

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA SÍNTESE DA HISTÓRIA ATÉ OS DIAS ATUAIS

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM-UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS-UFBA) e em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO-UNILAB), discente da Licenciatura em Pedagogia da UNEB.

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

<http://lattes.cnpq.br/5978999436523962>

E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2023.V2N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2023.V2N2-21>

RESUMO: Este estudo apresenta como objetivo é refletir sobre o processo histórico a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil com relação ao seu aprendizado. No que diz respeito sobre os conflitos encarados, a educação de jovens e adultos aparece para os educadores como um desafio, já que o professor que atua com a EJA vem a ser mediador na modalidade, considerando que as políticas públicas não ajudam como deveria os alunos. Deste modo, no embasamento da disposição e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, pois o desafio de elaborar procedimentos de desenvolvimento humano, proferidos a conjunturas sócio históricos, com o desejo de que se reverta à situação de exclusão e se assegure aos jovens e adultos, o ingresso, a continuação e o sucesso no princípio ou no regresso dos indivíduos ao ensino básico como direito constitucional. A presente pesquisa pautou-se em bases bibliográficas que subsidiaram a fundamentação do tema escolhido; o trabalho bibliográfico se realizará através de estudos de livros específicos e artigos científicos da internet, que auxiliará nos estudos sobre a EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Atualidade. Educação de Jovens e Adultos. História.

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: A SYNTHESIS FROM HISTORY TO THE PRESENT DAY

ABSTRACT: This study aims to reflect on the historical process regarding the education of young people and adults in Brazil in relation to their learning. With regard to the conflicts faced, youth and adult education appears to educators as a challenge, since the teacher who works with EJA becomes a mediator in the modality, considering that public policies do not help students as they should. Thus, on the basis of the disposition and orientation of the pedagogical work in EJA, as the challenge of elaborating procedures of human development, uttered to socio-historical conjunctures, with the desire to revert to the situation of exclusion and to assure young people and adults, entry, continuation and success at the beginning or return of individuals to basic education as a constitutional right. This research was based on bibliographical bases that subsidized the foundation of the chosen theme; bibliographical work will be carried out through studies of specific books and scientific articles on the internet, which will assist in studies on EJA.

KEYWORDS: Actuality. Youth and Adult Education. History.

INTRODUÇÃO

No decorrer do tempo sempre se debateu a respeito da educação tradicional nos ambientes educacionais, mas essa escola tida como “tradicional” tem sido analisada por inúmeros pensadores, sendo que admitiram diversas disposições como o passar das décadas (GADOTTI, 2006).

Em cada etapa da história da educação existiu uma ampla inquietação com relação à concepção do homem para acolher o processo social e econômico, que “pressagiava” um molde em conformidade com o período histórico (MIZUKAMI, 2006).

Portanto, quando os educadores assumem uma classe, se depara com muitos problemas, em meio a alunos com escassa motivação, jornada de trabalho penosa, procedimentos que não instigam o aluno (RIBEIRO, 2001).

De acordo com Gadotti (2006) para o desenvolvimento de indivíduos críticos a educação se constitui com a libertação, pois não pode basear-se numa concepção dos homens como sujeitos “ocós”, a quem o mundo “preencha” de conhecimento.

No que diz respeito sobre os conflitos encarados, a educação de jovens e adultos aparece para os educadores como um desafio, já que o professor que atua com a EJA vem a ser mediador na modalidade, considerando que as políticas públicas não ajudam como deveria os alunos (PAIVA, 2007).

Todavia se faz necessário garantir os direitos à educação de jovens e adultos como dos outros alunos, com procedimentos distintos, materiais e recursos humanos dispostos para essa finalidade (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, este estudo apresenta como objetivo é refletir sobre o processo histórico a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil com relação ao seu aprendizado. A presente pesquisa pautou-se em bases bibliográficas que subsidiaram a fundamentação do tema escolhido; o trabalho bibliográfico se realizará através de estudos de livros específicos e artigos científicos da internet, que auxiliará nos estudos sobre a EJA.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No que se refere à escola tradicional está influenciando a Educação de Jovens e Adultos e, a respeito do pensamento deste estudo, sendo indispensável apreciar o percurso da EJA no Brasil (RIBEIRO, 2001).

De acordo com Paiva (1987), no ano de 1870 existiu no Brasil um amplo debate a respeito da exigência do ensino, mas não existia uma organização elementar de ensino, mesmo com a Constituição especificando que a educação vinha a ser um direito de todos, considerando que muitos não tinham assegurado esse acesso.

No ano de 1854, surge à primeira escola noturna no Brasil, e em 1876, já existiam escolas por todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabelecia fins específicos para sua educação, no Pará, visava-se dar instrução aos escravos como forma de contribuir para sua educação e, no Maranhão, que os homens do povo pudessem ter compreensão dos direitos e deveres (PAIVA, 1987, p. 165).

Considerando que todas as medidas foram tomadas, é visível que a evasão escolar era espantosa, o que colaborou para o seu fracasso, sendo que as escolas noturnas apresentaram um maior estímulo somente no ano de 1880, com o aperfeiçoamento da Lei Saraiva, que realizava uma escolha dos que teriam que realizar parte da vida pública tendo início pela renda e a educação, com isso os escravos alforriados e a camada de trabalhadores liberais permaneceriam distantes desse procedimento (RIBEIRO, 2001).

Fonte do censo 1890 aponta que 80% da população do Brasil era analfabeta, a sociedade começa a se mobilizar pela educação e com maior ênfase pela educação de adultos, pois estes eram maioria. Nesse contexto surgem as “ligas”, como a “Liga Brasileira Contra o Analfabetismo”, em 1915, no Rio de Janeiro (PAIVA, 1987, p. 168).

Já para Nagle (1974), na década de 15 é debatido por políticos a dificuldade da educação popular por meio de discussões, mesmo não sendo educador, todavia um político que expunha sua opinião:

A chave da civilização é o alfabeto. Sem o alfabeto não haveria, no mundo, nem progresso, nem cultura, nem evolução, nem preparo, nem organização, nem previsão, nem civismo, patriotismo. E nada disso existe no Brasil, porque o povo brasileiro ainda não sabe o alfabeto (NAGLE, 1974, p. 39).

O político Rui Barbosa expôs seu julgamento às políticas educacionais que não permitem que a população tenha a um acesso ao ensino de qualidade, sendo que com a Primeira Guerra Mundial em 1914, acordou a maioria dos brasileiros para uma onda de civismo e, como decorrência, a ação contra o analfabetismo, já que a estatística indicava

o Brasil primeiro nessa modalidade impedindo, assim, sua ascensão às coligações das nações culturais (RIBEIRO, 2001).

Nagle (1974) expõe que no ano de 1918 chegou ao fim a Primeira Guerra Mundial, no que se refere ao Brasil estava em desenvolvimento no que diz respeito à industrialização e urbanização, sendo que uma nova classe social oriunda dessa circunstância passa a estabelecer ingresso à educação “acadêmica e elitista”, sendo que a maior parte da população permanece analfabeto, sem ter entrada na educação desejada pelas elites.

A década de 20 se destaca pelos profissionais da educação que arriscaram não acompanhar conceitos políticos, contudo um parecer de idealização virando a aprendizagem mais prática (NAGLE, 1974).

No Brasil, a política é marcada pela revolução de 1930, decorrente da crise econômica de 1929, resultado da quebra da bolsa de Nova York, que teve como principais causas a recuperação de países como a França e Inglaterra e pouco poder de compra dos trabalhadores, havendo concentração de renda, muito dinheiro disponível, mas somente para as classes sociais ricas. No Brasil, um dos fatores que mais contribuiu para a crise foi o excedente na produção de café (NAGLE, 1974, p. 39).

No ano de 1930, a partir da industrialização, a dificuldade do ensino público popular no Brasil tornou-se claro, já que existia uma falta de mão de obra, mas com a concepção do Ministério da Educação e Saúde, a educação passou a ser distinguida pelos órgãos oficiais, sendo uma questão nacional e não da localidade (SAVIANI, 2000).

Conforme Ribeiro (2001):

[...] a ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos (RIBEIRO, 2001, p. 19).

Portanto, o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve início na década de 1940, organizado através de uma ampla literatura que aborda a respeito deste assunto, história de um extenso caminho de carências de políticas públicas e de infortúnio no acesso da escolarização da população (NAGLE, 1974).

Compreende-se que a primeira ação pública, objetivando designadamente o acolhimento do segmento de adolescentes e adultos, aconteceu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), empreendimento do Ministério da Educação e Saúde e classificada por Lourenço Filho (RIBEIRO, 2001).

Essa Campanha percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com os quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISEGEL, 1994, p. 123).

Dessa forma, o desígnio visava disseminar a educação aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e instigar o desenvolvimento social e econômico, através de um método educativo que, de maneira suposta, vem a favorecer o avanço na qualidade de vida da população (BEISEGEL, 1994).

Ribeiro (2001) destaca que a educação de adultos gerava a sua identificação ampliando o seu ambiente e disseminando uma campanha nacional em 1947, sendo que a primeira empreitada para a educação de adultos com material didático exclusivo para a instrução da leitura e da escrita para os adultos.

O Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo (BEISEGEL, 1994, p. 87).

Ponderando a respeito desse material elaborado ao fim dos anos de 1940 e no decorrer da década de 1950, encontra-se com citações e declarações que despontam as percepções que ofereceram apoio à disposição da campanha (RIBEIRO, 2001).

Assim, o diagnóstico dos documentos mostra que o investimento na educação era idealizado como recurso para as dificuldades da sociedade, a seguinte compreensão nas informações se refere à função do alfabetizador, apontado como o que possui a *missão* a desempenhar (BEISEGEL, 1994).

O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência. Em um dos documentos da campanha, afirma-se que “*ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas*” (RIBEIRO, 2001, p. 23).

Acreditava-se que ensinar a adolescentes e a adultos vinha a ser mais simples mais instantâneo e, logo, qualquer pessoa desempenhava tal papel, então se qualquer pessoa podia exercer essa função, não era imprescindível formar e qualificar um professor exclusivo para isso (BEISEGEL, 1994).

Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntariado” (BEISEGEL, 1994, p. 87).

No princípio da década de 50, por vota de 55% da população brasileira com mais de 18 anos era composta por analfabetos, diante dessa análise, amparada na importância de educação ativa (RIBEIRO, 2001).

Posteriormente, ao Primeiro Congresso de Educação de Adultos, em 1952, foi constituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), direcionada para a região nordeste, sendo que foi corroborada a citação “ser brasileiro é ser alfabetizado”, esse ponto de vista procurava salientar a importância da educação de adultos para a democracia e protegia a alfabetização em designação da cidadania (NAGLE, 1974).

Após um período de sucesso nos primeiros anos, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos existiu um período de decadência, com decorrências insatisfatórias, o que induziu o Ministério da Educação a solicitar, em 1958, o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos (RIBEIRO, 2001).

Em seminário realizado em Belo Horizonte, como etapa preparatória ao Segundo Congresso Nacional, a delegação mineira apontou como críticas à campanha desenvolvida no Estado as precárias condições de funcionamento, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores e sua conseqüente desqualificação, e a inadequação de programas e do material didático à sua população (RIBEIRO, 2001, p. 25).

No que se referia ao ordenado dos professores, a notificação destacava que as remunerações não estimulavam os professores dedicados, mas sim os mais desprovidos (NAGLE, 1974).

Já com fragilidade dos prédios escolares, a discordância dos procedimentos de ensino e a ausência de designação profissional do docente de adultos significaram determinados dos aspectos abrangidos (RIBEIRO, 2001).

No entanto, a delegação de Pernambuco, formada por uma coligação de educadores, sendo Paulo Freire era integrante, visando ir mais a frente das críticas, recomendando a precisão de uma ampla conversação em meio ao educador e educando; e a importância de adaptação dos conteúdos e procedimentos de ensino às particularidades socioculturais das camadas populares (BEISEGEL, 1994).

Os resultados da campanha, expressos nas críticas a ela dirigidas, revelam a fragilidade das concepções em que se baseou sua execução. Apesar de ter possibilitado a criação, em âmbito nacional, de uma estrutura mínima de atendimento, que se organizou em torno dos Serviços de Educação de Adultos, a campanha pouco contribuiu para uma efetiva valorização do magistério, na medida em que manteve insuficiente a remuneração e a qualificação dos professores (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004, p. 89).

No princípio dos anos 1960 foram apontados por um claro movimento da sociedade civil em volta das melhorias de alicerce, sendo que o país vivenciava expressivas modificações sociais, políticas e econômicas, sendo que essa inovadora circunstância colaborou para a alteração do costume das ações públicas no que se refere à educação de adultos (NAGLE, 1974).

De acordo com Ribeiro (2001) comenta que:

O Plano Nacional de Alfabetização previa para todo o Brasil um programa amplo de alfabetização conforme a proposta de Paulo Freire, o qual contava com apoio da sociedade civil para implantação do mesmo, plano este que foi interrompido pelo golpe militar (RIBEIRO, 2001, p. 28).

Ao mesmo tempo a ideia de Paulo Freire, indicava o analfabetismo como motivo da pobreza e da marginalização, assim, o analfabeto veio a ser avaliado como decorrência da circunstância social não igualitarismo, caso que oportunizou um novo acordo da afinidade em meio à hipotética educacional e a precariedade social (RIBEIRO, 2001).

Essa circunstância precisava ser modificada, pois necessitava intervir nas composições ou nas situações que causavam o analfabetismo, mas o professor tinha que analisar criticamente a realidade dos alunos e apontar as procedências dos suas dificuldades para localizar a melhor maneira de corrigi-los (BEISEGEL, 1994).

Assim, a sugestão de Paulo Freire, assegura que os ideais pedagógicos que se conquistavam apresentavam um intenso elemento ético, provocando um intenso empenho do professor com os alunos (RIBEIRO, 2001).

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA EJA

Compreende-se que a qualidade e a ocorrência na regência da edificação do conhecimento nessa modalidade de ensino permanecem alistados com a concepção do papel social do educador na efetivação de uma educação humanizadora, em que se propõem Paulo Freire e seus companheiros, que atualmente resistem pela consolidação das concepções educacionais no franco da escola, nas graduações de licenciaturas, nas pós-graduações e nos fóruns (RAMOS, 2005).

Romão (2006) elucida:

“(...) alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (...)” (ROMÃO, 2006, p. 61).

No que se refere aos sistemas de escrita isso é um artigo cultural, sendo que a alfabetização e o letramento são procedimentos de aquisição de um sistema escrito (PILETTI, 2001).

Alfabetização é algo mais do que codificar e decodificar leitura e escrita: vai mais além desse aspecto funcional, é a habilidade de interpretação do que se lê, ampliação da compreensão do mundo em que se tem potenciais para atuar. É ainda a capacidade de propiciar a elaboração do pensamento em sua plenitude, ou seja, a possibilidade do indivíduo desenvolver seu senso crítico inserido num processo de alfabetização que não tem fim no qual se é sujeito de saberes (MIZUKAMI, 2006, p. 45).

Dessa forma, o contexto do desenvolvimento pleno do indivíduo, sendo que o conhecimento engloba determinadas categorias como tecnologias, ciências, comunicação, política e linguagens, mesmo com os progressos da educação brasileira sob a militância através dos casos, das contendas e da arte de se realizar política que cogita a aquisição de definidos desígnios políticos, econômicos e sociais numa ocasião globalizada e de princípios neoliberais; especialmente o ensino público já que é direcionado por um olhar elitista no pavês do Estado, apenas como um jeito de elaboração para o mercado de trabalho (GADOTTI, 2006).

Outros sim, tais políticas públicas limitam-se a propagandas de governos, pautadas pelo neoliberalismo e pelo paradigma vergonhoso que iniciou há quase um século, concentradas em números estatísticos de “erradicação do analfabetismo” (BORGES, 2003, p. 23).

Ainda sobre o autor citado acima, em respeito a essa modalidade de ensino tão característico, o currículo da EJA precisa partir do ponto de vista predominante que apresenta como provocação “extirpar o analfabetismo” e se abranger no desenvolvimento humanizadora do indivíduo, assim como o conhecimento se constitua no intermediário das modificações sociais.

Freire (2001) comenta o quanto à concepção que atribui à cura da doença e desarticula a linha da contenda política de exceção social, econômica e cultural que provoca heterogeneidades.

Para Gadotti (2006) o analfabetismo é a declaração da pobreza e decorrência da exclusão política, econômica, social e cultural de parte importante da população brasileira.

Na constante articulação entre Estado e sociedade no que se refere à tão desejada segurança dos direitos civis e políticos, assim como, a liberdade do sujeito, buscando pelo senso crítico, especialmente, no que se refere ao aprendizado da cidadania, apenas se aperfeiçoarão de modo pleno com a concepção do sujeito da alfabetização de adultos, numa certeza do acordo e modificação do pensamento e da compreensão a respeito do alcance do importância de EJA em sua integral particularidade (BORGES, 2003).

OS ALUNOS DA EJA

Os jovens e adultos lutam constantemente para ultrapassar as situações difíceis de vida, as quais constituem a origem do problema do analfabetismo, sendo que é a declaração da pobreza, decorrência de uma composição social injusta (GADOTTI, 2006).

Ainda de acordo com o autor citado acima, o analfabetismo é o indeferimento de um direito que sobrevém a outros direitos, pois não é somente um assunto pedagógico, mas torna-se uma demanda social e política.

Dessa forma, os alunos que regressam para a sala de aula, na maior parte das vezes, não apresentam apenas as idades progredidas, mas têm o conhecimento, que são

contraídos no decorrer da vida, vem a ser homens e mulheres que retornam à escola com crenças e valores até então formados e que estão atrelados às suas práticas sociais (OLIVEIRA, 2009).

“O conjunto cultural formado pelas pessoas que se encontram numa mesma série, numa sala de aula, é, então, extremamente rico. A cultura marca a visão de mundo e é a base aonde à construção de conhecimentos vai se dar” (BRASIL, 2006, p. 12).

O conhecimento de vida está ligado com o desejo de estudar indicando empenho na aprendizagem na sala de aula, sendo que os alunos do EJA buscam pela escola de modo tardio quando não apresentaram chances na idade tida como adequada, apesar de tudo não renunciam (ARROYO, 2007).

De acordo com Oliveira (2009) ao enfrentarem a sala de aula apresentam insegurança e temor, sendo que ponderam sobre abandonar os estudos, mas é imprescindível que a escola e os professores estimulem para que não desistam do seu sonho de aprender.

Principalmente no que diz respeito aos alunos de idade avançada, em algumas ocasiões sentem-se abandonados inclusive pelos educadores, pois apresentam maiores problemas na aprendizagem, por isso se sentem fragilizados e impossibilitados, tendo medo de mostrar o que conhecem (ARROYO, 2007).

Portanto, a maior parte dos alunos deseja que a escola signifique um ambiente que colabore com a melhora de sua vida, pois é importante procura pelo conhecimento, como cidadãos e trabalhadores anseiam se sentir respeitável, conhecido e apresentar informação intensificada em tudo que estudam (VENTURA, 2007).

Dos alunos de EJA que voltam à sala de aula, muitos deles são trabalhadores autônomos, outros trabalham em ocupações não qualificadas (sem garantia de seus direitos). Muitos ainda são migrantes vindos de outros estados ou áreas rurais muito pobres, pessoas em busca de melhores condições de vida, trabalho, moradia, estudos e de novas oportunidades. Muitos nem sabem escrever o próprio nome e procuram no estudo o diploma ou certificado de um curso profissionalizante para poder proporcionar à família melhores condições de vida (OLIVEIRA, 2009, p. 59).

Todavia o aluno quando mais jovem, acaba por ser um excluído da escola, mas isso acontece por ele ter passado mais tempo na escola, sendo que em ocasiões têm mais

oportunidades de finalizar o ensino fundamental ou até o ensino médio (ARROYO, 2007).

Segundo Pinto (2007) a condição de analfabetos ou de semianalfabetos não é tido como uma barreira à consciência de sua função social, pois o teste é que são sujeitos que desempenham essencial papel como representantes do pensamento comum na sociedade, pois em muitas ocasiões se tornam líderes de movimentos sociais.

Então, conforme a sociedade vai se desenvolvendo, a educação de jovens e adultos passa a ser cada vez mais imprescindível, considerando já atuam como educandos, somente não de maneira não alfabetizada (OLIVEIRA, 2009).

Todavia, ocorre a precisão da educação escolarizada, sendo necessária para consentir que a participação ocorra em níveis culturais amplos, passando a ser uma cobrança econômica (PINTO, 2007).

Assim, cabe ao professor realizar um trabalho decisivo na educação de jovens e adultos que ofereça aos alunos a chance de conseguirem a consciência crítica, de maneira que tenham condições de modificar a realidade da qual fazem parte (ARROYO, 2007).

REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE

No que diz respeito à história da educação popular no Brasil é torna-se evidente que o mais importante marco de suas atuações está relacionada com o valor do conhecimento público, com as circulações sociais e de aversão aos sistemas esmagadores e imperiosos no momento da ditadura e pós-ditadura militar (OLIVEIRA, 2009).

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2006, p. 30).

Gadotti (2006) abrange a educação popular como:

“[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o

objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico [...]" (GADOTTI, 2006, p. 31).

De acordo com a ideia de educação de jovens e adultos, movimenta-se no comando da educação popular no alcance em que fato estabelece sensibilidade e aptidão científica dos docentes, sendo que as declarações é a concepção crítica dos profissionais do que acontece no dia-a-dia manifesta (FREIRE, 2001).

Dessa maneira, não é presumível aos educadores refletir apenas nas metodologias didáticas e nos conhecimentos a constituir os grupos populares, já no que diz respeito aos saberes ensinado, pois estes não podem ser diferentes da realidade dos educandos de EJA (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Freire (2001):

Assim, alguns conteúdos serão tão importantes para a formação dos grupos populares quanto à análise que eles façam da sua realidade concreta, pois, somente assim, com a ajuda do educador, vão superar o seu saber anterior, "de pura experiência feito", em direção a um saber mais crítico e menos ingênuo: "[...] Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. [...]" (FREIRE, 2001, p. 16).

É fundamental que o educador distinga no convívio com os educandos as suas qualidades de vida, signifiquem qualidades de renda, profissão, residência, ou seja, biografias de cada turma, suas batalhas, disposição, informação, capacidades, e por fim sua cultura (ARROYO, 2007).

Como fim, para Gadotti (2006), a EJA é dependente das oportunidades de uma alteração autêntica das suas condições de vida como trabalhadores, pois sem comprometimento, os programas de educação de jovens e adultos acabam por apresentar fracasso se não levarem em consideração às suposições, especialmente no que se refere à concepção do educador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer de 2003 a 2010, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva aconteceu à ampliação da educação profissional, sendo que se começou a citar a alfabetização de jovens e adultos como campo de importância prioritária (PINHO, 2011).

Houve início as matrículas ao financiamento do FUNDEB e ampliaram as iniciativas disseminadas nos diversos Ministérios no período entre 2002 a 2006 direcionados aos jovens e adultos (PINTO, 2007).

Entre estas se destacam: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa) (KUENZER, 2006, p. 34).

Kuenzer (2006) considera esses programas em três linhas programáticas que se recomendam estabelecer e a operacionalizar a política de Educação Profissional e Tecnológica.

Compreende-se que primeira linha compõe um parecer reformulado do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que financia ações por meio dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho, com os expedientes cada vez mais exigentes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (KUENZER, 2006).

A segunda linha, congrega os programas que apresentam efetiva vinculação da Educação Profissional com a Educação Básica, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos criados no Governo Lula (KUENZER, 2006, p. 35).

No que se refere à terceira linha, a autora citada acima, reúne atos que apresentam sua procedência no Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, Lei nº10748 de 22 de outubro de 2003, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego como os projetos Consórcio Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, ligado à Secretaria Geral da Presidência da República através da Secretaria Especial de Direitos Humanos, pronunciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, sendo que o plano Juventude Cidadã, que supriu o Serviço Civil Voluntário.

O compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita manteve-se no limite do Ensino Fundamental. A partir desse nível, o Estado assegura o financiamento restrito apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho, ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal (RUMMERT, 2007, p. 37).

Assim, com o gradativo banimento do Estado de seus encargos com a educação, já que os planos vão sendo gradativamente admitidos pela iniciativa privada (KUENZER, 2006).

Todavia, a partir de 2003, ocorreu um investimento mais intenso na Educação Profissional, já que os empreendimentos privados insistem em se favorecer com os recursos públicos para seus investimentos (VENTURA, 2007).

Portanto, compete ao Estado garantir a ocasião e, para a aprendizagem, convém qualquer empenho, constitua pública ou privada, pois na coerência, o Estado, afiança o encosto e extingue como incerta a histórica desigualdade social das camadas desfavoráveis (FRIGOTTO, 2007).

No atual mundo do trabalho precarizado – subcontratado, de tempo parcial, temporário, por conta própria, sem-carteira – os trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção da empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais (DI PIERRO, 2005, p. 1116).

Compreende-se que num ambiente, onde muitos sujeitos encontram-se sem emprego, existe coerência das capacidades que induz a uma culpabilização pela sua circunstância de supressão e a procura da empregabilidade exige do trabalhador desempregado ser habilitado para conservar ou até mesmo “inventar” o próprio trabalho (FRIGOTTO, 2007).

Essa procura da “empregabilidade” no mercado de trabalho é vazia de significado, pois é condicionada e pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho (DELUIZ, 2012, p. 56).

Conforme afirma Ramos (2005) as ações adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, deram início ao marco legal e político para a remoção do Estado da educação profissional, modificada em elemento de sociedade entre governos e sociedade.

No entanto, a sustentabilidade financeira das políticas permaneceu nos recursos incididos do Tesouro Nacional, disseminados em diversos Ministérios: no Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT; nos empréstimos internacionais; e nos fundos administrados privadamente como é o fato do chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005b).

A gestão desses recursos privilegiou, por um lado, a expansão da Educação Profissional que tivesse a iniciativa privada como mantenedora, a partir de um investimento público em infraestrutura; e, por outro lado, a pulverização de cursos de qualificação oferecidos por instituições governamentais e não governamentais, mantidos por recursos públicos, mas que prescindiam de investimentos em infraestrutura (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005b, p. 1087).

A inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), não se instituiu em política de Estado; restringiu à justaposição de atuações de diversas seções do governo, especialmente, concretizadas através do apoio por empenho nos expedientes dos programas federais, e/ou com a parceria pública particular (HADDAD, 2006).

Segundo Rummert (2007) a política para a EJA destacou programas de menor institucionalidade, atrelados ao processo de alfabetização de adultos e a promoção da escolaridade e da educação profissional.

Perante o enredamento e da intensidade dos três eixos da modalidade, apresentam o debate do Projovem e o Proeja, sendo que ambos é possível localizar uma constante: os encostos do trabalhador que vem ser levados eleger entre suas prioridades estudar ou sobreviver, e conseqüentemente, optam por abdicar a escola (VENTURA, 2007).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) voltam-se para conclusão e certificação do ensino fundamental articulado à formação profissional inicial para um público de 18 a 29 anos (GADOTTI, 2006, p. 33).

Em 2005 o programa foi constituído, como parte das atuações da Política Nacional de Juventude, tendo como desígnio inicial a inclusão de jovens através da promoção de escolaridade, da profissionalização fundamental e da atuação comunitária, pois sua concepção tinha uma atitude emergencial, com a permanência de 18 meses, material pedagógico próprio e um ajuda de custo (GADOTTI, 2006).

Constitui-se, portanto, de 360 dias letivos, de 4 horas de atividades cada um, cinco vezes por semana. Isso significa um total de 1440 horas de aula ao final desse percurso, ou seja, ao final de 72 semanas de 20 horas cada uma. O curso é organizado em seis unidades formativas e cada uma delas deve ser desenvolvida em 12 semanas, totalizando 72 semanas de aulas e 1440 horas (GADOTTI, 2006, p. 34).

A partir da reformulação do Projeto pelo Decreto Nº 6.629/08, o qual uniu diversos programas sociais para juventude desenvolvidos por instrumentos federais e foi nomeado como Projovem Integrado, com quatro linhas de atuação, como comenta Deluiz (2012):

O Projovem Urbano, sob-responsabilidade do Ministério da Educação; o Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, sob-responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, consiste na reestruturação do programa Agente Jovem; o Projovem Trabalhador sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, incorporou de forma unificada os programas Escolas de Fábrica, Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude; e, por fim, o Projovem Campo, sob a coordenação do Ministério da Educação, consiste na reorganização do programa Saberes da Terra (DELUIZ, 2012, p. 60).

No que se refere ao modelo do Projovem Urbano, ou ainda do Projovem Integrado de certo modo, não excede as restrições de sua procedência, que são: o seu afastamento da área da EJA e o sistema educacional, sendo sua amostra de programa emergencial; uma alusão de denominação profissional direcionada para o exercício do trabalho e sua concepção pragmática (FRIGOTTO et al., 2005a).

Em questão, avalia o saber atentar e, convém à certificação deposta dos conhecimentos fundamentais estabelecidos nessa fase de ensino, beneficiando o acesso dos apontadores de escolaridade da população (RUMMERT, 2007).

Já a experiência de agregar à educação profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos, instituiu o PROEJA, estabelecido como programa educacional brasileiro pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 no que se refere aos campos de ensino estadual, municipal e federal (BRASIL, 2006).

Ainda segundo Brasil (2006) esse Decreto procede de um aumento do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que instituiu o Programa, mas restringia sua expansão ao domínio dos estabelecimentos federais de educação tecnológica e nível médio.

O Proeja configura-se como uma proposta inédita no Brasil, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade (BRASIL, 2006, p. 45).

Assim, o PROEJA apresenta como aspecto o parecer de relação da educação profissional à educação básica procurando pela superação da dualidade trabalho manual e intelectual, admitindo o trabalho na sua expectativa instituidora e não alienante (DELUIZ, 2012)

Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (FAVERO; RIVERO, 2009, p. 23).

De acordo com Ventura (2007), atualmente está determinado legitimamente como uma chance de consistência ou articulação entre ambas as modalidades (EJA e Educação Profissional) são apontadas de acordo com a história no país por suas particularidades que as alocam em igual direção, pois se designaram a classe trabalhadora e consecutivamente incidiram como oferta educacional em comparação ao sistema regular de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debateu-se nesse estudo a respeito do que é o ensino tradicional, sendo que nos meios educacionais é importante compreender que a educação de jovens e adultos, de acordo com a história, apresenta uma função secundária no panorama da educação brasileira, incentivar, como educadores, visando abrange-la, para melhor cooperar para a mudança dessa representação, bem como para ampliar sua visibilidade.

Durante a elaboração deste trabalho tornou-se possível compreender o parecer da educação problematizadora, libertadora e conscientizadora de Freire, sendo que a educação de jovens e adultos aparece para os professores atualmente como um desafio,

Todavia o profissional se coloca como um mediador, não somente do conhecimento, mas como um crítico das políticas públicas, que não ajudam como necessitariam esses alunos.

Conforme o senso de 2010 feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há no Brasil 14 milhões de analfabetos que não leem e não escrevem.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta ser uma modalidade de educação para indivíduos reais, em conjunturas reais, com vidas reais, com formas concretas, sendo que há uma chance de dissolver em grupos extensos, os altera, pois nas últimas décadas significaram períodos de consentir mais retalhadas essas configurações da percepção de jovens e adultos.

Hoje, os estados e municípios admitiram o acordo de proporcionar programas do EJA, bem como as organizações da sociedade civil (ONGs), considerando que há muito a ser efetivado de caráter aceitável, que favoreça a todos com uma educação de qualidade.

Nota-se que o infortúnio dos programas e campanhas de EJA não é a exclusiva ação que abrange a modalidade, pois destaca inúmeras dificuldades de entendimento pedagógicos.

É necessário cogitar a respeito dos assuntos que abrangem a EJA, considerando quem são os alunos de atualmente, assim como quais os acordos que os educadores precisam admitir de forma a proporcionar não somente o ingresso à cultura letrada, sendo que isso venha a ser realizado de forma conscienciosa e crítica, oportunizando ao aluno a autonomia e a cidadania que tanto anseiam.

A inserção da EJA na legislação configura-se como uma escolha política que necessita ser corroborada pela prática pedagógica, sendo que a legislação antevê como maneira de oferta os cursos e análises.

Deste modo, no embasamento da disposição e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, pois o desafio de elaborar procedimentos de desenvolvimento humano, proferidos a conjunturas sócio históricos, com o desejo de que se reverta à situação de exclusão e se assegure aos jovens e adultos, o ingresso, a continuação e o sucesso no princípio ou no regresso dos indivíduos ao ensino básico como direito constitucional.

REFERENCIAS

ARROYO, M. G. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BEISEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas de EJA. Caderno 1. Vera Barreto (org.). Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: avaliação e planejamento. Caderno 4. Vera Barreto (org.). Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 6.629, de 4 de novembro de 2008**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Legislação Republicana Brasileira, 2008.

BORGES, L. **Ler o mundo para ler a palavra**: alfabetização em Paulo Freire. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). *Alfabetização*: práticas e reflexões. Subsídios para o alfabetizador. Brasília: Universidade de Brasília, 2003, p.23-28.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Set. 2002, v. 23, n. 80, p.168-2000, Campinas.

DELUIZ, N. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. Boletim técnico do SENAC. Rio de Janeiro. 2012

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e sociedade**, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152. Especial. Campinas, out., 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113. Especial. Campinas, out., 2005b

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências.** In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.* 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006, p.29-39.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

HADDAD, S.; DIPIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2005.

HADDAD, S. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil.** São Paulo: Mimeo, 2006.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2006, pp. 33-58

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo:** São Paulo: EPU, 2006.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: DPA, 1974.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação,* n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez., 2009.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 2007.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.** São Paulo: Ática, 2001.

PINHO, A. **Por que o Brasil não consegue alfabetizá-la?** *Revista Época,* n. 692, p. 64-66 22 ago. 2011.

PINTO, Á. V. **Estudo particular do problema da educação de adultos.** In: PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos.* 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.79- 89.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

RIBEIRO, V. M. M. (coord.). Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **BRASIL. MEC. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROMÃO, J. E. **Compromissos do educador de jovens e adultos.** In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.61-78.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação,** v. 2, p. 35-50, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2000.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2007.

Data de submissão: 22/05/2023. Data de aceite: 25/05/2023. Data de publicação: 30/05/2023.