

TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EJA

Eduardo Antonio de Pontes Costa
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: Avanços e retrocessos são, marcadamente, recorrentes na oferta de ensino regular na EJA. E um, entre tantos desafios, é colocar em prática a avaliação sistemática do processo pelos sistemas de ensino (PAIVA, 2016). Por essa perspectiva, este artigo pretende apresentar uma experiência de educação de adultos ofertada por um sistema de ensino e refletir sobre ela. Pesquisa quali-quantitativa (MINAYO, 1994) e análise discursiva (FOUCAULT, 2013) fundamentam o desenho metodológico de caráter bibliográfico e documental (GIL, 2002). Os relatórios institucionais dos anos de 2014, 2016 e 2018 da Coordenação Geral da EJA e o Plano Municipal de Educação constituem as fontes investigadas. Sobre os resultados, há elementos que indicam avanços e desafios. No Relatório de 2014, há dezesseis tópicos descritores, enunciados como os da “superação” das fases de alfabetização, respeito à temporalidade dos alunos, projetos nos campos da arte, da cultura e da literatura popular etc. No de 2016, há seis descritores, e a “avaliação diagnóstica” é uma das ações realizadas. No documento de 2018, há dez descritores. Neste, identificamos um desafio, entre outros, e diz respeito à evasão escolar como um dado concreto nas turmas da EJA. Por fim, é por este caminho que segue a presente escrita.

Palavras chave: EJA. Pesquisa documental. Relatório institucional.

Introdução

É oportuno reafirmar que a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos vem sendo considerada tanto nos marcos legais quanto nos operacionais, mas a materialidade dos efeitos, em termos do respeito à igualdade de oportunidades, ainda apresenta retrocessos consideráveis no chão da escola (PAIVA, 2016; CARMO, 2016). Trata-se de questões de acesso e, sobretudo, de permanência, diante do histórico problema da evasão e desistência escolar, dos processos avaliativos dos professores, da realidade dos alunos trabalhadores, oriundos dos espaços urbano e rural, e das suas várias tentativas de retorno à conclusão da educação básica, inclusive, demandando uma formação escolar concomitante à oferta de educação profissional. Neste sentido, Jardimino e Araújo (2014, p. 164) enfatizam que os sujeitos da EJA são, geralmente,

[...] alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que nele ainda esperam ingressar; que não visam apenas à certificação para manter sua situação profissional, mas esperam chegar ao Ensino Médio ou à universidade, a fim de ascender social ou profissionalmente. [...].

O que é basilar nessa concepção é pensar como o conceito da educação de adultos vem ganhando historicamente, politicamente e socialmente visibilidade nas políticas educacionais. E o Brasil caracteriza-se por ser um país signatário, desde a criação das Organizações das Nações Unidas (ONU), em 1945. A Conferência Internacional de Educação de Adultos

(Confintea) expressa essa trajetória brasileira e, ao mesmo tempo, sinaliza para a importância dos países-membros na luta pela erradicação do analfabetismo e por uma educação e uma aprendizagem ao longo da vida. Vale destacar também a importância dos fóruns em nível nacional, regional e local no campo da EJA, reafirmando as lutas por uma educação pública e uma escola democrática e cidadã para todos.

Os sujeitos da EJA, “agora” considerados como sujeitos de direitos, demandam outros modos de intervir, de produzir saberes e práticas. E esses espaços de interlocução – os encontros internacionais e os fóruns – passam a falar das experiências, em se tratando de políticas públicas, e dos diferentes modos de enfrentamento com base nas ações de implementação, tendo como agente indutor a União. Além desses aspectos, esses encontros pautam o debate situando os avanços locais, regionais, nacionais e internacionais na garantia do direito à educação como oferta pública de ensino. Neste sentido e no contexto dos discursos legais, o Brasil é reconhecido pela criação de marcos legais importantes, que buscam dar materialidade aos conceitos de democracia e de cidadania, presentes no texto da Constituição Federal de 1988, e, oportunamente, reafirmados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996.

E indagamos: Que lugar a EJA vem ocupando na agenda de uma política pública de educação? Como a EJA vem sendo considerada a partir dos seus marcos legais e operacionais nas práticas efetivamente realizadas? Ainda por esse aspecto, municípios e estados assumem, como regime de colaboração, responsabilidades compartilhadas, e a União participa técnica e financeiramente junto a esses entes federados (DI PIERRO, 2004; HADDAD, 2007).

Com base nessas considerações, este artigo pretende apresentar reflexões sobre uma experiência de educação de jovens e adultos ofertada por um sistema de ensino. O desafio é compreender, em um certo sentido, como se dá a relação entre os preceitos normativos da EJA e uma experiência concreta ofertada no contexto de uma ação local. O delineamento dos resultados e as análises correspondentes seguem o seguinte ordenamento analítico: a) a concepção de educação de jovens e adultos que dá sustentação às práticas educativas; b) as especificidades da rede municipal de ensino; e c) as práticas efetivamente realizadas.

Metodologia

Esta escrita origina-se de um estudo de natureza exploratória, tendo a pesquisa bibliográfica e documental como os seus aportes. Desse modo, Antonio Carlos Gil (2002, p. 44) assinala, de modo enfático, que “[...] não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. Na categoria pesquisa documental, e entendida como

de sentido amplo, são incluídos documentos que não receberam tratamento analítico e contemplam ofícios, relatórios, memorandos, resoluções, leis, diários etc. (Ibidem, 2002, p. 45), produzidos em uma certa contingência histórica, política, social e econômica.

Com relação à amostra, o Plano Municipal de Educação (PME) e os Relatórios institucionais dos anos de 2014, 2016 e 2018 contemplam as fontes da presente investigação. Vale destacar que os relatórios foram disponibilizados pela Coordenação Geral da EJA do município do Conde, estado da Paraíba. O PME encontra-se disponível, online, na página da Prefeitura Municipal do Conde.

E ainda com relação aos dados coletados, privilegiamos uma abordagem do tipo qualitativa bem no sentido proposto por Cecília Minayo ao mencionar que, na pesquisa, os aspectos qualitativos e quantitativos não se esgotam, não se contradizem: “Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22).

A análise dos dados contou com a técnica da Análise de Discurso, com base em Michel Foucault (2013). Tal escolha nos permitiu compreender e relacionar os enunciados contidos nos documentos institucionais que versam sobre o discurso “prescrito” e seus efeitos no “real” contexto da EJA. Vale ressaltar que a escolha dos documentos institucionais se deu priorizando as ações no âmbito da educação de adultos.

Sobre os procedimentos adotados para análise dos dados, eles consistiram em: a) leitura exaustiva desses manuscritos; b) retomada das questões problematizadoras da pesquisa; e c) análise da lógica e da correspondência entre o discurso “prescrito” e o “real” das ações e estratégias pedagógicas, com base no referencial teórico da Análise do Discurso.

Além disso, e do ponto de vista analítico desta investigação, não nos foi possível estabelecer uma compreensão “precisa”, “mais próxima” sobre o “como foi feito” a respeito do “real”, inscrito na prescrição do planejamento escolar (a que não tivemos acesso), que enunciam e orientam, muito provavelmente, a metodologia e as estratégias de ensino para as práticas educativas de sala de aula.

Assim, também é importante destacar que estamos considerando, do ponto de vista do conteúdo, a existência não apenas de mais informações – comparando os três relatórios – mas a presença de dados/informações detalhadas e que dão indícios, mesmo não sendo suficientes e densos, do contexto das ações e estratégias desenvolvidas pelo sistema de ensino.

Concepção de EJA

Com base na analítica de Michel Foucault (2013), discursos e enunciados são produtores de efeitos de verdade. Eles regem um certo modo de colocar em funcionamento diferentes linguagens, cujos espaços os sujeitos irão ocupar disputando, ainda, os conceitos que as constituem.

A escola é uma instituição social. Ela e demais espaços instituídos são como “máquinas sociais, antes de serem técnicas”, como afirma Deleuze (2005, p. 59). Isto significa dizer que, por essa perspectiva, estamos considerando os relatórios/registros documentais da Coordenação da EJA como *arquivo*. Entendido este termo (arquivo) conforme “[...] o domínio das coisas ditas”, ele é, inicialmente, “[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 158).

No tocante à concepção de Educação de Jovens e Adultos, portanto dos sujeitos da EJA, no PME, o item 8 aponta para uma problematização interessante que nos parece “gravitar” sobre essa temática. A narrativa direciona, resumidamente, para enunciados que fazem menção à CF e à LDB e destaca os problemas ainda recorrentes na educação desse público, no contexto local, como os da evasão escolar, dos alunos com trajetória precoce no mundo do trabalho informal, das dificuldades sociais, econômicas e educacionais das famílias e, conseqüentemente, dos estudantes, entre outros conflitos. E ainda sobre a concepção norteadora de educação de jovens e adultos, o PME apropria-se da orientação conceitual da LDB, Art. 37, que menciona que a EJA será direcionada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade à escolarização. Nesse caso, diz o PME (2015-2025, p. 51):

A educação de jovens e adultos é convidada a refletir e reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática dos seus currículos. A cidadania é um conceito histórico, que comporta interpretações mutáveis e diversas. Neste sentido, os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural.

É importante destacar a alteração da Lei 9394/1996 realizada pela Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018, em específico, no Art. 37, e que apresenta a seguinte redação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Tomando como princípios legais o Art. 62 da atual LDB, que trata da formação mínima para atuar no magistério da Educação Básica, e as diretrizes curriculares do Parecer nº 11/2000, que aponta para as exigências específicas para a docência no âmbito da EJA, no PME em análise, identificamos quarenta e quatro professores que atuaram na educação de jovens e adultos, entre os anos de 2013 e 2014. Sendo setenta e oito com licenciatura, dois com bacharelado (sem indicação de complementação pedagógica) e seis com o magistério da educação básica. Os Relatórios de 2014, 2016 e 2018 não nos permitem compreender, por exemplo, como vem sendo ofertada a formação continuada, inclusive, e como a rede municipal promove, teórica e na materialidade de suas ações didático-pedagógicas, diálogos e aproximações com diferentes atores sociais e instâncias institucionais preocupados com a efetivação do direito à educação no âmbito da EJA.

É flagrante ainda no Brasil, do ponto de vista da formação para o magistério, a ausência, mormente, e também nas demais licenciaturas, dos conteúdos formadores para atuar na educação de jovens e adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014; PAIVA, 2016). Parafrazeando o Parecer nº 11/2000, como superar essas trajetórias históricas de “paralelismo, dualidade e preconceito” que atravessam a sociedade brasileira e as políticas educacionais focadas na EJA?

Essa questão é visível, em termos teóricos, nos documentos analisados. Há indícios de pouco avanço conceitual no campo da formação continuada de professores. Nesse cenário que demanda desafios e compromissos, e como destacam Costa e Machado (2017, p. 153-154) sobre experiências de políticas de educação de adultos em se tratando dos municípios:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem-se revelado como um espaço de práticas e reflexões que se ampliam para além dos limites da escolarização, em seu sentido exato. Essa modalidade constitui-se de experiências formativas diversas e espalhadas por todo o país, tornando a modalidade como integrante da história da educação brasileira e ainda como um importante campo de disputa, em que vem demonstrando empenho para democratização do acesso ao conhecimento.

A Meta 10 do PME dedica-se à Educação de Jovens e Adultos. Nas Metas 10.6 e 10.7, é possível observarmos algumas ações estratégicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para o saber-fazer do trabalho docente:

10.6. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia, esporte e lazer e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7. Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes

públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; [...] (PME, 2015-2025, p. 85-86).

A concepção de EJA e o perfil dos professores para atuar nessa modalidade apresentam, de um modo geral, características alinhadas com os marcos legais e as diretrizes operacionais da educação de adultos. Aponta para o reconhecimento da diversidade curricular e a articulação da escolarização com as demandas do mercado de trabalho, para os conteúdos curriculares, a metodologia e o material didático específicos, bem como situa a formação continuada de professores que atuam no âmbito da EJA.

Esses princípios orientadores aproximam-se do modo como Arroyo (2007, p. 22-23) concebe os sujeitos da EJA, a partir da seguinte expressão: “sujeitos coletivos de direitos”. E, oportunamente, acrescenta o autor:

O ponto de partida deverá perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. As pesquisas passaram a dar maior destaque ao conhecimento dos sujeitos da ação educativa. Os cursos de formação passaram a dedicar tempos novos para que os educadores da EJA conheçam esses jovens e adultos. Pesquisem e tenham acesso aos estudos sobre a história social da juventude, sobre o olhar da sociologia, da antropologia e da historiografia. Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta [sic] teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram.

Especificidades da rede municipal

No contexto da EJA, tanto no plano teórico/conceitual quanto metodológico, os avanços que buscam superar as históricas práticas de aligeiramento e de certificação para a Educação de Jovens e Adultos são importantes na oferta, pelos sistemas de ensino, quando estes respeitam o caráter normativo da educação de adultos, como destacam Costa e Machado (2017); de forma contraditória, é flagrante a manutenção de retrocessos na agenda pública, na realidade educacional brasileira. Essa “contradição”, entre tantas, é apontada por Gadotti quando sublinha, e que deve ser sempre considerado, o aspecto singular do jovem, adulto e idoso demandantes da EJA. Ou seja, “O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. [...]” (GADOTTI, 2011, p. 47).

A Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Conde atende aos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A EJA insere-se, portanto, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. No PME, há fatores que indicam a dificuldade para a oferta de uma educação de qualidade e que inclua a população local. Dadas as características locais, aspectos da territorialidade do município bem como as demandas específicas advindas das realidades e

demandas do campo, dos quilombos e da população indígena contemplam alguns dos obstáculos enfrentados pela referida Secretaria (PME, 2015-2025).

Ainda dentro dessa questão, o PME aponta para as prováveis “saídas”, com o aumento de unidades escolares próximas às áreas residenciais das crianças e dos adolescentes – em cumprimento ao preconizado pela LDB –, além de melhoria na infraestrutura das escolas a partir da ampliação e reforma das já existentes. Tais empreendimentos representam algo muito próximo do conceito ampliado do direito à educação, ou seja, a igualdade de oferta para todos. Por essa perspectiva e, ainda, como afirma Haddad (2017, p. 29), a educação, ofertada em qualquer modalidade e em todas as fases de aprendizagens, abarca quatro características: disponibilidade, acessibilidade material e econômica, aceitabilidade e adaptabilidade. Nessa direção, parece-nos que há uma tentativa de correspondência do sistema de ensino com as características apontadas acima.

As informações colhidas do documento oficial, e aprovado em 2017, sinalizam para as incumbências de responsabilidades por parte dos gestores públicos. E agenda pública cumpre respeitar o preconizado pelos dispositivos legais em curso. Convém ressaltar aqui a mudança textual do Art. 4 da LDB que, desde a sua promulgação, restringia a noção jurídica de direito público subjetivo ao ensino fundamental. A Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 altera o texto da atual LDB, e a noção de direito público subjetivo passa a incorporar todas as modalidades da Educação Básica. É neste cenário favorável, no plano jurídico, que a EJA vai se fortalecendo nas agendas públicas, muito embora, sem sombra de dúvidas, as fragilidades ainda sejam recorrentes, apesar dos avanços.

O PME apresenta outros elementos interessantes para pensarmos a diversidade e suas demandas específicas que atravessam e pressionam a esfera pública municipal. Com base nos Dados do Censo Escolar de 2013 e 2014, é possível verificar o número de matrículas nessa modalidade de ensino – EJA. Em 2013, foram quatrocentas matrículas, sendo 197 nos anos iniciais e 203 nos anos finais, na zona urbana. 393 matrículas na zona rural, respectivamente, 339 nos anos iniciais e 54 nos finais. Com relação à oferta para as comunidades indígenas e quilombolas, havia 53 matrículas para as comunidades quilombolas.

Em 2014, foram quatrocentas matrículas, sendo 155 nos anos iniciais e 229 nos anos finais, na zona urbana, e 250 matrículas na zona rural, respectivamente, 185 nos anos iniciais, e 65 nos finais. Com relação à oferta para as comunidades indígenas e quilombolas, registram-se 52 matrículas para as escolas quilombolas (PME, 2015-2025). Sobre o perfil dos alunos atendidos, o Relatório de 2014 dá indícios de que eles são “agricultores”, “senhoras do lar”, “pescadores”, “empregados de fábricas”, “garçons”, entre outras categorias ocupacionais. Essa

diversidade de sujeitos e de experiências é uma preocupação que surge no Parecer nº 11/2000, quando este menciona uma necessária formação específica para a EJA. Nesse caso, “[...], trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000, p. 58).

Esses dados contribuem para duas reflexões relevantes apontadas por Di Pierro (2017, p. 20) quando a autora afirma que, se temos uma concepção mais hegemônica e politicamente recorrente na formação de jovens e adultos direcionada aos preceitos das novas tecnologias e das políticas neoliberais do mundo do trabalho, por outro lado, há as vozes dissonantes, oriundas dos movimentos sociais – entre tantos, “[...] dos distintos grupos étnicos, que reivindicam reconhecimento e respeito de suas identidades socioculturais; [...]”. Desse ponto de vista teórico, o Plano sugere “acompanhar” este reconhecimento, sobretudo, para a parcela da sua população mais vulnerável, sobretudo para as comunidades quilombolas e indígenas.

O Relatório de 2016 aponta para 616 alunos matriculados na EJA e atendidos por dez unidades escolares. O primeiro segmento do Ensino Fundamental com 296 alunos, o segundo com 320. Nos relatórios de 2014 e 2018, essas informações não constam.

Atividades realizadas

Como já referido, a análise dos conteúdos apresentados nos relatórios, e na perspectiva metodológica aplicada na presente investigação, não nos permitiu avançar na avaliação das ações geradas no âmbito da EJA no município. Embora importantes, essas informações – sobre os programas, os projetos realizados, as atividades de formação continuada etc. – necessitariam ser melhor qualificadas. Elas são descritivas e dificultaram, de alguma forma, as nossas análises no sentido de propiciar um olhar “mais preciso” sobre o “como foi feito” do processo. Por outro lado, e mesmo reconhecendo os limites da escola pública, a pluralidade das ações desenvolvidas é visível nos relatórios institucionais com os alunos da EJA.

Diante desses dados concretos, buscamos sistematizar, de modo mais amplo, as informações referentes às atividades realizadas nos anos de 2014, 2016 e 2018. A tentativa de sistematização considera os conceitos fundamentais de planejamento escolar na EJA e seus princípios pedagógico-didáticos, promotores de espaços de interlocuções com os sujeitos participantes da prática educativa – escola, comunidade, família, professores, alunos etc.

Nessa tentativa de organizar os dados pesquisados, elaboramos algumas reflexões, ainda introdutórias, “embrionárias”, buscando agrupar, a partir de categorias analíticas, determinados enunciados contidos nos relatórios. A ideia é de que as categorias de análise

possam nos permitir uma percepção mais geral dos enunciados descritores e das atividades desenvolvidas.

No planejamento de 2014 e sobre as condições de ensino e aprendizagem, o respeito à temporalidade dos sujeitos no contexto da sala de aula sugere “ganhar” centralidade. Nos ditos do Relatório de 2014, identificamos “cronograma ajustado à disponibilidade dos alunos” e “ações pedagógicas coerentes com o perfil dos alunos”. No plano das práticas educativas, nesse mesmo documento, há menção sobre “aulas individualizadas e interativas” a partir das atividades de leitura e de reflexão de textos. Nos relatórios dos anos de 2016 e 2018, foram desenvolvidas ações pedagógicas, como a avaliação diagnóstica, objetivando, além do acompanhamento sobre o como foi feito a partir do planejado, não só re/conhecer a composição das turmas da EJA bem como identificar as atividades de planejamento didático junto com os professores. Do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, o processo avaliativo toma como objeto a perspectiva da execução dos projetos e dos temas planejados/elencados, e ocorre a cada bimestre.

Refletindo sobre o respeito à dimensão temporal no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, entendemos que há uma convergência com os ditos normativos para a educação de jovens e adultos. Ou seja, há uma direção das práticas educativas às especificidades dos sujeitos, sobretudo buscando respeitar, nos desafios e na complexidade que atravessa o chão da escola, o caráter normativo da LDB e do Parecer nº 11/2000. “Aulas individualizadas e interativas” é uma proposta pedagógico-didática fundamental para os processos de aprendizagens. Parece-nos que a experiência do sistema de ensino vai buscando desconstruir o que historicamente “[...] os sistemas, por exemplo, que sempre se houveram com o antigo ensino supletivo”, como nos aponta Carlos Jamil Cury, relator do Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 2).

No campo da produção de projetos e das suas temáticas relacionadas, identificamos, no elenco da pedagogia de projetos, temas interessantes no Relatório de 2014: “Café literário”, “Quem lê sabe mais”, “Virtudes” e “Soletando”. Nos Relatórios de 2016 e 2018, entre outros projetos, identificamos “Práticas de Leitura e Escrita”, “Beleja – envolve Beleza e EJA” e “Educando para a vida”. No tocante à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, o “Projeto Sagui” segue as orientações da Meta 9 do PME, que diz respeito à elevação da taxa de alfabetização, e, do ponto de vista mais específico, o item 9.8, que trata de levar em consideração, nas políticas públicas de educação de jovens e adultos, além de atender às demandas dos idosos, ações que garantam atingir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que é a erradicação do analfabetismo em 2024, diante das fracassadas tentativas de anos anteriores postas em ação pela União, Estados e Municípios.

É importante ressaltar que o item 9.8 do PNE fala também da promoção de políticas de acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas. E mesmo considerando a complexidade e o desafio de uma série de fatores/variáveis da escola e das práticas educativas, é imprescindível buscar atender ao que se lê na transcrição a seguir:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se[sic] para a escola com forte motivação, buscam[sic] dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas (BRASIL, 2000, p. 57).

No Relatório de 2018, menciona-se a reformulação da estrutura curricular em ciclos de aprendizagem e a capacitação em serviço. Nesse ano de 2018, a formação continuada de professores, supervisores e técnicos que atuam na EJA foi contemplada buscando atender às competências postas pela reformulação da estrutura curricular, cujo ciclo de aprendizagem tem duração de seis meses. No campo da tentativa do reconhecimento do direito à educação para os sujeitos da EJA, a formação, de um modo geral, deve ser objeto de maior investimento.

No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste[sic] estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a *oferta de ensino regular* (BRASIL, 2000, p. 58).

Como pode ser observado, as recomendações acima do Parecer nº 11/2000 são fundamentais quando pensamos sobre os sujeitos da educação de adultos e os modos de intervir pedagogicamente alinhados ao direito à educação para todos, uma conquista muito recente na história da educação brasileira. É importante também frisar os desafios de caráter muito heterogêneo nas turmas das EJA, inclusive, identificado nos relatórios institucionais. As “marcadas experiências vitais” trazem consigo demandas e expectativas diversas. Quando a Coordenação da EJA do município indica o respeito à temporalidade dos alunos, e os relatórios mostram possíveis adequações diante do discurso normativo, ela aponta para uma adequação que atenda às necessidades desses alunos, diferentes e diversos, no âmbito do direito aos processos de escolarização, ou seja, alfabetização, pós-alfabetização – conclusão da educação básica – e aprender ao longo da vida. Por fim, e aqui inserimos uma questão importante e

contundente apontada por Jane Paiva (2016): o desafio é fazer do direito à educação “uma cultura do direito”.

Conclusões

É evidente a multiplicidade de ações descritas nos três relatórios, assim como é evidente como os relatórios apontam para a necessária articulação, aspecto que no material analisado não identificamos, na “triangulação” da ação pedagógica: “métodos, conteúdos e processos”, fundamentais e específicos para a educação de adultos, de acordo com as orientações do Parecer nº 11/2000, quando este atenta para uma preocupação, entre outras, na EJA, e que se refere ao fenômeno dos processos de infantilização nos espaços formais de ensino.

Por outro lado, e “interrogando o sistema de ensino” como nos propõe Arroyo (2007), é importante afirmar as tentativas dessa oferta de ensino regular na garantia do direito à educação. Nos três documentos analisados, há indícios visíveis dessas tentativas que comprovam a difícil equação entre o acesso e a permanência na escola.

Além disso, as atividades de campo apontaram para alguns limites já previamente imaginados durante o processo de capacitação, com base no cronograma do projeto, e outros não esperados, relacionados às práticas de pesquisa as quais comumente podem nos surpreender, como o desafio humano diante do contexto da Pandemia Global do Coronavírus – Covid 19 – e suas impactantes consequências, a exemplo da suspensão das atividades acadêmicas presenciais nas universidades públicas.

Por fim, entendemos que o desafio para garantir o direito à educação em sua totalidade passa, necessariamente, por profundas reformas estruturais. Parece-nos que a responsabilidade do governo local vai na contramão do “tornando natural” nas ofertas de ensino regular na EJA. Apesar dos limites, há indicadores nos enunciados que apontam para ações qualificadas nos processos pedagógico-didáticos, numa provável “horizontalidade” dos sujeitos e de suas correspondentes ações nos campos teórico e prático da educação de adultos.

Referências

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Parecer normativo, n. 11, de 10 de maio de 2000**. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em:
http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 07 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018** altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 25 mar. 2021.

CONFINTEA V. Conferência internacional sobre a educação de adultos. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DI PIERRO, M. C. de. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

- DI PIERRO, M. C. de. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. *In*: CATELLI JUNIOR, R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017, p. 11-21.
- CARMO, G. T. do. (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, nº 35, p. 197-211, mai/ago., 2007.
- HADDAD, S.. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. *In*: CATELLI JUNIOR, R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017, p. 23-42.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.
- PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? *In*: CARMO, G. T. do. (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016, p. 99-116.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, **Plano Municipal de Educação, 2015-2025**. Conde/PB, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. **Relatório EJA 2014**. Conde/PB, 2014, 12 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. **Relatório das atividades desenvolvidas pela equipe da Educação de Jovens e Adultos/EJA – 2016**. Conde/PB, 2016, 3 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DO CONDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. **Relatório dos projetos e ações pedagógicas realizados no ano letivo de 2018**. Conde/PB, 2018, 14 p.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Nome do Autor 1

Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Psicologia Educacional, Formação e Infância – estudos sobre classes populares e educação pública. E-mail: eduapcosta@gmail.com.