

## VALORIZAÇÃO DA EJA NO CENÁRIO NACIONAL

Gilmara Ferreira da Silva\*

**RESUMO:** Este trabalho compartilha informações sobre o que é a EJA, a sua inclusão nas leis brasileiras e políticas públicas, além de refletir sobre a formação dos professores da EJA e o impacto da prática pedagógica nesta modalidade de ensino no que concerne a qualidade das ações pedagógicas, e a devida importância a ela dada no cenário nacional. A opção de pesquisa para esse estudo foi a bibliográfica. Conclui-se que para garantir um ensino de qualidade para esta clientela faz-se necessário um investimento na formação do docente de maneira que possa garantir a efetivação das políticas públicas, e a melhoria da qualidade de vida destes estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Legislação. Formação de Professores.

**ABSTRACT:** This work shares information about what EJA is, its inclusion in Brazilian laws and public policies, in addition to reflecting on the training of EJA teachers and the impact of pedagogical practice in this teaching modality regarding the quality of actions pedagogical, and the due importance given to it on the national scene. The research option for this study was bibliographical. It is concluded that to ensure quality education for this clientele it is necessary to invest in teacher training in order to ensure the effectiveness of public policies, and the improvement of the quality of life of these students.

**KEYWORDS:** EJA. Legislation. Teacher training.

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho com o tema “ Valorização da Eja no Cenário Nacional ” tem como objetivo visitar a importância dada a educação de jovens e adultos no cenário da educação no Brasil, com foco no reconhecimento histórico do valor desta modalidade de ensino e práticas pedagógicas nela desenvolvidas .

Diante da necessidade de discutir a relevância de um ensino que respeite as diversidades e seja capaz de incluir diferentes abordagens para contemplar realidades diversas, esse trabalho foi embasado na pesquisa bibliográfica, promovendo um diálogo entre teóricos que tratam do tema.

---

\* Mestranda em Ciências da Educação; especialista e Metodologia do Ensino da Língua Portugal pela UNEB; E-mail: [giltitos@hotmail.com](mailto:giltitos@hotmail.com)

Iniciamos fazendo uma análise da situação da EJA, observando o enfoque político a ela dado a partir das legislações.

As discussões se limitaram em contextualizar o ensino da Educação de Jovens e Adultos- EJA, e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas. Estão organizadas em três seções: Educação de Jovens e Adultos : Qual o itinerário legal? Qualidade das Práticas Docentes, existe? e Considerações Finais.

## **2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Qual o itinerário legal?**

Já ocorreram no país várias tentativas de reduzir as estatísticas sobre a precariedade da Educação de Jovens e Adultos no que tange ao acesso a alfabetização já desde meados do século XX, de forma especial com campanhas de alfabetização, ou movimentos que almejavam a educação de cultura popular. Dentre os movimentos, em especial os surgidos na década de 1960, houve o Movimento de Educação de Base- MEB, Movimento de Cultura Popular- MCP, Centro Popular de Cultura- CPC e Campanha de Educação Popular- CEPLAR. Esses movimentos propiciaram o surgimento de uma identidade pedagógica peculiar à educação de adultos, entretanto, quando são abordadas em forma de campanhas, a abordagem é fragilizada, já que não haverá ações efetivas que liquidem o problema, mas apenas reduzam os números, sem garantia de qualidade e muito menos de sucesso, todavia foram importantes por já deflagrarem a necessidade de se investir nessa modalidade educativa.

Em 1967 foi criado O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que só inicia suas atividades em 1969, tendo como foco o aprender a ler e escrever, dispondo de recursos. Todavia, os alfabetizadores são selecionados sem muita exigência, bastava apenas saber ler, escrever e contar, muitos inclusive, sem dispor de escolaridade do ensino fundamental inicial completo. Não havia preocupação com o saber e a prática docente.

A partir de 1970 o MOBRAL foi expandido pelo território nacional e foi disponibilizada a continuidade dos estudos mediante a educação integrada, que consistia na conclusão do então curso primário.

Em 1985 o MOBRAL findou dando lugar a fundação EDUCAR que apoiava técnica e financeiramente (apesar de atrasos na liberação de verbas) as iniciativas

de alfabetização existentes, numa atuação do Ministério da Educação juntamente com as prefeituras e a organização da sociedade civil. Tinha como objetivo a promoção e a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos. O trabalho era desenvolvido numa abordagem freiriana e existia a preocupação com a capacitação do professor e com a política pedagógica que influenciaria no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, em 1990 o governo Collor extinguiu essa fundação.

As expectativas então geradas de um reposicionamento da modalidade na agenda das políticas educacionais foram frustradas quando na década de 1990, a reforma do Estado e o ajuste macroeconômico inspirados nos preceitos neoliberais fizeram com que o governo federal se abstivesse do papel indutor que historicamente desempenhara, passando a cumprir, sobretudo, funções de regulação, em um sistema de ensino crescentemente descentralizado, no qual parte das responsabilidades públicas relativas à EJA foi transferida para organizações civis. (RIBEIRO, 2014, p.40)

Com isso, na década de 90 iniciativas em favor da Educação de jovens e adultos começaram a ganhar força, com parcerias entre a sociedade civil organizada em ONG's, poder público, universidades, Fóruns estaduais e nacionais, especialmente após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que ratifica a Constituição de 1988 ao afirmar no artigo 37 que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1988) .

Na primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2006, foi dada a EJA uma maior ênfase, entretanto, ações focadas na ampliação de certificação relativos ao Ensino Fundamental, e formação profissional, sem muita ênfase na conclusão do Ensino Médio. Dentre as ações desenvolvidas houve o Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos- PROEJA, além dos programas implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, como o programa Brasil Alfabetizado, e o Fazendo Escola.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos art. 208 assegura que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria“.

Salienta ainda no artigo 206 que haverá igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, todavia a abordagem dedicada aos cursos de Educação Básica para alunos na idade regular tem tido maior destaque no que tange a investimentos em em materiais didáticos-pedagógicos e distribuição de recursos financeiros, o que faz com que a EJA, tenha sido negligenciada, ferindo a Constituição Federal Brasileira, no artigo 3, inciso IV que diz o objetivo da Constituição “ será o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e nenhum tipo de discriminação, o que pode ser constatado com a exclusão do financiamento à EJA, proporcionado a partir do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamenta e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criado em 1996, sendo tal situação remediada apenas com a instituição do FUNDEB em 2007, oito anos mais tarde:

A implantação do Fundeb modificou parcialmente esse quadro, à medida que permitiu a consideração das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, ainda que m condições desfavoráveis em comparação às demais modalidades de ensino. (RIBEIRO , 2014, p.43)

O fato de não ter sido incluído já no Fundef deflagra a situação de segundo plano, no que concerne a financiamento, e sem dinheiro, sem investimento digno a realidade da EJA não tem como ser alterada, nem os alunos cidadãos tratados com dignidade.

## **2.1 QUALIDADE DAS PRÁTICAS DOCENTES, EXISTE?**

O acesso garantido por lei que favoreceu a implementação de políticas públicas específicas para a Educação de Jovens e Adultos, assegurou o oferecimento de um ensino de qualidade? Os docentes que atuam nesta modalidade de ensino estariam preparados para realizarem um trabalho eficaz, considerando as especificidades que o educando adulto possui na aquisição de conhecimento sistematizado? O professor que sempre atuou com alunos em idade própria ao acesso à escola, foi capacitado na formação inicial ou continuada para lidar com alunos jovens, adultos e idosos que tiveram o direito de acesso escolar negado no tempo próprio?

De acordo com Capucho (2012), a resposta a estas perguntas é não. Segundo ela “a maioria dos(as) professores(as)atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também de sistema prisional em turmas de EJA nunca recebeu formação específica para a

função que exerce. Afirma que o que sustenta a prática docente tem marcas do conhecimento adquirido na formação inicial, mas é substanciado pela aprendizagem que eles realizam mediante a relação com o aluno adulto, a partir de desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

A experiência adquirida na prática é rica, principalmente se consideramos, assim como Franco que:

as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, e afirma que prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2015,p.605)

Se o educador utiliza suas experiências para repensar sua prática é algo positivo, entretanto apenas a reflexão não assegura condições de trabalho que requer recursos e intencionalidades específicas para que se atinja o conhecimento, o que exige técnica e preparo.

Mas, segundo o Marco de Ação Belém,

a falta de oportunidade de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos materiais e currículos. (BRASIL, 2010, p 21)

Desta forma, se o profissional não se prepara para a ação específica que desenvolverá, será apenas ministrador de aulas, pois cumprirá sua jornada de trabalho, ocupará o tempo seus e dos educandos, mas não atenderá o requisito de auxiliar o aluno na construção da aprendizagem e muito menos contemplará o desafio moderno de desenvolver nele a capacidade de aprender a aprender.

Verdade é que os alunos da EJA já dispõem de conhecimento de mundo, embasados nas suas práticas cotidianas, mas para que a educação direcionada a ele tenha sentido, precisa não apenas tentar compensar o tempo que ele esteve fora do espaço escolar, mas auxiliá-lo na garantia de seu direito a inclusão. E ser incluído não é apenas permitir a presença, mas assegurar o conhecimento de direitos e sua efetivação. E dentre os direitos está uma vida digna, educação de qualidade, com escola de qualidade e professores qualificados.

Em 2000, o MEC/CNE/CEB, através do Parecer nº11/2000, estabeleceu que a EJA não precisa de “ professor aligeirado ou motivado pela boa vontade ou por um voluntarismo idealista, mas “um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação com formação sistemática requer”(Brasil, MEC/CNE/, 2000, p. 56), mas a realidade cotidiana tem revelado o não cumprimento deste parecer, assim como de tantos outros. Este parecer favorece a presença do professores hábeis e bem instruídos, que não exercem a docência como sacerdócio, mas como profissional competente. Mas o que justifica o pouco investimento na formação destes profissionais?

Para Capucho,

há, portanto no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências do Mobral e ensino supletivo, como, por exemplo, a ideia de que o(a) estudante tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justifica a oferta de cursos sem muita exigência no processo de educação (CAPUCHO, 2012, p. 67).

Assim, pode ser essa ideia, ainda que subjacente, que sobrevive entre os responsáveis pelo investimento na capacitação dos professores: os adultos buscam um certificado mediante um curso mais rápido que o regular, então, deve não ter ambições intelectuais e exigências referentes à qualidade da formação, logo, qualquer aula, qualquer professor, qualquer procedimento metodológico é suficiente para ele atender seu objetivo.

É muito provável que o aluno da EJA tenha pressa sim, porque o que o leva para a escola além da vontade de aprender, é o desejo de se preparar para o mercado de trabalho, no qual já pode está inserido em condições inferiores, e elevar a sua qualidade de vida, fortalecendo seu ego enquanto ser social. Segundo CAPUCHO, “para esses sujeitos, o acesso a educação de qualidade social é condição para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, bem como para que exerçam amplamente seus direitos” (2012, p. 64). Por isso o ensino ofertado na EJA precisa contemplar o sujeito como um todo, valorizando seu desejo de mudança da situação de restrição social em que vive, dando-lhe possibilidades de galgar novos desafios e conquistas.

Mas, infelizmente, o educando da EJA é normalmente visto de forma preconceituosa. Ele não é percebido como uma pessoa que estuda, normalmente à noite, porque trabalha, e apresenta defasagem de idade/série porque teve que priorizar

ações que assegurassem a sobrevivência, em detrimento aos estudos. Ao contrário, é visto como uma pessoa sem ambição, preguiçosa, desinteressada e com limitações cognitivas, e problemas comportamentais que envolvem uso de entorpecentes, indisciplina, rebeldia, dentre outros. Em decorrência disso, o que lhe foi oferecido no ambiente escolar, independente da consistência e aprofundamento teórico e prático, é suficiente para que prove que a escola lhe oferece o estabelecido por lei.

A oferta de vaga é assegurada, mas a transformação social que se espera que seja gerada é infértil, pois não gera frutos de valorização do indivíduo enquanto ser humano, nem o usufruto do direito que lhe foi garantido pela legislação. Antes, o seu direito, na prática, é negado duas vezes, pela privação de acesso no tempo certo, e pela utopia disponibilizada pela lei.

A carência é de responsabilidade do professor? Certamente está imbricado no sistema e nos déficits que ainda não foram superados. Entretanto, é possível que o docente seja capaz de fazer a diferença em sala de aula.

Desta forma, o professor precisa ser auto gestor de sua formação continuada, pois o ato de ensinar se constitui por além de palavras, mas pelo próprio exemplo, pois,

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1999, p. 103).

Quando o professor é competente para planejar o ensino, e envolve o aluno na construção do conhecimento, sujeito do processo, permitindo que os conhecimentos prévios do educando dialoguem com os recém-transmitidos, usam a proposta referendada por Paulo Freire e ao

... “reconhecê-los sujeitos de conhecimentos, de leituras de si e do mundo, e coloca-los em diálogo com os conhecimentos, com as leituras de mundo e de sociedade, de si mesmos a que têm direito. Reconhecer os educandos sujeitos de conhecimentos é condição para garantir seu direito ao conhecimento. 132 (ARROYO, 2017, p. 132 )

E esta prática docente que conduz a reflexão, é mais eficaz em possibilitar o crescimento além do intelectual, o conhecimento que gera qualidade de vida, ele estará cumprindo seu papel.

Todavia, apesar de não ser possível dimensionar a efetivação do processo de aprender, o educador precisa ter consciência de seu poder de influência nesse processo de estruturação de saberes, refletindo sobre suas práticas docentes e o alcance de suas ações, elevando-as à prática pedagógica, sempre disposto a acompanhar, e readequar o planejamento inicial, pois mais importante do que o aluno absorver as informações, e transformá-las em conhecimento, é ser capaz de inseri-lo na prática cotidiana.

Agindo, a partir do planejamento das práticas pedagógicas, com olhar diferenciado para as especificidades dos discentes da EJA, considerando seus saberes subjacentes, e proporcionando conhecimentos pertinentes às suas necessidades imediatas e futuras, partindo da reflexão crítica, será desenvolvido um trabalho de “formação para a cidadania ativa e a promoção de uma cultura pautada por preceitos de igualdade, respeito às diferenças e justiça social” (CAPUCHO, 2012, p.72,73) o que fará da EJA um espaço de construção de conhecimento e inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da história a EJA tem sido tratada de forma fragilizada, com uma preocupação apenas de reduzir os índices estatísticos referentes ao nível de alfabetização ou escolaridade no plano nacional, mas não tem sido efetivadas políticas que reconheçam o aluno da EJA como indivíduo que tem capacidade de apreender e construir conhecimentos que o façam se sentir preparado para enfrentar os desafios, sobretudo do mercado de trabalho, com as mesmas possibilidades do aluno que cursou a educação regular, porque só o fato de ser aluno da EJA já traz implícito a discriminação por não ter frequentado, por motivos vários, a escola no tempo regular.

Os profissionais envolvidos no processo, além do investimento pessoal em estudos em pesquisas, precisam dispor de formação continuada onde as especificidades dos discentes adultos sejam avaliados, compreendidos para que ações de fortalecimento das práticas seja pautadas e realizadas.



Pois, só quando houver investimento prioritário para essa modalidade, é que a perpetuação da história que prejudica a integração do estudante da EJA no gozo do direito à igualdade de direitos e oportunidades será superado.

### REFERÊNCIA:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, 1988. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Marco de Ação de Belém**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acessado em 01/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. **Coleção Educação em Direitos Humanos**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.  
FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601- 614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão, JR. Catelli, Roberto.A. **Referências Internacionais sobre avaliação da Educação de Jovens e Adultos**. In *A Eja em Xequê: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. Global Editora. 1ª edição, São Paulo 2014.p. 17-39.