociedade do século XXI.

De uma educação meramente suplementar e compensatória os percursos das políticas públicas de EJA estão caminhando na direção de uma educação de qualidade para todos, continuada e ao longo da vida.

Esse novo paradigma político na EJA se abraça com a perspectiva de uma educação na e da diversidade, que inclui diversos segmentos da sociedade brasileira, historicamente deixados à margem deste direito humano fundamental que é a educação.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006

Boletim Anual Juventude e Mercado de Trabalho. Observatório do Trabalho da Universidade de Caxias do Sul. Disponível em <http://www.ucs.br/site/nucleos-pesquisa-e-inovacao-desenvolvimento/nucleos-de-inovacao-e-desenvolvimento/observatorio-dotrabalho/boletins-especiais>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

DAYRELL, Juarez T. **A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FÁVERO, Osmar. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GADOTTI, Moacir. **MOVA: Herdeiro da Educação Popular**. Anais do II Seminário Estadual de Avaliação do MOVA-RS. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2000.

HADDAD, Sergio. **Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos**. 23ª reunião anual da ANPED. Caxambu/MG, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, nº 14. Rio de Janeiro: mai/ago, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil - o estado da arte**. Publicação INEPREDUC, Brasília, 1987.

_____, **Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: MEC-INEPSEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, p.86-108, 1994.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. São Paulo: Papyrus, 2002.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VENTURA, Jaqueline. RUMMERT, Sônia. **Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.