

A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade

The youth and adult education as analyzer of practice education in the expansion of school education

Mônica de la Fare^a
Guilherme Carlos Corrêa^b

Editora

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil
Marcelo Oliveira da Silva
PUCRS, RS, Brasil
Carla Spagnolo
PUCRS, RS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma reflexão acerca do papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto atual de expansão da escolaridade obrigatória. Para isso partimos de uma análise introdutória desse contexto em América Latina para posteriormente focalizar em dois países: Argentina e Brasil. Nesse marco buscamos interrogar as características atuais da EJA assim como aspectos da invenção da figura do adulto como aluno e dos processos de “juvenilização” dessa modalidade educativa. Para tanto evocamos a EJA como analisador, ou seja, aproveitamos o potencial de práticas educacionais possíveis quando se volta a atenção para jovens e adultos e o modo particular em que esse público se dispõe à ação educacional e propomos pensar ações educacionais com esse público sem assimilá-las e reduzi-las à educação escolar.

Palavras-chave: EJA. Obrigatoriedade. Garantias de escolarização. Argentina. Brasil.

ABSTRACT: This article presents a reflection of the role of Adult Education in the current context of expanding compulsory education. For this we start with an introductory analysis of this context in Latin America, then we work with focus in two countries: Argentina and Brazil. We propose think the Adult Educations as analyzer, that is, we take the potential of the educational practices whith young and adult people and the particular and propose thinking educational activities with this public without assimilating and reduce it to school education.

Keywords: Adult and young education. Compulsory. Guarantees to school education. Argentine. Brazil.

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

^a Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

^b Doutor. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

A construção de um ponto de vista: a EJA como analisador de práticas educacionais

Neste artigo propomos pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um analisador do sistema educativo no contexto atual de expansão da obrigatoriedade escolar, ou seja, tentamos problematizar aspectos e modos de funcionamento da escola a partir da EJA, especialmente em relação às regulações e limites inerentes ao dispositivo escolar e seus mecanismos de funcionamento em contextos nos que se busca universalizar a escolaridade das crianças, adolescentes e jovens das novas gerações até concluir o Ensino Médio.

A noção de analisador foi criada a partir do Movimento Institucionalista Francês gerador de uma corrente de pensamento chamada Análise Institucional (AI) que, desde seus inícios, se constituiu como espaço de práticas e intervenções em diferentes âmbitos (saúde, educação, etc.) e teve uma forte repercussão na Argentina e no Brasil. Definido como um campo onde “a prática embalou” à criação conceitual, seus inícios se registram na década de 1960 na França (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 174). Todos os conceitos do AI vinculam-se a diferentes dimensões operacionais e estão ligados a práticas. Num contexto em que essas práticas foram a prioridade muitas vezes não se gerou a necessidade de delimitações conceituais mais rigorosas. (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 174-175).

O analisador é um conceito-ferramenta do AI. Foi elaborado por Félix Guattari ao longo de vários anos, trazido do campo da química, “é aquele ou aquilo que provoca análise, quebra, separação, explicitação dos elementos de dada realidade institucional”, “ele pode ser tomado tanto como o evento que denuncia, quanto aquele portador da potência da mudança” e “comporta pelo menos dois níveis, atravessando o campo de análise e o campo de intervenção”. (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 174-175).

Essas ferramentas conceituais contribuíram na elaboração da pergunta que orientou este trabalho: qual é o papel da EJA nos processos atuais de expansão da escolaridade obrigatória? A partir de essa pergunta principal as interrogações sobre o funcionamento do dispositivo escolar resultaram na construção de um caminho fecundo para problematizar aspectos dos sistemas educativos de América Latina, que continuam apresentando desafios e contradições que geram amplos debates.

Os sistemas educativos, como campo de análise, permitiriam interrogar tanto as diferenças e similitudes entre processos educacionais e processos escolares e problematizar seus limites quando envolvem adultos e jovens. Nesse sentido a EJA se constituiu, durante a realização de nosso trabalho, num espaço “provocador de análises” das práticas educacionais.

A partir deste ponto de vista e para viabilizar nosso trabalho partimos de uma análise introdutória do contexto de expansão da escolaridade obrigatória em América Latina para posteriormente focalizar em dois países: Argentina

e Brasil, tradição que apresentam em EJA e pelas mudanças que essa modalidade educativa experimentou nos dois contextos nacionais nas últimas décadas. Ademais, os estudos comparados que já realizamos e as experiências de vida e de trabalho, como professores e pesquisadores, influenciaram dita seleção.

A seguir, apresentamos o artigo organizado a partir de duas subseções. A primeira introduz informações sobre o processo de expansão da escolaridade obrigatória na Argentina e no Brasil e problematiza alguns aspectos do dispositivo escolar nesse contexto. A segunda caracteriza a EJA nos dois países, identifica transformações e propostas das normativas atuais e aspectos dessa modalidade educativa. Nessa mesma subseção tentamos responder à pergunta sobre o lugar que a EJA escolar na contemporaneidade e sobre o papel que desenvolve no sistema educativo. Por último, nas conclusões, retomamos a noção de analisador e tentamos dar visibilidade às possibilidades que ela potencializa ao permitir problematizar a EJA num sentido amplo e, em simultâneo, interrogar os sistemas educativos.

O âmbito educacional expandido: a escolaridade obrigatória e suas garantias

Nas últimas décadas vários países da América Latina ampliaram e ainda continuam estendendo o período da obrigatoriedade escolar pela via legal e através de um conjunto de políticas públicas que buscam garantir o cumprimento do direito à educação. Direito esse que também constitui um dever para crianças, adolescentes e jovens em determinadas etapas da vida. Os termos em que a obrigatoriedade se atualiza são distintos segundo os países, em alguns casos está pautada pela conclusão de níveis educativos e em outros em relação a idades. Atualmente, como demonstra o estudo de Vanesa D' Alessandre e Marina Mattioli, em todos os países de América Latina o Ensino Fundamental é obrigatório e em doze de um total de dezenove países o Ensino Médio completo também é compulsório (D' ALESSANDRE; MATTIOLI, 2015).¹

Essa mesma pesquisa enfatiza o incremento do investimento público no setor educacional na última década e caracteriza os sistemas educativos de América Latina como espaços nos que dentre o 88 ou 90% das crianças de até dez anos assistem ao Ensino Fundamental. Não entanto, essa porcentagem diminui em alguns países nos últimos anos do Ensino Fundamental e em todos os países no Ensino Médio. Nos inícios da década de 2010 só o 57% dos jovens concluiu seus estudos de nível médio enquanto 36 milhões de adultos em nosso continente não sabem ler e escrever (D' ALESSANDRE; MATTIOLI, 2015).

¹ Os sete países que não estabeleceram a obrigatoriedade do Ensino Médio completo são: Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicarágua y Panamá e só em Nicarágua o primeiro ciclo do Ensino Médio não é obrigatório (D' ALESSANDRE; MATTIOLI, 2015).

Em síntese, os diagnósticos da região demonstram avanços em relação à cobertura escolar e à permanência, especialmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com menor intensidade e, em simultâneo, grandes brechas estruturais entre os jovens quanto ao que se refere às oportunidades de formação de capacidades (CEPAL, 2014, p. 25). Essa mesma Comissão Internacional indica que esta questão exige pensar e programar estratégias educativas flexíveis “que possibilitem a todos os grupos juvenis seguir processos de formação que facilitem capacidades de aprendizagem para toda a vida ademais de favorecer a inserção no mundo do trabalho e que não necessariamente sejam lineares nem estejam exclusivamente concentrados no sistema formal” (ibidem).

Nesse cenário a maioria dos países possui normativas e políticas educativa destinadas a garantir o acesso e a permanência na escola até concluir a escolaridade obrigatória, porém, como foi destacado no parágrafo anterior, essa escolaridade compulsória contempla exclusivamente aprendizagens regulados pelo dispositivo escolar através de um conjunto de mecanismos que denominamos *garantias de escolarização* (CORRÊA, 2000). A educação escolar, seja em escolas públicas ou particulares, é controlada pelas leis da educação nacional e submetida a uma série de limites que tentam garantir a efetividade do processo educativo nesse âmbito. Esses limites, que chamamos de *garantias da escolarização*, são constituídos por uma série de medidas que visam fazer funcionar a educação em seu registro escolar, ou seja, delimitam os processos educacionais possíveis a um corpo coerente de funcionamento nomeado escola.

Nesse sentido, a escolarização é garantida por limites que operam através da invenção de espaços próprios para a educação sob a forma *aula*, do controle do tempo, da seleção de saberes aos quais se confere caráter de universalidade, pela invenção de uma relação saber-capacidade, pela desqualificação de outras práticas educacionais, pela obrigatoriedade da frequência, pela seriação, pela avaliação e pela detenção do poder de certificar (CORRÊA, 2000). Entender essas garantias é uma questão um pouco exigente, pois demanda prestar atenção aos mecanismos que a escola põe em funcionamento. Esses mecanismos têm a propriedade de serem muito familiares, a ponto de estarem naturalizados por sua presença em nossas vidas desde que nascemos, seja pela via da convivência familiar e sua relação com a escola, seja pela presença, cada vez mais antecipada das crianças na escola.

Nesta altura resulta necessário esclarecer que não se trata de negar a necessidade de garantir serviços educativos que permitam acessar, permanecer e concluir os níveis educativos a toda a população em idade escolar, especialmente num continente em que dito direito foi historicamente negado para as classes sociais menos favorecidas. Trata-se sim de tensionar e refletir sobre diferentes aspectos da escolaridade que, na sua condição de obrigação, deixa a muitos adolescentes, jovens e seus grupos familiares em situação de infratores sem ter ofertado muitas vezes condições mínimas que garantam a obtenção da certificação nas idades estabelecidas.

Resulta importante para esta análise resgatar antecedentes que marcam diferenças na história dos sistemas educativos nacionais da Argentina e do Brasil e o lugar que ocupou a EJA nos dois países. O sistema educativo

argentino experimentou a institucionalização do Ensino Fundamental a partir dos últimos anos do século XIX. As escolas de adultos formaram parte da política de expansão da chamada “Educação Popular”, termo utilizado nesses anos para nomear a instrução pública gratuita, laica e obrigatória institucionalizada a partir da Lei 1.420 de Educação Comum de 1884 (ARGENTINA, 1884), que derivou numa política de criação de escolas em todo o território nacional².

Essa normativa incluiu, em seu artigo 11, a criação de Escolas para Adultos, consideradas como “escolas especiais” de Ensino Fundamental, cujo funcionamento estava programado para acontecer em quartéis militares, presídios, fábricas e outras instituições similares com a exigência de uma quantidade mínima de quarenta alunos “*ineducados*”, termo utilizado no espanhol da época para referir aos adultos analfabetos.

O processo de institucionalização e expansão de escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil foi posterior. As reformas educacionais ocorridas entre 1930 e 1964 não conseguiram resolver o problema do analfabetismo nem a garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças, fato que demonstra como o Estado Nacional conduziu a política educacional da época (BITTAR; BITTAR, 2012). O sistema educativo brasileiro se expandiu quantitativamente no período da ditadura militar, expansão acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, o regime militar transformou a escola pública brasileira porque era necessário um mínimo de escolaridade para que o país se tornasse uma potência e sem escolas isto não era possível (BITTAR; BITTAR, 2012). Ainda a Educação de Adultos foi direcionada a responder a necessidades de recursos humanos, exigidos por um modelo econômico concentrado de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a Lei 5.692 de 1971 regulamentou o Ensino Supletivo assim como reformou o ensino de 1º e 2º graus (DI PIERRO, 2005).

A Educação de Adultos nesse país ocupou um espaço na política pública a partir do final da década de 1940, com a criação em 1947 de uma área especializada no Ministério Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Departamento Nacional de Educação; espaço que priorizou o atendimento a adultos e adolescentes em condição de analfabetismo através de campanhas nacionais de alfabetização e que foi responsável pela organização de várias campanhas nacionais de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Não podemos deixar de considerar a influência que teve o Movimento de Educação Popular na EJA da Argentina e do Brasil. A diferença do uso desse termo no final do século XIX e avançado o século XX, a Educação Popular

² A chamada “Educação Popular” ideada por Domingo Faustino Sarmiento foi sinônimo de escolarização nessa época, encarnava a ideia de “civilizar” aos grupos considerados “*bárbaros*” tentando incorporar essa população ao progresso através da escola (PINEAU, 2008, p. 178).

referia na década de 1960 a experiências educativas contra hegemônicas e se destinava àqueles grupos que a escola oficial deixava fora. A figura de Paulo Freire, a publicação e circulação de seus primeiros livros (*Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*), traduzidos ao espanhol, permitiram uma rápida divulgação e apropriação das ideias desse autor brasileiro em América Latina nos inícios da década de 1970³.

Na Argentina contemporânea, com a mudança de governo ocorrida no ano 2003 e logo da crise do ano 2001⁴, iniciou-se um período de reformas educativas através de um conjunto de leis posteriormente ratificadas pela Lei 26.206 de Educação Nacional (LEN), de dezembro de 2006. A partir desses anos até a atualidade um conjunto amplo de ações e políticas tendeu a reconstruir um sistema educativo que tinha sido atingido e desestruturado pelas políticas neoliberais da década de 1990.

Nesse país a LEN estabeleceu a obrigatoriedade escolar desde o nível pré-escolar da Educação Infantil até completar o nível médio em todo o país⁵, posteriormente essa obrigatoriedade aumentou, pois, a Educação Infantil foi estendida a crianças de quatro anos, totalizando quatorze anos de escolaridade obrigatória.

Com uma forte tradição de Ensino Fundamental a Argentina apresenta atualmente uma taxa neta de escolarização superior ao 95% para o Ensino Fundamental embora as brechas aumentem nos avanços da escolaridade. Esse dado contrasta com o referido ao Ensino Médio, que apresenta uma taxa neta de escolarização do 85%, registrando-se um incremento de dita taxa nos últimos anos. O analfabetismo em Argentina representa o 1,9% da população maior de dez anos, porém a população potencial da EJA e suas matrículas registram uma grande brecha.

As políticas educativas nacionais priorizaram nos últimos anos as pesquisas sobre o Ensino Médio que, segundo a LEN, objetiva habilitar aos jovens e adolescentes em três dimensões: para o exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Esse nível educativo se organiza a partir de um ciclo básico e outro orientado e registra uma duração de cinco ou seis anos (ARGENTINA, 2006).

O Ensino Médio passou a constituir uma prioridade nas agendas de investigação da investigação educativa em espaços universitários e não universitários a partir das decisões de política educativa fixadas pelo Ministério Nacional de Educação nos últimos anos, que estabeleceu esse nível educativo como prioridade da política educativa nacional. Um balanço dessas produções destaca que se até a década de 1980 as pesquisas sobre o Ensino Médio eram escassas;

³ Os vínculos entre a EJA no Brasil e na Argentina e as influências das ideias de Paulo Freire na política argentina de EJA de 1973 já foram trabalhados em uma produção prévia (DE LA FARE; VILLELA, 2011).

⁴ Argentina sofreu nos inícios dos anos 2000 uma forte crise econômica, social e institucional produzida logo de ter aderido na década de 1990 às políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI), que produziram altos níveis de desemprego e deixaram uma grande quantidade de pessoas em condições de pobreza e indigência. A partir de 2003 inicia-se um novo governo que reorientou as políticas nacionais.

⁵ Anteriormente a Cidade Autônoma de Buenos Aires (Distrito Federal) já tinha estabelecido esta norma para seu território.

nos últimos anos foram ganhando centralidade e embora a ênfase e as perspectivas dessas produções são diferentes todas elas expressam a preocupação pela massificação desse nível educativo e pela perspectiva da universalização como meta a ser alcançada nos próximos anos (SCHOO, 2013).

O Brasil recentemente estabeleceu a escolaridade obrigatória para as pessoas de quatro a dezessete anos, questão que foi acompanhada por algumas mudanças na estrutura do sistema educativo: a Pré-Escola da Educação Infantil foi estabelecida como obrigatória (quatro y cinco anos) e o Ensino Fundamental foi estendido num ano (seis a quatorze anos). O Ensino Médio manteve os mesmos anos de duração (quinze a dezessete anos), totalizando treze anos de escolaridade obrigatória.⁶

A partir do final da década de 1990 esse país apresentava uma taxa líquida de escolarização de mais de 90% para o Ensino Fundamental. Em 2013 97,1% das crianças de sete a quatorze anos encontravam-se matriculadas nesse nível educativo, nesse mesmo ano 71,7% de jovens de dezesseis anos tinham concluído o Ensino Fundamental. Enquanto à população de quinze a dezessete anos, o 83,3% de pessoas de quinze a dezessete anos encontravam-se escolarizadas no 2013, porém o 59,5% de pessoas dessa idade estava matriculado no Ensino Fundamental nesse mesmo ano⁷.

O analfabetismo tem diminuído nos últimos anos representando, segundo dados do IBGE, um 8,5% da população com dez e mais anos de idade. Também é importante considerar que essas porcentagens gerais ocultam fortes desigualdades regionais. O ingresso no Ensino Fundamental da EJA foi estabelecido a partir dos quinze anos e dos dezoito anos para o Ensino Médio.

Uma boa aproximação do cenário em que se move a escolarização no Brasil contemporâneo pode ser feita através da análise do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e que estabelece diretrizes e metas educativas nacionais para a próxima década. Interessa-nos destacar aquelas destinadas a ampliar a cobertura escolar, entre as quais se destaca o uso do termo “universalizar”, que encabeça a segunda diretriz “universalização da educação escolar” e as três primeiras metas associadas referidas, respectivamente, à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A quarta meta em que destaca o acesso à educação básica e o atendimento especializado da população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação. Esta meta enfatiza o atendimento especializado reforçando a ideia de que toda a população de quatro a dezessete anos deve frequentar escolas.

⁶ A Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos.

⁷ Fonte de dados estatísticos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Pnad.

A sexta meta trata da extensão do tempo escolar na educação básica com tendência a implantar escola de tempo integral. A meta sete voltada para o fomento da qualidade da Educação Básica com a melhoria do fluxo e da aprendizagem traçando médias nacionais crescentes cujo indicador é o IDEB.⁸ As metas seis e sete referem-se ao tempo da escolaridade, uma no sentido de ampliar o tempo da jornada escolar diária e outra busca garantir que se cumpra, por meio da seriação, a escolaridade básica no tempo estabelecido de treze anos. Se as primeiras metas focalizam nas crianças e jovens de quatro a dezessete anos, a meta oito refere o aumento da escolaridade média da população de dezoito a vinte nove anos para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país, dos 25% mais pobres e de igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados.

As metas nove e dez seguem com a expansão da educação escolar à população com direito à opção pela escolaridade, ou seja, aos que não recorrem à escola por imposição legal. Compõe esse grupo a população com quinze ou mais anos em situação de analfabetismo e o público potencial do Ensino Fundamental e Médio da EJA, à que se busca integrar preferencialmente à Educação Profissional. Contam nesse amplo grupo os privados de liberdade, as populações itinerantes, do campo, comunidades indígenas e quilombolas, jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade e os idosos, em geral, os trabalhadores e aqueles com potencial para o mercado de trabalho.

As demais metas que tratam das diversas dimensões da expansão da escolarização são as metas onze (para triplicar as matrículas da educação profissional), doze (para elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior), treze (voltada para o aumento da qualidade e para a ampliação da proporção de mestres e doutores na Educação Superior), quatorze (para a elevação do número de matrículas na Pós-Graduação strictu sensu), quinze (para que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior) e dezesseis (formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica).

As informações apresentadas indicam que os dois países, a partir de processos e sistemas educativos diferentes, encontram-se num processo de ampliação da cobertura escolar e de medidas que tentam garantir a escolaridade obrigatória. Nesse contexto, a maioria das crianças está escolarizada, porém o mesmo não sucede com os adolescentes e jovens, questão que interroga a concentração de estratégias educativas no sistema formal para o trabalho educativo com essa população, como observa o documento da CEPAL já citado.

Aqui, a pergunta pelo papel que desenvolve a EJA nos sistemas educativos exige revisar aspectos da situação dessa modalidade nos dois países, questão que desenvolveremos na seguinte subseção.

⁸ Índice de desenvolvimento da Educação Básica elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A EJA no contexto da expansão da escolaridade obrigatória

Na Argentina contemporânea a normativa nacional tendeu a revalorizar a EJA escolar, reconhecida pela LEN como parte da estrutura do sistema educativo organizado a partir de quatro níveis e oito modalidades educativas⁹. A partir dessa norma a EJA passou a ser denominada Educação Permanente de Jovens e Adultos (EPJA), modalidade educativa destinada a garantir “a alfabetização e o cumprimento da obrigatoriedade escolar às pessoas que não puderam completar dita obrigatoriedade nas idades estabelecidas regulamentariamente” e a ofertar educação ao longo da vida (ARGENTINA, 2006).

A LEN estabeleceu onze objetivos para a EJA que incluem critérios de organização curricular e institucional:

- Ofertar formação básica para adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades de expressão, comunicação, relacionamento interpessoal e construção do conhecimento contemplando as particularidades socioculturais, de trabalho, contextuais e pessoas da população-alvo
- Desenvolver a capacidade de participação na vida social, cultural, política e econômica para o exercício do direito à
- Melhorar a formação profissional e/ou aquisição de uma preparação para o emprego;
- Incorporar conteúdos básicos relativos à igualdade de gênero e à diversidade cultural;
- Promover a inclusão do adulto idoso e de pessoas com deficiência, temporária ou permanente;
- Projetar uma estrutura curricular modular baseada em critérios de flexibilidade e abertura;
- Facilitar uma certificação parcial e validação das competências adquiridas através da experiência profissional;
- Implementar sistemas e equivalências de crédito;
- Desenvolver atividades educacionais presenciais e não presenciais, sobretudo nas zonas rurais ou isoladas, garantindo a qualidade e a igualdade resultados;
- Promover a participação de professores e alunos no desenvolvimento de um projeto educativo e vínculos com a comunidade local, de trabalho e COM setores sociais aos que os estudantes se vinculam;
- Promover o acesso ao conhecimento e à gestão de novas tecnologias

(ARGENTINA, 2006).

Essa lei também reconheceu a necessidade de programas para terminar com o analfabetismo, para a conclusão da escolaridade obrigatória no caso de pessoas maiores de dezoito anos que não puderam completar a escolaridade obrigatória, através de instancias presenciais e a distância. Também a realização de programas de levantamento,

⁹ Os quatro níveis educativos são: Educação Inicial, Primaria, Secundaria e Superior e as oito modalidades educativas. Ditas modalidades são definidas como opções organizacionais e/ou curriculares da educação comum em um ou mais níveis educativos, que procuram dar resposta a demandas específicas e formação assim como a atender particularidades pessoais ou contextuais para garantir a igualdade no exercício do direito à educação e a cumprir com exigências legais, técnicas e pedagógicas dos níveis educativos. As modalidades educativas são: Educação Artística, Especial, Intercultural Bilingue, Permanente de Jovens y Adultos, Hospitalar, em Contextos de privação de liberdade, Rural, Técnico-Profissional (ARGENTINA, 2006).

divulgação e orientação para pessoas que não completaram a escolaridade obrigatória quando fazem tramitações de documentos (identidade e carteira de motorista) e/ou que participem de campanhas de vacinação (ARGENTINA, 2006).

Ainda dita Lei expressa à necessidade de articulação de programas e ações para a EJA dos diferentes Ministérios, especialmente o Ministério de Educação Nacional, de Trabalho, Emprego, de Desenvolvimento Social, de Justiça e Direitos Humanos e de Saúde, questão que já estava sendo realizada, especialmente a partir da crise do 2001.

Logo da LEN o Conselho Federal de Educação aprovou um marco conceitual básico e as orientações curriculares nacionais (ARGENTINA, 2010) assim como transformações para a formação de professores com orientações específicas para a EJA.¹⁰

No Brasil, a Constituição Nacional de 1988 priorizou a escolarização ao estabelecer que o dever do Estado com a educação inclui o direito ao ensino fundamental inclusive para as pessoas que não tiveram acesso na idade própria. Posteriormente, a Lei de Diretrizes Básicas 9.394/96, embora tenha sido uma colcha de retalhos na tentativa de poder conciliar diferentes interesses, incorporou uma mudança conceitual ao utilizar o termo “Educação de Jovens e Adultos” em vez de “Ensino Supletivo” (SOARES, 2002, p. 12).

No ano 2000 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes se organizam a partir de um documento que contempla um conjunto de itens: conceito e funções da EJA; bases legais históricas e vigentes; cursos; exames e Plano Nacional de Educação.

Essas diretrizes focalizam na EJA escolar e reconhecem para essa modalidade educativa três funções: *função reparadora*, referida ao ingresso no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; *função equalizadora*, como garantia de uma redistribuição e alocação em vista de uma maior igualdade que proporcione mais oportunidades de acesso e permanência na escola e uma *função qualificadora*, referida às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas vinculadas à noção de aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Talvez uma das mudanças mais novidasas da política de EJA no Brasil não se encontre nas transformações experimentadas pelo sistema educativo e sim na invenção do espaço denominado Fórum Estadual da EJA, criado a partir da preparação para a participação desse país na V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997. O primeiro desses fóruns foi o do Estado de Rio de Janeiro e, posteriormente, esses espaços foram institucionalizados em todos os Estados da República Federativa do Brasil.

Os Fóruns Estaduais de EJA são espaços para a discussão, proposta e acompanhamento das políticas públicas destinadas à EJA e estão integrados por representantes de diferentes segmentos: gestores, professores, e estudantes da

¹⁰ A questão de formação de professores para EJA na Argentina e no Brasil foi abordada num trabalho anterior (VILLELA; DE LA FARE, 2011).

EJA; sindicatos; movimentos sociais; universidades. Este dispositivo de participação dos representantes do governo e da sociedade civil organizada numa esfera institucionalizada para a discussão e a geração de propostas de políticas de EJA é uma novidade em América Latina.

Em síntese, podemos afirmar a partir das informações apresentadas que as normativas educativas atuais além de estender a obrigatoriedade escolar têm reforçado a versão escolar da EJA, que parece atuar como um atenuante dos processos de exclusão educativa que o mesmo sistema educativo produziu e continua produzindo. Por um lado, adultos que experimentaram processos de exclusão social e educativa visualizam a EJA como uma possibilidade para concluir uma escolaridade à que muitas vezes sentem como uma “pendência”. Por outro, adolescentes e jovens que as escolas comuns rejeitam são encaminhados para EJA como “última possibilidade” de obtenção de uma certificação que demonstre que concluíram a escolaridade obrigatória. Muitas vezes esses sujeitos encontram nessa outra experiência de escolaridade um acolhimento que não vivenciaram nas escolas comuns, pois as repetidas e extenuantes situações de repetição de ano deterioram sistematicamente suas capacidades de permanecer na escola comum.

Considerações finais: retomando a noção de analisador

Um panorama sobre a EJA em América Latina e o Caribe elaborado por Clara Di Pierro reconhece para essa modalidade quatro funções sociais primordiais nos processos educativos contemporâneos: 1) espaço de acolhida de migrantes rurais (muitos de origem indígena sem domínio da língua dominante) que necessitam reavaliar conhecimentos, modos de vida e a apropriar-se de comportamentos e códigos culturais que facilitam a vida em sociedades letradas urbanas; 2) elevar o nível educativo da população adulta que não teve as atuais oportunidades escolares das novas gerações desenvolvendo as habilidades profissionais e atribuindo credenciais escolares exigidas pelo mercado de trabalho; 3) espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusada pela educação comum, abrindo-se como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens dele excluídos precocemente, e de aceleração de estudos para os que apresentam acentuado atraso escolar prover oportunidades de atualização, qualificação e fruição cultural ao longo da vida, qualquer que seja o nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos e comunidades em sociedades em que a informação e o conhecimento ocupam um lugar destacado (DI PIERRO, 2008).

Dessas quatro funções talvez a que tem produzido maiores transformações na EJA é a terceira, que refere a essa modalidade educativa como canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens excluídos da educação comum. Essa função se associa ao processo denominado de “juvenilização” dessa modalidade educativa, neologismo utilizado para caracterizar a presença massiva de jovens num espaço inicialmente destinado a adultos.

Uma das coisas que demonstra esse processo de juvenilização é que a EJA muitas vezes opera como um complemento dos mecanismos voltados para o cumprimento da exigência de obrigatoriedade. Uma vez que a partir dos 18 anos legalmente não se está mais obrigado a frequentar escolas, outros mecanismos emergem para alentar a conclusão da escolaridade: exigências de certificação comprobatória para acessar ou ser promovido em postos de trabalho, programas de distribuição de renda que vinculam auxílio financeiro a frequência a cursos para conclusão da educação obrigatória, cumprimento de medidas sócio-educativas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou mesmo imperativos vinculados às dinâmicas familiares, pois também se identificam na EJA progenitores que acompanham a escolaridade dos filhos e que muitas vezes se aproximam das escolas de EJA como uma forma de tornar-se um exemplo, principalmente no caso de filhos adolescentes. Resulta evidente que também na vida de jovens e adultos a instituição escolar e a instituição familiar apresentam fortes e importantes articulações.

Em contraste com uma EJA escolar que prevalece nas normativas nacionais da Argentina e do Brasil, as demandas de formação de adultos e jovens são extensas, complexas e compreendem um conjunto diverso de possibilidades que muitas vezes ficam reduzidas ou limitadas pela educação escolar estendida em função de assimilar a EJA às atuais orientações predominantemente escolarizadoras e escolarizantes dos sistemas educativos nacionais. O reconhecimento dessa diversidade foi expresso pela própria definição da Educação de Adultos confirmada pela última Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada em Belém do Pará/BRASIL, no ano 2009 e que já tinha sido adotada pela V CONFINTEA (Hamburgo/ALEMANHA, 1997).¹¹

O conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não, através dos quais as pessoas consideradas ‘adultas’ pelo seu ambiente social desenvolvem habilidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou as re-orientam para atender a suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de aprendizagem informal e eventual que existem numa sociedade de aprendizagem multicultural, na que se reconhecem abordagens teóricas e baseadas na prática. (UNESCO, 2010, p. 5)

Essa definição assim como a ideia da aprendizagem ao longo da vida tem gerado um conjunto de polêmicas em relação à ênfase que colocam nas qualificações para o mercado de trabalho, porém em ambas situações não deixam de ser interessantes tentativas de ampliar a ideia que assimilava a EJA à alfabetização assim como à escolaridade formal exclusivamente.

¹¹ As CONFINTEA, iniciadas no pós-guerra se realizam cada dez ou doze anos, sua realização foi acompanhada por um processo cada vez mais sofisticado de preparação e avaliação das metas que se propõem, elas se tornaram “um processo, um ciclo, cujo momento político mais simbólico é o evento, a Conferência” (IRELAND; SPEZIA, 2014).

A EJA tem sobrevivido nos sistemas educativos nacionais a partir de estratégias que, em função de dar resposta às necessidades de seu público e de trabalhar com suas características, muitas vezes flexibilizaram os limites impostos pelas *garantias de escolarização*. É provável que as potencialidades da EJA se encontrem justamente em trabalhar criando outros espaços educativos a partir da não compulsoriedade e da flexibilidade dos controles de presença física, sequencialidade, avaliação, divisão por disciplinas e conteúdos universais que tendem a negar o reconhecimento de outro tipo de conhecimentos e saberes presentes nas experiências do público da EJA.

Se o analisador é aquilo que provoca análise e explicitação dos elementos da realidade institucional, como foi apontado na primeira parte deste artigo, é esse conceito-ferramenta que nos faz pensar que talvez o contexto actual exija radicalizar a flexibilização dos limites impostos pelo dispositivo escolar e pensar em outros âmbitos e em outras estratégias educativas que ultrapassem os limites da escola. Isso implica desprender e diferenciar os termos educação e escolaridade, não para limitar o acesso a um direito e sim para sumar outros espaços educativos que favoreçam o trabalho com adultos e jovens, que muitas vezes não estão dispostos a retornar à escola. Resulta interessante lembrar que Paulo Freire chamou na década de 1960 aos espaços de alfabetização de adultos como “círculos de cultura” e não escolas, com turmas e salas de aula.

Talvez se trate de pensar em fortalecer as ações das políticas culturais que, junto com aquelas que promovem a escolaridade, permitam construir e potencializar outros espaços educativos nos que se intensifiquem as vontades de conhecer, saber e fazer de jovens e adultos.

Referências

ARGENTINA. Ley nº 1420, de 14 de julio de 1884. Establece las bases de la Educación Popular. **El Monitor de la Educación Común**, Buenos Aires, Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, 1885. Año V, n. 86 (agosto).

ARGENTINA. Ley nº 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Establece as bases da Educación Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional, 2010.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución nº 118, de septiembre de 2010. Establece un marco conceptual básico nacional e as Directrices Curriculares Nacionales para a EJA.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Education Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal – Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 11/2000, de 10 de maio do 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2014**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, 2014.

CORRÊA, Guilherme. O que é a escola. In: PEY, Maria Oly. **Esboço para uma história da escola no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 88-112.

DE LA FARE, Mónica; VILLELA, Marcos Pereira. Educación de Jóvenes y Adultos: políticas educativas nacionales y experiencias de Educación Popular en Argentina y Brasil en los años 60 e inicios de los 70. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**. CREFAL, Pátzcuaro/México., n. 1, p. 70-82, ene./jun. 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Clara. Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

DI PIERRO, Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: Trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos (Orgs.). **Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. UNESCO/MEC: Brasília, 2014.

PINEAU, Pablo ¿Qué es lo popular de la Educación Popular? Una aproximación histórica. In: ELIZALDE; AMPUDIA, Marina. **Movimientos Sociales y Educación: teoría e historia de la Educación Popular em Argentina y em América Latina**. Buenos Aires: Buenoslibros, 2008.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise Institucional: Revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-81, jan-jun. 2014.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHOO, Susana. Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Serie: **La Educación en Debate**, n. 10, Buenos Aires: DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación, 2013. Disponible en línea: <<http://diniece.me.gov.ar>>. Acesso em 19 jan. 2015.

UNESCO. Marco de Ação de Belém. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – COFINTEA, VI., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO-MEC, 2010.

Endereço para correspondência:

Mónica de la Fare

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 15

90619-900 Porto Alegre, RS, Brasil

<monica.fare@pucrs.br>

Recebido em: junho/2015

Aceito em: julho/2015