

# Qualidade e Políticas Públicas na Educação

Marcia Aparecida Alferes  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2018

**Marcia Aparecida Alferes**  
(Organizadora)

# **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-96-3

DOI 10.22533/at.ed.963181912

1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

DOI O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## **APRESENTAÇÃO**

O volume 1 da obra “Qualidade e Políticas Públicas na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

**Marcia Aparecida Alferes**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS TRANSPLANTADAS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS	
<i>Luziane Said Cometti Lélis</i>	
<i>Dinair Leal da Hora</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819121</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ACERCA DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Gilvânia Guedes Teixeira</i>	
<i>Horácio Medeiros Júnior</i>	
<i>Vânia Aparecida Calado</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819122</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL	
<i>Ana Maria Maciel Rinaldi</i>	
<i>Kelci Anne Pereira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819123</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>30</b>
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA	
<i>Jaqueline de Sousa Batista Figueiredo</i>	
<i>Luis Enrique Aguilar</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819124</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
A EJA EM DOCUMENTOS LEGAIS: UM RECORTE DE 2001 A 2016	
<i>Greicimara Vogt Ferrari</i>	
<i>Ana Paula Colares Flores Moraes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819125</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
A EVASÃO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): REFLEXÕES NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Janete dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819126</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>64</b>
A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	
<i>Janaina de Oliveira</i>	
<i>Natalia Maria Casagrande</i>	
<i>Diego José Casagrande</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819127</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>76</b>
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	
<i>Julyette Priscila Redling</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>89</b>
A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE EXPRESSO NA LEI 5.692/1971 NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN	
<i>Tainá da Silva Bandeira</i> <i>Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>99</b>
A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL COMO REFLEXO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA GLOBAL	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i> <i>Eilizabeth Miranda de Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>111</b>
A RELAÇÃO ENTRE FUNDEB, MATRÍCULAS, CUSTO ALUNO E PSPN: O CASO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE (2008-2014)	
<i>Amilka Dayane Dias Melo Lima</i> <i>Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>125</b>
A TRAJETÓRIA DE LEGITIMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO	
<i>Leandro Aparecido de Souza</i> <i>Alberto Albuquerque Gomes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>132</b>
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	
<i>Rubens Luiz Rodrigues</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>146</b>
ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS	
<i>Girlene Ribeiro de Jesus</i> <i>Renata Manuely de Lima Rêgo</i> <i>Victor Vasconcelos de Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191214</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>153</b>
APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO POR ESTADOS E MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS PRESENTES NO CENÁRIO NACIONAL	
<i>Edson Ferreira Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191215</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>169</b>
AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS - MS	
<i>Maurício José dos Santos Silva Eugenia</i>	
<i>Portela de Siqueira Marques</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>181</b>
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR DO PRONERA	
<i>Rodrigo Simão Camacho</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>192</b>
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS FLORESTAS DO MARAJÓ/PA: REFLEXÕES SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS PARA O ENTENDIMENTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS MARAJOARAS	
<i>Alexandre Augusto Cals e Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>205</b>
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	
<i>Luiz Carlos Lückmann</i>	
<i>Éden Luciana Böing Imhof</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>221</b>
CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>238</b>
CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A CULTURA DE GANZA	
<i>Tereza de Fatima Mascarin</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>244</b>
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO; O DITO PELO NÃO DITO?	
<i>Célia Maria David</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>249</b>
DESAFIOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA AGENDA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COM O PAR (2007-2010) EM MOSSORÓ	
<i>Marcos Torres Carneiro</i>	
<i>Maria Aparecida de Queiroz</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>253</b>
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO – AC	
<i>Lucilene Ferreira de Almeida</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191224</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>266</b>

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL

**Ana Maria Maciel Rinaldi**

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Educação.

**Kelci Anne Pereira**

Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em Educação do Campo.

**RESUMO:** O artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, problematizando os aspectos político-estatais que historicamente a têm viabilizado ou obstaculizado enquanto direito de todos/as e dever do Estado, por meio das políticas públicas. A metodologia combinou pesquisa documental e bibliográfica. As análises mostram que a EJA é um aspecto central da cidadania e do desenvolvimento pessoal, sobretudo na perspectiva da educação ao longo da vida. Assim, sua positivação como direito público subjetivo é uma conquista social das mais relevantes. Mas, trata-se de um direito violado pelo Estado, a partir de políticas compensatórias e burocráticas, que tendem à mercantilização da educação e à anulação da EJA como uma pauta da formação inicial de professores. As lutas coletivas em defesa de um modelo social e democrático de EJA permanecem atuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos, direitos humanos, políticas públicas.

**ABSTRACT:** The article deals with the Education of Young Adults and Adults (EJA) in Brazil, problematizing the political-state aspects that have historically made it viable or hampered as a right of all and the duty of the State, through public policies. The methodology combined documentary and bibliographic research. The analyzes show that the EJA is a central aspect of citizenship and personal development, especially in the perspective of lifelong education. Thus, its positivation as a subjective public right is a social achievement of the most relevant. But it is a right violated by the State, based on compensatory and bureaucratic policies, which tend to the commercialization of education and the annulment of the EJA as a guideline for initial teacher training. The collective struggles in defense of a social and democratic model of EJA remain current.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education, human rights, public policies.

### 1 | INTRODUÇÃO

Diferentes autores já comprovaram que o exercício contemporâneo da cidadania tem nos referenciais escolares uma base indispensável. Sociedade grafocêntrica, sociedade da informação, sociedade do conhecimento: são alguns dos qualificativos utilizados para

nomear nosso tempo, realçando que as relações sociais, econômicas, políticas estão mediadas pelos referenciais da lecto-escrita. Isso equivale a dizer que a habilidade de interpretar o mundo passa, mais do que nunca, pelo acesso à escolarização. Ademais, segundo Arendt (*apud* LAFER, 1998) é pela educação que os homens desenvolvem a reflexividade, podendo tomar decisões críticas a partir da/na realidade em que vivem; portanto, ela é um fator de liberdade. Nessa perspectiva, a educação tornou-se um direito humano, “base para a realização de outros direitos” (HADDAD, 2003), requisito da democracia. Todo direito pressupõe o Estado como seu provedor e sujeitos a serem providos.

No Brasil, entretanto, o impressionante contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade nos coloca indagações sobre que tipo de democracia temos construído e qual o papel do Estado como mediador desse processo. Este artigo reflete sobre tal questão, tomando para análise a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um campo de direito e responsabilidade pública.

## 2 | MÉTODOS

A metodologia consistiu na revisão documental referida à EJA como um direito - foram revistas as Constituições, as leis de oferta e financiamento da EJA, bem como na revisão da literatura básica já produzida sobre o assunto. Os dados foram organizados e analisados em temas: a educação como direito humano; a evolução do marco legal da EJA; o desenvolvimento recente do financiamento da EJA e as contradições do perfil da oferta com a premissa do direito à educação no Brasil.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o IBGE (2010), atualmente o analfabetismo afeta 9,6% dos brasileiros com 15 ou mais anos de idade (13,9 milhões de pessoas). Estudos do INEP (2010) mostram que os índices de conclusão do ensino básico entre jovens e adultos também são baixos o que diminui a chance dessas pessoas participarem de formação extra-escolar (cursos línguas, informática, dança etc) ou não escolares (visita a museus, cinemas, etc).

São essas as pessoas que compõem, potencialmente, o público da EJA - modalidade da educação básica dirigida aos que não puderam estudar na idade prevista. Frequentemente, os impedimentos aos estudos na infância e adolescência se tecem na consubstancialidade entre o trabalho precoce, a exclusão sexual, racial, de étnica, geográfica. Não é a toa que a demografia do analfabetismo no Brasil tem o seguinte retrato: 19,1% se concentra no Nordeste (5,5% no Sudeste, 5,1% do Sul, 7,2% do Centro-Oeste e 11,2% do Norte); as mulheres mais velhas são as mais afetadas,

assim como a população negra (14,4% pretos e 13% pardos são analfabetos, contra 5,9% brancos) e do campo (23,2% da população rural é analfabeta, número 3,2 vezes maior do que a zona urbana). O prejuízo escolar, em todas as situações, se vincula à pobreza (IBGE, *id*).

Ao estudar tal fenômeno, marca do capitalismo na periferia, Galvão e Di Pierro (2007) o reconhece como fundamento de um outro fator de segregação, o preconceito contra o analfabeto (chamado escolarismo em espanhol). Na medida em que o arbitrário cultural escolar foi tornando-se dominante no Brasil, primeiro como distintivo de classe e depois como chave de atuação social, o analfabeto foi sendo transformado em ignorante absoluto, equiparados à infantes, pois teria, em tese razão atrofiada. A internalização desse preconceito no imaginário coletivo, refletido em práticas de depreciação dos analfabetos, culminou na piora da situação: os analfabetos passaram a ver a si mesmos como ignorantes e incapazes de aprender. O projeto de dominação cultural corroborou a exploração da mais valia, a exclusão política: o analfabeto pode ser precarizado em seu trabalho e remuneração e vetado do direito ao voto. A EJA contribui para o duplo reforço da dominação da classe dominante: pelo seu enriquecimento e pela hegemonia na condução dos governos (Estado em ação).

A revisão documental e bibliográfica que embasa esta pesquisa mostra que esta situação resulta do tratamento duplamente precário dado pelo Estado à pauta historicamente. De um lado por meio da negação da escola pública às classes subalternas, sobretudo aos jovens e adultos; de outro pela marginalização das políticas de EJA no conjunto das políticas sociais do país.

Os jovens e adultos só foram reconhecidos como sujeitos de direitos à educação na Constituição de 1934, devido às lutas dos pioneiros da educação; mas, na prática, o direito foi negado. Depois de longos anos, a EJA volta a ser objeto de atenção do governo federal (J. Kubstichek 1955-1960), entretanto com pouco financiamento e reduzida à formação de mão-de-obra para a industrialização (aproximadamente 40% da população era analfabeta). De 1961 a 1964, a restrição do eleitorado à população alfabetizada estimulou a inserção da EJA na agenda política de Jango e de outros governos progressistas.

Neste contexto, graças ao Movimento de Educação e Cultura Popular (MECP), a EJA ganhou novo vigor e potencialidade. Ancorado nos ideais de uma educação libertadora proposta de Paulo Freire, o MECP, de um lado, denunciou a ideologia vigente, mostrando o analfabetismo como consequência de um desenvolvimento desigual, e não como a causa do subdesenvolvimento. De outro lado, anunciou a alfabetização como um verdadeiro ato de conscientização e libertação, muito além da decodificação e codificação de palavras a que era associada. A própria noção de educação foi renovada, como uma educação participativa, feita com e para o povo. Floresceu a primeira política de EJA no país.

Com a ditadura militar, as práticas de EJA, enfeixadas no Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL adquiriram caráter mecanicista e doutrinador, tornando-

se veículo de conformação social do status quo. O MOBRAL (Lei 5.379 de 1967) visava combater o analfabetismo: a ideia de combate associava o analfabetismo à doença, praga, epidemia e não o reflexo de desigualdade. Objetivava ainda controlar ideologicamente as massas, e recrutar eleitores que apoiassem o poder militar. Entretanto, em 1970, o Brasil tinha mais de 18 milhões de analfabetos (IBGE, 2000).

Sob a influência de lutas internacionais pró-democracia, a Constituição Cidadã (1988) assegurou a educação como um direito de todos independente da idade, e como dever do Estado de oferecê-la gratuitamente de modo a preparar os educandos para o pleno exercício da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1988). Além desse avanço democrático, a Constituição Federal também assegurou o direito do voto ao/às analfabeto/as. Se a Constituição de 1988 anuncia, mesmo que não explicitamente, os jovens e adultos como portadores do direito à educação, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, deixa isso muito claro, estabelecendo que é dever do Estado garantir “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Um novo capítulo se abriu para a EJA no processo da constituinte, fruto da mobilização dos movimentos sociais em defesa da democratização da educação. Esta mobilização mais tarde daria origem aos Fóruns de EJA, que atuam como instância organizada da sociedade civil para exigir do Estado não apenas a oferta de EJA, mais sua equiparação a uma educação popular ao longo da vida, muito além da preparação para o trabalho.

Neste contexto, durante a presidência de FHC (1995 a 2002), promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), na qual se define que a oferta de EJA deve ser compatível com as possibilidades de participação dos sujeitos da EJA, reconhecidos como pessoas que vivem de seu trabalho. Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi pressionado pelos Fóruns de EJA a regulamentar a LDB nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer 11/2000). O documento afirma o direito público subjetivo dos jovens e adultos à educação e aprofunda as especificidades da EJA enquanto uma modalidade de ensino, definindo suas três funções: o reparo de uma dívida social do Estado em oferecer educação a uma parcela significativa da população; a equalização, que significa incrementar as políticas de EJA para permitir que jovens ou adultos afetados por diferentes desigualdades sociais (pobreza, racismo, sexismo, etc) tenham oportunidades concretas de acessar os estudos, fato que exige que sejam reconhecidos como trabalhadores e sujeitos de conhecimento e de aprendizagem, não tratados como crianças; qualificação das práticas pedagógicas, de modo a oferecer oportunidades de aprendizagens significativas para o público que demanda EJA, em termos de sua instrução e fruição cultural (BRASIL, 2000).

Pode-se afirmar, então, que embora tardiamente, do ponto de vista legal a EJA ganhou um lugar significativo na história da educação do Brasil. No entanto, a consolidação de qualquer direito depende de políticas e estas de dotação orçamentária

compatível. Justamente estes aspectos é que produziram pontos de inflexão negativas para a EJA, conforme se pode observar por meio da revisão documental.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério - FUNDEF, criado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), excluiu a EJA de seus cálculos, embora ela se insira na educação fundamental. No governo Lula, a EJA foi integrada no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e enfim legitimada como modalidade da educação básica, porém o valor transferido pelo governo federal aos estados e municípios é calculado com um coeficiente menor do que os alunos do ensino regular (BRASIL, 2011).

O financiamento precário influenciou sobre o desinteresse das escolas para com a EJA. Além disso, há o problema da descentralização de recursos da União para os entes federados, que se soma ao da frágil cultura democrática no país. De um lado, os recursos para o ensino básico chegam às unidades da federação e municípios desvinculados de rubricas específicas para a EJA, o que dificulta o controle social no uso das verbas. Mesmo que aplicados para a sua finalidade, os financiamentos são insuficientes para qualificar o ensino (SOARES, 2011). De outro, os Conselhos de Acompanhamento do FUNDEB geralmente refletem mais as exigências da burocracia do que da participação social necessária à conformação de direitos: a representação dos estudantes da EJA geralmente não passa de uma formalidade nos conselhos.

Os gargalos da política nacional de formação de professores também incidem sobre a precarização da EJA. As escolas superiores que diplomam pedagogos e licenciados no Brasil nunca estiveram engajadas na formação de uma identidade do professor que educa um sujeito específico. A problemática que permeia a vida dos adultos de classes populares, tal como a necessidade de trabalhar, de fruir culturalmente; a inteligência cultural dos jovens e adultos desenvolvida ao longo da vida; suas frustrações no que diz respeito a uma escolaridade negada na infância são aspectos que definem os reais e potenciais estudantes da EJA como sujeitos de direito e de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999), mas que ficam de fora das matrizes curriculares da formação de professores. Os currículos, afirma Arroyo (2006), além de universalizarem como conhecimento o arbitrário cultural escolar – reproduzindo a ideologia que transforma o saber popular em ignorância, universalizam a figura infanto-juvenil como o única destinatária da educação básica, realçando a marginalidade da EJA no imaginário docente e nas políticas. Lecionar para a EJA é adaptar professores de crianças para o ensino de jovens e adultos. Quando os professores se deparam com a complexidade de uma turma de EJA sem formação inicial para com ela lidar, terminam por serem vítimas da sociedade altamente preconceituosa em relação ao analfabeto na qual foram educados e por vitimarem seus estudantes. Daí que a evasão seja: não uma consequência do fracasso da escola básica, mas do fracasso do sistema educativo geral do país; não a expressão da auto-exclusão dos adultos das oportunidades educativas, mas um ato de auto-proteção de situações vexatórias aos

quais eles se expõem.

Na relação trabalho e educação, as políticas de EJA também têm se mostrado incompatíveis com a perspectiva do direito. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é o exemplo mais cabal desse processo que assinala a submissão da educação às exigências do capital. O programa prevê a qualificação profissional segundo a lei de oferta e procura de mão de obra no processo de crescimento econômico do país, porém sem garantia da elevação da escolaridade. A técnica é primada em função da formação geral, repetindo a velha dualidade da educação brasileira. Ademais, o executor da política é o setor privado (sistema S), que passa a receber dinheiro público para a execução da educação pública, e sem que haja mecanismos de controle social desse processo. A EJA é inserida no processo de mercantilização da educação (LIMA, 2012). As diretrizes curriculares da educação básica de jovens e adultos, que abordam o trabalho como dimensão ontológica e humanizadora da educação, são suprimidas em nome da criação de uma reserva de mão-de-obra barata, orientada ao emprego, à ocupações flexíveis tais como o trabalho em tempo parcial, sazonal, etc. Como bem já apontaram Haddad e Di Pierro (2000), se a educação coaduna com o alcance dos direitos sociais, é uma ilusão sociológica pensar que ela, sozinha, vai garantir a inserção laboral dos trabalhadores jovens e adultos: o desemprego e a exploração do trabalho é intrínseco à lógica do capital na era da tecnologia. Essa ilusão torna-se ainda mais ingênua se pensarmos em um tipo de educação que isola formação geral da formação profissional.

No que tange à alfabetização de jovens e adultos, as políticas públicas preservaram o caráter de campanhas aligeiradas, funcionando com voluntários pouco qualificados e mal pagos, lembrando características do Mobral (Di PIERRO, 2010). Como exemplo, podemos citar o Programa Brasil Alfabetizado, criticado até pelo ex-ministro Fernando Haddad, Di Pierro (2005), explica que entre os pontos polêmicos do Programa, “destaca-se o desenho assemelhado às campanhas de alfabetização do passado”, não oferecendo garantias aos estudantes, nem de efetiva aprendizagem e muito menos de continuidade dos estudos. (DI PIERRO, 2005)

#### 4 | CONCLUSÕES

Diante do exposto é possível concluir que a luta e a organização social foram as grandes responsáveis pelo reconhecimento da EJA no Brasil como direito público subjetivo. Entretanto, é notável a contradição entre este direito e as políticas e o financiamento da modalidade educativa. A (des)responsabilidade do Estado, de um lado e a mercantilização da educação marcam o cenário atual da EJA, a qual se insere em uma encruzilhada maior: a da educação nacional. Os debates recentes do Plano Nacional de Educação (PNE) e sua sanção em lei confirmam a tendência de mercantilização da educação. Os setores privados representados pelo “Todos pela

Educação” foram vitoriosos e podem beneficiar-se dos recursos públicos para vender oportunidades educacionais.

Tudo isso dá um sentido urgente à ação dos fóruns de EJA, na radicalização de sua tarefa histórica que é contestar a violação de direitos na EJA, reunindo forças para pressionar o Estado a cumprir com suas obrigações seja transformando as condições de oferta e financiamento da EJA, seja as diretrizes da formação de professores. Nesse sentido, mais do que nunca, urge que a sociedade civil organizada retome o legado da educação popular na luta pela constituição de um modelo social de EJA.

Trata-se de um modelo que privilegie o diálogo e seja adequado às necessidades e dinâmicas de vida e aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. Sujeitos estes que vivem do trabalho, mas não se encerram, como seres humanos, na condição de trabalhadores. Mais do que nunca a educação libertadora, legados por Freire e reconhecidos nas Diretrizes de EJA, é relevante para consubstanciar lutas pedagógicas e políticas no campo da EJA e reinseri-la na pauta da democratização do país.

Nesse sentido, Gadotti e Romão (2011), apresentam a especificidade da EJA em que a escola não pode esquecer que esse jovem e adulto analfabeto é antes de tudo um trabalhador – “às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego –” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 143). Acrescentam ainda que, o aluno chega à escola com um saber próprio e que o contexto cultural desse trabalhador deve ser “a ponte” entre o seu saber o saber que a escola pode proporcionar, na tentativa de que essa aprendizagem seja encorajadora e eficaz, revertendo na qualidade de ensino e na terminalidade dos estudos e que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho de forma mais justa e igualitária.

Experiências nacionais, como a do Centro Municipal de Educação de Trabalhadores (CEMET) Paulo Freire (Porto Alegre/RS), e internacionais, como a *Escuela de Personas Adultas “La Verneda de Saint Martí”* (Barcelona/Espanha), podem ser inspiradoras nessa tarefa. Mas certamente não esgotarão o desafio. O campo de disputas pela EJA não é apenas um problema de referências históricas, mas um problema político, jurídico, financeiro, que em última instância coloca em cheque o modelo capitalista de organização social; questionando os limites da efetiva e equitativa realização de direitos em um contexto cujas relações se regem pelo lucro e não pela humanização.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicoes/Emendas/Emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicoes/Emendas/Emc59.htm). Acesso em 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.424: FUNDEF**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil\_03/leis/L9424.htm. Acesso em 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.494: FUNDEB**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em 18 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituições do Brasil** (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.htm). Acesso em 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **FUNDEB Manual de Orientação**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Parecer 11/2000 (**Diretrizes curriculares nacionais para a EJA**). Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0645-0712\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf). Acesso em 10 mar. 2015.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em 02 de abr. 2015.

GALVÃO, A. M. de O. ; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. 119 p.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. 2003. Disponível em: <http://www.cfge.ufscar.br>. Acesso em 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo, 2000, no14. p. 108-130.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: Ponatec, PNE E DCNEMS. In: **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago.2012. p. 73-91.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Apresentado na 22a reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.

SOARES, L. (org). **Educação de Jovens e Adultos – o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2011.211-236 p.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-96-3



9 788585 107963