

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de pessoas jovens, adultas e idosas

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA HISTÓRIA DE COMPLEXIDADE E TENSÕES

Marisa Narcizo Sampaio¹

Resumo: A partir de pesquisa com o cotidiano de professoras de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atuam em municípios do interior de estados das regiões Norte e Nordeste, o artigo trata do contexto e da trajetória da EJA no Brasil, no século XX até nossos dias, discutindo as relações complexas entre Estado, instituições não governamentais, movimentos sociais e os fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, que constituem essa história. São apresentados dois momentos principais dessas relações em que o Estado atua ora como financiador de campanhas, ora como financiador de ações dos movimentos sociais e da sociedade civil, e como eles se alternam e se misturam até hoje. Nos dias de hoje, essa complexidade continua presente e vivemos os mesmos desafios: a necessidade de dar continuidade à luta por educação de qualidade para todos e pela formação continuada de professores de EJA.

Palavras-chave: Complexidade. Formação de Professores. História da EJA.

¹ Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação. E-mail: marisamns@gmail.com

1 Introdução

O esforço de compreender melhor minha prática e seu contexto para tentar realizá-la de maneira mais satisfatória para mim mesma e para o coletivo das pessoas com quem trabalho, levou-me a estudar um pouco mais a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Uma busca permeada de incertezas, mostrou-me o quanto eu ainda precisava compreender a respeito desse fazer e de seu universo, o quanto está escondido, implícito e carecendo de reflexão. Neste artigo pretendo discutir como, em nosso país, a história da EJA se constitui em uma trama imbricada de relações entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais.

O estudo foi realizado como parte de uma pesquisa² com o cotidiano da formação de professores de um projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos que está presente no interior de estados das regiões Norte e Nordeste e que é financiado por uma instituição privada. O Projeto é gratuito para o público a que se destina, caracterizado, em sua maioria, por trabalhadores de vários setores, sem emprego fixo, mas principalmente ligados a atividades rurais de cultivo e extração, pesca, serviços domésticos, prestadores de serviços diversos, cuja renda mensal é menor que um salário mínimo; e por uma grande diversidade: adolescentes em situação de risco, quilombolas, grupos indígenas, idosos.

Para diminuir a distância entre a coordenação do projeto, sediada no Rio de Janeiro, e as educadoras, foi instituída a escrita de registros diários da prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula, que eram enviados e serviam de base para o planejamento de ações de formação continuada dessas educadoras. Nesses relatórios apareciam a prática das professoras; os desafios que encontravam; as atividades realizadas com os alunos e alunas; as falas e histórias de vida dos sujeitos envolvidos na EJA; o registro histórico do projeto, marcando datas, pessoas, lugares; os

² Pesquisa de doutorado realizada sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Teresa Esteban no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

casos de alguns alunos e alunas que apresentavam especificidades mais marcantes e de que maneira eram tratados; as diversas experiências de organização do currículo; os diferentes projetos didáticos realizados nos Centros pelas turmas; o contexto, a cultura e as histórias dos diferentes locais onde o projeto se desenvolvia. Toda essa riqueza foi usada como material da pesquisa com o objetivo de compreender o diálogo que se constituía entre as educadoras do projeto e as aprendizagens que tinham com este diálogo.

O estudo da trajetória da EJA foi fundamental para a compreensão da complexidade do contexto do projeto, a iniciativa de uma instituição privada em atender a um público que não era o seu preferencial, mas se constituía por uma diversidade de sujeitos das classes populares³ e por professoras também advindas em sua maioria dessas classes, aprendendo e ensinando em municípios com pouco acesso a equipamentos e infraestrutura sociais. Um contexto típico da EJA, como se percebe analisando sua trajetória, em que Estado e sociedade civil entram em parceria para oferecer projetos, mas não uma política pública estruturada e sistematizada visando o atendimento educacional a toda população que a ele tem direito.

Sem pretender fazer aqui uma reconstituição histórica, tento trazer alguns elementos da trajetória político-pedagógica da EJA. A história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes idéias sobre as finalidades da educação. O Estado sempre esteve por trás das iniciativas de EJA como incentivador e financiador. Para isso, contou com suas próprias forças e com a atuação da sociedade civil, seja por pessoas, instituições, grupos e associações que têm uma postura propositiva e se fazem protagonistas, propondo-se a resolver os

³ Tentei encontrar um conceito organizado para definir o termo classes populares, para explicitar e explicar a que e a quem estou me referindo ao utilizá-lo, para delimitar o significado e colaborar com o entendimento do texto e o meu posicionamento. Vasculhada uma bibliografia de autores que usam o termo e são próximos à linha de pensamento, não única nem fechada, dos estudos do cotidiano – principalmente Carlos Rodrigues Brandão e Victor Valla – encontrei muitas referências ao termo, mas nenhuma definição. Chego à conclusão de que a complexidade, a abrangência e os vários sentidos que o termo assume, dificultam a elaboração de um significado muito preciso e definitivo. Os autores consultados, quando se referem a classes populares, para falar de cultura popular e educação popular, referem-se ao povo, aos pobres, aos índios, aos negros, aos miseráveis, aos marginais, aos lavradores, aos trabalhadores em geral, empregados, subempregados e desempregados.

seus próprios problemas, seja por instituições filantrópicas e assistencialistas, ligadas à idéia de que o adulto não alfabetizado é uma criança em termos de conhecimento e de entendimento do mundo que o cerca.

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY, 2000). Algo inferior, para cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15), que tem sido profundamente internalizado por estas pessoas que se julgam sem direito à educação. No contato com alunos e alunas de EJA do citado projeto, ouvi inúmeros depoimentos que demonstram uma auto-estima tão baixa que se consideram incapazes, repetindo sem crítica o perverso ditado: “papagaio velho não aprende a falar”. Paulo Freire (1983) explica que os adultos analfabetos, oprimidos na sua concepção, hospedam o opressor. Ele descreve a relação entre oprimidos e opressores como uma relação dialética de interdependência que sujeita o oprimido e faz com que ele carregue dentro de si a cultura da dominação. Algo como o expressado por uma aluna e registrado por sua professora em 10/06/2005:

A dona Noêmia falou uma coisa que me chamou atenção:
- Professora, eu acho muito bom essas apresentações [roda de leitura no dia anterior em homenagem a uma poeta local], mas pra que isso para nós que não entendemos, nem sabemos ler?

O caráter de educação de segunda classe para as pessoas adultas das classes populares pode ser verificado ainda, atualmente, no que se refere ao financiamento. Inserida na proposta do Fundeb, que entrou em vigor a partir de julho de 2007, a EJA recebe sempre um valor por aluno

menor que o destinado ao Ensino Fundamental de crianças, podendo essa diferença, como no caso do Distrito Federal, chegar a menos da metade (BRASIL, 2009).⁴

Como expressão dessa história de relação de domínio, tensões e ambiguidades da EJA, até hoje ainda sobressai sua função supletiva compensatória (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta) praticada por boa parte das instituições. Isso acontece a despeito da existência, hoje, de um discurso que se refere à EJA como direito à educação permanente para todos, intensificado a partir da década de 90 com a realização de conferências internacionais (em Jomtien, 1990 e em Hamburgo, 1997), que reiteraram a importância da EJA para todos os povos do mundo e da educação em geral, visando à participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento e da informação. As visões de suplência e de direito à educação permanente, que podem ser percebidas como antagônicas, estão presentes no cotidiano das atividades de EJA e influenciam o trabalho realizado. Essa contradição, ambiguidade e complexidade são características da nossa sociedade. É a organização social brasileira que, embora tenha espaço para que alguns desenvolvam a educação permanente como forma de atualização de conhecimentos e aprendizagem durante toda vida, para outros, que não tiveram direito de acesso e permanência na escola, exige a atuação reparadora (CURY, 2000), no sentido de oferecer à população um direito que historicamente lhe foi negado.

2 Relações complexas: dois momentos

Para tentar compreender melhor, é preciso ir à história da relação entre Estado e educação para as classes populares. Na década de 1930, a burguesia industrial se torna o ator fundamental do crescimento econômico e da colocação do país, mesmo que tardiamente, no cenário do capitalismo mundial. A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocou no Brasil uma espécie de reprodução de um movimento que os países mais ricos

⁴ Conforme Anexo I da Portaria Interministerial N° 221 de 10 de março de 2009.

tinham vivido mais de um século antes. A necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto.

A industrialização não trouxe um projeto democrático. Ao contrário, foi imposta autoritariamente pelo Estado Novo, e a educação proposta estava harmonizada com este projeto. O investimento do Estado em configurar um campo industrial é também investimento na formação profissional da classe trabalhadora e, pela primeira vez, há um ordenamento nacional da educação orientado pelo governo central. Os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA eram uma resposta às necessidades do capital: mão de obra minimamente qualificada para atuar na indústria, maior controle social, além de diminuir os vergonhosos índices de analfabetismo (CURY, 2000).

Celso Beisiegel (1974, p. 30-31) analisa a educação popular no estado de São Paulo e mostra como o sistema de relações econômicas, um modo de produzir bens e serviços, influenciou as “aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical compatíveis com as mudanças observadas na estrutura do mercado de trabalho.” O Estado incorporou estas idéias em suas ações públicas e expandiu o número de vagas no nível de ensino equivalente aos últimos anos do Ensino Fundamental, por exemplo. Dessa forma ele afirma que o Brasil constituiu dois sistemas paralelos de educação:

[...] um deles conduzindo do ensino primário ao diploma de escolas superiores, através da freqüência ao ensino secundário, e um outro que se interrompe nos primeiros degraus de escolaridade. Aquele, desde o início, era entendido como o ensino destinado à preparação das ‘elites’; este, por oposição ao primeiro, aparece como educação para o ‘povo’. (BEISIEGEL, 1974, p. 32).

Ressalto que esse autor usa a expressão educação popular para descrever a educação destinada às classes populares: “uma educação

concebida pelas ‘elites’ com vistas à preparação do ‘povo’ para a realização de certos fins” (BEISIEGEL, 1974, p.32). Essa é uma concepção diferente do conceito apresentado por Miguel Arroyo (2001), que define Educação Popular como um movimento organizado, um conceito, uma forma de fazer educação: “um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico (que) nasce e se movimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda América Latina” (ARROYO, 2001, p.10).

Para Beisiegel, a oferta oficial de educação para o povo se adiantava às reivindicações populares, impulsionada pelo pensamento liberal, por questões econômicas e espelhada em influências estrangeiras, e porque havia um projeto do Estado: desencadear um processo “civilizador” na sociedade brasileira; delimitar o lugar das classes populares para sua função social; e atender a necessidades econômicas escolarizando para a atuação no mercado de trabalho que se modernizava. O pensamento que vai guiar e limitar as iniciativas de educação popular pelos governos é a idéia de que a educação forma as classes populares para transformá-las em elemento de produção.

Nessa complexa trama entre economia, política e sociedade, o Estado sempre esteve por trás das ações de EJA, principalmente com o lançamento de campanhas e financiamento de projetos desenvolvidos por instituições diversas da sociedade. Essa tem sido a política oficial de educação para os adultos das classes populares, em que podem ser destacados dois momentos. Num primeiro momento, cujo cenário era composto no Brasil pelo fim da ditadura Vargas, o Estado, investido do caráter desenvolvimentista que vinha assumindo o governo federal no campo da educação e da preparação de recursos humanos, toma a frente com iniciativa e verbas e propõe, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada.

O aparecimento da UNESCO é um acontecimento representativo daquele contexto histórico, quando se tentava investir em educação,

cultura e melhoria da qualidade de vida, em contraposição à imagem hedionda da humanidade mostrada na guerra. A Campanha tinha objetivos amplos, para além da alfabetização: levar a educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário.

Nesse contexto foram criadas também as leis regulamentando a ampliação do ensino primário, inclusive o primário supletivo para adolescentes e adultos, como forma de estender a educação elementar para as populações que não tiveram acesso a ela, mas que não resolveu a universalização do atendimento às classes populares. No final do primeiro governo Vargas, antes da criação dos sistemas de educação, foi criado o Fundo Nacional de Ensino para repasse de verbas aos estados visando o ensino básico primário de crianças e adultos. Fávero (2004, p. 22-23) explica que as práticas da EJA nesta época “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente.”

Um segundo momento na relação entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA no Brasil se caracteriza pela atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60. O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. Nesse momento, as iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, têm como palavra-chave a conscientização, e são financiadas pelo governo federal e por algumas prefeituras. Fundamentadas no espírito democrático, essas iniciativas pressionaram o

governo forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro. Para Fávero (2004, p. 23), nesse período a EJA “remava contra a corrente”, pois tinha claro que era “um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.”

Com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas nos procedimentos, com a distribuição de alimentos para os alunos e alunas. Novamente o Estado assume o papel de propor iniciativas, pressionado por questões econômicas e ideológicas relacionadas à idéia de educação como investimento no desenvolvimento do país.

A criação do MOBREAL, em 1968, foi mais uma tentativa do Estado brasileiro, primeiro em forma de campanha e depois com estrutura de fundação, de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO, e tornou-se “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros.” (FÁVERO, 2004, p.25). Os resultados, no entanto, foram bastante insatisfatórios relacionados especialmente à falta de continuidade de estudos para os alfabetizandos. Extinto em 1985, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990.

Em termos legais, mesmo tendo se tornado um empreendimento do Estado na década de 1940, apenas em 1971 a EJA aparece pela primeira vez em capítulo específico de uma lei federal de educação (BRASIL, 1996). Também pela primeira vez aparece em lei a preocupação com a necessidade de qualificação dos profissionais que nela atuam. Em

1988, a pressão popular por educação e escolas melhores e em maior quantidade levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade.

Esses momentos, ou formas de atuação do Estado, ora como financiador de campanhas, ora como financiador de ações dos movimentos sociais e da sociedade civil, se alternam e se misturam até hoje. Nessa história de tensão, percebe-se a atuação das instituições sociais ligadas ao empresariado, como a que promove o projeto objeto de estudo da pesquisa, ao lado do Estado brasileiro e dos sucessivos governos implementadores de políticas educacionais como instituição promotora de ações na área de EJA pautado pelas orientações dos governos e pelas necessidades do mercado que, em geral, impulsionam as políticas públicas.

3 Cenário Atual

Nos anos 90 foram realizadas as conferências internacionais de educação, e o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo. Além da Declaração de Jomtien, destaca-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos. Foi também a época de início do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação discutindo e defendendo essa mesma idéia. Esses eventos ajudaram a reacender o debate, e o governo da época respondeu, a partir de 1997, com um Programa que se chamou Alfabetização Solidária e propunha a parceria entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, universidades e prefeituras. Mais uma vez um chamado à sociedade civil para se engajar na concretização de ações de EJA.

O atual governo iniciou sua atuação na área também com o espírito de campanha investindo verbas federais em projetos de

alfabetização executados pela iniciativa de diversas organizações, com diferentes propostas pedagógicas e pouco investimento na formação de professoras propondo-se a alfabetizar em poucos meses. Desde 2004 o Governo Federal vem trabalhando com o projeto Brasil Alfabetizado no qual Organizações Não Governamentais e prefeituras podem contratar professoras leigas que recebem uma rápida formação inicial. O aporte de verbas federais para diferentes e pontuais projetos que se propõem a alfabetizar em poucos meses, revela que a antiga visão de campanha ainda fundamenta a ação governamental e vai na contramão das resoluções e tratados assinados nos grandes encontros internacionais e do conceito de alfabetização, defendido pela UNESCO, que pressupõe a continuidade de estudos para dar uma base sólida e funcional para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Apenas em janeiro de 2007, após três anos de constantes críticas dos profissionais da área, foi realizada uma avaliação e um redirecionamento do Programa Brasil Alfabetizado levando o investimento público federal para os sistemas públicos estaduais e municipais e diminuindo consideravelmente o financiamento de Organizações Não Governamentais.

Vivemos ainda, portanto, os mesmos desafios de sempre. Como resultado dessas ações pontuais e, porque não dizer, marginais, no sentido de estar à margem dos sistemas educacionais oficiais por muito tempo, o índice de analfabetismo funcional é alarmante, mais do que o dobro da taxa de analfabetismo: 27,8%⁵. Estas pessoas são aquelas que, em geral, passaram por algum projeto de alfabetização, em geral caracterizados pela transitoriedade, e conseguiram apenas iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, não sendo capazes, ainda, de dominá-las para seu uso cotidiano como ferramenta de trabalho. Com isso ainda se faz necessário que a EJA, além de ser a educação ao longo da vida para qualquer pessoa, função qualificadora, segundo Cury (2000), tenha em nosso país obrigatoriamente as funções reparadora e equalizadora. A função reparadora significa um avanço em relação à idéia de supletivo que sempre acompanhou a EJA com o sentido de resgatar um tempo

⁵ Indicadores do censo demográfico de 2000 e do censo escolar de 2000, INEP.

perdido ou suprir uma carência de escolarização na chamada idade própria (um conceito impróprio, se levarmos em consideração o direito à educação em qualquer período da vida). O reconhecimento da educação como direito do cidadão e da cidadã ao longo de sua existência desloca a idéia de compensação para a de reparação de um direito que lhe foi negado. A função equalizadora da EJA diz respeito à possibilidade dos jovens e adultos voltarem a frequentar ou frequentarem pela primeira vez a escola. Cury (2000, p. 38) considera que a volta ao sistema educacional requer a abertura de “mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização”. Hoje ainda carecemos de investimento público para oferta dessas vagas com a qualidade de ensino que toda a população tem direito. Uma qualidade que, entre outros elementos, está também relacionada à formação de professores e professoras para trabalhar com a EJA.

Ao desprezar a EJA no sistema público e regular, o Estado cede espaço à inserção de outras instituições. No caso do projeto estudado, este é um dos seus diferenciais em relação a outros projetos de educação de adultos: intensa formação continuada das educadoras que nele atuam, além de ter nascido superando a idéia histórica de campanha, como um Projeto duradouro que possui Proposta Pedagógica, oferta de continuidade e espaço próprio para o seu desenvolvimento. Na história da EJA no Brasil a formação continuada de professoras não aparece como um aspecto importante, reafirmando sua consideração como modalidade menor, como apêndice do ensino regular para a qual tudo serve, bastando fazer algumas adaptações, e que, portanto, não tem necessidade de qualificar, preparar e formar continuamente profissionais para se dedicarem a ela. Fávero (2004, p. 27), que refaz o caminho desta história para dela tirar algumas lições, ressalta: “um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha, repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal malpreparado e malpago, insuficientemente assessorado.”

Não pretendo fazer o discurso da falta e da culpabilização do professorado como responsável pela má qualidade da educação oferecida

no Brasil, já que fatores como condições de trabalho são cruciais para se avaliar essa situação, por outro lado, não se pode esquecer que o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e responsável por essa relação de aquisição/construção. Esta tarefa impõe desafios permanentes aos docentes e isso quer dizer que o investimento na formação continuada é fundamental para que eles estejam permanentemente pensando sobre o seu fazer, buscando respostas, sempre provisórias, para as questões que a prática cotidiana traz.

Na formação de professores e professoras para atuar na EJA há algumas especificidades em relação aos outros docentes necessárias ao trabalho com esse público jovem, adulto, trabalhador. Paulo Freire (1996) enfatiza o compromisso do professor com seu fazer e com seu aluno, um compromisso ético. As idéias de democracia, conscientização, transformação, diálogo, respeito ao aluno e de educação como intervenção na realidade estão pautadas nesse compromisso e sem ele não podem ser colocadas em prática. Ribeiro (1999) enfatiza o conhecimento das necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores e o desenvolvimento da capacidade de atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar.

Considero igualmente fundamental a necessidade de reconhecer que se trabalha com pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso é preciso: conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais; compreender que a marginalização deste público requer atenção especial à auto-estima e dá o tom de uma educação fora do padrão, que necessita de adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os

positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias. Por isso, refazer esta história da EJA nunca é demais, é preciso conhecê-la para respeitar os sujeitos que nela sempre estiveram e estão envolvidos.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA HISTORIA DE COMPLEJIDAD E TENSIONES

Resumen: A partir de la investigación con la actividad cotidiana de profesoras de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA – que actúan en municipios del interior de estados de las regiones Norte y Noreste, este artículo trata de la trayectoria de la EJA en Brasil, durante el siglo XX y hasta nuestros días. Se discuten las relaciones complejas entre el Estado, las instituciones no gubernamentales, los movimientos sociales y los factores económicos, ideológicos, políticos y sociales que constituyen esa historia. Se presentan dos momentos principales de esas relaciones, cuando el Estado actúa en ciertos momentos como financiador de campañas de alfabetización, y cuando actúa como financiador de acciones de los movimientos sociales y de la sociedad civil. Se puede percibir como estos momentos se alternan y se mezclan hasta hoy. Actualmente esa complejidad todavía está presente y vivimos los mismos desafíos de siempre: la necesidad de dar continuidad a la lucha por una educación de calidad para todos y por la formación continuada de los profesores de Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras-clave: Complejidad. Formación de Maestros. Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, n.11, p.9-20, abr. 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.º. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial Nº 221** de 10 de março de 2009. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, dez. 1999, vol.20, no.68, p.184-201. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 7 fev. 2005.

Artigo recebido em: 07/07/09

Aprovado para publicação em: 20/08/09