

OS PARADIGMAS ORIENTADORES DO DIREITO À EJA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM ESTUDO

PARADIGMS GUIDING THE RIGHT TO EJA: POLICIES AND PRACTICES UNDER STUDY

PARADIGMAS QUE ORIENTAN EL DERECHO AL EJA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN ESTUDIO

Adriana Pereira da Silva

Professora Doutora em Educação

UFSCAR

E-mail: adriana7pereira.silva@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5502-0936>

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os paradigmas orientadores do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tratados como Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação Popular, observando a sua presença em práticas pedagógicas. A sistematização trata das concepções diferenciadas ao direito à educação, caracteriza os paradigmas e suas intencionalidades em disputa, conceitualizando-os e, então, observa a presença desses em experiências de EJA. O referencial teórico está pautado numa concepção da educação crítico-libertadora. A pesquisa filia-se a uma abordagem qualitativa e está organizada numa metodologia de estudo de documentos que examina os registros das experiências premiadas no concurso denominado: “Medalha Paulo Freire”, os procedimentos metodológicos são constituídos pelas práticas diferenciadas de leitura. As considerações finais elucidam que existem paradigmas com diversas intencionalidades ao direito à educação das pessoas jovens, adultas e que esses paradigmas estão presentes nas políticas e práticas de EJA, em condição de disputas. Além disso, retrata a importância de articular o paradigma de Educação ao Longo da Vida e Educação Popular, de modo a fortalecer atendimentos em perspectiva emancipatória e democrática.

Palavras-chave: EJA. Direito à educação. Paradigmas educacionais.

ABSTRACT

This article aims to analyze the paradigms guiding the right to Youth and Adult Education (EJA), treated as Permanent Education, Lifelong Education, Lifelong Learning, Popular Education, observing their presence in pedagogical practices. The systematization deals with the different conceptions to the right to education, characterizes the paradigms and their intentionalities in dispute, conceptualizing them and, then, observes their presence in EJA experiences. The theoretical framework is based on a conception of liberating critical education. The research is qualitative in nature and is organized in a methodology of study of documents that examines the records of the experiences awarded in the contest called “Paulo Freire Medal”. In addition, the methodological procedures are constituted by the different reading practices. The final considerations show that there are paradigms with different intentions to the right to education of young people, adults and that these paradigms are present in the policies and practices of EJA, in conditions of disputes. Furthermore, this study portrays the importance of articulating the paradigm of Lifelong Education and Popular Education in order to strengthen services in an emancipatory and democratic perspective.

Keywords: EJA. Right to education. Educational paradigms.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los paradigmas orientadores del derecho a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), tratados como Educación Permanente, Aprendizaje Permanente, Educación

Popular, observando su presencia en las prácticas pedagógicas. La sistematización aborda las distintas concepciones al derecho a la educación, caracteriza los paradigmas y sus intencionalidades en disputa, conceptualizándolos y, luego, observa su presencia en las experiencias de la EJA. El marco teórico se basa en una concepción del derecho bajo la ética humana. La investigación se afilia a un enfoque cualitativo y se organiza en una metodología de estudio de documentos que examina los registros de las experiencias premiadas en el concurso denominado: “Medalla Paulo Freire”, los procedimientos metodológicos están constituidos por las diferentes prácticas lectoras. Las consideraciones finales aclaran que existen paradigmas con distintas intenciones sobre el derecho a la educación de jóvenes, adultos y que estos paradigmas están presentes en las políticas y prácticas de la EJA, en condiciones de disputas. Además, retrata la importancia de articular el paradigma de Educación Permanente y Educación Popular, para fortalecer los servicios en una perspectiva emancipadora y democrática.

Palabras clave: EJA. Derecho a la educación. Paradigmas educativos.

1 INTRODUÇÃO

A constituição do estudo reconhece que o direito à EJA, no seu caráter objetivo e subjetivo, teve um percurso histórico de construção, foi impulsionado por lutas que proclamaram a responsabilidade do Estado com a educação para todos (as), inclusive, para aqueles (as) que não tiveram a oportunidade de usufruí-la no tempo em que lhes seria propício. Essa conquista foi afirmada no final do século XX, com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208. Esse marco legal foi elaborado em um período de entusiasmo político, com aproximação do direito à perspectiva social, porém, as disputas marcadas por outras intencionalidades sempre existiram, tensionando o processo educativo comprometido com a emancipação social e democrática.

As diferentes propostas em disputas no direito à EJA, nesta sistematização, são observadas na categoria de paradigma educacional (SILVA, 2017), reconhecidos na identificação de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular.

O tratamento dos paradigmas está referendado na análise que os considera como uma base teórica e metodológica constituída num contexto histórico, a partir de uma interlocução com outro paradigma (MORAES, 1996). A consideração aos paradigmas educacionais está organizada como um conjunto de ideias, conteúdos que marcam proposições e formas ao direito à EJA, referendadas em concepções de educação, que se concretizam em propostas de atendimento (SILVA, 2017).

Com essa fundamentação a pesquisa elucida concepções diferenciadas ao direito à educação, caracteriza os paradigmas, evidenciando suas proposições a esse direito, a bem de observá-los nas políticas e práticas de EJA, para tanto, o texto os conceitualiza em especificidade histórica e política, aborda a presença dos mesmos nas discussões internacionais e retrata suas categorias, em condição de ocorrência, nas políticas nacionais e locais.

Assim, o objetivo geral deste estudo é caracterizar os paradigmas que orientam o direito à EJA, observando suas presenças em experiências concretas. As práticas de EJA tornam-se o objeto da investigação e são reconhecidas nas experiências premiadas no concurso nacional denominada “Medalha Paulo Freire”. Essa premiação acontecia desde 2005 e tinha como objetivo validar experiências inovadoras em alfabetização e EJA, conforme, artigo 6º do edital (BRASIL, 2015, p.1.):

A Medalha Paulo Freire, referida ao ano de 2015, será concedida às experiências de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que proponham inovação metodológica ou curricular e articulem a continuidade dos estudos, a interface com o mundo do trabalho, dentre outras possibilidades temáticas na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida [...].

A motivação do estudo está centrada no problema que revela a fragilidade do direito à educação para as pessoas jovens e adultas, ainda presente na atualidade, expresso no alto número de pessoas não alfabetizadas ou com baixa escolaridade. Esses dados são alarmantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, existem 11 milhões de pessoas, acima de 15 anos, que não são alfabetizadas, uma taxa de 6,6% do total da população em observação. O número de pessoas que não terminaram a Educação Básica corresponde a 69,5 milhões de pessoas, acima de 25 anos, ou seja, 51,2% do total desse público mencionado (IBGE, 2020).

Como hipótese tem-se a análise de que determinados paradigmas educacionais orientam um perfil do direito à educação que não considera as especificidades do público da EJA, gerando ofertas não dialógicas às necessidades das pessoas jovens e adultas.

Essa realidade de negação do direito à educação para todos (as) no Brasil não está desassociada da fragilidade ocorrida no processo histórico de afirmação da cidadania digna para todos (as) brasileiros (as). Essa situação se acentua, no momento atual, pois é visível a limitação das políticas públicas com os direitos sociais, diante do fortalecimento do “Neoliberalismo”, que tem uma extensão para além das ações governamentais, como Dardot e Laval (2016, p.17) apontam: “o neoliberalismo antes de ser uma ideologia econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados...”.

Ciente que essa racionalidade opera de forma intensiva, pautada por meio dos princípios que individualizam as conquistas sociais, há a apresentação dessa reflexão que busca observar a presença dos paradigmas ao direito à EJA, evidenciando suas reais intenções, de modo a contribuir no fortalecimento de políticas e práticas de EJA que resistem a essa austeridade.

Situado o objetivo, o objeto, o problema e a hipótese de pesquisa, coloca-se a sistematização do trabalho de que constitui nessa introdução, reconhecida como a seção um (1); apresenta-se, na sequência, a seção dois (2), que elucida o referencial teórico, fundamentado na concepção de educação crítico-libertadora, pautado nos pensamentos de Freire (2010) que permite desvelar diferentes concepções de educação e intencionalidade com o direito à EJA. Esse tratamento fundamenta a explanação sobre os paradigmas educacionais, referendados na análise de Barros (2011); Gadotti (2016); Rodrigues (2014) e Valdés (2014). Com atenção aos paradigmas há uma observação dos mesmos nas discussões internacionais e nas políticas nacionais expressas à EJA. A análise das reflexões internacionais situa-se nos apontamentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), referenciada em Canário (1999); Ireland (2012); Knoll (2012); Silva (2017). A abordagem das políticas nacionais fundamenta-se na elucidação de Haddad e Pierro (2015) e Silva (2017).

A seção três (3) trata da metodologia de um estudo documental, estruturado nos procedimentos de leitura orientados por Salvador (1986). Nessa seção há a apresentação da abordagem metodológica, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados para a análise de práticas pedagógicas de EJA, reconhecidas nas experiências premiadas no concurso nacional, denominado “Medalha Paulo Freire”. Na continuidade, tem-se a seção (4), que descreve e analisa os dados levantados nos documentos que retratavam as experiências premiadas. O estudo dos dados está fundamentado no referencial teórico. Por fim, na seção cinco (5), apresenta-se o tratamento da conclusão, em que é retomado o objetivo geral, o pressuposto do estudo de que educação é um direito para todos (as), mas é disputável, conforme intencionalidades formativas

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentam-se, na sequência, os temas pertinentes ao referencial teórico, tratando-se, primeiramente, acerca dos paradigmas da EJA e suas influências, nas políticas e práticas. Depois, parte-se para os paradigmas e suas interferências nas políticas nacionais de EJA

2.1 OS PARADIGMAS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EJA

Ao tratarmos sobre os paradigmas e suas presenças nas políticas e práticas de EJA, tem-se referência teórica na abordagem crítico-humanística do direito à educação, embasado numa concepção crítico-libertadora (FREIRE, 2010) que permite pensar e fazer o direito sob o princípio da ética humana, estruturado em condição material, formal e factível de atendimento (DUSSEL, 2012).

O direito à EJA em condição material está observado em situações estruturantes, efetivado por um atendimento digno, flexível, de acordo as necessidades dos sujeitos jovens e adultos (SILVA, 2017), reconhecidos nas suas diversidades: étnica, cultural, social, territorial, religiosa, de classe, de gênero, aspecto geracional e outras. Associada a essa condição material, tem-se a formal que direciona para organização de um currículo que permite a abordagem do conhecimento em interlocução com as experiências e com a realidade histórica dos sujeitos, com foco na transformação para libertação (FREIRE, 2010), de modo a fortalecer a democracia. A efetivação da condição material e formal permite um atendimento em dimensão factível, que já é a oferta reorganizada, capaz de garantir o direito permanente de educar-se ao longo da vida, em condições dignas, comprometido com a emancipação social (SILVA, 2017).

Em contraposição à concepção de direito sob a abordagem crítico-humanística, têm-se proposições de base economicistas (SANDER, 2005) que primam por processos formativos a bem das competências significativas ao mercado, à produção e ao consumo. A abordagem dessa concepção na EJA expressa-se em propostas educacionais aligeiradas, fragmentadas, homogeneizadoras, longe da realidade dos sujeitos, desconsiderando suas experiências, culturas e seus saberes (ARROYO, 2013). Essas são organizadas em perfis de atendimento inflexíveis, descontínuos.

Com base nesse referencial, há a reflexão dos paradigmas educacionais no direito à educação das pessoas jovens e adultas. A análise permite compreender que a construção dos paradigmas se faz num percurso histórico, envolvidos em processos dialéticos, movidos por críticas e proposições. No contexto atual, a proliferação das ideias de alguns desses modelos educacionais acontece em acordos internacionais. (SANDER, 2005). É fortalecida em contexto geopolítico globalizado por agências multilaterais que têm um papel fundante para concretizar a ordem do consenso em direito à educação.

As efetivações dos acordos mencionados, na atualidade, processam alguns paradigmas numa “*governamentalidade empresarial*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30) que são sustentados por forças conservadoras. Essas forças atentam-se em potencializar o mercado e minimizar o Estado, numa condição mundial, pautadas por uma reorganização produtiva tecnológica.

Nesse cenário o processo educacional reduz a perspectiva de formação para competências (FREITAS, 2018), pautando um processo formativo de “semiformação”, limitador do conhecimento, não permitindo o esclarecimento dos fatos, conforme apontou Adorno (2012). Em contraposição, existem outros paradigmas que são constituídos a partir de uma concepção de educação crítico-libertadora comprometida com a democracia e a superação

de realidades opressoras, portanto, comprometidos com libertação (FREIRE, 2000). Essa composição é organizada em ideais contra-hegemônicos, assentados na ética em defesa da vida (FREIRE, 2010).

Nesse sentido faz-se significativo tratar dos paradigmas educacionais reconhecidos nessa pesquisa como Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular.

Em consideração ao paradigma Educação Permanente, entende-se que teve sua origem na Europa, no século XVIII, e esteve associado aos ideais críticos, prevendo uma educação para cidadania, emancipação (BARROS, 2011). Em 1968, esse paradigma esteve em interlocução com os movimentos sociais europeus que previam a democratização dos sistemas de ensino, esse histórico é observado por Gadotti (2016), que explicitou que esse paradigma esteve nesse período associado aos posicionamentos críticos que previam um alinhamento das políticas públicas com os preceitos de emancipação. Nessas proposições, esse paradigma elucidava o direito das pessoas educarem-se ao longo da vida. A expressão educar ao longo da vida, ainda, segundo Gadotti (2016), é um conceito que tem uma grande história. Essa categoria já havia sido narrada seiscentos anos antes de Cristo por Aristóteles, que também observou essa expressão à ideia de educação integral e permanente, porém outras proposições formativas foram acolhendo esse enunciado.

O paradigma de Educação ao Longo da Vida neste estudo é reconhecido num caráter de ambivalência (BAUMAM, 1999), podendo ser observado em perspectiva crítica e economicista, pois o emprego da expressão esteve em intencionalidades diferentes ao longo da história (SILVA, 2017). Assim alguns estudos apontam que, no início do século XX, a elocução esteve mais afinada com as políticas educativas em perspectivas de formações profissionais, atentas às demandas de capacitações que o capital exigia. Em continuidade, outras produções elucidam que, nos anos de 1950, o paradigma de Educação ao Longo da Vida foi elucidado em ideais que enalteciam a democracia social e perspectivas emancipatórias, como escreveu Gadotti:

[...] constatei que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Lifelong Education, for Life), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, “Aprender a Ser”, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência

entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado (GADOTTI, 2016, p.52).

Abordagens críticas apontam que essa caracterização progressista do paradigma, dos anos de 1950, foi sendo esvaziada na medida em que o termo passou a ser operacionalizado para uma educação ao desenvolvimento econômico, sob um suposto discurso de consenso universal de formação e inovação para a educação.

Essa proposta é discutida por Rodrigues (2014), conforme observação abaixo:

[...] é possível identificar no âmbito das publicações da UNESCO em meados de 1960, a referência à educação ao longo da vida como princípio educativo e meio para solução da “crise mundial da educação” [...]. A partir da década de 1970, a educação ao longo da vida assumiu, também o status de “antídoto para o processo de desumanização”, mediante o anúncio de uma “crise social”. Aos longos dos anos de 1980 e mais fortemente nos anos de 1990, a educação ao longo da vida ou ao longo de toda a vida vincula-se à ideologia do “novo”, na ousada tarefa de construção de um “novo projeto para o século XXI” como contornos pouco definidos, mas entremeados de funestas críticas à inadequação dos sistemas educacionais frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho, conjugadas à pseudo constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares. (RODRIGUES, 2014, p.205).

Como se observa, a partir de 1990, perspectivas economicistas para educação tomaram uma amplitude significativa no debate das políticas públicas, devido às grandes transformações ocorridas na contemporaneidade (SILVA, 2017).

Nessa realidade, o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida tornou-se um conceito de maior acolhimento para responder às expectativas de acumulação do capital. O paradigma citado tem tomado maior expressão na Europa, especialmente, nas orientações dos relatórios do Conselho e Comissão das Comunidades Europeias (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2011). Nesses relatórios a expressão é clara na defesa unilateral da formação para competências e empregabilidade, atendendo, portanto, às necessidades mercadológicas.

Esse paradigma também é observado por algumas análises teóricas como uma abordagem de tratamento emancipatório às políticas educativas das pessoas jovens e adultas, inclusive na América Latina, observando como um modelo orientador de políticas públicas que aponta para a responsabilidade do Estado, o reconhecimento às diversidades dos sujeitos jovens e adultos, a proposição de políticas intersetoriais para a modalidade (VALDÉS, 2016).

O paradigma de Educação Popular tem suas origens na América Latina, a partir dos anos de 1940, com as campanhas de alfabetização de adultos com caráter popular progressista. Esse ideal esteve mais fortalecido, no Brasil nos anos de 1960, com os movimentos de base,

num momento histórico marcado por instabilidades e limitações políticas e sociais. Esse paradigma esteve e está sustentado numa concepção crítico-libertadora de educação, a Educação Popular, que é capaz de afirmação do direito para superação de toda forma de opressão (FREIRE, 2010), comprometidos com a conscientização, libertação e transformação social.

Os pensamentos centrados no paradigma de Educação Popular foram expressivos em gestões públicas de caráter progressista, eleitas pós-período de reabertura democrática. Os perfis das políticas orientadas por esse paradigma tiveram como diretrizes o acesso e permanência, gestão democrática e qualidade social (FREIRE, 2006), organizando em práticas motivadoras a participação, a democracia e a formação integral.

Com o entendimento das origens, caracterizações, contradições e articulações dos paradigmas, faz-se significativo observar como influenciam as políticas de EJA. Para isso há uma reflexão das discussões ocorridas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs).

2.1.1 OS PARADIGMAS E SEUS DIÁLOGOS NAS CONFINTEAS

Ao tratar sobre os paradigmas educacionais e suas influências sobre o direito à educação, é de significância observá-los nas reflexões produzidas nas CONFINTEAS, pois essas conferências, segundo Haddad e Pierro (2015, p.203), são espaços políticos internacionais que interferem no perfil do direito à educação. Realizadas desde 1949, são reconhecidas como Conferências Mundiais que marcam acordos internacionais para afirmação do direito à educação das pessoas jovens e adultas (IRELAND, 2012).

A primeira conferência de educação de adultos (I CONFINTEA) ocorreu na Dinamarca em 1949, organizada após a Declaração de Direitos Humanos e após a Segunda Guerra Mundial. Essa reunião provocou a importância do compromisso da Educação de Adultos com ações educativas que contribuíssem com a paz, a democracia, a tolerância no mundo. Segundo Canário (1999), essa conferência foi marcada por um debate influenciado pelos posicionamentos humanísticos, em que houve a atenção às ideias de Educação Permanente, como direito de aprender em todo tempo da vida em proposição emancipatória e democrática.

Essas reflexões sobre o direito de aprender em todo o tempo, inicialmente, estiveram mais fortalecidas na Europa. Depois, nos anos de 1950, com o avanço da miséria nos países do “terceiro mundo”, a visualização internacional da educação de adultos expandiu-se para além do território Europeu. Nesse período, ocorreu a II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá, em 1960. Essa reunião expôs a preocupação das fragilidades econômicas e sociais dos países pobres

e atribuiu aos Estados a responsabilidade para a superação dessas situações, indicando para os países-membro o compromisso como propositores da educação de adultos (CANÁRIO 1999) com possibilidade de contribuição a essa realidade nefasta. Nessa conferência, houve menção ao paradigma de Educação ao Longo da Vida, estabelecido na ideia de adultos aprenderem ao longo da vida (KNOLL, 2012), nos princípios humanísticos que apontavam o bem comum, em compromisso com a democracia e emancipação dos sujeitos.

A terceira conferência (III CONFINTEA) aconteceu no Japão, em 1972, com um debate de comprometimento do Estado com as ações de alfabetização. A temática estabelecida foi “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida” num documento atento aos rumos da sociedade educativa (KNOLL, 2012). Associado a esse tema, as questões de cultura e mídia foram consideradas importantes. Nesse encontro, os ideais humanísticos à educação não foram as únicas fontes de orientação às políticas públicas de EJA, as proposições mais utilitaristas à perspectiva economicista foram expressivas nas reflexões.

Na quarta conferência (IV CONFINTEA), que aconteceu na França em 1983, as reflexões foram mais tensas. As discussões esboçavam atenção ao propósito de educação de adultos para o desenvolvimento social e cultural. A pauta economicista, também, se fez presente, com atenção forte à empregabilidade (KNOLL, 2012). Essa ocorrência foi fruto do contexto histórico em que o projeto neoliberal tomava fôlego em cenário internacional e o paradigma de Educação ao Longo da Vida foi mais expressivo, numa condição de “consenso alinhador” (RODRIGUES, 2014, p.205) às prerrogativas de desenvolvimento do capital para as necessidades humanas.

No período entre a IV e a V CONFINTEA, ocorreu a conferência de educação para todos (as), em Jomtien, em 1990, em que as declarações do direito à educação aprimoravam-se nos discursos de redução da pobreza e no desenvolvimento da educação para todos (as) e, nesses moldes, se expressavam os compromissos com a educação de adultos pelo paradigma de Educação ao Longo da Vida, com atenção às diversidades e às especificidades de público.

Assim, a V CONFINTEA vem influenciada pela Conferência de Educação para Todos. Nessa circunstância, trouxe novos debates, ressignificando o conceito de EJA numa perspectiva inclusiva e na possibilidade de educar ao longo da vida, com reconhecimento das diversidades dos sujeitos jovens e adultos e com elucidação a uma formação ampla. Além disso, marcou a responsabilidade do Estado e Sociedade para afirmação do direito à cidadania digna, evidenciando o lugar da modalidade educativa na contribuição desse objetivo, conforme texto da V CONFINTEA:

Educação Básica para todos significa dar às pessoas independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também, um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999).

Essa conferência teve como impulso o chamamento para ação por meio do estabelecimento de uma “agenda para futuro”, marcando compromisso com a EJA em atenção à diminuição da pobreza; equidade de gênero; sustentabilidade e articulação educação e trabalho (KNOLL, 2012).

A VI CONFINTEA, realizada no Brasil, em 2009, pautou para a EJA a atenção à alfabetização de adultos, política de governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento, todos narrados no documento denominado “Marco de Belém”. Foi um tempo de reflexão que observou a incompletude das intencionalidades da agenda global para educação de adultos (SILVA, 2017) num debate que buscou associar a afirmação da Educação ao Longo da Vida ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Nessa associação os preceitos críticos não estiveram em abordagem expressiva (SILVA, 2017). Porém, é importante citar que, para essa conferência, os estados-membro organizaram seus documentos diagnósticos, observando o perfil do direito à educação para a população jovem e adulta. No Brasil, o documento foi constituído em parceria entre poder público e sociedade civil, representada de forma expressiva pelos fóruns EJA (SILVA, 2017).

Essa construção ocorreu em encontros estaduais e em um encontro nacional que permitiu a organização de um documento base que evidenciou as políticas públicas efetivadas no período, o perfil populacional das pessoas jovens e adultas de baixa escolaridade e as intencionalidades formativas, evidenciando o papel do Estado. O documento sob uma análise crítica configurou uma tensão para pautar a ordem do direito, associando os paradigmas: Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida nos preceitos da Educação Popular. O documento foi denominado “Documento Preparatório para VI CONFINTEA”.

Essa análise, conforme já apresentado, reconhece que os paradigmas orientadores ao direito à educação têm histórias. No estudo ampliado das concepções desse conjunto de ideias, há uma análise que o paradigma de Educação Permanente esteve mais expressivo nos marcos críticos. Na análise das CONFINTEAS esse paradigma esteve em atenção nas duas primeiras reuniões.

Já o paradigma de Educação ao Longo da Vida, já reconhecido no texto como ambivalente (BAUMAN, 1999), foi utilizado nas conferências internacionais em proposições mais humanísticas e democráticas, comprometidas com o respeito à diversidade e inclusão, porém, teve proximidades com perspectivas mais economicistas, especialmente na IV e VI CONFINTEAS. Conforme Silva (2017), o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida é revelado no documento da última conferência, em proposições que não expressam caráter crítico de educação, mas alinham as políticas de educação das pessoas jovens e adultas sobre a abordagem conceitual de maior atuação da sociedade civil, sob o conceito de governança, um tratamento muito utilizado em tempos neoliberais para minimizar a atuação do Estado.

Por fim, para Silva (2017), a expressividade crítica do paradigma de Educação Popular não está presente nos documentos das conferências citadas, suas ideias sustentadas na concepção de educação crítico-libertadora são bem expressivas nos documentos nacionais e nas produções bibliográficas ligadas aos autores e aos movimentos sociais que compreendem a educação de jovens e adultos como direito contribuinte para justiça social.

2.2 OS PARADIGMAS E SUAS INTERFERÊNCIAS NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EJA

Ao enfatizar os paradigmas influenciadores sobre o direito à educação das pessoas jovens e adultas, em perspectiva internacional, faz-se significativo observar as políticas nacionais. Este estudo observa o período de 2004 a 2015, analisando qual foi o paradigma. Diante desse recorte histórico, já é possível mencionar uma mudança de relevância, já efetivada do ano de 2004, pois nesse período a modalidade passou a ter um lugar específico no Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentro de uma diretoria, na Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que previa políticas educacionais de equidade social (HADDAD; PIERRO, 2015).

As ações públicas nesse período tiveram uma formatação organizada em políticas públicas estruturais e em programas. As políticas públicas estruturais foram marcadas por ações como equipe de coordenação específica; financiamento estrutural no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), constituído em 2007, embora com fator de ponderação inferior às outras modalidades; efetivação de financiamento de alimentação escolar, transporte e promoção de materiais didáticos, assim como retratam os autores Haddad e Pierro (2015, p. 209):

A EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do Presidente Lula quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As políticas organizadas por programas eram formatadas por uma centralização da definição do atendimento e por uma descentralização da oferta, cabendo a quem executava pouca condição de interferência.

Mesmo com essas dificuldades, esse perfil de ação política atentava para a composição de um formato diferenciado que pudesse acolher as diversidades dos sujeitos da EJA. Além disso, impulsionava para uma política de caráter intersetorial, tencionando os arranjos nos territórios locais (SILVA, 2017). Nesse sentido, os programas também tiveram como característica um perfil de uma oferta educativa para além do contexto formal da educação. As políticas em formatos de programas se evidenciaram tanto na SECADI quanto em outros espaços de Secretarias Nacionais. Os programas de grandes impactos podem ser reconhecidos como Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Além desses, outros pautavam uma perspectiva mais estrutural e crítica, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os programas traziam concepções diferenciadas, alguns marcavam um perfil de ambivalência, pois, ao mesmo tempo que tinham um perfil de atendimento próximo às concepções mais aligeiradas e envolvidas com intencionalidades mais economicistas, mostravam atenção para com as diversas especificidades e as necessidades dos sujeitos, e eram respaldados pela concepção crítico-libertadora, reconhecida no paradigma de Educação Popular (SILVA, 2017). Algumas análises observam que tanto os programas quanto as políticas estruturantes de caráter crítico-humanística, atentas à democracia, ao bem comum, estavam referendadas no conceito nominal de educação ao longo da vida, associada aos preceitos de educação popular.

A caracterização das orientações políticas provindas pelo alinhamento desses paradigmas conduziu para um perfil de oferta de EJA atento à promoção do acesso de educação para todos (as) com formatos diferenciados conforme as diversidades dos sujeitos; além disso, tinham fomentos para políticas intersetoriais nas áreas de cultura, saúde, trabalho. Os preceitos da educação em direitos humanos eram ressaltados (SILVA, 2017). Os propósitos de conscientização, emancipação e transformação social eram elucidados enquanto finalidade

política. Nesse sentido, o perfil de direito de educar enquanto processo permanente, sob a responsabilidade do Estado, nos preceitos emancipatórios e democráticos, alinhados às proposições da V CONFINTEA, estabeleceu-se como orientação hegemônica ao atendimento das pessoas jovens e adultas nesse tempo histórico.

3 METODOLOGIA

A organização metodológica da pesquisa é de caráter qualitativo, reconhecida como estudo de documentos que relatam o perfil das experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”. O método de abordagem tem fundamentação nas proposições dialéticas, compreendidas em condições de totalidade, movidas por contradições em processos históricos (LÖWY, 1990). Sob essa referência o estudo observa a influência dos paradigma as educacionais sobre as experiências premiadas.

Os documentos acessados para o estudo eram os registros das práticas que foram premiadas pelo MEC. O acesso a esses documentos aconteceu pós uma solicitação, encaminhada por um ofício, ao departamento de EJA que estava locado na SECADI, esse procedimento foi necessário, pois os materiais de descrição das práticas não eram públicos. A liberação foi efetivada por email. Esse material foi organizado pela pesquisadora em coletânea anual.

Os procedimentos para essa pesquisa pautaram-se no perfil de leituras sustentado em Salvador (1986) que estabelece etapas, como: a) leitura de reconhecimento do material, b) leitura exploratória, c) leitura seletiva, d) leitura reflexiva ou crítica, e) leitura interpretativa.

A aproximação das experiências foi efetivada pela leitura de reconhecimento de materiais, a qual permitiu a identificação de 27 experiências premiadas nos anos de 2005 a 2012. A leitura exploratória ocasionou um adentrar no texto, constatando que havia a identificação da prática, da instituição e dos responsáveis. Além disso, favoreceu o reconhecimento do registro, composto por resumo, relato da prática marcado por objetivos, justificativa, público-alvo e perspectivas de atendimento.

O procedimento de leitura seletiva foi fundamental para elucidar aspectos significativos das práticas que foram observados pela leitura reflexiva já direcionada por categorias de análises, organizadas em eixos, conforme a descrição abaixo:

- a) eixo perfil político da oferta: atendimento flexível, estabelecido sobre o direito de educar-se ao longo da vida, conforme necessidade do sujeito;
- b) eixo político-pedagógico de formação: processo formativo atencioso com a realidade do sujeito, comprometido com a superação e transformação as situações opressoras.

Com essas categorias definidas, foi possível realizar a leitura interpretativa das experiências, descrevendo as características segundo o perfil da oferta e da proposta político-pedagógica de formação.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção há uma descrição das características das experiências premiadas no ano de 2005 a 2012, sabendo-se que as premiações nos anos de 2007 e 2008 não ocorreram. A descrição está organizada pelas categorias, organizadas em eixos: perfil político da oferta e perfil político-pedagógico da formação. As análises estão fundamentadas no referencial teórico que revela a concepção de educação e o paradigma educacional na EJA.

Assim, segue a descrição das experiências por ano e tem-se a análise específica de cada período.

4.1 PRÁTICAS PREMIADAS NO ANO DE 2005

Em 2005 foram premiadas quatro práticas, essas estavam envolvidas com um processo de alfabetização. Entre as práticas premiadas desse ano, havia a experiência denominada “Alfabetizar é libertar”. Era uma proposta de alfabetização em articulação comunitária, com princípios de educação popular para libertação, conforme descrição:

A maioria dos objetivos da entidade vem se concretizando pela inserção no cotidiano da prática de alfabetização de jovens e adultos, a partir do trabalho com a história de vida dos alfabetizados, por meio dos debates das palavras geradoras e das temáticas específicas no Círculo de Cultura. (BRASIL, 2005, p. 6).

Ainda nesse período, também existia uma oferta que articulava universidade e movimento social do campo, denominada “Educação, Campo e Consciência Cidadã”. Era uma ação educativa pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Brasil Alfabetizado, atentava-se em organizar uma prática de fortalecimento de identidade dos sujeitos com o campo, apontando uma consideração ao território e às vivências, com “[...] proposta que considera cada assentamento em seu ritmo, seus valores, práticas e especificidades, onde os seres humanos, historicamente situados, ao criar sua realidade, sob as dimensões socioeconômicas, políticas, religiosas, intelectuais e artísticas [...]” (BRASIL, 2005, p. 20).

Associada a essas premiações, também, teve a prática denominada “Geração Cidadã – Brasil Alfabetizado”. Era um atendimento em alfabetização realizado em parceria com uma Secretaria Municipal e uma universidade federal, estabelecia como foco prioritário um processo

de alfabetização para humanização, tendo como referência a realidade existencial, assim, como trecho do relatório:

[...] podem referenciar o trabalho político-pedagógico na educação e alfabetização de pessoas jovens e adultas, reconhecendo suas diversidades e a educação como processo constituidor de humanização, sendo um direito ao qual todos devem ter acesso [...]. [...] objetivos, conteúdos, métodos e recursos de trabalho pedagógico com jovens e adultos devem levar em consideração o contexto social de suas vidas [...] (BRASIL, 2005, p. 29).

A última experiência analisada, desse ano, era a identificada como “Programa Paraná Alfabetizado”, o atendimento estava na responsabilidade da Secretaria Estadual, essa oferta tinha uma interlocução com a continuidade via política de EJA, mas não descrevia a garantia da continuidade. Os preceitos formativos buscavam uma formação em diálogo com os sujeitos e seus contextos, buscando superar as situações limitadoras, impulsionando a transformação, conforme descreve o texto: “[...] O ponto de partida da metodologia de alfabetização é o que o grupo sabe, faz, vive e sente. O ponto que se busca alcançar é o da compreensão crítica de sua realidade e uma prática criadora/transformadora [...]” (BRASIL, 2005, p. 44).

Observando-se as práticas, tem-se a análise de que havia alinhamento com o eixo político-pedagógico de formação, pois as experiências atentavam-se ao tratamento do conhecimento em proximidade com a realidade dos sujeitos, no propósito da transformação social, situando-se próximas ao paradigma de Educação Popular. Na análise do perfil político da oferta, foi possível reconhecer ações articuladas com a cultura, com a saúde e com o lazer. Existia um atendimento flexível, em respeito às diversidades dos sujeitos, evidenciando ajustamento com o paradigma de Educação ao Longo da Vida, porém, esse alinhamento se fragilizava na ótica da linha de continuidade dos estudos dos (as) educandos (as), mas foi perceptível observar que as categorias do paradigma de Educação ao Longo da Vida alinhadas com as categorias do paradigma de Educação Popular marcavam mais significância do atendimento para as pessoas jovens e adultas.

4.2 PRÁTICAS PREMIADAS NO ANO DE 2006

Nesse ano, foram premiadas cinco experiências. A primeira experiência observada foi reconhecida na nomenclatura “SESC Ler no Amazonas”, era um projeto de alfabetização e acesso para o I segmento do Ensino Fundamental, organizado em ação intersetorial. Tratava-se uma abordagem de conhecimento em contextualização, mas a metodologia no estudo da realidade era limitadora, conforme os preceitos do paradigma de Educação Popular. A oferta era flexível, com elucidação a um currículo em articulação intersetorial, conforme descrição da

experiência: “[...]Como caráter interdisciplinar e participativo esses centros educacionais apresentam proposta inovadora, cuja característica é combinar atividades de alfabetização com ações que o SESC oferece nas áreas de cultura, lazer, saúde e cidadania [...]” (BRASIL, 2006, p. 3).

Em continuidade teve-se a experiência “AJA-Expansão”, um atendimento realizado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o governo federal, via programa Brasil Alfabetizado. Era um atendimento em alfabetização, com possibilidade de continuidade via políticas de EJA. Esboçava atenção aos diferentes sujeitos da EJA. Elucidava o currículo em diálogo com a realidade opressora, evidenciando interlocução de Educação Popular e Educação ao Longo da Vida, conforme registro da prática:

O AJA-Expansão tem como princípios políticos e eixos fundamentais a prática educativa dialógica: a cidadania, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo. Entendendo que o ensino popular deve partir da realidade, num processo de transformação simultânea do educador/educando e de suas relações com o mundo [...] (BRASIL, 2006, p.17).

Além dessas, houve a experiência tratada como “Educação e Solidariedade”, um programa organizado por movimento e governo federal. A entidade executora tinha outras parcerias com organizações nacionais e internacionais. O trabalho pedagógico era organizado pelos contextos de vida, prevendo formação para cidadania, conforme os preceitos retratados:

A concepção de letramento pressupõe o indivíduo nas esferas histórica e ideológica de sua realidade, acredita-se que a formação de um cidadão não é somente instrumentalizá-lo para reconhecer o significado do texto, mas fazer para com que compreenda e interfira nas relações à sua volta (BRASIL, 2006, p.23).

Ainda foi possível observar a experiência “Santa Catarina Alfabetizada”. Era uma oferta de alfabetização, organizada na articulação do programa Brasil Alfabetizado e políticas municipais. A proposta mostrou atenção ao contexto de vida, às ações intersetoriais e às diversidades dos públicos, conforme é possível constatar:

Outra faceta desse processo é o atendimento às comunidades específicas: grupos indígenas que querem interagir com a cultura urbana e com a escrita, sem desconsiderar as de origem. Cidadãos com necessidades especiais que desejam conviver com pessoas comuns, populações ribeirinhas que necessitam da matemática básica e fundamentos de ecologia, quilombolas, dentre outras (BRASIL, 2006, p. 38).

A prática “Nunca é tarde para aprender” era um atendimento em alfabetização envolvido com entidades comunitárias que desenvolviam várias ações intersetoriais para fortalecimento do coletivo social da região. Essa experiência atentava-se à diversidade dos sujeitos, tinha como

foco um processo de formação crítica, comprometido com o desenvolvimento local em perspectiva de emancipação social, conforme elucidações da sistematização:

[...] nesse projeto tem-se a consciência de que o objetivo da escola deve ser a emancipação do indivíduo. Ao se formar um leitor competente, capaz de extrapolar os significados textuais, compreendendo e interferindo nas relações sociais à sua volta, o mundo transforma-se em um texto para ser lido e reescrito cotidianamente (BRASIL, 2006, p.47).

Por meio da leitura interpretativa observa-se que as quatro experiências se mostraram bem próximas a uma formação atenta para com a leitura crítica da realidade dos sujeitos e para com o processo educativo voltado para a transformação e para democracia. No tratamento ao eixo perfil político da oferta dessas práticas, o atendimento era em alfabetização, organizado por programas, condição que fragilizava a continuidade dos estudos, porém, em duas dessas experiências citadas, havia parcerias entre movimento e poder público municipal, garantindo a linha de continuidade. Eram práticas atentas às diversidades dos sujeitos, e as ofertas estavam interligadas com práticas de cultura e lazer. As bases orientadoras alinhavam-se aos princípios do paradigma de Educação Popular, traziam características do paradigma de Educação ao Longo da Vida, porém não atendiam em profundidade todas as especificidades desse último paradigma.

A única prática que não mostrou proximidade com as categoriais do eixo político pedagógico de formação se evidenciou distante dos preceitos do paradigma de Educação Popular; embora trouxesse aspectos significativos do paradigma de Educação ao Longo da Vida, como por exemplo, ofertar alfabetização em ação interligada com outras áreas, as necessidades dos sujeitos não foram observadas. Esboçava muita atenção em formar o aluno para dar subsídios para aproximar do perfil da sociedade atual.

4.3 PRÁTICAS PREMIADAS NO ANO DE 2009

No ano de 2009 foram premiadas quatro experiências, sendo uma delas denominada “Programa de letramento: Reescrevendo o Futuro”. Era um atendimento em alfabetização, articulado com a oferta de elevação de escolaridade. Havia interlocução entre a Universidade Estadual e Secretaria Estadual de Educação. O trabalho observava a diversidade do público jovem e adulto. A referência do estudo era o contexto do sujeito e o propósito educativo estava alinhado à categorial perfil político-pedagógico formativo, conforme elucidação do texto:

[...] tomar o analfabeto como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1979). É preciso que o

alfabetizando consiga, ao ler as palavras, compreenda sua inserção no mundo, distinguindo o mundo da natureza do da cultura. (BRASIL, 2009, p.5).

Essa composição anual teve a experiência “CINE SESC”, uma atividade de interlocução cultura e educação, por meio de um projeto de cinema que tinha como foco o atendimento da EJA 1º e 2º segmento. Estabeleceu um tratamento ao sujeito da EJA, pela análise da falta, observou esse público como uma população de grande vulnerabilidade, de pouco acesso à cultura letrada, sendo, validando a escola como o único espaço de interação social diversificada, conforme apontamento da sistematização:

O público da EJA é em grande maioria alunos provenientes de centros rurais empobrecidos, filhos de trabalhadores rurais e que em sua maioria têm baixo nível de instrução escolar, ele próprio com uma passagem rápida pela escola com conquistas extremamente rudimentar da cultura letrada. Seu nível de inserção social é bastante fragmentado [...]. (BRASIL, 2009, p.21).

Na continuidade esteve em registro a experiência “Projeto Experimental da EJA Divinópolis”, uma política pública que reconhece a especificidade da modalidade, com o atendimento do I e II segmento do Ensino Fundamental. A oferta reconhecia o contexto de vida do sujeito como campo de referência do processo formativo, prevendo uma formação para fortalecimento da democracia, assim como foi retratado:

O documento “As diretrizes básicas de concepção de Educação de Jovens e Adultos em Divinópolis” propõe a EJA como modalidade própria de educação, diferenciada do ensino regular, fundada na trajetória de vida dos jovens e adultos, pautada na educação popular, na transformação democrática de nossa sociedade [...]. (BRASIL, 2009, p. 29).

Na finalização dessa coletânea anual, esteve em descrição a prática “Relendo o mundo pelas lentes da Educação”, uma experiência de EJA, de respeito aos sujeitos, em parceria com o poder público municipal, entidades sociais e escola pública, tendo como referência “[...] as nossas ações educativas o exercício da práxis, teoria-práxis, num processo indutivo, em que o educando tornam-se sujeitos do processo [...].” (BRASIL, 2009, p.32).

Desse coletivo foi observado que três experiências alinhavam-se ao eixo político-pedagógico formativo, pois se atentavam à formação para emancipação, transformação, tendo o contexto de vida em valorização. Além disso, os saberes dos sujeitos jovens e adultos e suas diversidades eram reconhecidos. As ofertas já se alocavam na responsabilidade do poder público, sendo garantida a linha de continuidade entre alfabetização e EJA, marcando mais um aspecto do paradigma de Educação ao Longo da Vida. Em contraposição, uma prática elucidava um perfil do sujeito em fragilidade, marcado pela falta, havendo necessidade de um projeto para

contribuir com sua ausência de conhecimento, elucidando proximidade com o paradigma Aprendizagem ao Longo da Vida, atenta à lógica de adaptação.

4.4 PRÁTICAS PREMIADAS NO ANO DE 2010

No ano de 2010, foram premiadas quatro experiências, sendo uma reconhecida como “Saberes da Terra da Amazônia Paraense”, que era um projeto de formação de jovens em elevação de escolaridade e qualificação profissional. O projeto tinha um propósito de formação integral, valorizando os saberes científicos, técnicos, culturais, de modo a fortalecer e qualificar o modo de vida no campo, conforme descrição do registro:

O propósito é formar jovens agricultores/social e ambientalmente, a fim de valorizar e fortalecer o modo de vida do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias camponesas, potencializando assim, a pluralidade de saberes e dos conhecimentos técnicos e científicos (BRASIL, 2010, p.3).

Ainda nessa coletânea, teve a premiação da experiência EJA Guarani, uma parceria entre Estado, universidade e prefeitura municipal, além de fundações específicas. O foco era alfabetização e elevação de escolaridade para um público específico da população indígena, os agentes de saúde. Essa prática tinha atenção à cultura e especificidade do público, era uma proposta de alfabetização e elevação de escolaridade em EJA.

Além dessas, havia a experiência “CEJA ERECHIM”, um atendimento de elevação de escolaridade e qualificação profissional, num perfil de oferta flexível, na ordem da continuidade, prevendo um processo formativo humanizador, participativo e democrático, de acordo as observações na sistematização:

Fundamentado na concepção de educação enquanto processo humanizador, participativo, democrático, inclusivo e de qualidade para todos. O Centro busca educar para o desenvolvimento e exercício da cidadania plena, bem como, para atuação consciente e responsável na sociedade (BRASIL, 2010, p. 23).

A prática denominada “Escolarização do Adulto e da pessoa Idosas” era um atendimento em alfabetização alinhado com a elevação de escolaridade na etapa do Ensino Fundamental. O atendimento se centrava ao público adulto, com fragilidades sociais, a fim de fortalecê-los no desenvolvimento de competências funcionais, conforme observação textual:

O público alvo do programa são adultos e idosos, na faixa etária de 35 a 93 anos, em situações de vulnerabilidade social, o que demanda a realização de atividades diferenciadas, buscando uma maior identidade com as necessidades dos educandos e interesses locais. Conduzindo-os dessa forma, para obtenção

de conhecimentos, capacidades e competências funcionais (BRASIL, 2010, p.24).

As análises observam que três experiências estavam em proximidade com o eixo político pedagógico de formação, tendo uma ação formativa em perspectiva emancipatória e em diálogo com a realidade. Essas três práticas atentavam-se às diversidades dos sujeitos da EJA, aspecto que marca um ponto importante para a modalidade nas questões de acesso e permanência e nas atenções do direito à educação para todos (as). As ofertas davam possibilidade de continuidade dos estudos pela parceria com as políticas educacionais municipais, evidenciando maior atuação do Estado. A última experiência estudada não foi reconhecida nessa intencionalidade, uma vez que o processo formativo estava atento ao desenvolvimento de “competências funcionais”, mostrando-se limitado enquanto uma proposta educativa comprometida com a emancipação e transformação social. Essa experiência foi dando indicativo de proximidade com o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida que tem o foco numa formação para mercado de trabalho.

4.5 PRÁTICAS PREMIADAS NO ANO DE 2011

As práticas de 2011 tinham como perfil de atendimento a articulação entre educação e trabalho, por meio de ações formativas em Educação Profissional. Nessa coletânea foram premiadas cinco práticas. Na análise foi observado que havia a intenção de evidenciar práticas com atendimentos em respeito à diversidade, destacando os públicos privados de liberdade, pais não alfabetizados de educandos (as) do Ensino Fundamental e pessoas com deficiência.

Em observação ao eixo intencionalidade político-pedagógica da ação formativa, três experiências mostraram-se próximas à categoria político-pedagógica da formação, pois evidenciavam um perfil que articulava educação e trabalho na perspectiva da formação integral para leitura de realidade e sua transformação, tendo o diálogo como referência para valorizar o saber dos (as) educandos (as). Conforme a prática “PROEJA FIC em Cáceres” (2011), “o fundamento do trabalho era a dialogicidade, uma ferramenta de valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo.” (BRASIL, 2011, p.21).

As outras duas experiências estavam comprometidas com uma ação formativa reducionista de aprendizagem para o mercado de trabalho, fato perceptível por citações como “não se pode esquecer também o caráter basilar da educação no processo de desenvolvimento da empregabilidade, bem como desta última na inclusão social objetivada” (BRASIL, 2011, p.27).

Na observação do acesso e permanência, pelas análises do perfil político da oferta de atendimento, todas as experiências eram organizadas na EJA institucionalizada, nas diferentes esferas: municipal, estadual, federal. A institucionalização de algumas das experiências permitia que a oferta tivesse oportunidade de continuidade do percurso formativo, chegando inclusive ao Ensino Médio, pela relação educação e trabalho, conforme descrição da prática “Economia Solidária em EJA”: “[...] pretendem-se que os alunos saiam do Ensino Médio com uma perspectiva diferente, uma visão ampla sobre o mundo e seu redor, além de terem oportunidade de desenvolver seu potencial e sua criatividade, fortalecendo o setor de trabalho local” (BRASIL, 2011, p.18).

Além disso, essas práticas mostravam interlocução com diferentes propostas formativas na vida, aproximando-se aos preceitos do paradigma de Educação ao Longo da Vida, conforme a prática “Prefeitura Municipal de Osasco”:

Na perspectiva da organização e definição de uma política pública de Educação para o Trabalhador, este projeto tem como diretriz o estabelecimento de parcerias, que favoreçam a presença viva do trabalhador no espaço comunitário e escolar de Osasco, possibilitando a mobilização e a transformação de seu espaço físico e meio social, bem como o diálogo permanente como o conjunto de experiência de Educação, de Geração, Trabalho e Renda [...]. (BRASIL, 2011, p.31).

4.6 PRÁTICAS PREMIADAS NO ANO DE 2012

Em 2012, foram premiadas cinco experiências. A premiação desse período continuava com acolhimento de práticas com o perfil marcado pela institucionalização pública, respondendo ao eixo perfil da oferta, referente a acesso e permanência, no tocante aos critérios estrutura de atendimento e linha de oferta para continuidade. Destacaram-se para a premiação as práticas que se articulavam com o mundo do trabalho.

As propostas de integração educação e trabalho diferenciavam-se conforme as intencionalidades do processo educativo, apenas duas experiências estavam alinhadas ao eixo político-pedagógica da formação, pois evidenciavam uma preocupação com a realidade concreta e opressora para o tratamento do conhecimento, esboçando um compromisso com a formação integral, articulando educação, trabalho e cultura, em condição dos preceitos do paradigma de Educação Popular e Educação ao Longo da Vida, conforme apontamentos da prática “ Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo”:

Esse trabalho tem como propósito a efetivação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos sob a responsabilidade do Poder Público que permita uma ação educativa que respeita as especificidades e necessidades dos educandos e que ofereça uma formação integral, correlacionando o Mundo do

Trabalho, Mundo da Cultura e da Ciência. Nessa ação, a intenção é oportunizar um currículo que permita articulação educação e trabalho, com itinerários formativos que respondam as necessidades dos sujeitos. A intenção desse processo educativo é constituir a um atendimento que entenda a EJA sob a lógica do direito à Educação ao Longo da Vida. (BRASIL, 2012, p.13)

As outras não evidenciavam esse propósito de formação integral de forma explícita, observavam a formação para competências, mas esboçavam um tratamento para cidadania, elucidando fragilidades de compreensão de intencionalidades com o direito à educação que se atenta de fato com a cidadania.

5 CONCLUSÃO

Com a observação de todos os pontos apresentados no artigo, tornou-se perceptível a análise de que os paradigmas possuem marcos histórico, finalidades educativas, e que para compreendê-los é preciso analisá-los enquanto intencionalidades formativas, associadas às concepções de educação. Diante disso, constituem formas e conteúdos para organizar um perfil de direito, que se faz presente nas políticas e práticas pedagógicas. Além disso, são produções presentes em contextos internacionais que influenciam os contextos nacionais e locais, evidenciando o pressuposto de que educação é um direito de todos (as), mas que sofre disputas, diante das intencionalidades formativas.

Os paradigmas de maior presença nas práticas analisadas foram Educação ao Longo da Vida e Educação Popular, observados no perfil político da oferta e da proposta político-pedagógica de formação.

O paradigma de Educação ao Longo da Vida esteve bem presente no tocante à condição da oferta flexível, do alinhamento da EJA às políticas intersetoriais, ao respeito às especificidades dos sujeitos, conforme descrição na CONFINTEA V. Já o paradigma de Educação Popular foi sendo ilustrado como base para organização de um currículo em atenção à realidade dos sujeitos, observada sob análise crítica em perspectiva de transformação. Embora não seja um paradigma de interlocução nas CONFINTEAS, é um enunciado político de concretude na realidade brasileira, pois é constituído por uma concepção de educação legitimada nos pensamentos de Freire (2010).

O paradigma de Aprendizagem ao longo da Vida foi evidenciado em algumas práticas, elucidando um perfil de oferta de pouca consideração às especificidades e necessidades dos sujeitos, conforme hipótese levantada. Embora não estivessem tão ilustrativos nas práticas observadas, faz-se significativo observar que possui grande interferência na efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Na análise das 27 práticas lidas, foi observado que o direito de educar-se ao longo da vida num percurso da Educação Básica é algo desafiador; como elucidação, constatamos que apenas três práticas estudadas contemplavam o atendimento até o Ensino Médio.

Em atenção ao perfil da oferta, as práticas organizadas por programas associados ao movimento de alfabetização, em sua maioria, eram bem claras e coerentes, com uma proposta formativa atenta à democracia e emancipação social. Eram envolvidas com as questões da diversidade dos sujeitos, ações intersetoriais, num diálogo com a cultura comunitária, evidenciando a presença do paradigma de Educação Popular e Educação ao Longo da Vida, em alguns aspectos.

No decorrer das premiações, a atuação do poder público foi sendo evidenciada e as experiências marcavam um perfil de institucionalização da EJA, sob a responsabilidade de diferentes entes federativos; porém, à medida que a transição para a institucionalização foi ocorrendo, a concepção comprometida com a formação para democracia e transformação social, sob a ética humana, foi se fragilizando, o que permitiu observar que a pressão de forças no Estado é intensa e que as proposições economicistas buscam ocupar esse lugar, evidenciando a importância da participação popular nessa disputa.

Em tratamento específico foi possível reconhecer que o direito sob os propósitos críticos tornam-se mais efetivos quando se tem a articulação do paradigma de Educação Popular e do Paradigma de Educação ao Longo da Vida, pois os sujeitos, as suas necessidades e especificidades são mais valorizados, comprometendo-se a oferta com os princípios da ética humana.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ARROYO, M. G. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: um estudo sobre os fundamentos político pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concessão da Medalha Paulo Freire**: Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. Brasília, DF, 2015. Edital nº2, de 26 de maio de 2015- Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Edital_MPF_2015.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Projecto de relatório conjunto do conselho e da comissão, de 2012, sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)**. Educação e formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva. Bruxelas, 2011. Disponível em: http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes6/com2011_0902pt01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: uma agenda para futuro. (V:1997, Hamburgo, Alemanha). Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Tradução de Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: NACIF, Paulo Gabriel Soledade *et al.* (org.). **Confintea Brasil +6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, p. 50-69, 2016. (Coletânea de textos).

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES** vol. 35n. 96. Cad. Campinas maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200197&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2020.

IRELAND, D. Timothy (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 25 de set de 2020.

KNOLL Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. *In*: IRELAND, D. Timothy *et al* (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO; MEC, p. 13-29. 2012.

LÖWY, M. **Romantismo e messianismo: ensaios sobre Lukács e Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**: Brasília, n.70, abr./jun.1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1053/955>. Acesso em: 12 jun. 2020.

RODRIGUES, Marilda. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-238.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: ZIBAS, 2005.

SILVA, Adriana Pereira da. **O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VALDÉS, Raul (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas e jovens e adultas: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade**. Trad. Daniele Martins Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.