



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUANA FERREIRA DOMICIANO

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
MUNICÍPIOS DO BREJO PARAIBANO: DESAFIOS, LIMITES E
POSSIBILIDADES**

**Bananeiras
2023**

LUANA FERREIRA DOMICIANO

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
MUNICÍPIOS DO BREJO PARAIBANO: DESAFIOS, LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D669p Domiciano, Luana Ferreira.

Políticas e práticas de educação de jovens e adultos em municípios do brejo paraibano: desafios, limites e possibilidades / Luana Ferreira Domiciano. - Bananeiras, 2023.

54 f. : il.

Orientação: Helen Halinne Rodrigues de LUCENA.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHSA.

1. Políticas de Educação de Jovens e Adultos. 2. Práticas Educativas. 3. Desafios. 4. Limites. 5. Possibilidades. I. LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. II. Título.

UFPB/CCHSA-BANANEIRAS

CDU 37(043)

LUANA FERREIRA DOMICIANO

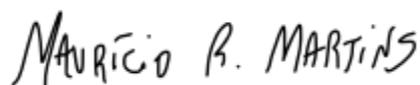
**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
MUNICÍPIOS DO BREJO PARAIBANO: DESAFIOS, LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada e aprovada em
22/06/2023, para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia, na
Universidade Federal da Paraíba,
Campus III, Departamento de Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Helen Halinne Rodrigues de Lucena
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientadora



Prof. Dra. Maurício Rebelo Martins
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora



Profa. Dra. Fabrícia Sousa Montenegro
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora

BANANEIRAS - PB
2023

Dedico este trabalho a todos os colegas educadores que comigo dividem, além dos desafios das salas de aulas públicas do nosso país, a utopia que nos faz ser otimistas e os sonhos enquanto possibilidades, de encontrar mais janelas abertas que portas fechadas.

AGRADECIMENTOS

Externo a Deus, em sua infinita bondade, a gratidão por tanto que tenho conquistado. Que o Universo entregue a todas as mãos de afago e os corações bondosos que comigo estiveram nessa jornada, a partilha deste sentimento.

Gratidão a Universidade Federal da Paraíba, em especial ao Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (Campus III), de ti e por cada recanto teu, uma lembrança boa guardarei.

Ao meu curso de Pedagogia, por me acolher como menina, com sonhos e dúvidas e me deixar partir (com um até logo), como profissional, ainda carregando as dúvidas e os sonhos, mas foi a partir de ti, que os entendi como possibilidades. Meu muito obrigada!

A todas as mentes educadoras que me trouxeram até aqui, gratidão!

A minha estimada orientadora, coordenadora de projetos, professora e hoje grande amiga: Helen Halinne Rodrigues de Lucena! Este trabalho só foi possível pela tua parceria, paciência e sabedoria, virtudes que ao longo dos últimos quatro anos, contigo aprendi. Levar-te-ei no coração, como sinônimo de gente e por isso, de grande educadora. Gratidão!

Aos encontros que o universo, nesta existência, me agraciou outra vez: querido Rannsmilly Kelson e Júlia Maria, por todo companheirismo e ofertas sinceras, agradeço aos céus. Gratidão!

A ti, meu amigo de fé, Isac Alves, escapa-me palavras para adjetivar tua troca e bondade. Espero um dia recompensar tudo que por mim fizestes. agradeço aos céus.

A todos os meus que neste plano não puderam dividir comigo a alegria dessa conquista terrena (*João Batista in memoria*). Agradeço e celebro, na certeza que em breve, culminaremos as alegrias e saudades, noutra plano.

Gratidão infinita à minha mãe Maria Hozana Ferreira, pelo dom da vida e exemplo de mulher forte, guerreira e imbatível que és. Por acreditar em mim, nas tantas vezes que pensei em desistir, só pela calma do teu abraço encontrei forças. Sem ti, nada sou.

Ao meu pai, Adão Domiciano da Silva, por todo apoio, por vibrar minhas conquistas como tuas e pela bondade e amor que tens me ofertado e ensinado a ser. Gratidão!

A meu Avô, José Ferreira Sobrinho (Zé Manú), por herdar de ti a coragem e o gosto pela política, pela luta social e o embate.

A ti, minha amada avó, Maria do Rosário Matias Ferreira (Dona Zarinha), por ter me criado e ensinado na sua simplicidade a ver e tocar o mundo com pés descalços e olhos humildes. Por entender minhas ausências e antes de dormir, todas as noites, me colocar em tuas preces. Gratidão!

Aprendi a cantar sem professor,
com a graça de Deus eu sou completo
Você vem me chamar de analfabeto,
exibindo diploma de doutor
No congresso que eu for competidor,
vou ganhar de você de 10 a 0
Bastião eu vou ser muito sincero,
se eu deixar de cantar não sou feliz
Ser poeta eu sou porque Deus quis,
ser doutor eu não sou porque não quero.
(Santanna O Cantador)

DOMICIANO, Luana Ferreira. **Políticas e práticas de educação de jovens e adultos em municípios do brejo paraibano:** desafios, limites e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2023.

RESUMO

Esse trabalho teve o objetivo de analisar como se revelam alguns aspectos da política de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Brasil após a LDB 9.394/96, nas práticas políticas e pedagógicas da área em dois municípios do brejo paraibano, de acordo com alguns de seus principais agentes (gestores, coordenadores e docente da EJA). O referido estudo nos permitiu refletir a relação entre o proposto e o vivido quanto aos aspectos mencionados, observando seus desafios, limites e possibilidades em âmbito local. Através de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, os dados foram obtidos por meio de grupo focal e entrevista, guiados por um roteiro que se direcionou aos principais interlocutores desta pesquisa, quais sejam: coordenadoras pedagógicas, gestoras e educador da Educação de Jovens e Adultos dos municípios do brejo paraibano pesquisados. A reflexão dos dados sobre o tema desse trabalho, fundamentou-se em estudos de autores reconhecidos na área, como, Freire, Arroyo, Paiva, Haddad, Di Pierro etc., e por documentos de seu marco legal e político constituídos após a LDB 9.394/96. Nas análises empreendidas, observamos que ainda há muitos limites no âmbito das políticas e práticas locais, nos municípios do brejo paraibano, para o cumprimento de aspectos da política nacional de Educação de Jovens e Adultos como: a oferta e os tipos de oferta diversificados (noturno e diurno; em ciclos, e/ou em outras formas de organização curricular); a formação docente adequada a realidade da EJA; o cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora desta modalidade, entre outros. Há, por outro lado, iniciativas que demonstram a tentativa de garantir o direito à educação, através da matrícula e do acesso à escola pelos seus demandantes (como as estratégias de busca ativa), e a continuidade dos estudos por esses sujeitos, impulsionada pelas parcerias estabelecidas com entidades ou instituições públicas e/ou privadas formadoras no âmbito da qualificação para o trabalho e experiências ligadas à vida social. Percebemos, então, que há, de maneira geral, uma sensibilidade entre os agentes promotores da EJA em desenvolvê-la considerando a vivência dos estudantes, suas culturas, necessidades, expectativas e interesses de aprendizagens, que não se reflete da mesma maneira no âmbito das políticas locais implementadas, já que ainda se vê ausência de materiais didáticos adequados para esta modalidade, tentativas de descaracterização da EJA, pelo seu alinhamento à BNCC e ao Plano Nacional de Alfabetização, modelos de atendimento inadequados às condições de acesso e necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, entre outros aspectos que desafiam à construção de uma Educação de Jovens e Adultos que leva em consideração as especificidades da modalidade e a diversidade de seus sujeitos.

Palavras-chave: Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas. Desafios. Limites. Possibilidades.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	14
3 O MÉTODO DA PESQUISA E SEUS DELINEAMENTOS	26
3.1 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES	27
3.1.1 Perfil dos participantes da pesquisa	28
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	30
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	32
4.1 COMPREENSÃO DAS EQUIPES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS SOBRE EJA.....	32
4.2 OFERTAS, INVESTIMENTOS, PROGRAMAS E ETAPAS OFERTADAS NA EJA.....	34
4.3 QUANTO AOS INVESTIMENTOS OU PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES.....	35
4.4 FORMAS DE OFERTA DA EJA E AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA.....	37
4.5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRÁTICAS POLÍTICAS LOCAIS.....	40
4.6 ASPECTOS PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EJA.....	42
4.7 ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DAS POLÍTICAS DE EJA NAS POLÍTICAS LOCAIS.....	44
4.8 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	45
4.9 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA DA ESCOLA EM QUE ATUA.....	46
4.10 SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA NA EJA.....	47

4.11 PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS POLÍTICAS LOCAIS SOBRE O INCENTIVO AO INGRESSO NA EJA POR SEUS DEMANDANTES.....	48
4.12 DIFICULDADES E ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS AO PERFIL DISCENTE DA EJA E ÀS SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM.....	48
4.13 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA EJA NO CONTEXTO LOCAL.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, no campo da garantia dos direitos representados nas políticas públicas de fomento e legislações específicas para essa modalidade, foi objeto de estudo nesta monografia, em paralelo com reflexões sobre as políticas e práticas pedagógicas locais na visão de profissionais desta modalidade na região do brejo paraibano. Nosso objetivo foi analisar como se revelam alguns aspectos da política de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Brasil após a LDB 9.394/96, nas práticas políticas e pedagógicas da EJA de dois municípios do brejo paraibano, de acordo com seus agentes (gestores, coordenadores e educadores da EJA). Nossa intenção foi ainda tentar compreender a relação entre o proposto para a EJA em âmbito político e o realizado (na prática pedagógica), tomando como marco temporal o período pós-LDB 9.394/96, quando esta modalidade da educação se fortaleceu no marco legal e político, em decorrência do movimento de reivindicação¹ em favor de sua oferta pública, gratuita e de qualidade.

Sabemos do extenso trajeto trilhado pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil para o atendimento desta reivindicação e das problemáticas sociais e educacionais que a acompanham desde a colonização, quando a educação de adultos tinha um caráter missionário ou voltado para a transmissão de normas, comportamentos e ofícios alinhados à economia colonial (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Tais problemáticas expõem, na trajetória histórica da EJA, a marca da invisibilidade política, sobretudo em relação a seus sujeitos, os quais carregam marcas do desemprego, entrave no acesso à moradia, insegurança alimentar, violência doméstica/racial/sexual, a misoginia e a aporofobia², fatos que escancaram as mazelas de uma sociedade excludente.

Acrescente-se a isso os desafios próprios que esta modalidade enfrenta na prática educativa, como: a desistência dos estudantes de prosseguir a escolarização (mesmo depois de retornarem à escola por meio desta modalidade); a oscilação na frequência e até a repetência (muito comum por motivos de trabalho ou relacionados a questões pedagógicas); a fragilidade na formação docente para o trabalho específico nesta área, entre outros desafios que decorrem de uma concepção equivocada da EJA, pelos que a promovem politicamente. Ou seja, como uma educação meramente compensatória,

¹ Por meio dos fóruns de EJA, entre outros organismos da sociedade civil em parceria com instituições públicas.

² Termo que vem ganhando força no cenário político-social do Brasil, nos últimos anos. A aporofobia é a aversão ou medo aos pobres.

mesmo quando essa compreensão vem sendo combatida na legislação educacional das últimas décadas. Tal questão remete a nossa hipótese de que o discurso político (expresso nos diversos instrumentos legais da área, a nível nacional) não se atentou ainda para a efetivação e conclusão do percurso, já que se observa pouca materialização de alguns de seus relevantes aspectos nas práticas políticas locais e na própria prática educativa.

Isso significa dizer que, se de um lado temos, no campo das legislações específicas que envolvem a EJA uma tomada de consciência sobre a sua garantia constitucional como um direito, por outro, esta garantia, como expressa nos diversos marcos legais (cumprimento das funções da EJA nas políticas e práticas; acesso a esta modalidade em turnos apropriados às necessidades dos sujeitos da EJA; formação docente adequada a uma prática educativa mais coerente com o perfil de seus sujeitos; materiais didáticos contextualizados e coerentes com este perfil; práticas educativas vinculadas às experiências culturais e de trabalho dos estudantes, etc.), parece não ter ainda recebido a devida atenção no âmbito das políticas locais e das práticas.

Vale dizer que as questões que envolvem a realidade dos sujeitos da EJA, sua trajetória histórica, as tensões e enfrentamentos emanados dessa trajetória, e, especificamente, os entraves políticos e pedagógicos da área, se tornaram problemáticas que no decorrer do curso de Pedagogia direcionei um olhar preocupado e curioso na tentativa de encontrar respostas humanizadoras. O caráter humanizador do Curso de Pedagogia me permitiu tanto perceber, como vivenciar de perto essas e outras questões ao mergulhar em experiências de aprendizagem em diversos componentes curriculares, os quais pude trazer para todos os campos da vida, vinculada com a sensibilidade que me inquieta e me transforma, na busca pela transformação coletiva.

De modo particular, a Educação de Jovens Adultos, se apresenta na essência do que digo e nas entrelinhas do que não digo, mas que tento realizar na minha prática docente, enquanto professora da EJA e militante das causas sociais, estudante e pesquisadora, discente de uma universidade pública e antes disso, aluna do sistema público, um ato político na educação. Além disso, ao longo do curso, e vivenciando experiências mais concretas com os sujeitos da EJA, essa compreensão foi se acentuando cada vez mais aos meus olhos (ao deparar-me com os marcos legais e com o engessamento do que está posto), sobretudo ao me perceber em uma sociedade onde muitos são anestesiados por discursos de ódio contra os menos favorecidos, contra a educação pública, crítica e atuante, contra os que marcham em prol da defesa dos direitos coletivos de quem, no coletivo, nunca teve direito.

Foi nos últimos três anos na Universidade Federal da Paraíba, que pude vivenciar, enquanto estudante, práticas extensionistas e de ensino com o público da EJA, um público tão diversificado e rico em saberes, que me impulsionou a sonhar e a buscar um futuro melhor em favor deles, isto é, um cenário com novos sonhos e possibilidades. Isso me levou a querer analisar o que conquistamos no campo da Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos últimos anos e de que modo essas conquistas têm tido (ou não) concretude.

Deste modo, o meu interesse nesse estudo foi analisar alguns aspectos das políticas de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Brasil após a LDB 9.394/96, nas práticas políticas e pedagógicas da EJA de dois municípios do brejo paraibano, de acordo com seus agentes (gestores, coordenadores e educadores da EJA).

Compreendendo que os desdobramentos dessa discussão são múltiplos, foi que nesse trabalho buscamos responder a um questionamento vinculado a esse objetivo, qual seja: Como se revelam alguns aspectos das políticas de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Brasil após a LDB 9.394/96, nas práticas políticas e pedagógicas da EJA de dois municípios do brejo paraibano, de acordo com seus agentes (gestores, coordenadores e educadores da EJA)?

Para responder a essa questão e alcançar o principal objetivo desse estudo, perseguimos dois objetivos específicos, que foram: a) Refletir sobre como gestores e coordenadores da EJA de municípios do brejo paraibano, avaliam os aspectos das políticas de Educação de Jovens e Adultos nas práticas políticas locais. c) Identificar a percepção docente sobre aspectos políticos e pedagógicos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

Anseio aos leitores deste trabalho os mesmos sentimentos que me motivaram a investigar esse tema político e educacional. Espero que os colegas professores, ao término, sintam-se instigados a tomar a discussão política e a cobrança da materialização para si, na sua prática docente e em sua atuação como agente político/social, seja nessa modalidade ou em outros segmentos da Educação. Que acima de tudo, sejamos políticos, façamos política e busquemos que ela se faça presente nos espaços em que atuamos.

Aos demais leitores, a expectativa é que sejam tomados pela mesma inquietude que me toma e que compreendam como essa modalidade educacional e seus sujeitos são presentes, de diversas maneiras em nosso meio, seja através de um pai, uma mãe, um tio, um amigo, uma avó, ou de qualquer outro, que por inúmeros fatores, pode encontrar na EJA uma oportunidade de acessar um direito que outrora lhe foi negado, e, por consequência, ter acesso a outros direitos. Por isso, espero que os leitores desse trabalho

o concluam compreendendo que todo o potencial da EJA só conseguirá efetivar-se, concretamente, quando a discussão já presente na legislação educacional e políticas, se tornar realidade e se materializar no discurso (planejamento, formação continuada etc.) e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e salas de aulas desta modalidade.

Destarte, para fins de organização das sessões desta monografia, ela se encontra dividida da seguinte maneira: na segunda seção apresentamos as reflexões teóricas que embasam o estudo, ocasião em que discutimos a trajetória da EJA no discurso político e pedagógico. Na terceira estão os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos e na quarta, os resultados e análise dos dados que se revelaram na pesquisa com os gestores, coordenadores e docentes da EJA. Por último, apresentamos nossas considerações finais a respeito do estudo realizado.

2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

As primeiras evidências educativas realizadas com adultos no Brasil, são relatadas pela história a partir do Período Colonial, conhecido também, (principalmente no campo educacional), como Período Jesuítico, datado entre 1549 e 1759. Nesse contexto as práticas educativas eram de caráter missionário, de um lado, com o objetivo de catequizar o povo indígena, difundindo o evangelho e com base nele, disseminar normas comportamentais e outros ensinamentos julgados necessários para a colônia, e de outro, buscando transformar a todo custo, a cultura de um povo, suas crenças, línguas e histórias específicas, transformando-os em um único modelo de sociedade, embebida pela cultura europeia do século XVI e julgada como padrão correto do “homem civilizado”.

Séculos após essas primeiras ações educativas, essa característica “catequizadora” da educação destinada a jovens e adultos, parece ter sido tomada como metáfora para a análise da EJA pelo senso comum até os dias de hoje. Com efeito, olhar para a EJA por este viés missionário reduz as suas funções ao caráter meramente compensatório, e na alfabetização o processo de ensino da leitura e da escrita acaba também se reduzindo à mera apreensão de signos, dando pouco ou nenhum valor aos significados envolvidos nesse processo. Na atualidade da EJA, “catequizar” seria ensinar sem atribuir o valor pessoal e coletivo das histórias que se entrelaçam, seria negligenciar a existência dos direitos e deveres desses sujeitos e tentar definir esse público por/com um único olhar, assim com feito com os povos indígenas daquela época, apartando-os de suas culturas e do ato educacional.

Em contrapartida a essa analogia da catequização e do viés missionário, as discussões do campo legal no contexto pós-LDB 9.394/96, asseguraram oportunidades educacionais que levam em consideração as características e interesses dos sujeitos da EJA. A defesa de tais oportunidades educativas para esses sujeitos também foram fortalecidas nas discussões acadêmicas da área, que endossando a base legal e ao mesmo tempo a influenciando, justificam o papel dessa modalidade como o de “[...] acolher pessoas jovens e adultas atravessadas pelas suas trajetórias de trabalho, de vida, de luta por sobrevivência social e econômica, numa diversidade imensurável, tornar-se fator que gera muitas possibilidades integradoras de transformação” (PAIVA; SALES, 2013, 2014; SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014, apud, SANTOS, 2018).

Para tanto, isso significa compreender que a EJA contempla todo o processo de aprendizagem (formal ou informal): [...] onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (CONFINTEA V, 1997).

Seguindo a trajetória histórica da EJA pós-jesuítica, a educação segue tomando novos rumos e no Período Pombalino (1759-1808), a sua principal característica foi o espaço dado para os ideais iluministas. Esse movimento político-intelectual, por mais que tenha defendido uma “nova sociedade”, e com ela uma educação livre e laica, além de um homem bem formado por intermédio da educação, atendeu aos interesses da elite dirigente, e, portanto, sem qualquer preocupação com pessoas das classes populares, como os sujeitos demandantes da EJA. Assim também foi no Período Joanino (1808-1821), quando a educação ofertada priorizava a aristocracia portuguesa em detrimento do povo.

Mudaram-se os tempos, as nomenclaturas, as filosofias que definem o homem nesses períodos históricos. Os olhares que para ele foram direcionados impactaram o rumo da história. De certo modo a idealização deste “novo homem” contribuiu para mobilizar, mesmo que a passos lentos, os avanços na área da educação quanto a sua oferta. No entanto, esse acesso ficou restrito às elites. Observa-se, com isso, que a história deixa registrada, além de fatos, as suas consequências, as quais nem os séculos, nem o tempo conseguiram romper facilmente. O impacto de uma ideia disseminada acerca da educação como prestígio da nobreza, por exemplo, continua respingando séculos depois quando o assunto é para quem deve ser priorizada e/ou assegurado esse direito.

Em outras palavras, quero dizer que parece ter sido internalizada e disseminada, no imaginário social, a ideia de que o poder aquisitivo é fator determinante do êxito escolar/social, em detrimento da compreensão de que é a garantia do direito à educação para todos é fator fundamental para o desenvolvimento da formação individual e coletiva e de buscá-la ao longo da vida no vasto campo de possibilidades e oportunidades, tendo em vista a conquista de outros direitos de cidadania.

Essa compreensão nos aproxima do pensamento de Saviani (2011), quando este, analisando a organização sócio e político-econômica do nosso país (com raízes no terreno da sociedade burguesa), aponta que o impacto desta organização para os mais pobres ocorre mais fortemente em áreas ligadas a subsistência humana (como o trabalho) e de acesso a bens e serviços, “[...], em detrimento de ações efetivas que minimizem as suas

disparidades sociais e de ampliação do direito à satisfação otimizada de necessidades básicas” (PEREIRA, 2007). Isso tem colocado em risco o difícil caminho trilhado no Brasil em favor da garantia do direito à educação e do incentivo à continuidade desta ao longo da vida. Portanto, não é o poder aquisitivo condicionante do saber, mas é a oportunidade e o direito de acesso ao saber (e de continuar aprendendo ao longo da vida) que colocam os sujeitos diante de outras de condições de vida sociais e econômicas melhores ou diferentes.

Sem esquecer da arriscada associação entre pobreza e fracasso escolar, não se pode negar que o investimento em políticas de qualificação para o trabalho ou políticas de trabalho para as classes populares, se desarticuladas das políticas de educação, cria as condições favoráveis para que os menos favorecidos, em particular, os jovens e adultos demandantes da EJA, tenham que optar unicamente pelo trabalho. Como alega Saviani (2010),

[...] o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo. (SAVIANI, 2010, p.23).

Os reflexos dessa realidade se mostram nas narrativas que vão sendo disseminadas pelo discurso político no imaginário social, favoráveis aos interesses capitalistas. Por meio delas, formam-se também os discursos e opiniões no senso comum e entre os demandantes da EJA, aqueles que “bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida” (ARROYO, 2017). E quando estes se percebem diante do dilema entre o estudo e o trabalho, acabam recorrendo a argumentos de que o “estudo não leva a lugar nenhum, a não ser que já seja rico”, em detrimento do trabalho, que oferece benefício financeiro imediato, mesmo quando este é precarizado.

Como temos aqui apresentado, os laços complexos envoltos nessa realidade são muitos e são históricos. E em se tratando da atenção dada à educação para os sujeitos da EJA, foi no Período Imperial (1822 – 1888), sob forte influência do liberalismo francês, e de um contexto político constitucionalista, e um contexto social sugestionado pelo pensamento filosófico positivista, que foi outorgada a primeira Constituição Brasileira (BRASIL, 1824), a qual, dentre o rol de prerrogativas individuais, tratou da matéria da

Educação em um de artigos, ao assegurar “a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros” e dar ênfase à instrução primária gratuita a todos os cidadãos (art. 179, § 32).

Nesse Constituição (1824) a educação passa a ser legislativamente assegurada a todos os cidadãos, fazendo referência a uma suposta preocupação com a formação dos adultos, que embora inexplícita e sem a terminologia “EJA”, era contemplada na lei.

O que se observa nesse período é que mesmo quando se direcionou, em legislação, um olhar voltado à educação de adultos, a garantia legal não foi elemento suficiente para promover o atendimento das demandas dos sujeitos que a ela recorriam. A Constituição de 1824, mesmo assegurando o direito à educação a todos os cidadãos, não foi capaz de reduzir os índices de analfabetismo, já que ao final do império havia uma população analfabeta de mais de 82,3% entre os que tinham cinco anos ou mais no país (HADDAD; DI PIERRO, 2000). De modo semelhante, o primeiro censo brasileiro (1872) revelou que a população com 10 anos ou mais não alfabetizada, girava ao em torno de 78%.

Como se não bastasse esse pouco interesse e esforço político em resolver a questão do analfabetismo, a Lei Saraiva (1882), anos mais tarde, ao instituir o título de eleitor e eleições diretas para cargos eletivos do Império brasileiro, o fez excluindo os analfabetos do direito ao voto, ficando clara a fragilidade política, desde a colonização, para promover a alfabetização no país. Na reforma política-eleitoral que essa lei promoveu, a exclusão dos analfabetos do direito de voto foi instituída, uma vez que no jogo político eles foram considerados ignorantes e cegos moral e politicamente. Inicia-se aí um longo processo de estigmatização dessa população, que, na verdade, tinha um propósito claro. A esse respeito Leão (2012, p.613) argumentou:

Ao identificar negativamente os analfabetos como ignorantes, cegos, incapazes e mesmo perigosos e ao exigir o saber ler e escrever para o cidadão ser considerado eleitor, as elites brasileiras, na sua maior parte latifundiárias e escravistas, não tinham tanto o objetivo de purificar as urnas e tornar as eleições mais “limpas”, mas sim evitar o alargamento da participação popular.

Curiosamente, quando o regime republicano se instalou no Brasil (Primeira República 1889-1929), não foi capaz de reverter essa lei. Pelo contrário, a nova Constituição republicana manteve “[...] a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109). O Brasil república, em sua primeira fase

nesse regime, embora tenha dado novos contornos à história do país, após ultrapassar a monarquia, também foi marcado por tensões sociais e políticas, decorrentes dos resquícios negativos dos períodos históricos anteriores.

Na área educacional alguns sinais de mudanças surgiram nesse período através das várias reformas educacionais que o regime republicado promoveu. Elas demonstravam certa preocupação política com os rumos da educação e da própria sociedade, que se queria mais moderna socialmente. “Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109-110). Um reflexo disso pôde ser observado com a problemática do analfabetismo inalterada neste regime. Os índices demonstravam que mais da metade da população (65%), acima de 15 anos, era analfabeta.

Vê-se que até o momento a Educação não é prioridade da política brasileira e o analfabetismo, além de não ser uma preocupação concreta da classe política, ainda era visto de maneira estereotipada e preconceituosa. É somente de forma tardia, por volta da década de 1940, que a Educação de Jovens e Adultos começa a tomar formato no meio das discussões políticas e administrativas do país. E isso ocorre devido demanda crescente por mão de obra qualificada no trabalho, vinda do mesmo sistema econômico que a negligenciou.

Nesse contexto, em que o Brasil passava pela Era Vargas, o governo demonstrou certa inclinação pelo fortalecimento da educação. Ao mesmo tempo, as marcas do autoritarismo desse período foram reforçadas pelo incentivo à expansão da educação por meio de formação técnica para atender aquela mão de obra qualificada decorrente da crescente industrialização no meio urbano. A Educação de Jovens e Adultos, em particular, foi, pela primeira vez reconhecida e firmada como um problema de política nacional. Mas ela não era ainda pensada a partir de um viés alfabetizador e emancipatório, pelo contrário, quanto mais a população fosse alienada do acesso à informação, mais fácil seria manter o controle do Estado.

Em contrapartida, diante de todas essas curvas negativas narradas, a existência de uma política educacional federativa neste período histórico, representou um progresso por ter dado visibilidade a EJA. Como relatam Haddad e Di Pierro (2000, p.111),

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

De acordo com estes autores, a ação do estado em favor da educação de adolescentes e adultos não se deu por acaso. Ela decorreu tanto “[...] em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida”, como atendendo a finalidade de “[...] prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal” (IBIDEN, 2000, p.111).

Em resumo, pode-se dizer que foram significativos os esforços políticos neste período em favor da educação para adolescentes e pessoas jovens e adultas, ao ponto de caírem os índices de analfabetismo das pessoas com mais de cinco anos, que computou menos de 50% no ano de 1960. As mudanças provocadas a partir desse período, se refletiu em vários aspectos, como: no despertar para a necessária redefinição das características docentes para atuação na área; na busca por novas formas do pensar e do fazer pedagógico com os sujeitos da EJA; nas tentativas de encontrar espaço próprio para essa modalidade de ensino nas legislações e nas proposições políticas etc. Todos esses aspectos foram incentivados e apoiados por vários movimentos de educação e de cultura popular, que tinham como propósito a reafirmação dos interesses populares e o educador Paulo Freire como seu principal idealizador.

Com o golpe militar ocorrido em 1964, “A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os [seus] interesses” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113). Após o fim desse regime, o país sai da escuridão e dos calabouços do autoritarismo e respira novos ares de democracia, por nós entendida pela sua relação intrínseca com a emancipação, assim como Santos elucida:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2001, p. 269).

Essas relações emancipatórias mencionadas por Santos, fazem parte de uma construção coletiva que ocorre, inicialmente, entre os pares, e multiplicam-se na medida em que acontecem. Daí resplandece a democracia, no ínterim da emancipação no acesso ao conhecimento, no diálogo, na liberdade, no respeito e no acesso à consciência cidadã, por intermédio da educação.

Feitas essas considerações, importa lembrar que a Educação de Jovens e Adultos é constituída por diversas transformações e por uma trajetória de lutas e negações ao longo dos séculos e períodos históricos do nosso país. Foi preciso vivenciar toda essa jornada, suportando o peso desse apartheid, para que ela começasse a dar pequenos passos no marco legal e político. A condição para que tenha sido possível esses pequenos, mas significativos passos é apontada por Arroyo (2005), que fala do seu necessário reconhecimento associado ao reconhecimento de outros direitos. Segundo ele a história mostra que “o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos” (2006, p. 28).

É essa a razão que o leva a dizer que a reconfiguração da EJA só vai ocorrer se vier atrelada com essa legitimação, a qual, passa pela articulação entre as políticas envolvidas nesses direitos ao ser ofertada.

Nessa trajetória, o analfabetismo e a sua erradicação foram por muito tempo entendidas como problema a ser resolvido por meio de políticas públicas isoladas, desarticuladas inclusive da educação escolar. Mas a história mostra que se queremos evitar a culpabilização das pessoas, individualmente, por não serem alfabetizadas, é necessário primeiro romper com a visão ingênua do analfabetismo alertada por Freire (2001)³ e depois, reconhecer quem são os verdadeiros responsáveis por angariar esforços para combatê-lo, considerando que são eles os mesmos que sustentaram, por muito tempo, um sistema imerso em desigualdades para muitos e de privilégios para poucos.

Tomando como referência esse enredo e caminhando para desfecho da exposição do percurso elucidativo sobre a EJA, chegamos em uma etapa fundamental de sua

³ A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 2001, p. 15).

trajetória histórica, que foi o da promulgação da Constituição Federal de 1988 e de outros marcos legais e políticos decorrentes. Nela, os processos emancipatórios democráticos são inquestionáveis e a primeira via de acesso para sua construção é o papel do Estado na garantia do direito de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Em seu artigo 205 a educação é assumida como direito social e subjetivo, extensivo a todos, independentemente de qualquer condição e preconiza o papel da educação na vida dos sujeitos, afirmando que ela deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse novo contexto, a EJA deixa de ser compreendida, no marco legal,

[...] sob uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, construída, segundo Ventura (2011), sob a predominância de políticas frágeis do ponto de vista institucional, e aligeiradas, da perspectiva de qualidade do processo educacional. [...] materializada sob a forma de campanhas, movimentos, programas ou projetos, [...] (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.41).

O espaço que a EJA passou a ocupar no marco legal e político nesse novo contexto e realidade democrática pós-constituição de 1988, expressa-se a partir da “[...] LDB, Lei n.º 9.394/96, e outras tantas leis, resoluções e decretos que orientaram e/ou orientam os programas, os projetos e as ações que configuram a política pública para EJA (MACHADO, 2009, p.3).

Na LDB (9.394/96), um grande avanço para a educação de jovens e adultos, foi colocá-la como modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio. Sendo assim, entender a EJA como modalidade, significa reconhecer:

[...] as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem que são reconhecidas e com elas a necessidade de a escola pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com este público (SOUZA; GONÇALVES; CUNHA JÚNIOR, 2013, p.6).

No cerne dessa questão, o desafio é que as políticas e práticas educativas no campo da EJA se desapeguem de sua histórica visão compensatória, a qual atribuiu por muito tempo à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência (DI PIERRO, 2005).

Nesta perspectiva a LDB colocou o acesso à educação básica, pelos demandantes da EJA, como uma oportunidade de encontrar na escola uma organização atenta às suas particularidades, realidades, e em que a articulação dos horários, calendários, currículo,

metodologias, etc., colaborem para promover a igualdade de oportunidades, tal como preveem as funções da Educação de Jovens e Adultos, em particular, a função equalizadora da EJA, as quais falaremos mais adiante.

O sentido da EJA como modalidade da Educação Básica, foi reiterado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (BRASIL, 2000a) dessas diretrizes, expressou o reconhecimento da concepção de EJA como:

[...] um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000b, p. 26), devendo o seu desenvolvimento considerar “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” e se pautar “pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000b, apud, JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.41).

O parecer a que se referem essas Diretrizes toca em assuntos fundamentais para a oferta da EJA, os quais precisam ser considerados pelos gestores públicos e educadores em geral. Entre eles destacamos os tópicos que julgamos importantes nesse trabalho, como: as funções da EJA, a formação docente para atuação nesta modalidade e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Com relação às suas funções, o parecer destaca que elas referendam a EJA como modalidade, tal como caracterizada na LDB (BRASIL, 1996). Nelas “há o sentido de se estabelecer o que lhe é específico tendo em consideração o seu público e seu objetivo junto a ele” (OLIVEIRA; NICOLAU; ARAÚJO, 2021, p.311). A função reparadora, por exemplo, na medida que reconhece as injustiças sociais cometidas contra os seus sujeitos ao longo de suas existências, expressa o reconhecimento do poder público de que há uma “[...] dívida inscrita em nossa história social [...]” (BRASIL, 2000, p. 4), resultante da negação de um direito público e subjetivo (art. 5º da LDB nº 9.394/96), ou seja, o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, a milhões de brasileiros e brasileiras.

A função equalizadora, defende o princípio da igualdade de oportunidades como ponto de partida para que essa função se efetive (BRASIL, 2000). Por meio do cumprimento dessa função espera-se que a oferta de EJA possibilite a igualdade de oportunidades educativas a todas as pessoas, em suas realidades e culturas específicas, como “trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (IBIDEN), entre outros.

Na função qualificadora o sentido que lhe é dado é o do caráter permanente da Educação. Entendida como o próprio sentido da EJA, muito mais que uma função,

Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p.11).

Como se vê, essas funções objetivam transformar a EJA no Brasil de modo que em todas as idades e em todas as épocas da vida, os sujeitos demandantes da EJA possam se formar, “[...] se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p.12). A aplicabilidade das funções da EJA como aqui abordadas, requerem professores com formação adequada para contemplá-las em sua prática educativa. A esse respeito, o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos propõe que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000, p.56).

Espera-se dos docentes da EJA que sejam qualificados para a construção de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados as características e expectativas dos estudantes que recorrem a esta modalidade.

Ora, para a proposição de tais projetos ou de práticas educativas para atuação nesta modalidade, se faz necessário que o educador, além de procurar estratégias para conhecer bem os próprios sujeitos educandos da EJA com quem irá trabalhar, conheça também as diretrizes curriculares nacionais que a norteiam, sabendo identificar os pontos em comum e divergentes daquelas em que orientam o ensino regular. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 01/2000 (BRASIL, 2000a) a regra metodológica é descontextualizar os conhecimentos e valores da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA.

Em síntese, o estabelecimento e cumprimento de Diretrizes Curriculares apropriadas a Educação de Jovens e Adultos são indispensáveis à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para EJA. Principalmente quando existem

funções distintas e interligadas que assinalam para uma educação que deve ir além dos preceitos reparadores.

Por último, vale dizer que o contexto histórico, pós-LDB, de que estamos aqui tratando nas linhas finais dessa trajetória sobre a EJA, inclui ainda aspectos políticos internacionais que julgamos importantes na sua história mais recente, e os quais indica o caminho para onde eles vêm conduzindo a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, considerando que a EJA no Brasil, foi, inegavelmente, fortalecida nesse período, destacamos a influência das V e VI Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (1997 e 2009). Estas, propuseram (1997) e avaliaram (2009) o conceito ampliado de educação de adultos, orientado pelo paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Este, deu-lhe subsídios para pensar a multiplicidade de práticas e contextos em que ela pode ocorrer e pela diversidade de interesses e necessidades de aprendizagens dos diferentes grupos sociais a que pode atender. Nas palavras publicadas na declaração de Hamburgo, documento resultante da V CONFINTEA, temos seguinte sobre esse conceito:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 2005, p.17).

Em paralelo à ampliação desse conceito, firmaram-se muitos compromissos para a EJA, importando aqui registrar que ele acabou influenciando algumas políticas de educação de jovens e adultos aqui no Brasil, como no caso do parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), ficando isso claro nas funções da EJA apresentadas no parecer e nos outros aspectos políticos destes documentos, como tratamos anteriormente.

Resumindo, na “busca por saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, o dossiê que tem este mesmo nome e o qual é coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec - em parceria com a Ação Educativa e o Instituto Paulo Freire, coloca em destaque a necessidade de não se perder de vista o que já está bem estabelecido na Constituição, na LDB e no Plano Nacional de

Educação (2014)⁴, entre outros marcos legais firmados nacionalmente, assim como nos compromissos assumidos perante a comunidade internacional. Ou seja, o que se espera é que não se esqueça das bases sólidas em que estão assentadas essas políticas para a crescente elevação da escolaridade e qualificação profissional da população, e, por consequência, garantir a todos o direito à educação de qualidade.

Tomando por referência alguns aspectos dessas políticas já estabelecidos no país, e que acreditamos que deveriam estar norteando as políticas públicas e as práticas educativas locais desta modalidade, é que vamos analisar, mais à frente, os dados que constituímos junto a gestores, coordenadores e educadores da EJA, nossos sujeitos da pesquisa, procurando responder os objetivos deste trabalho acadêmico.

⁴ As Metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação oferecem um adequado direcionamento para tais políticas, em especial as respectivas Estratégias, que atentam para as distintas necessidades e condições de aprendizagem dos subgrupos geracionais e das populações do campo e das cidades, dos povos indígenas e afrodescendentes, das pessoas com deficiência e aquelas em privação de liberdade.

3 O MÉTODO DA PESQUISA E SEUS DELINEAMENTOS

Tendo apresentado a introdução e a fundamentação teórica deste trabalho, partimos agora à descrição dos procedimentos metodológicos que adotamos nesta pesquisa no sentido de possibilitar o alcance de seus objetivos. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que nos ajudou a analisar a realidade das políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos pelas lentes de profissionais da área (coordenadores, gestores e docente) de municípios da região do brejo paraibano.

Optamos por essa abordagem por entendermos que ela é a que mais se ajusta aos nossos objetivos, já que não está voltada à busca de representatividade de opiniões de um grupo e à possibilidade de medi-las. Está, ao contrário, interessada “[...] no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social (as políticas e práticas de EJA no brejo paraibano) por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno” (RICHARDSON, 1999, p. 102, grifos nossos). Ela tem como uma de suas principais características a valorização da “[...] imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados” (ALVES, 1991, p. 55), tal como fizemos com os nossos entrevistados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa realizada foi de caráter exploratório, uma vez que esta objetiva “[...] conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere” (PIOVESAN E TEMPORINI, 1995, p. 321).

A respeito disso, vale salientar que os contextos (municípios) onde se constituíram os dados da pesquisa têm em comum o fato de serem situados na região do brejo paraibano. Divergem, no entanto, em relação à população habitacional (um município tem cerca de vinte mil habitantes e o outro mais que o dobro desta população), área territorial, clima, relevo, entre outras características locais que, de alguma maneira, podem ser significativas para que, nas respostas a esse estudo, possam ser diferenciados alguns aspectos quanto a garantia, ampliação, coibição ou diminuição das chances de acesso e/ou permanência na Educação de Jovens e Adultos pelos seus demandantes, bem como em relação à compreensão da EJA e ao lugar que ela ocupa em suas políticas educacionais locais. Optamos por não caracterizar os municípios que fizeram parte da pesquisa, para não identificar as redes de ensino e os participantes envolvidos no estudo, como acordado por meio de termo de consentimento livre.

3.1 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pesquisa bibliográfica foi o primeiro procedimento desta pesquisa. E embora tenha se constituído fonte secundária desse estudo, foi de grande importância para conhecer e aprofundar reflexões sobre o tema em debate, à luz de documentos do marco legal na área da Educação de Jovens e Adultos, e de outros trabalhos científicos publicados em livros e artigos científicos.

Lakatos e Marconi (2003) sugerem a sua realização em todo trabalho científico, não como mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas como uma oportunidade de examinar o tema do objeto de estudo em questão, sob diferentes enfoques ou abordagens e com eles procurar chegar a conclusões inovadoras.

Ademais, outros procedimentos adotados em nossa pesquisa envolveram a opção pela técnica do grupo focal e a entrevista semiestruturada. Para Powel e Single (*apud* 1996, p. 7), o grupo focal é representado por “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Para aplicar este procedimento foi necessário selecionar previamente os participantes que, juntos ou individualmente, colaborariam com as respostas aos objetivos desse estudo. Também foi importante a construção de um roteiro preliminar de trabalho, tanto para levantar previamente as questões consideradas relevantes a serem abordadas no grupo focal (aplicado em um dos municípios), como na entrevista semiestruturada (aplicada no outro município pesquisado). As duas técnicas se basearam no mesmo roteiro de questões. Esta última foi escolhida pela possibilidade de contemplar perguntas fechadas e diretas, envolvendo o objeto de estudo, mas também perguntas abertas, dando liberdade ao entrevistado para acrescentar informações sobre o tema tratado.

No que concerne à composição dos participantes, eles foram divididos em dois grupos, dos dois municípios pesquisados. No primeiro, foram três os integrantes que contribuíram com esse estudo utilizando a técnica do grupo focal. Para tal propósito, baseamo-nos nos requisitos necessários para sua elaboração, mencionados por Gatti (2005). A autora considera fundamental que na utilização desta técnica, o grupo escolhido tenha características homogêneas, pois isso representa um fator facilitador na comunicação intergrupala.

No próximo tópico esclarecemos melhor como os dois grupos foram selecionados. Além disso, apresentamos informações sobre o seu perfil e como contribuíram com o nosso trabalho. Por enquanto, importa registrar que o segundo grupo de participantes, do segundo município pesquisado, participou desta pesquisa por meio de entrevista semiestruturada ou não diretiva, uma técnica que permite intervenções pontuais do pesquisador para trazer o informante aos assuntos que se pretende investigar, numa atitude de exploração dos temas em pauta no estudo (THIOLLENT, 1987).

3.1.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Na primeira etapa desta pesquisa, contamos com a participação e contribuição de três coordenadoras pedagógicas e uma gestora escolar da Educação de Jovens e Adultos, ambas do primeiro município pesquisado. A constituição dos dados com este grupo se deu através de grupo focal, levando em consideração requisitos apontados por Gatti (2005) para a inclusão dos participantes na sua composição, como o da homogeneidade nas características dos participantes, no nosso caso, atendida. Assim afirmamos porque embora as profissionais da EJA participantes deste grupo exercessem funções diferentes nesta modalidade, de coordenação e gestão, tinham em comum características de gênero (todas eram mulheres), de faixa etária (entre 31 e 40 anos) e de tempo de experiência como profissional da educação (todas com mais duas décadas de experiência). Havia a expectativa da participação de uma docente da EJA neste grupo, mas as tentativas feitas nesse sentido foram sem sucesso.

Neste grupo focal, desenvolvido com quatro profissionais da EJA do mesmo município, baseamo-nos por um roteiro com questões voltadas as Políticas de Educação de Jovens e Adultos. A cada pergunta, o grupo se organizou da melhor forma para responder e complementar a fala dos colegas presentes.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu com a participação de dois integrantes do segundo município pesquisado. Suas contribuições se deram por meio da entrevista não diretiva, como sinalizamos acima, sendo uma aplicada com a gestora escolar da EJA e um docente que atua nesta modalidade no referido município. A gestora entrevistada também tinha experiência na função de coordenação da EJA, em anos anteriores.

O mesmo roteiro de questões do grupo focal foi utilizado para a entrevista com a gestora do segundo município. Nele, vários temas envolvendo a EJA foram abordados, desde os entendimentos sobre esta modalidade, a sobre como avaliam as ofertas e tipos

de oferta de vaga para os estudantes, Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Funções da EJA, alinhamentos à Base Nacional Comum Curricular, entre outros temas envolvendo as políticas na área. Após a coleta de dados, os áudios das entrevistas realizadas ao vivo pela ferramenta Google Meet, foram descritos em tabulações organizadas por categorias, facilitando a clareza na exposição dos resultados.

Dos dois grupos pesquisados, nos dois municípios do brejo paraibano, as integrantes que exercem funções de coordenação e gestão da EJA, apresentam as seguintes características pessoais e profissionais, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil das equipes técnico-pedagógicas da EJA dos dois municípios pesquisados

Municípios	Pesquisados	Faixa etária	Função	Tempo de experiência profissional na educação
Município 1	P1	Entre 31 e 40 anos	Coordenação Pedagógica	Mais de duas décadas
	P2			
	P3			
	P4		Gestão escolar	
Município 2	P5			

As falas dos pesquisados foram gravadas com consentimento dos participantes e logo após transcritas. O levantamento de aspectos do perfil deste grupo nos ajudou a captar indícios das condições concretas em que os enunciados sobre a EJA foram proferidos, sendo isso importante por entendermos que através de seus contextos locais e temporais de atuação (função e tempo na função) viabiliza-se a reflexão do horizonte em torno de seus trabalhos. Entendemos que a depender dessas características, pode-se construir visões e atitudes diferenciadas no trabalho e na reflexão sobre a EJA.

Como se vê, o perfil das profissionais no quadro 1, indica uma longa trajetória no exercício da profissão, todas com mais de 20 anos na área da educação. Ao observar estes perfis, as interconexões com o que se entende profissional da EJA, no que toca a sua formação, logo foram feitas. Elas nos levaram a refletir, com o vazio de informações sobre outras experiências formativas nesta modalidade, que o perfil do profissional da Educação de Jovens e Adultos, conforme sua trajetória histórica, sempre foi construída “um pouco às margens”, levando seus educadores a se formarem “pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p.17).

Com efeito, por mais longa que seja a trajetória das participantes desta pesquisa na área da educação, é provável que a construção dessa formação no campo da EJA tenha

ocorrido sob essas ‘margens e bordas’ citadas por Arroyo. Esse impasse, no entanto, não nos permite classificá-los como, qualificados ou não. Mas nos indica, utilizando as palavras de Arroyo, que “[...] se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos.”

Quanto ao levantamento do perfil do docente do segundo município pesquisado, único professor da EJA que topou participar desse estudo, a ideia também foi conhecer aspectos pessoais e profissionais que nos ajudassem compreender sua identidade profissional e o como os traços que o caracterizam, (de gênero, raça/etnia, faixa etária, regime de trabalho, turma em que leciona, experiências de formação na educação e na EJA e tempo de docência nesta modalidade) podem refletir nos enunciados que profere sobre suas relações, pessoais, profissionais e formativas com esta área.

O quadro a seguir aponta um perfil docente jovem, na idade e no tempo de atuação na EJA, mas com experiência formativa que indica reflexões subjetivas e profissionais importantes para a atuação com os sujeitos imbricados nesta modalidade.

Quadro 2 – Perfil do docente do segundo município pesquisado

Gênero	Etnia/raça	Idade	Formação inicial	Experiência de formação continuada na área de EJA	Turma em que leciona	Regime de trabalho	Tempo de docência na EJA
Masculino	Negro	24 anos	Licenciatura em pedagogia	A Educação de Jovens e Adultos - EJA em tempos de pandemia e pós-pandemia: desafios à construção de inéditos viáveis - 2021	Ciclo I e II	Contratual	Menos de um ano

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Essa fase da pesquisa é composta pela avaliação e integra o processo e os resultados alcançados na pesquisa (RICHARDSON, 2003). Para subsidiar as reflexões nela contidas, partimos dos objetivos que delimitamos no início da pesquisa e da leitura crítica dos dados que foram se constituindo no processo investigativo, levando-nos à sua descrição e interpretação, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES, 1994 *apud* ENGERS, 1994, p. 103).

Para analisar como gestores e coordenadores da EJA de municípios do brejo paraibano, avaliam os aspectos das políticas de Educação de Jovens e Adultos nas práticas

políticas locais, elegemos, sete categorias extraídas do grupo focal e das entrevistas, intituladas: 1) Compreensão das equipes técnico-pedagógicas sobre EJA; 2) Ofertas, investimentos, programas e etapas ofertadas na EJA; 3) Investimentos ou parcerias com outras instituições; 4) Formas de oferta da EJA e ações para a permanência na escola; 5) Formação docente para a educação de jovens e adultos nas práticas políticas locais; 6) Aspectos pedagógicos envolvidos nas políticas e práticas da EJA; 7) Aspectos contemporâneos das políticas de EJA nas políticas locais.

Também foi importante, para esse estudo, identificar a percepção docente sobre aspectos políticos e pedagógicos envolvidos na EJA. Para tanto, elegemos seis categorias, assim denominadas: 1) Concepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos; 2) O trabalho pedagógico na EJA da escola em que atua; 3) Saberes docentes necessários à prática educativa na EJA; 4) Percepção das práticas políticas locais sobre o incentivo ao ingresso na EJA por seus demandantes; 5) Dificuldades e adequação das atividades pedagógicas ao perfil do discente da EJA e às suas necessidades de aprendizagem; 6) principais desafios da EJA no contexto local.

Ademais, vale registrar que tanto na descrição da análise como da metodologia, tivemos o cuidado de não identificar os sujeitos e nem os municípios envolvidos nesse estudo, entendendo que preservá-los atenderia aos critérios éticos da pesquisa, demonstrando também respeito aos participantes da pesquisa que contribuiram com este trabalho, no compromisso firmado através do termo de consentimento livre.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos ao longo dessa seção, os dados coletados através das equipes técnico-pedagógicas (coordenação e gestão) atuantes na EJA, além de depoimentos do docente participante desta pesquisa, os quais, profissionais que exercem funções de coordenador, gestor ou professor em municípios do Brejo Paraibano sobre políticas e práticas de Educação de Jovens e Adultos.

Lembramos que por uma questão ética, acordada entre as partes, não apresentamos nestes resultados os nomes dos municípios e participantes que contribuíram voluntariamente, com este trabalho. Nesse sentido, identificamos os participantes da equipe técnico-pedagógica pela letra P com enumerações, o docente, pela letra D e os respectivos municípios pesquisados por numerações. As falas estão organizadas por categorias, extraídas do conteúdo das falas dos participantes, e que nos ajudaram a responder aos objetivos deste estudo.

Vale lembrar que dividimos a análise em duas etapas. Na primeira está a discussão das informações fornecidas pelas coordenadoras e gestoras da EJA dos dois municípios pesquisados. Na segunda encontram-se os depoimentos do único docente que aceitou contribuir com esse estudo no segundo município contemplado nessa pesquisa.

Seguindo com a discussão dos dados, a primeira categoria analisada se refere à compreensão de coordenadoras e gestoras sobre Educação de Jovens e Adultos. A expectativa a respeito dessa questão era obtermos posicionamentos favoráveis à compreensão da EJA enquanto direito e enquanto modalidade com características próprias, levantadas a partir do conhecimento das especificidades pessoais e culturais e das variedades dos saberes discentes.

4.1 COMPREENSÃO DAS EQUIPES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS SOBRE EJA

A análise desta categoria, põe em evidência as crenças, valores e saberes de coordenadoras e gestoras da EJA situados nos dois municípios do brejo paraibano, demonstrando os modos como se processam, algumas vezes, de forma contraditória, tanto a afirmação quanto a negação da EJA como um direito e como uma modalidade.

A EJA é um programa do governo que tem início, meio e fim. Porém, depois que iniciou (iniciaram) a trabalhar com Educação, perceberam que ela (a EJA) tem uma demanda continuada e o que seria um programa, agora é algo permanente. Antes ofertada por 6 ou 8 meses como programa, após o Plano Nacional de Educação, passou a ser uma modalidade com objetivo de oferecer oportunidade a esses estudantes que adentraram ao sistema de trabalho. (P1, P2, P3, P4).

Enxergo a EJA por uma ótica bem diferente da qual enxergava a 8 anos atrás. Hoje a EJA agrega fatos e relações diferentes do que sempre foi visto. De 2022 até então (ano que passei a trabalhar diretamente com a EJA) isso tem se tornado extremamente perceptível, tanto na forma de se entender uma Educação de Jovens e Adultos voltada a mesma prática pedagógica do sistema regular. No sentido de que: o foco realmente é de que se aprenda alguma coisa. De que se agregue valores enquanto conceitos teóricos para se chegar a algum objetivo enquanto pessoas. Então antes a EJA era vista como uma fábrica de empregos e um depósito de pessoas, onde uma minoria buscava realmente um aprendizado. Era aquele momento onde ia-se para conversar, conhecer outras pessoas, dispersar-se. Talvez hoje pela vida acelerada que todo mundo tem e por necessitar de instrução, se procure a EJA com o intuito de se ter um futuro. Antes você fazia qualquer concurso, um concurso que abrisse hoje, por exemplo, era a nível fundamental, médio e superior e tinha também só para quem sabia apenas assinar o nome. Hoje não, hoje até (sem faltar com respeito a profissão importantíssima do gari) precisasse saber ler, escrever e ter conhecimentos básicos. (P5)

As compreensões aqui apresentadas são complementares. Pelo que se percebe, existe a real clareza da demanda expansiva da EJA que pesa, principalmente, no fator profissional, pela exigência crescente de trabalhadores qualificados no mercado de trabalho. Em resposta a isso, reflete-se sobre o cuidado para que a proposta pedagógica ofertada atenda a essa necessidade, além do espaço de trocas, considerado indispensável.

Essa compreensão nos remete a uma indagação posta por Arroyo (2017),

Sendo o trabalho tão determinante de seu viver, sobreviver e de suas identidades coletivas, de suas leituras de si e do mundo, e sendo o trabalho o princípio educativo formador de seus valores e saberes, impõe-se uma pergunta a seus profissionais: Que centralidade dar a suas experiências de trabalho como educadoras? (ARROYO, 2017, p.7).

Diante de tal questionamento, chama-nos atenção o fato de que, por um lado, não podemos fechar os olhos para este princípio educativo nas práticas e políticas de EJA, pelas razões sinalizadas pelo autor, e, por outro, de que ao incentivarmos este princípio, tenhamos o cuidado para que a EJA não se deixe levar pelos ditames do mercado de trabalho nos seus aspectos excludentes.

Ademais, na categoria seguinte, levantamos informações importantes que nos levam a compreender as práticas políticas locais de EJA no que tange a ofertada dentro das prerrogativas de investimentos em vagas de matrículas, horários, programas e etapas.

4.2 OFERTAS, INVESTIMENTOS, PROGRAMAS E ETAPAS OFERTADAS NA EJA

Questionamos aos agentes da política de EJA dos municípios pesquisados sobre a oferta de matrículas na rede de ensino, baseando-nos pela LDB/1996, em dois aspectos da lei: a) o inciso I do Art. 4º. que trata do dever do Estado com a escola pública, mediante a garantia de recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; e, b) o Art. 37, parágrafo 2º, ao afirmar que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” (BRASIL, 1996).

Considerando esses aspectos do marco legal e a demanda potencial de estudantes que poderia estar na EJA, questionamos os participantes da pesquisa sobre a oferta de vagas para matrículas nesta modalidade e obtivemos as seguintes respostas:

A oferta de vagas varia de acordo com a demanda. Quanto ao número de matriculados, temos o seguinte contingente: Ciclo I 53 alunos; Ciclo II: 47 alunos; Ciclo III: 47 alunos e Ciclo IV: 76 alunos. (Município 1)

A oferta de vagas varia de acordo com a demanda. Quanto ao número de matriculados, temos o seguinte contingente, dividido entre os Ciclos I, II, III, e IV, por variadas escolas do município: 366 alunos. (Município 2)

Com tais informações, notamos que há um maior número de matriculados na EJA no segundo município do brejo paraibano, que curiosamente é menor, em população, do que o primeiro, indicando serem necessárias mais iniciativas da gestão da EJA para captar a demanda que se sabe existente para estes “[...] "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização” (BRASIL, 2000, p.9).

Também se observa nos dois municípios que a EJA é organizada por ciclos. Este tipo de oferta é regulamentada pela LDB, 9.394/1996, como consta no seu art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, em que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Resulta claro que embora a LDB preveja que a educação básica, e aqui nos referimos à EJA, pode ser ofertada sob formas diversas de organização, a depender do

interesse do processo de aprendizagem, que envolve, o perfil de seus demandantes, os municípios parecem seguir uma tendência no Brasil quanto a organização por ciclos⁵

Para alguns educadores, a organização por ciclos expõe uma série de dificuldades à prática educativa, sobretudo diante da diversidade de público atendido pela EJA e dos variados níveis de letramentos identificados nesta modalidade. A descrença nos ciclos, no entanto, pode esconder dificuldades docentes no que se refere ao trabalho com mecanismos didático-metodológicos que contemplem a diversidade dos sujeitos da EJA nos diferentes níveis. Mas acreditamos também que a adoção dos ciclos quase como única opção para a EJA, pode estar inibindo outras tantas possibilidades de oferta, possivelmente mais favoráveis e em alguns casos, talvez mais coerentes com as realidades socioculturais, saberes e não saberes desses sujeitos.

A oferta de Educação de Jovens e adultos articuladas com outras políticas é uma, entre as possibilidades que poderia existir para contemplar todas as etapas da educação básica inseridas nesta modalidade e atender a diversos públicos, como jovens, adultos e idosos, do campo, da cidade, etc., de acordo com as necessidades por eles apresentadas. Poder-se-ia ir além dos processos de alfabetização e escolarização, que sozinhos, não são suficientes para garantir a autonomia dos estudantes.

Tratando especificamente da alfabetização, Vieira (2004) alerta a esse respeito, alegando que ela não garante o desenvolvimento dos campos sociais de subsistência, como a oferta e acesso ao emprego, renda e saúde. Reitera que políticas de EJA precisam estar em consonância com outras políticas para sua concreta efetivação.

4.3 QUANTO AOS INVESTIMENTOS OU PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES

Considerando as discussões acadêmicas em torno das parcerias realizadas na EJA com outras entidades a fim de possibilitar novas experiências formativas aos estudantes (já que os investimentos para a modalidade EJA são limitados), os municípios foram questionados sobre a existência destas parcerias, públicas ou privadas. A esse respeito obtivemos as seguintes respostas:

Parcerias com o SENAI e a UFPB para ofertas de cursos e outras entidades quando surgem. Por exemplo, o movimento das escolas, recentemente trouxe uma oficina em parceria com a CAGEPA do município sobre a produção de sabão e material de limpeza. Além de outras instituições que proporcionam aulas extraclasse, palestras sobre a área da saúde e economia, meio ambiente, entre outras. (Município I)

⁵ Em geral, as turmas da EJA são compostas pelos Ciclo I e II, correspondendo ao Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano., e pelos Ciclos III e IV, correspondendo ao Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Parceria principal com a UFPB/Campus III. (Município II)

Observa-se, nos dois municípios, que há uma tendência para o estabelecimento de parcerias, considerando que dentro das possibilidades existentes em cada município, estas práticas agregam aos alunos da EJA, novos conhecimentos e oportunidades. Mas o firmamento dessas parcerias apresenta contradições no discurso acadêmico. Haddad (2007) analisa a questão sob um olhar crítico, trazendo o debate sobre o investimento na EJA para refletir o tema. Ele diz que para esta modalidade “[...] o financiamento insuficiente serviu como justificativa para a realização das mais diversas parcerias com a sociedade civil, com transformações importantes no significado do termo”, camuflados pelos discursos da participação da sociedade civil e “aprofundamento das práticas democráticas” (HADDAD, 2007). Diz ainda que o tema das parcerias com a EJA tem sido interpretado de diferentes maneiras, apresentando dois pontos de vista para a análise da questão:

Do ponto de vista da institucionalidade da EJA, é um sinal claro da forma precária como suas políticas são implementadas. Em contrapartida, do ponto de vista de aproximação com as comunidades, muitos educadores defendem essa estratégia como momentos importantes de seu engajamento em programas e projetos, argumentando que produz melhoria na qualidade. No entanto, não deixa de ser relevante notar que a sociedade civil é chamada a “ceder o espaço” com mais intensidade do que para participar na concepção do projeto. (HADDAD, 2007, p. 202).

Por mais nítido que sejam estes embates, acentuados por visões distintas, é mais que pertinente considerar que a busca por parcerias seja reflexo da falta de investimentos próprios que supram as necessidades da EJA, para que não sejam estes integrantes da sociedade civil os prejudicados com a negação do direito à educação e de outros direitos dela decorrente.

Rocha, Musical e Godinho (2018), destacam que foi na década de 1990 que as práticas de parcerias tomaram mais amplitude e significados. Essa exacerbação deu-se no contexto de disputas entre os movimentos sociais e o projeto neoliberal, “de um lado, os movimentos sociais que reivindicavam o aprofundamento da democracia, da cidadania e da igualdade, e de outro, o projeto neoliberal de maximização dos lucros e minimização do Estado. (ROCHA; MUSIAL; GODINHO, 2018).

Outra questão proeminente foi em relação a oferta de programas ou projetos para EJA, nas gestões atuais dos dois municípios.

O município sempre teve um olhar atento a EJA. Então todos os programas lançados em âmbito nacional/estadual, o município fez e faz questão de adotar. Exemplos disso foram o programa Brasil Alfabetizado, a Escola da Rádio e outros projetos e programas. (município 1)

A EJA está voltando a funcionar com uma nova roupagem recentemente, então parcerias estão surgindo com a UFPB e recentemente a EJA ofertada em algumas escolas do município, começou a participar do Projeto de Educação para o Trânsito, ofertado em parceria com a Polícia Rodoviária Federal da Paraíba. (município 2).

Ao responder o questionamento sobre se o município desenvolve algum programa de base nacional ou projetos próprios de apoio à EJA, os participantes da pesquisa retomaram a questão sobre as parcerias. Um elemento que chama atenção é o entendimento da educação como um bem, conforme foi destacado na concepção apresentada.

Realizamos um apanhado sobre os programas nacionais citados acima, que foram aderidos pelo município 1, a começar pelo Programa Brasil Alfabetizado que no governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, lançou um programa de combate à fome e à miséria no país. Dentre as estratégias estava presente a erradicação do analfabetismo. No início do referido programa de combate ao analfabetismo pretendia-se realizar “[...] um amplo movimento de mobilização da sociedade civil para a erradicação do analfabetismo, em um contexto marcado pela luta contra a miséria, em todas as suas dimensões.” (CATELLI JR, 2014, p. 99)

Mas apesar dessa sensibilidade política para este problema, Haddad e Graciano no ano seguinte ao lançamento do Programa Brasil Alfabetizado já indicavam suas fragilidades:

Os recursos destinados são insuficientes para atingir a meta anunciada. O Programa Brasil Alfabetizado, atendeu 1,92 milhão de jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade formal, aplicando um total de R\$ 175 milhões, em 2003. Além dos programas produzidos com recursos do MEC, entidades, ONGs e a sociedade também realizaram projetos de alfabetização, totalizando 3,2 milhões de pessoas atendidas naquele ano. A meta para 2004 é atender 1,650 milhão de alfabetizando, com investimento de R\$ 168 milhões. (HADDAD; GRACIANO, 2004).

4.4 FORMAS DE OFERTA DA EJA E AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Para refletir a questão sobre as formas de oferta da EJA e as estratégias para se garantir a permanência, evitando-se os históricos índices de evasão nesta modalidade, recorreremos as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nela, o art.

5º, parágrafo único, que trata sobre o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos (nas faixas etárias a partir dos 15 (quinze) anos ou mais), indica-se, conforme Inciso III, ser necessário “incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo”.

A questão também é aqui discutida considerando os aspectos do marco legal que assegura o direito à Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, o Art. 4º da LDB/96, expõe “o dever do Estado com a educação escolar pública”, e no inciso VI, assegura a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Outro indicativo da garantia desse direito, encontra-se no Inciso VII deste mesmo artigo da lei, quando fala da “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola;”

É a partir desses entendimentos que reforçamos a nossa compreensão a respeito da importância da adaptação da oferta de vagas em períodos variados, como forma de atender a todos os públicos, e garantir condições de acesso e permanência para todos. Sobre isso, questionamos os municípios por meio dos seus representantes, sobre a oferta em turnos e horários variados, e obtivemos os seguintes dados:

Apenas no turno da noite (Município 1).

Ofertada nos turnos da noite e tarde, de acordo com a demanda. (Município 2).

O município 1 afirma que sua oferta se dá apenas no turno da noite, não esclarecendo se essa opção leva em conta a realidade dos alunos ou é introjetada como única opção, por se tratar de Educação de Jovens e Adultos e esta ser, culturalmente, ofertada no período noturno. Já o município 2, diz que existe a adaptação de turnos e horários, de acordo com a realidade de cada localidade onde a EJA apresenta demanda, onde ela pode ser inserida e ter suas turmas formadas, seja em qual horário for.

Ainda sobre a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apresentada nos documentos legais próprios da modalidade, a Resolução N° 1, de 28 de maio de 2021, no seu Art. 2º, indica que a EJA poderá ser ofertada presencialmente; na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); articulada à Educação Profissional; em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em que pesem as controvérsias deste documento, que desvirtua os reais propósitos emancipatórios envolvidos na oferta de EJA vinculada à educação profissional e ao movimento em favor da educação e aprendizagem ao longo da vida, aproximando-se mais de uma perspectiva utilitarista, indagamos os profissionais da EJA dos dois municípios pesquisados, se em suas localidades ela era ofertada vinculada ao trabalho ou de maneira virtual, no que elas responderam que a oferta se dava somente de forma presencial.

As falas a respeito da oferta, que indicaram o formato presencial ser o único modelo não, não deixou claro também se, mesmo presencialmente, havia uma oferta articulada à Educação Profissional. Mas diante de respostas anteriores, que indicou o firmamento de parcerias, vimos que esta articulação acontece, porém não necessariamente ajustadas dentro do currículo da modalidade. Ou sejam, as parcerias surgem de fora para dentro, e requerem um tempo hábil para que adentrem na proposta pedagógica das escolas de EJA, de modo a realizar alterações concretas nestes formatos.

Refletindo essa questão dos modos de oferta de Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro aponta fatores que, dependendo de como ela se realiza, contribui para baixa procura de vagas nesta modalidade:

O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. (DI PIERRO, 2017, p. 10).

Além de oferta e níveis, precisamos de políticas de incentivo à matrícula e permanência escolar, assim como explícito na LDB, Art. 4º, que em seu inciso VII trata do “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996).

Foi com base nesse Artigo 4º e no Art. 3º, Inciso I, sobre a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, que levantamos o questionamento sobre as políticas de incentivo e permanência oferecidas pelos respectivos municípios. A respeito desse assunto, as profissionais da EJA pesquisadas assim responderam:

Transporte escolar, cursos de qualificação oferecidos em parcerias, merenda adequada. Além da oferta de materiais didáticos específicos para EJA, adquiridos com recursos próprios do município. (Município 1).

Transporte escolar, merenda adequada e oferta dos mesmos recursos que são disponibilizados no ensino regular (cadernos, lápis, borrachas...). Porém, [o município] ainda não conseguiu custear/adquirir livros didáticos próprios para EJA (Município 2).

Como se observa, entre o que a base legal propõe e a prática, é notável que as políticas essenciais de permanência estão sendo concretizadas, embora existam outras que ainda precisam ser alcançadas, como é o caso do município 2, que alega não ter ainda conseguido custear livros didáticos próprios para a modalidade.

Todavia, além do transporte escolar, a merenda adequada é um dos fatores de permanência ou evasão dentro da EJA. Comumente, o grupo de alunos que compõem estas turmas, composta por trabalhadores com jornadas intensas e extensas de trabalho ou desempregados que buscam através da Educação de Jovens e Adultos, demandam a garantia de acesso desses aspectos da política educacional. Vale, no entanto ressaltar, que a pauta da segurança alimentar não é vista ainda como política pública que precisa ser discutida e na EJA trata-se de um aspecto fundamental.

4.5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRÁTICAS POLÍTICAS LOCAIS

Arroyo (2006) ao dissertar sobre os impasses de que perfil educador formar para EJA, apresenta um dualismo de ideias para essa configuração. Uma das possibilidades que se apresenta como mais óbvia e acessível é a que vai pelo caminho da “reciclagem” dos professores que lecionam em turmas regulares do ensino fundamental e médio. Por este caminho, o professor licenciado que consegue ensinar a crianças e adolescentes, consegue, então, desempenhar o papel de educador na EJA com facilidade, concepção esta criticada pelo autor.

Por outro lado, Arroyo reverbera que, se queremos de fato, pensar em uma educação direcionada a jovens, adultos e idosos, imersos em realidades históricas e contextos sociais, econômicos e políticos distintos, com necessidades e especificidades próprias, se faz necessário pensar em um educador com um perfil específico e, conseqüentemente, pensar em políticas específicas para formação desse educador. Mas, segundo este autor, este perfil ainda está em construção, sendo, para ele, indispensável reforçar em nossos espaços acadêmicos, espaços formativos da licenciatura em pedagogia

e espaços da Educação de Jovens e Adultos, o aprofundamento e materialidade desta discussão.

Nessa dualidade apresentada por Arroyo, questionamos sobre que formação é exigida para atuação na EJA nos municípios participantes.

Precisa ter no mínimo a licenciatura em pedagogia e no caso dos Segmentos II, ser licenciado na área de atuação. (Município 1 e 2)

Os dados reforçam o que o autor chama de “reciclagem” dos professores. Além disso, a EJA acaba sendo entendida como uma modalidade redutora de 1º ao 5º ano, de 6º ao 8º ano e ensino médio, “para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema” (ARROYO, 2006, p. 21)

Já nos aspectos municipais referentes a formação continuada, encontramos uma divergência de ideias:

Não existe uma formação específica no Município para EJA. Os professores são integrados com os demais, para que se sintam parte do todo. Mas existem sim encontros nas escolas para planejamentos. (Município 1)

Busca-se ser ofertada mensalmente, de forma presencialmente, ou com intervalos menores, geralmente em parceria com os Docentes da UFPB ou outras educadoras que abordem os temas mais recorrentes. (Município 2)

Esses dados nos remetem ao relatório do Parecer CNE/CEB N° 7/10, onde se apresenta que a EJA será pautada pela flexibilidade curricular, de tempo e espaço, para que seja “VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos”.

Em contradição ao exposto no Parecer, o município 1 alega não ofertar formações específicas para EJA porque considera que, estando separados em momentos formativos dos demais professores da rede ensino, isso irá acarretar preconceitos entre os próprios educadores. Talvez a ideia apresentada seja validada com boa intenção, mas compreendo que essa preocupação exacerbada para não causar preconceitos já se configura como tal.

Por vez, o município 2, assim como apresenta o texto do Parecer, alega a oferta de formações continuadas realizadas em parceria com docentes da área. Nas falas, pode-se notar que, além de discussões vindas dos espaços acadêmicos pelos docentes, existe a busca pela contribuição de outros professores que atuam na modalidade.

4.6 ASPECTOS PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EJA

Procuramos saber com os municípios pesquisados se a Educação de Jovens e Adultos está presente no Projeto Político Pedagógico das escolas. Sobre essa discussão, vale dizer que por PPP, entendemos a seguinte explicação encontrada em Vasconcelos (2004, p.169):

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Veiga (1998) conceitua o que o PPP vai além de um conjunto de planos e projetos realizados pelos professores e muito menos se restringe a um documento que apresenta as diretrizes pedagógicas da escola. O Projeto Político Pedagógico é, portanto, um instrumento que materializa a realidade da instituição escolar, apresenta valores e que sujeitos deseja formar na sociedade e com base no contexto social, aponta ações a curto, médio e longo prazo. Objetivamente, as seguintes respostas foram assim apresentadas:

Sempre contemplou. (Município 1)

A cobrança está acontecendo recentemente para que a EJA seja abordada. (Município 2)

O PPP é citado pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9396/98 (BRASIL,1998), em seu Art. 14. Inciso I, indicando a necessária participação dos profissionais da educação na sua elaboração.

Esse aparato legal mostra que a escola tem autonomia na construção do seu PPP. Mas isto, segundo Veiga (2004) precisa ser assumido pelos seus integrantes, para que possam utilizar de sua capacidade para delinear sua própria identidade, resgatando a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

As respostas dos dois municípios nos conduzem a indagações. O primeiro, por enfatizar que “sempre contemplou” a EJA no PPP, nos faz refletir se há uma atualização do projeto, já que esta é uma exigência diante das transformações sociais, educacionais e das realidades da própria escola em suas práticas, concepções e sujeitos. O segundo, por afirmar que a “cobrança” está acontecendo recentemente para inclusão da EJA no PPP.

Ou seja, a fala do município 2, deixou transparecer que esse processo de construção vem a partir de uma obrigatoriedade e por isso, uma equipe técnica assumirá sua organização.

Essa realidade diverge do que Vasconcellos fala sobre o PPP. Ele diz que “não compete à equipe diretiva assumir o papel de guardião do projeto, e em especial do cumprimento da programação. Isto é tarefa de todos”. (VASCONCELLOS, 2004, p.47)

Com relação a outros aspectos pedagógicos abordados nesta categoria, o recente Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2021, sugeriu um questionamento sobre sua adesão aos municípios pesquisados. Esse Parecer institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. A esse respeito os dois municípios responderam que:

O trabalho é alinhado à BNCC. Ou seja, as mesmas competências que são buscadas com as crianças, são também buscadas com os adultos. Isso quer dizer que se uma criança tem a capacidade, o adulto também. (Município 1)

Não trabalha alinhada, já que a BNCC fala de uma base comum que não contempla a EJA, nem poderá, justamente porque essencialmente a Educação de Jovens e Adultos é diversificada. (Município 2)

O município 1 enfaticamente argumentou sobre seu trabalho alinhado à BNCC, utilizando como justificativa as capacidades dos alunos da EJA em conseguir alcançar as mesmas competências que as crianças. Entretanto, esse argumento não é suficiente para abraçar a proposta. Aliás, tal argumento nos conduz a reflexões feitas sobre o assunto ao movimento de entidades da área manifestando-se contrariamente a este alinhamento. O documento intitulado “Manifestação contrária ao alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade”, aponta várias contradições da proposta do Parecer, que dentre estas estão a falta de clareza das concepções teóricas que as diretrizes adotam, além dos diferentes perfis de oferta da EJA que são sutilmente apresentados.

Outra crítica pertinente diz respeito ao currículo alinhado às indicações da BNCC. Por mais que a Base Comum possa ser uma fonte de inspiração para os currículos da EJA, ela não pode ser confundida com uma fonte que universaliza esses currículos. No município 2, a compreensão é justamente de que a EJA por ser diversificada, não poderá

se adequar a uma Base Comum que foi construída sem pensar nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

As críticas ao Parecer são diversas e pontuais, além do alinhamento da EJA a Base, com uma proposta despreziosa e sem fundamentos suficientes, há ainda a crítica ao fato de não serem mencionadas as metas 9 e 8 do Plano Nacional de Educação, que preveem o aumento dos anos de escolaridade e a erradicação do analfabetismo, indicando uma concepção utilitarista.

4.7 ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DAS POLÍTICAS DE EJA NAS POLÍTICAS LOCAIS

O plano Nacional de Educação 2014-2024, prestes a completar uma década, traz dentro das 20 metas elencadas, as metas 8 e 9, a meta 8 futura sobre: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já na meta 09 é previsto: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Ciente dos objetivos das metas que contam com um conjunto de esforços para alcançar os resultados esperados, destacamos as principais estratégias previstas para atingi-las e interpelamos os municípios sobre o seu cumprimento na prática dessa política, por meio de algumas estratégias, como descritas abaixo:

Promoção de inovações pedagógicas e modelos de atendimento adequados às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, com atenção às necessidades singulares das pessoas idosas e com deficiências. (Intérprete de Libras e Cuidadores Escolares.). Alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

Manter programas suplementares de transporte; (Município 1)

Alimentação e transporte. (Município 2)

Avançando um pouco mais nessas reflexões sobre as políticas locais de EJA, e, particularmente, a percepção docente sobre elas no âmbito da prática, apresentamos nas

linhas que se seguem resultados da entrevista que fizemos com o docente de um dos municípios pesquisados. Na primeira categoria de análise, apresenta-se a sua compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos.

4.8 CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vejo a EJA como uma modalidade educacional muito diversificada e nesse sentido, complexa de se trabalhar. O primeiro ponto que a torna uma modalidade complexa é o fato de você estar trabalhando com adultos, que já tem conhecimentos prévios. Suas experiências do dia a dia, dos seus trabalhos, das suas casas e famílias... Esses pontos já tornam a EJA complexa e diversificada. Isso vai exigir do professor um olhar, um cuidado, uma dedicação e uma sensibilidade a mais para poder contemplar justamente os conhecimentos prévios e conhecimentos que eles (os alunos) já trazem: esse sujeito da EJA com sonhos, com dificuldades e com experiências. Apesar de durante boa parte da história da educação brasileira a EJA ter sido negligenciada a um ensino compensatório e colocada de lado pelos governos do passado, então desde quando se iniciou esse trabalho, sempre teve essa complexidade, porém faltou esse olhar sensível, essa dedicação por parte dos governantes em políticas e em trabalhos que contemplassem esses jovens e adultos. Então, a partir dos anos mais recentes, está se tendo um olhar um pouco mais cuidadoso com a EJA. (D)

A concepção apresentada pelo docente converge com aquela apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) no que diz respeito à função reparadora desta modalidade de educação. De acordo com as diretrizes, a EJA cumprirá essa função, se, além de garantir a entrada dos seus demandantes “[...] no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado” (BRASIL, 2000, p.9), também colocar-se como:

[...] uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos. [...] ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p.9).

Observando o significado desta função reparadora, vê-se, na concepção docente sobre a EJA, certo conhecimento na área em questão, pois ele mostra um “olhar sensível e pensante” (FREIRE, 1996, p.9) acerca do desenvolvimento de seu trabalho nesta modalidade, demonstrando pretender que ocorra a partir dos conhecimentos que os estudantes trazem de suas práticas sociais e da valorização de seus saberes. Com isso ele defende, mesmo que intuitivamente, o cumprimento da função reparadora da EJA.

Fica claro, portanto, que a “[...] a aplicação do princípio da valorização dos saberes no planejamento e nas práticas de sala de aula torna-se uma exigência feita aos educadores que se lançam na tarefa de pensar e fazer a Educação de Jovens e Adultos” (SILVA; FREITAS, 2011, p.63).

4.9 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA DA ESCOLA EM QUE ATUA

Na escola que eu trabalho, assim como o município no todo, está passando por um momento de reformulação do trabalho com a EJA, então está existindo um novo olhar de como trabalhar com a EJA. Na minha escola, existe o cuidado de pensar esse planejamento didático no qual possa ser inserido o sujeito da EJA e suas experiências. O cuidado de pensar a proposta da EJA para o sujeito da EJA. No sentido de adaptar a proposta ao sujeito da EJA e não o sujeito da EJA a proposta. Nós temos essa preocupação enquanto escola. Então, dentre desse planejamento incluir pensar em metodologias, materiais didáticos e avaliações que possam respeitar as especificidades dos alunos.

Na fala do docente fica evidenciado o cuidado em considerar a realidade do aluno e a partir dela, pensar no trabalho pedagógico que será desenvolvido. Esse processo de reflexão do professor implica em refletir como esses jovens e adultos pensam e aprendem esse processo “transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 60)

Na fala esclarecida do docente percebemos que tanto o contexto que esse aluno é inserido, quanto o planejamento didático e metodológico, são fundamentais nas práticas dessa escola. Quando ele alega que existe “o cuidado de pensar a proposta da EJA para o sujeito da EJA. Há nesta fala o sentido de adaptação da proposta ao sujeito da EJA e não o sujeito da EJA a proposta”. Essa é uma característica que deve ser contemplada no planejamento docente. Segundo Manata (2004), ao planejar o professor deve ter consciência que,

O planejamento didático, deve, portanto, refletir não somente a problemática contextual- social, econômica, política e cultural- que envolve a escola, mas também todos os segmentos que dela fazem parte; os professores, os alunos, a comunidade- que interagem [...]. Ao planejar o homem pensa e , ao pensar, desenvolve também a criatividade, pois quando se pensa uma ação ela passa, evidentemente, por uma análise crítica, o que contribui para diminuir a improvisação (MANATA, 2004, p. 15).

Entendemos assim como a fala do professor que é complementada pela fala da autora, que o ato de planejar é essencial por refletir de forma contextualizada sobre os

contextos e sujeitos envolvidos na escola. Além de subsidiar direcionamentos que vislumbram uma prática mais acentuada com senso crítico e criativo.

4.10 SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA NA EJA

Muito já foi discutido sobre a concepção de Educação de Jovens e Adultos e qual perfil do educador da EJA formar. Essa categoria buscou então ouvir do próprio docente que é julgado necessário à prática docente.

A primeira coisa que um professor deve ter no trabalho com a EJA é essa sensibilidade para compreender as necessidades e especificidades dos alunos. Entender que muitas vezes são trabalhadores que trabalham o dia todo e às vezes chegam cansados na escola, entender que são mulheres que tem um histórico de agressão, separação, que tem dificuldades familiares com seus esposos, entender que alguns alunos são ex-presidiários que já passaram por situações de criminalidades, alguns ainda respondem perante a lei. Compreender todas essas situações para que você possa desenvolver esse trabalho da forma mais qualificada possível.

Ao tratarmos destes saberes, não podemos falar em Educação de Jovens e Adultos e não falarmos de sensibilidade, da escuta e troca afetiva em sala que acontece pelo diálogo e trocas entre os diversos saberes científicos e populares. A educação popular que construímos grita por essa valorização das suas experiências de vida e dos saberes dos seus sujeitos jovens e adultos. Para isso, não podemos nos isentar de construirmos metodologias ativas, críticas, criativas, investigativas e sobretudo, problematizadoras. (NETO, 2017).

A vivência com a EJA é dotada de ressignificados que vamos dando à vida e ao modo de ver o mundo, na medida que ao ensinarmos, vamos aprendendo também com os nossos alunos. Os vínculos criados, a partir dessa sensibilidade descrita, germinam afeto que se estendem por todos os espaços pelos quais passarmos enquanto pessoa.

Essa educação que nos toma para si e faz morada, resplandece, de um modo ou de outro, no cotidiano das nossas casas, ruas, igrejas ou na própria escola. Ela faz parte da vida e de certo modo é vida. Essa educação sensível é a força motriz “para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.” (BRANDÃO, 2007, p. 3)

4.11 PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS POLÍTICAS LOCAIS SOBRE O INCENTIVO AO INGRESSO NA EJA POR SEUS DEMANDANTES

Ao falarmos políticas de incentivo ao ingresso na EJA a primeira ideia que vem à cabeça é sobre as buscas ativas como estratégia para mobilização da população, como temos comprovado a seguir pela fala do docente a seguir:

Sim. Está tendo um trabalho muito bacana nessa reformulação da EJA no município, de buscar alunos. O exemplo disso são as buscas ativas realizadas nas ruas, feiras livres, na intenção de convidar esses alunos a poder (re)ingressar na escola e tentar dar continuidade naquilo que pausaram ou nem sequer tiveram a chance de iniciar.

A busca ativa permite ao professor que participa desse processo, adentrar aos espaços que cotidianamente os alunos estão emergidos. Penso que gera ao sujeito da EJA visibilidade e o sentimento de importância. Visibilidade porque sabemos os históricos de negações e invisibilidades que essas pessoas vivenciaram em suas experiências e o sentimento de importância provém de pessoas que foram desacreditadas e descapacitadas pela sociedade dentro e fora dos espaços da escola e que, através de uma equipe escolar (professores, gestores, coordenadores, secretários) houve que dá tempo sim de estudar, formar-se e na vida ser o que quiser.

Além dessa política de busca ativa, outras estratégias podem ser somadas aos esforços, como o investimento em carros de sons e rádios locais. Apesar do advento das tecnologias e suas redes sociais, sabemos que muitas pessoas que compõem o perfil de sujeitos da EJA não dispõem ainda do acesso tecnológico a esses bens e serviços.

A EJA é educação popular porque surge do meio popular, para pessoas populares, com raças, idades, histórias, necessidades e conhecimentos incomparáveis. É popular também, porque da experiência positiva (ou não) vivenciada nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, surgem alunos multiplicadores que encorajam tantos outros a seguir os caminhos da educação.

4.12 DIFICULDADES E ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS AO PERFIL DISCENTE DA EJA E ÀS SUAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

Dificuldades a gente enfrenta. Esse processo de planejamento e adaptação não é tão simples, requer sentar, pensar, planejar e (re)planejar as práticas e atividades. Esse processo é dificultoso, além de outro fator que é a falta de livros didáticos próprios para EJA.

Não só se aplica, como deve se aplicar, essa adaptação. São jovens e adultos que eu preciso adaptar minhas atividades, as minhas formas de avaliação, até mesmo o meu diálogo, a minha postura como professor. Devo adaptar tudo isso a esses sujeitos, não posso trabalhar com a EJA da mesma forma que trabalho com crianças no ensino regular.

São duas dificuldades pontuais na EJA, comuns a sala do docente pesquisado e de tantos outros espalhados pelo país. Os alunos jovens e adultos já trazem consigo referências negativas de escola e professor. Essa fase adaptativa citada como dificuldade pelo docente, passa pela necessidade do planejamento para construção de relações de confiança entre aluno e professor. Processo que requer paciência, dedicação e criatividade.

A segunda dificuldade apresentada não depende do professor e todo seu empenho para encontrar soluções. A falta de livros didáticos próprios a modalidade é uma demanda real da EJA. A verdade é que, por mais que incorporem posturas e discursos enquanto educadores de uma nova construção da Educação de Jovens e Adultos, o poder público ainda trata os investimentos para a modalidade através de migalhas que sobram dos investimentos na infância.

Quanto às adaptações pedagógicas necessárias a EJA, visando contemplar as necessidades educacionais do discentes, o docente alegou que:

Não só se aplica, como deve se aplicar, essa adaptação. São jovens e adultos que eu preciso adaptar minhas atividades, as minhas formas de avaliação, até mesmo o meu diálogo, a minha postura como professor. Devo adaptar tudo isso a esses sujeitos, não posso trabalhar com a EJA da mesma forma que trabalho com crianças no ensino regular.

O professor tem conhecimentos sobre aspectos relevantes do trabalho docente com a modalidade. Destaco o recorte da sua resposta que diz “até mesmo o meu diálogo, a minha postura como professor.” Sabemos que é a partir da Educação de Jovens e Adultos que muitos estudantes recém-formados começam suas experiências profissionais. É comum que a postura e discursos universitários estejam muito presentes

4.13 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS PRINCIPAIS DESAFIOS DA EJA NO CONTEXTO LOCAL

Com relação aos principais desafios da EJA apontados pelo docente, obtivemos a seguinte resposta:

A principal dificuldade no momento está sendo a oferta de materiais didáticos que nós ainda não temos e precisamos nos desdobrar um pouco para poder dar conta da parte dos conteúdos. Precisamos pensar um pouquinho mais, planejar um pouquinho mais. Essa está sendo a principal dificuldade no momento”.

Essa realidade apresentada pelo docente mostra que na EJA ainda são poucos os materiais de apoio ao trabalho pedagógico. E embora em alguns casos os livros acabem sendo o principal definidor do próprio currículo, o guia e único material de apoio ao professor, o que é incompatível com qualquer etapa ou segmento de ensino, sobretudo com a modalidade EJA, não podemos eximi-la desse direito.

Concordamos, nesse sentido com as instituições Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire, que escreveram documento a pedido do Movimento pela Base, abordando a educação básica de jovens e adultos no Brasil contemporâneo. Eles afirmam que a Política Nacional do Livro Didático EJA:

[...] não pode ser um programa independente de outras frentes de atuação, como a organização curricular, os processos formativos de educadores e a criação de condições de trabalho adequadas para os professores. Se não ocorrer esse conjunto articulado de ações, corre-se o risco de perpetuar os problemas já conhecidos e fazer com que os investimentos nos materiais didáticos sejam absolutamente insuficientes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico encontrou entre o espaço das políticas de Educação de Jovens e Adultos (no campo das discussões) e o processo de materialização prática, equilíbrio para refletir com base nesse ínterim, as possibilidades, limites e desafios encontrados em âmbito local.

A contribuição desse estudo esteve em encontrarmos respostas ou pelo menos, direcionamentos que respondessem a problemática que inquietou a pesquisa, de compreender como se revelam alguns aspectos das políticas de Educação de Jovens e Adultos implementadas no Brasil após a LDB 9.394/96, nas práticas políticas e pedagógicas de dois municípios do brejo paraibano de acordo com seus agentes (gestores, coordenadores e educadores da EJA).

Toda a trajetória histórica da EJA até as políticas recentes voltadas para modalidade, em paralelo com reflexões fundamentadas com autores reconhecidos na área, como, Freire, Arroyo, Paiva, Haddad, Di Pierro e entre outros, além de documentos de seu marco legal e político constituídos após a LDB 9.394/96, alicerçaram a base das análises dos resultados da pesquisa para responder os objetivos específicos elencados.

Os dois objetivos alçados trataram de a) Refletir sobre como gestores e coordenadores da EJA de municípios do brejo paraibano, avaliam os aspectos das políticas de Educação de Jovens e Adultos nas práticas políticas locais; c) Identificar a percepção docente sobre EJA e seus aspectos políticos e pedagógicos envolvidos.

Nas análises empreendidas, observamos que ainda há muitos limites no âmbito das políticas e práticas locais, nos municípios do brejo paraibano, para o cumprimento de aspectos da política nacional de Educação de Jovens e Adultos como: a oferta e os tipos de oferta diversificados (noturno e diurno; em ciclos, e/ou em outras formas de organização curricular); a formação docente adequada a realidade da EJA; o cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora desta modalidade, entre outros.

Há, por outro lado, iniciativas que demonstram a tentativa de garantir o direito à educação, através da matrícula e do acesso à escola pelos seus demandantes (como as estratégias de busca ativa), e a continuidade dos estudos por esses sujeitos, impulsionada pelas parcerias estabelecidas com entidades ou instituições públicas e/ou privadas formadoras no âmbito da qualificação para o trabalho e experiências ligadas à vida social.

Percebemos, então, que há, de maneira geral, uma sensibilidade entre os agentes promotores da EJA em desenvolvê-la considerando a vivência dos estudantes, suas

culturas, necessidades, expectativas e interesses de aprendizagens, que não se reflete da mesma maneira no âmbito das políticas locais implementadas, já que ainda se vê ausência de materiais didáticos adequados para esta modalidade, tentativas de descaracterização da EJA, pelo seu alinhamento à BNCC e ao Plano Nacional de Alfabetização, modelos de atendimento inadequados às condições de acesso e necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, entre outros aspectos que desafiam à construção de uma Educação de Jovens e Adultos que leva em consideração as especificidades da modalidade e a diversidade de seus sujeitos.

Este trabalho contribuiu para minha formação profissional, enriquecendo os meus conhecimentos e senso crítico sobre as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Contribuiu, além de isso, expondo as limitações que nós, educadoras e educadores dessa modalidade vivenciamos diariamente pela falta de incentivo básico dos governantes e que mesmo assim, não nos impossibilita de entregarmos o nosso melhor, dentro das possibilidades que estamos.

Concluo meu Trabalho de Conclusão de Curso, afirmando que o tema amplo das políticas de Educação de Jovens e Adultos, desperta o desejo de continuar pesquisando com mais amplitude o vasto campo das efetivações políticas no brejo paraibano, buscando futuramente compreender com mais aprofundamento as raízes que levam ao desencontro do proposto com o concretizado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 77, p. 53-61, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49ª Reimp. São Paulo. Brasiliense, 2007. (coleção primeiros passos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: 2000.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo.** São Paulo: FEUSP, 2017.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos.** I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <[forumeja.org.br/ files/PoliticaeEducacao.pdf](http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, 2007.

_____, DI PIERRO, Maria Lara. **Escolarização de Jovens e Adultos,** Revista Brasileira de Educação, 2000. p. 108 - 128.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis.** Unisul, Tubarão, v.11, n.19, p.40 - 57, jan./jun. 2017. Acesso em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: **Em Aberto,** Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa / pesquisa bibliográfica/ teses de doutorado,**

dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOTA NETO, J. C. **A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.** In: CATELLI JR., R. (Org.). Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA**, 2022 <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/> acessado em dezembro de 2022.

OLIVEIRA, D. P., NICOLAU, G. S., ARAÚJO, M. S. (2021). Articulações possíveis entre as experiências de um centro de referência em EJA e as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da DCN-EJA. **Revista e-Mosaicos**, 10(24), 308-323.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. www.onu.gov2013 acessado em dezembro de 2022.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11n. set./dez. 2006.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11n. set./dez. 2006.

PEREIRA, Potyara A.P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

SAVIANI. **O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, [S.l.], v. 5 n. 10 p. 13-28, ago. 2010. ISSN 1980-9700. Disponível em: . Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVA, Maria Izabel Costa da. FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. Saberes da experiência de estudantes jovens e adultos: conhecer para valorizar. In: **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 01, nº 1, 2011.

SOUZA, T. E. S.; GONCALVES, M. C. P. B.; CUNHA JÚNIOR, A. S. **O Processo Histórico de Consolidação da Educação de Jovens e Adultos: As Políticas Públicas Voltadas para EJA e a Luta dos Movimentos Sociais para a Efetivação do Direito a Educação.** In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013. v. 16. p. 01-15.

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2004.