

TRAJETÓRIA HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR

HISTORICO-CRITICAL PATH OF YOUNG AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL AND ITS IMPLICATIONS TO POPULAR EDUCATION

Tiago Zanqueta de Souza*

RESUMO: A inclusão da EJA na legislação nacional é uma opção política que deve ser legitimada pela prática pedagógica fundamentada na Educação Popular, na sala de aula, no atendimento às necessidades reais, de demandas concretas. Historicamente, tem sua trajetória firmemente atrelada aos pressupostos da Educação Popular, o que motivou a produção da pesquisa que deu origem a este artigo. Como metodologia, utilizou-se o Estado da Questão, realizado a partir do levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação, tomando para isso artigos, livros e outros textos acadêmicos. Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão histórico-crítica em torno das implicações entre a EJA e a Educação Popular, no Brasil. Para isso, está assim estruturado: no primeiro momento, refletimos histórico-criticamente a trajetória da EJA e suas implicações com a Educação Popular para, em seguida, discutirmos o que é e o que não é EJA, uma vez que reside na base da organização e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, o desafio de desenvolver processos de formação humana que estejam articulados a contextos sócio históricos, com a finalidade de se reverter a exclusão e de se garantir aos jovens e adultos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno à escolarização básica como direito fundamental.

Palavras-chave: Educação popular; Escolarização; Direito à educação.

ABSTRACT: The inclusion of YAE in national legislation is a political option that must be legitimized by the pedagogical practice based on Popular Education, in the classroom, without meeting the real needs, of concrete demands. Historically, its trajectory has been firmly linked to the assumptions of Popular Education, which motivated the production of the research that gave rise to this article. As a methodology, we used the State of the Question, carried out from a bibliographic, selective survey, to identify, locate and define the object of investigation, using articles, books and other academic texts. This article aims to present a historical-critical reflection on the causes between YAE and Popular Education, in Brazil.

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade de Uberaba (Uniube). Contato: tiago.zanqueta@uniube.br

For this, it is structured as follows: in the first moment, we reflect historically and critically the trajectory of YAE and its conclusions with a Popular Education to, then, discuss what is and what is not YAE, since it resides at the base of the organization and the orientation of pedagogical work in YAE, the challenge of developing human training processes that combined with socio-historical contexts, with the reduction of reversing exclusion and guaranteeing young people and adults access, permanence and success in the beginning or without returning to basic schooling as a fundamental right.

Keywords: Popular Education; Schooling; Right to education.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem uma trajetória histórica recheada de descontinuidades, alimentada por uma grande variedade de programas que muitas vezes não se caracterizavam como “programas escolares”, ou seja, ligados ao ensino formal, como prevê a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e que também se articulou (e ainda articula), em muitos momentos, com as bases operativas da Educação Popular. A partir de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº. 9394, e também por meio da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação – CNE, a EJA passou a ser caracterizada como uma modalidade da educação básica com a finalidade de atender jovens e adultos que estavam fora da escola ou ainda não haviam concluído o ciclo básico de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram responsáveis por inserir a terminologia Educação de Jovens e Adultos no Brasil, mas mais do que isso, promoveram alterações e ampliações conceituais quanto à educação das pessoas jovens e adultas, a ponto de inaugurar um novo paradigma educacional, que mais tarde substituiu com concretude o que até meados dos anos 2000 era considerado como Ensino Supletivo.

Especialmente a partir do Parecer 11/2000 do CNE a EJA passou a expressar a necessidade de superar a dívida social da herança colonizadora, na perspectiva de Dussel (2007), herdada do Brasil Colônia, entre os séculos XVI e

XIX, quando se preservou uma educação que fortaleceu a exclusão e a acentuação da desigualdade social.

Não se pode desprezar que passou a existir, desde então, uma heterogeneidade inerente a esta outra modalidade de ensino, o que fez com que a educação ganhasse, dentro do contexto da diversidade social e cultural, novos olhares, novos arranjos e novos caminhos. Dessa forma, a sala de aula passou a incorporar a memória, as representações e as experiências dos jovens e adultos, para a partir disso, produzir um conhecimento que pudessem torná-los protagonistas e sujeitos de sua própria história. Para Paulo Freire (2008) o ser humano está em um constante processo de transformação, o que implica a garantia de uma educação de qualidade, a fim de propiciar aos jovens e adultos vinculados à essa modalidade de ensino, uma formação para toda a vida.

Conforme Souza; Chaves (2019, p.135)

o analfabetismo e a baixa escolaridade, como sintomas sociais oriundos de variados processos de exclusão, demandam tanto o atendimento escolar imediato e adequado, quanto à reflexão acerca das políticas educacionais, como também de práticas pedagógicas mais recentes. É preciso consolidar uma política que garanta o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito de parte significativa da população na educação escolar.

Considerando-se o contexto previamente apresentado, este artigo tem o seguinte objetivo: apresentar uma reflexão histórico-crítica em torno das implicações entre a EJA e a Educação Popular, no Brasil.¹ Para isso, está assim organizado: no primeiro momento, refletimos histórico-criticamente a trajetória da EJA e suas implicações com a Educação Popular no Brasil para, em seguida, discutirmos o que é e o que não é EJA, dado o contexto multifacetado que historicamente caracterizou esta modalidade de ensino no país.

¹ Este trabalho é resultado de pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq, da Universidade de Uberaba, e à REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre o professor na Região Centro-Oeste.

PERCURSO METODOLÓGICO

O Estado da Questão é uma metodologia pautada na busca de materiais que já foram estudados anteriormente com o tema relacionado à pesquisa empreendida. Para Therrien e Therrien (2004, p.7), “a finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”.

A realização de tal levantamento bibliográfico é importante para a apropriação de conhecimentos que estejam disponíveis no meio científico sobre o assunto tratado. Desse modo, a pesquisa e o pesquisador assumem a responsabilidade de verificar como esse assunto tem sido abordado, os avanços, as descobertas e até mesmo o que não tem sido investigado.

Para conhecimento e verificação do que já foi pesquisado a partir do tema proposto nesta pesquisa, foi realizada uma busca na plataforma Google Acadêmico, a partir dos descritores em cruzamento “educação de jovens e adultos” e “educação popular”. Foram utilizados os seguintes filtros com a opção todos: índices, coleções e periódicos. O idioma selecionado foi português, no recorte temporal que se estendeu de 1970 a 2017, tendo em vista se tratar de uma pesquisa de cunho histórico. A partir dessa seleção, foram encontrados 45 artigos, mas apenas treze foram selecionados, uma vez que os demais não atendiam os interesses da pesquisa por serem de áreas ou assuntos distintos. Cabe destacar que tal pesquisa foi realizada também em livros e outros textos acadêmicos. A questão de pesquisa que subsidiou as análises empreendidas foi: numa perspectiva histórico-crítica, de que modo Educação Popular e EJA se implicaram?

As categorias analíticas estabelecidas, quais sejam: “trajetória histórico-crítica da EJA e a suas vinculações com a Educação Popular” e “A EJA: o que é e o que não é”, estão apresentadas no texto que segue.

TRAJETÓRIA HISTÓRICO-CRÍTICA DA EJA E A SUAS VINCULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Os programas de alfabetização que se destinaram ao combate ao analfabetismo no Brasil, vinculados à Educação Básica, se entrelaçam à origem da EJA no país, que tinha como premissa a profissionalização de jovens e adultos, ainda que muito timidamente. Em sua gênese, havia o incentivo à aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a partir dessa aprendizagem, as pessoas poderiam exercer o direito de votar, enquanto que, por outro lado, esse estímulo estava intimamente associado a uma formação para o atendimento das exigências econômicas e mercadológicas, a fim de garantir a permanência das pessoas jovens e adultas no mercado de trabalho.

Ao analisarmos as políticas públicas vigentes no Brasil nos últimos doze anos é possível compreender que a EJA tem ganhado uma nova identidade, que ressalta a qualificação para o exercício das profissões, mesmo que por meio de cursos de curta duração e ainda centralizados, de acordo com Di Pierro (2005), nas pessoas jovens e adultas que compõem a periferia social, na perspectiva de Dussel (2007) ou seja, mulheres e homens pobres, excluídos e discriminados. Desse modo, ao analisarmos o contexto, fica evidente que a trajetória dessa modalidade de educação, no país, é recheada de progressos e estagnações, uma vez que nosso atual modelo de desenvolvimento econômico capitalista ainda prevê a acentuação das desigualdades e das injustiças socioambientais.

De acordo com Paiva (1973), não é possível considerar a trajetória histórica da EJA no Brasil sem perpassar pelo processo de dominação europeia sobre os nativos brasileiros, ou seja, sobre os indígenas, a partir da sua escravização² e posterior dizimação. Desde que ocorreu o domínio das terras brasileiras pelos

² O processo de escravização indígena e negra aconteceu do século XVI ao século XIX, ou seja, foram mais de 300 anos de regime escravocrata no país. Embora se considere que na alfabetização indígena esteja a raiz histórica da EJA, sabemos ter se tratado de um processo doloroso, dominador e opressor, ainda que naquela época não se tinha essa compreensão da realidade. Cabe lembrar também que a colonização do Brasil, processo também conhecido como Brasil Colônia ou Brasil Colonial, ocorreu no período supracitado.

européus colonizadores, deu-se início a um processo de catequização e alfabetização com vistas a “dar cultura” aos povos nativos, uma vez que eles, segundo Dussel (2007) eram negados (sequer reconhecidos) como seres humanos. Esse domínio se expandiu durante todo o período colonial.

A partir da chegada da família real portuguesa, deu-se início à formação dos indígenas para o trabalho, com vistas ao atendimento das necessidades da aristocracia vigente e, por isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos. Na verdade, o maior objetivo era fazer com que atuassem como servos da corte, cumprindo assim com uma das exigências da Coroa. De acordo com Piletti (1988, p. 165) “a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”.

De acordo com Paiva (1973), foi fundada em 1854 a primeira escola voltada para a educação de jovens e adultos, cujo funcionamento se dava no período noturno, com o objetivo de alfabetizar as pessoas que estavam inseridas no mercado de trabalho. A expansão desse tipo de escola foi rápida, tanto que em vinte anos, ou seja, em 1874, o Brasil tinha registrado a criação de cento e dezessete instituições escolares. A maior parte das escolas do Pará eram destinadas à alfabetização dos indígenas. Já no Maranhão, eram destinadas aos colonos, a fim de dar-lhes formação para o exercício de seus direitos e deveres a serem cumpridos junto ao Estado. Isso significa que essas escolas funcionavam de acordo com a necessidade do contexto em que estavam inseridas.

Paiva (1973) afirma que em nove de janeiro de 1881 a “Lei Saraiva³”, concebida a partir do Decreto-lei nº 3.029, proibiu o voto das pessoas analfabetas, uma vez que o grau de escolarização era considerado um *status* social. O analfabetismo, dessa forma, cancelava a incapacidade das pessoas para o

³ A “Lei Saraiva” foi promulgada em homenagem ao ministro do Império José Antônio Saraiva, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, que instituiu o “título de eleitor”. Vale destacar que o período Imperial teve início em 1822, com a proclamação da Independência, e durou até 1889, quando foi instaurada a República. Além disso, a partir da expulsão dos jesuítas, no final do século XVIII, ocorreu a desestruturação do ensino de adultos, que só se tornou alvo de nova estruturação durante o período Imperial.

trabalho em qualquer âmbito da sociedade, ou seja, se as pessoas não fossem escolarizadas (alfabetizadas), elas estariam inabilitadas até mesmo à vida social.

Paiva (1973) coloca que no século de transição entre Império-República (1887-1897), a visão de mundo em torno da educação era a de que ela atuaria pela redenção do Brasil, ou seja, como aquela capaz de resolver as mazelas sociais do povo brasileiro. Por isso ocorreu a ampliação da rede escolar, por meio da criação das chamadas “ligas contra o analfabetismo”, que tiveram origem em 1910, com o objetivo de suprimir o analfabetismo e angariar o voto das pessoas analfabetas. Ainda assim existiam, segundo o autor, um ensino otimizado a partir da melhoria das condições didático-pedagógicas das escolas, quando começaram as mobilizações e lutas pelo direito à educação, como um dever do Estado, em primeiro lugar. Foi um período marcado por intenso debate político, tanto que entre as décadas de 1920 e 1930 e após a Revolução de 30, ficaram evidentes as transformações políticas e econômicas por que passava o país, além da intensificação do processo de industrialização que dominava os diferentes campos, inclusive as áreas rurais. No bojo dessas transformações estava a EJA, que começou a delimitar seu espaço na história da educação brasileira.

A partir do momento em que se criou o Plano Nacional de Educação em 1934, ao Estado foi atribuído o dever de gerir e promover o ensino primário integral, gratuito, de obrigatória frequência, garantindo também aos jovens e adultos o acesso e a permanência a essa escola, tanto que a oferta da gratuidade do ensino básico foi estendida a quase todos os setores da sociedade.

Grandes transformações atravessaram a década de 1940, além de iniciativas que deram condições ao avanço notório da educação como um todo, incluindo-se aí a Educação de Jovens e Adultos. Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI promoveu-se o reforço da intencionalidade do modelo econômico capitalista e das elites dominantes (entende-se aqui as pessoas acumuladoras do capital, proprietários de bancos, de grandes latifúndios, grandes empresas multinacionais): educar para o exercício da profissão, uma vez que a concepção era a de que sem a formação profissionalizante, não haveria

possibilidade de promoção do desenvolvimento industrial. A EJA estava intimamente associada a esse contexto histórico, como apontam Moacir Gadotti e Eustáquio Romão (2006). Entretanto, esse período histórico da educação nacional é marcado pelo alto índice de analfabetismo que ainda existia: cerca de 50% da população brasileira ainda era analfabeta, no ano de 1945. Tratou-se, dessa forma, de um momento de paralisia econômica, atrelada à falta de educação escolar, especialmente das pessoas jovens e adultas.

De acordo com Amaral (2001) ainda na década de 1940 o professor Anísio Teixeira criou a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, que objetivava a garantia permanente de recursos financeiros e didático-pedagógicos para o ensino primário. O professor Anísio Teixeira, a partir de sua preocupação com o contexto social vivido, de acentuação das desigualdades nos diferentes âmbitos, especialmente econômicos, políticos e sociais, propôs a adoção de medidas que visavam a melhoria da qualidade do ensino e do acesso à educação, uma vez que a formação dos alunos era por ele considerada como injusta e desigual. Com a finalidade de aniquilar ou arrefecer essa desigualdade, ele fez a proposta da adoção de um “custo padrão” por aluno vinculado a cada uma das três esferas dos poderes: aos Municípios, Estados e à União e para elas seriam destinados, conforme a demanda, os recursos necessários para a equidade da qualidade da educação.

Para Beisiegel (1974) o que foi proposto pela plataforma política do governo Vargas em torno da educação de jovens e adultos, era uma educação concebida como elemento estruturante para se consolidar a elevação dos níveis de escolaridade das pessoas em diferentes contextos econômicos e sociais, a fim de promover a valorização da sua cultura. De acordo com Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001) uma gama de escolas foram criadas nessa época, inaugurando um movimento que ficou nacionalmente conhecido como “Educação de Várzea”. Trazia como sugestão de organização curricular do ciclo básico alguns elementos relativos ao campo da agricultura, que permitisse a formação das pessoas para atuação nessa área do mercado de trabalho. Desse modo, de acordo com esses autores,

Lourenço Filho se encarregou de promover a expansão dessas escolas para os rincões interioranos do Brasil, a fim de ampliar a rede de formação das diferentes comunidades, uma vez o processo de alfabetização ainda era considerado ineficiente para que as pessoas se empoderassem a ponto de se tornarem protagonistas de sua própria história.

Na verdade, a educação era concebida, por essa campanha, como um processo que tinha por objetivo proporcionar às pessoas, considerando o contexto vivido e os conhecimentos por elas produzidos, a construção de outros conhecimentos que pudessem lhes permitir vislumbrar outros caminhos para atuação profissional, de melhoria de qualidade de vida (BEISIEGEL, 1974).

A Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos passou por momentos difíceis, caracterizados por resultados não satisfatórios, o que fez com que em 1958 o Ministério da Educação convocasse o segundo Congresso Nacional de Educação. Para a consolidação dessa convocatória, foi realizado um seminário em Belo Horizonte, que serviu como momento de preparação para o evento maior. Durante o seminário, a delegação de Minas Gerais registrou crítica às condições de precariedade a que o Estado submeteu a campanha, além de ter criticado também a baixa adesão e frequência dos estudantes, a remuneração insatisfatória aos professores e sua má qualificação para a docência, além da crítica aos programas e ao material didático que foram entregues e propostos à população. No documento encaminhado à diretoria do evento foram feitas duras críticas à remuneração do docente, a ser percebida pela notoriedade do baixo salário que era ofertado aos professores. Outras delegações de outros estados brasileiros registraram críticas nesse mesmo sentido. Ressaltaram quase que em voz uníssona a falta de qualificação do professor que atuava na formação de pessoas jovens e adultas.

De acordo com Moacir Gadotti (2000) Paulo Freire foi protagonista, junto ao grupo de Pernambuco, no relato de experiências a partir do que já se tinha vivido em torno da educação das pessoas jovens e adultas. Tratava-se de um Congresso de Educação de Adultos, que aconteceu em 1958, promovido por ordem do então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Vários grupos, representantes de

diferentes estados estiveram presentes. O de Pernambuco, em especial, liderado por Freire, criou um movimento de educação que lutava pelo desenvolvimento da EJA, e tinham críticas contundentes quanto à péssima infraestrutura das escolas, ao material didático inadequado e à má qualificação do professor para atuação nesse ramo da educação.

De acordo com Paiva (1973), o Congresso também foi caracterizado pela apresentação de inovações pedagógicas, especialmente aquelas que enfatizavam uma educação feita com as pessoas, e não para elas. Tem esse pensamento um protagonismo de Paulo Freire. Tratava-se de uma outra proposta de pensar e fazer a educação, a partir de métodos e processos educativos que abandonavam a educação bancária, que fortaleciam a Educação Popular, como coloca Freire (2005), oferecendo oportunidade de participação e troca de experiências a todas as pessoas envolvidas no processo de ensinar e aprender.

De acordo com Gadotti e Romão (2006) entre os anos de 1958 a 1964 ocorreram ações que visavam uma educação de adultos a partir de uma visão das causas do analfabetismo, ou seja, como uma educação de base, articulada com as reformas estruturais defendidas pelo governo de João Goulart. E, depois do Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, surgiu a ideia da criação de um programa permanente de Educação de Adultos. Além disso, teve origem nesse evento o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que na época foi coordenado pelo professor Paulo Freire, constituindo uma relação profunda com os princípios da Educação Popular. Mas, infelizmente, esse Plano foi encerrado pelo Golpe de Estado, como coloca Codato (2004), em 1964. Junto com ele, todos os outros movimentos de luta pela alfabetização de adultos, que tinham o objetivo de fortalecer a população jovem e adulta, também foram encerrados. Di Peirro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que os princípios que orientavam esses movimentos eram: centralidade no “diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Contrariando as ideias de Paulo Freire, enraizadas na Educação Popular, em meados de 1965, a cidade de Recife foi palco da origem da Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), um movimento eminentemente conservador, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000). Dois anos depois, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, passaram a ser compreendidos como movimentos de luta a favor do controle político da população, a fim de centralizar as ações e orientações educacionais, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Para Fávero (2009), o MOBRAL foi uma campanha de alfabetização com o maior custo financeiro do Brasil, a que recebeu maior investimento monetário, pois os recursos nela investidos eram derivados da transferência voluntária de 1% do imposto de renda (proveniente das empresas) e 24% da renda líquida da Loteria do fundo esportivo). Ainda assim, os resultados não foram satisfatórios. A campanha recebeu muitas críticas, dentre elas, a de que havia manipulação dos resultados relativos à alfabetização no país.

Todavia, o Movimento de Educação de Base (MEB), calcados nos pressupostos da Educação Popular, tinha como objetivo construir um caminho que levasse à libertação de mulheres e homens que estavam aprisionados a uma realidade opressora e excludente, uma vez que viviam (e ainda vivem) em situações de vulnerabilidade e de intensos ataques perseguidores por meio do governo ditatorial da época. Esse movimento prosperou até 1969 devido à sua ligação com a Igreja (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Beisiegel (1974) afirma que Paulo Freire junto aos membros de sua equipe, quando atuava no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, ganhou notoriedade a partir das suas experiências e práticas já consolidadas no campo da educação de jovens e adultos, uma vez que todas elas estavam pautadas numa leitura crítica da realidade, problematizando-a junto com as pessoas, de modo que elas pudessem decidir e traçar os conteúdos a serem estudados e melhor aprofundados, partindo da sua realidade vivida, das necessidades concretas existentes. Por isso, Paulo Freire foi o idealizador de um outro bojo conceitual dentro

da EJA⁴, uma vez que assumiu uma postura epistemológica que lutava pela emancipação e autonomia das pessoas, a fim de construir um mundo mais humanizado. A Educação Popular⁵, por excelência, passou a orientar as práticas pedagógicas e os processos educativos de alfabetização.

De acordo com Haddad (2006) o regime ditatorial implantou ainda o ensino supletivo, que foi regulamentado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 que estabeleceu, historicamente, um capítulo dedicado à educação de jovens e adultos. Tratou-se do capítulo IV, que regulamentava a modalidade de ensino supletivo. Embora a lei já tivesse reconhecido que a EJA era um direito de todas e todos, atribuiu-se ao Estado a competência para o atendimento de pessoas exclusivamente entre a faixa etária de 7 a 14 anos. Desse modo, segundo Haddad (2006) o ensino supletivo teve um estatuto próprio, mas não deu garantia de sua unidade como ensino regular. O princípio da flexibilidade, premissa do ensino supletivo, fez com que se instaurasse na EJA índices elevados de evasão, o que fez com que o processo educativo ficasse reduzido à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais, sem considerar a necessidade de um momento e um espaço dedicado à socialização das inúmeras vivências educativas, das experiências vividas.

A promulgação dessa Lei, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) foi entendida também como proposta de reposição de escolaridade, uma vez que se considerava, por meio dessa modalidade, o suprimento do déficit de alfabetização como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação como profissionalização. Depois da Lei, em 1972, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho daquele ano e, o documento “Política para o Ensino

⁴ Sobre a relação entre a EJA e a Educação Popular, sugerimos a leitura do texto intitulado “Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana”, da autora Maria de Fátima Quintal de Freitas. O texto está disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/05.pdf>>.

⁵ Sobre o histórico da Educação Popular no Brasil, sugerimos a leitura do texto intitulado “Revisitando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível” dos autores Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira e Eduardo Tadeu Pereira. O texto está disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art05_40.pdf>.

Supletivo”, explicitaram mais claramente as características desta modalidade de ensino.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) afirmam que, “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Segundo a visão do corpo técnico que elaborou a legislação de regulamentação do ensino supletivo, ele foi criado com o objetivo de reorganizar o antigo exame de madureza, que promovia a fácil certificação de pessoas jovens e adultas (formação do ciclo básico – fundamental e médio) e aumentava o contingente em busca de vagas nas universidades, por consequência. Segundo o Parecer nº 699/72, que teve a relatoria de Valnir Chagas, era necessário, também, aumentar e expandir a oferta de formação profissional para “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo”. Por último, foram incluídos na concepção de educação permanente, com o objetivo de responder aos objetivos de uma “escolarização menos formal e ‘mais aberta’” (Haddad & Di Pierro, 2000).

Com a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1985, deu-se início à redemocratização do Brasil, processo que trouxe à luz a Fundação EDUCAR, embora as características do MOBRAL tivessem sido preservadas. O que mudou com a criação desse novo projeto foi a extinção do financiamento, necessário para a sua expansão e consolidação.

Por isso, não durou muito tempo, sendo extinta depois de cinco anos, quando em 1990 começou o processo de descentralização política da Educação de Jovens e Adultos, atribuindo aos municípios brasileiros a responsabilidade pública pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização.

No ano de 1989 uma comissão de especialistas em educação se constituiu com a finalidade de discutir uma programação comemorativa ao Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO para 1990, oportunidade em que também foi criada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA),

que não prosperou devido à extinção da Fundação EDUCAR, uma vez que a ela estaria atrelada. Mas os debates e as discussões aconteceram, como previsto, com a presença de instituições ligadas ao governo nacional e a instituições não-governamentais, a fim de traçar metas para a erradicação do analfabetismo no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1990 foi criado e lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava a redução em 70% do número de analfabetos brasileiros em um prazo máximo de cinco anos. Segundo o governo do então presidente Fernando Collor de Mello, promotor desse programa, os números apontavam para a existência de 17.762.629 pessoas analfabetas no país. Com a finalidade de cumprir com o objetivo traçado, de erradicação do analfabetismo, criou-se a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania que, paulatinamente, foi desarticulado, tendo em vista a sua fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos, especialmente financeiros (MACHADO, 1998).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), durante a década de 1990 ocorreu intensa relativização nos planos político, jurídico e cultural quanto aos direitos à educação de qualidade, conquistados pelas pessoas jovens e adultas do Brasil. A EJA enquanto política pública ganhava espaço marginal nas discussões do campo da educação, como um direito de todos e um dever do Estado. Tudo isso, em um contexto que previa a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, momento em que se deu a substituição da denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, na legislação brasileira. Mas, para alguns autores, como Soares (2002, p.12), essa troca de denominação ainda foi controversa.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) por meio do seu artigo 38, trata dos cursos e exames supletivos e, assim, reforçaria as terminologias ligadas a um ensino supletivo, e não a uma educação de jovens e adultos. Consolidava-se ainda a ideia de um ensino

compensatório e de adequação de escolaridade. Além disso, quando ocorreu a redução das idades mínimas de 18 para 15 anos – para discentes do ensino fundamental – e de 21 para 18 anos – para discentes do ensino médio – entendeu-se que havia a tentativa de reforçar, ainda, a desqualificação da EJA, uma vez que se dava privilégio à certificação em detrimento do fortalecimento dos processos pedagógicos formativos e humanizadores (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Todavia, um ano após a promulgação da LDB (Lei nº. 9394/96), em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos – movimento da UNESCO – resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), enfatizou que:

a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), das Diretrizes Curriculares para a EJA descreveu essa modalidade de ensino a partir de suas funções: **reparadora**, pela restauração de um direito historicamente negado; **equalizadora**, de modo a garantir uma redistribuição e alocação com a finalidade de promover mais igualdade na forma pela qual se dava a distribuição dos bens sociais; e **qualificadora**, no sentido de atualização e produção de conhecimentos para toda a vida.

Para Haddad e Di Pierro (2000), o modo como a EJA era concebida, legalmente, não interferiu ou influenciou na elaboração de políticas públicas para essa modalidade de ensino, tanto que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF) - instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 – contabilizava apenas os alunos do ensino

fundamental para destinação de recursos financeiros (verbas de investimento em educação), sem considerar os alunos da EJA. Quando os Estados e Municípios assumiram a responsabilidade dessas políticas públicas de EJA, a partir da deserção da União, ocorreram diversos movimentos de cunho popular que caracterizaram a pulverização de programas na EJA, com o objetivo de diminuir o grave problema enfrentando, especialmente quanto ao financiamento.

De acordo com Haddad (2008), a corrente neoliberalista adotada pelo governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, permitiu a expansão e o aprofundamento das reformas por meio de intensas e sucessivas ações no campo da educação que reforçaram a deserção do Estado com a EJA, rechaçando-a ao fomento da iniciativa privada e para a filantropia. A legitimação dessa postura se deu a partir do momento em que o governo encerrou o único canal de diálogo com a sociedade civil: as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) e do Programa Alfabetização Solidária, ficando sob a responsabilidade da filantropia o combate ao analfabetismo.

Para Cury (2005), com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), aconteceu a exclusão dos jovens e adultos da educação, pela via econômica, pois passou-se a computar o ensino supletivo no montante formado pelo número de alunos da rede de ensino fundamental, o que promoveu a retirada de um direito subjetivo da EJA.

Não bastando, de acordo com Haddad (2008) somando-se a uma série de baixas em relação à EJA, no contexto do governo Fernando Henrique, aconteceu o rebaixamento da idade para prestar exames para o ensino supletivo, até então assegurado por lei. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental ficou estabelecida em 15 anos e, para o ensino médio, 18 anos. A EJA, por motivos políticos passou a adotar um caráter supletivo e de aceleração do Ensino Regular. Desse modo, segundo Haddad (2008), o contexto da reforma do Estado e dos sistemas de educação e ensino levaram ao afastamento, da escola, dos alunos defasados do ensino regular, o que permitiu a diminuição da pressão da demanda. Entretanto, essa postura do Estado culminou com a adoção de um sistema

conveniado entre as Secretarias de Estado da Educação e a Fundação Roberto Marinho.

A EJA então, de acordo com Haddad (2008), assumiu uma nova roupagem, mais ampliada, embora fragmentada, heterogênea e complexa, revelando-se nas atividades propostas por diferentes instituições, especialmente por meio de um aumento no número de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), destinadas à alfabetização, à educação básica, ou a cursos profissionalizantes de nível básico. Esse processo caracterizou um duplo movimento histórico dentro da EJA durante a década de 1990, pois consistiu de ações que reforçaram a descontinuidade histórica dessa modalidade, além de reforçar também a falta de um olhar mais comprometido com as pessoas jovens e adultas. A ampliação de ofertas de vagas acompanhada de uma má qualidade ou ainda baixa complexidade teórica em relação ao que era oferecido a esse público, apenas serviu para negar a essas pessoas, a apropriação das tecnologias e das formas novas de trabalho que começaram a despontar nessa década, no Brasil.

Não podemos deixar de destacar também que durante a década de 1990, a EJA não estava dissociada do movimento pela defesa da Educação Popular. Tanto é que, no que diz respeito à relação entre Estado e Educação Popular, surgiram, na visão de Gadotti e Romão (2006), duas tendências teórico-práticas: *Maniqueísta*: o Estado não é admitido como parceiro da Educação Popular e defende uma nova Educação Popular e uma nova escola pública com caráter popular; *Integracionista*: prevê a parceria entre o Estado e as instituições, como a igreja, empresariado, sociedade civil, etc., o que sugere a ampliação do modelo de escola das elites para toda a população.

Já durante o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), algumas iniciativas para a mudança das políticas públicas de EJA foram evidenciadas, ou pelo menos, tinham maior ênfase do que o tratamento dado a esta modalidade pelos governos antecessores. O governo Lula criou o *Programa Brasil Alfabetizado* que envolveu, simultaneamente, a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA, de acordo com o

Conselho Nacional de Educação (2006): *Projeto Escola de Fábrica* que oferecia cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos. *Programa PROJOVEM*, que estava direcionado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série (atualmente o 5º ano do Ensino Fundamental I), mas que não tivesse concluído o Ensino Fundamental e que não tivesse vínculo formal de trabalho. O foco central estava na qualificação para o trabalho, a partir da implementação de ações comunitárias. *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA)*, direcionado à educação profissional técnica em nível de Ensino Médio.

De acordo com Rummert (2007) estas vertentes, apesar de primarem pela escolarização dos jovens e adultos e constituírem iniciativas mais ambiciosas para as políticas de EJA, criaram ações no sentido da profissionalização, mas deram força à ideia de fragmentação de programas, cuja certificação das pessoas era o ponto final. A busca pela universalização da educação e da erradicação do analfabetismo era um dos objetivos, todavia, não contava com uma perspectiva de continuidade. Desse modo, para Gentili (1998), fez-se presente então a concepção de que os seres humanos podem ser tomados como elementos do capital, assinalando a força do trabalho concebida como mercadoria na produção de capital econômico-financeiro.

Para Kuenzer (2006), ao Estado coube, nesse contexto, a gestão da educação pública gratuita e obrigatória, ainda que restrita ao Ensino Fundamental. Ao Ensino Médio e Técnico-profissionalizante estava assegurado, pelo Estado, o financiamento apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia, conforme as orientações da divisão internacional do trabalho, ou seja, no contexto da progressiva redução do emprego formal, o que caracterizava o constante distanciamento do Estado de suas responsabilidades com a educação. Como resultado desse processo, ocorreu intensa privatização da oferta desses níveis de ensino.

De acordo com Deluiz (2004), desde 2003 se promoveu um investimento maior na educação profissional, mas potencializando as ofertas pelas redes

privadas de ensino, que continuaram se beneficiando dos recursos públicos para investimentos próprios. Ao Estado, caberia assegurar a oportunidade e, para a aprendizagem, serviria qualquer instância, pública ou privada. Desse modo, o Estado tentou aniquilar, como problemática, com a histórica desigualdade social existente no país. Entretanto, por meio da precarização do trabalho vivida desde o início do século XXI, como por exemplo, subcontratos, contratos de tempo parcial, temporário, autônomo, sem-carteira, as pessoas se submeteram ou ainda incorporaram a cultura da flexibilidade e da rotatividade como meio de se manterem empregadas, passando a aceitar as diferenças salariais e a perda dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais.

Ramos (2005) coloca que o governo Fernando Henrique Cardoso, tomou atitudes que deram fomento ao marco legal e político que permitiu a deserção do Estado em relação à oferta da educação profissional, oportunidade em que foi transformada em objeto de parceria entre governos e entidades privadas. Desse modo, o financiamento dessas políticas tinha origem nos recursos provenientes do Tesouro Nacional, distribuídos aos Ministérios, como para o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT; nos empréstimos internacionais; e nos fundos dirigidos por entidades privadas, como o caso do Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE).

Vale destacar que a política para a EJA priorizou programas de menor institucionalidade, vinculados à alfabetização de adultos e à elevação de escolaridade e/ou à educação profissional, que possibilitou a criação do Projovem e do Proeja. O Projovem, especialmente, passou por reformulações, passando a chamar-se Projovem Integrado, a partir do Decreto Nº 6.629/08, que objetivou a unificação dos vários programas sociais para juventude, até então desenvolvidos por órgãos federais, com quatro frentes de atuação: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, sob gestão do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que consiste na reestruturação do programa Agente Jovem; Projovem Urbano, sob a gestão do Ministério da Educação; Projovem Campo, sob a gestão também do Ministério da Educação, que consiste na reorganização do

programa Saberes da Terra; Projovem Trabalhador, sob a gestão do Ministério do Trabalho e Emprego, que incorporou os programas Escolas de Fábrica, Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude.

A configuração do programa Projovem não supera os limites de origem, que são: o seu distanciamento do campo da Educação de Jovens e Adultos e do próprio sistema educacional; o seu modelo de programa emergencial, e não de uma proposta educativa e formativa a longo prazo; sua proposta de qualificação profissional voltada para o exercício do trabalho simples, com uma formação pragmática.

Nessas circunstâncias, é possível chegarmos à conclusão de que esse Programa valoriza o saber empreender-se e, com perfil utilitarista, faz-se necessário à certificação, embora esteja esta destituída de conhecimentos básicos imprescindíveis nessa etapa de ensino. Por isso, acaba por favorecer, em certa medida, a elevação, ainda que mascarada, dos indicadores de escolaridade da população.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. 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 (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1296).

De acordo com Jaqueline Ventura (2007), a partir do governo Lula e inaugurando o governo Dilma, esses programas até então tiveram fôlego e alçaram novos espaços, expandindo-se no país.

O Proeja alcançou muitos avanços nos anos iniciais de sua implementação, tornando-se responsável pela inserção do público de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica⁶. Entretanto, desde o

⁶ De acordo com Julião; Beiral e Ferrari (2017) em 2008, através da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), criou-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que contava com as

início de seu desenvolvimento, o Programa enfrenta desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão. Estes desafios foram agravados pela estagnação do Governo Federal que, desde 2011, interrompeu o investimento de recursos de ordem técnica e financeira, colocando em risco a continuidade desta política, sendo substituída gradativamente, no governo Dilma Russeff (2011-2016), pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.49).

De acordo com Julião; Beiral e Ferrari (2017) os dados apontam para um aumento considerável no atendimento de EJA no Ensino Médio, que variou a 344%, de 1997 a 2006. Ainda de acordo com os autores, nesse mesmo período, ocorreu aumento de matrículas no Ensino Médio, na ordem de 39%, o que sinaliza a ampliação do atendimento pela rede estadual, responsável por este nível de ensino. Ainda em 2007, com o Censo Escolar, deu-se início à ao declínio das matrículas da EJA, que se estendeu nos anos subsequentes. Em 2017 houve “uma queda de quinhentas mil matrículas em relação a 2016, de acordo com Fávero (2011).

Sem querer dar um salto temporal, reforçamos aqui que foi apenas em 2015 que a redução de matrículas na EJA foi de 9,48%, quando comparada com os dados de 2014, cuja redução foi de 0,56% em comparação a 2013, que já apontava uma redução de 20% em comparação com os dados de 2012 (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

De modo geral, no contexto das políticas públicas voltadas para a EJA no governo Dilma, percebe-se a continuidade das ações já desenvolvidas durante o governo anterior, ressaltando um elemento significativo: a criação do Pronatec, em 2011, que se constitui, resumidamente, em uma ação de oferta de cursos de curta duração ou cursos técnicos, não relacionados à EJA inicialmente, desvinculados com as propostas de elevação de escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização. O Programa também apresenta uma concepção política que incorpora – ou prioriza – a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.51).

instituições: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

De acordo com Julião; Beiral; Ferrari (2017, p.51) citando Franzoi, Silva e Costa (2013)⁷, “o sombreamento do PROEJA diante do Pronatec, pode comprometer as conquistas que o primeiro trouxe ao público da EJA, tanto no que se refere ao acesso quanto à qualidade da formação profissional integrada à Educação Básica”; além da sua continuidade nas universidades e institutos federais, uma vez que, considerando a condição de emergência do PRONATEC, pode ser este programa trocado por qualquer outro, em qualquer governo, em qualquer tempo, mantendo-se, inclusive, os mesmos objetivos.

Mas, a partir do *impeachment* da ex-presidenta Dilma, consolidou-se legalmente a possibilidade de integração ou articulação entre as duas modalidades – EJA e Educação Profissional – que são marcadas historicamente no Brasil por características que as colocam em uma mesma trajetória, pois foram sempre dirigidas à classe trabalhadora e sempre ocorreram como oferta educacional paralela ao sistema regular de ensino. Entretanto, com o governo Temer e Bolsonaro, os projetos ganharam estagnação e alguns deles até tiveram suas atividades encerradas e nunca, como antes, se pode evidenciar o desencontro da EJA com os pressupostos teórico-metodológicos e práticos da Educação Popular.

A EJA: O QUE É E O QUE NÃO É

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil compreende um conjunto extenso e diversificado de processos e práticas escolares e não escolares que possuem relação com a construção e ampliação de conhecimentos, de competências técnicas e profissionais e de habilidades socioculturais. Tais práticas se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático em ambientes não escolares, como nos recintos domésticos, nas praças, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e de lazer, nas instituições religiosas e, atualmente, também

⁷ Franzoi, N. L.; Silva, C. O. B., Costa, R. de C. D. (2013). PROEJA E PRONATEC: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Anpae, 2013, Recife. Anais do evento. Recife [s.n.].

por meios tecnológicos, a partir da Educação a Distância (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) é difícil a construção histórica da EJA, especialmente no Brasil, tendo em vista a pluralidade de práticas formativas que a constitui, estando presente em quase todos os meandros sociais.

O ensino regular brasileiro, durante muitos anos, deixou de lado o processo de escolarização de pessoas jovens e adultas e, a partir dessa constatação, o governo do país, desde a segunda metade do século XX, propôs um modelo de educação que contemplasse essa parcela populacional que não tinha mais acesso à escola. Tratou-se de uma proposta política atrelada à plataforma governamental da época. Por isso, na literatura encontramos muitas divergências nas definições e nomenclaturas em torno da EJA, o que não quer dizer essa modalidade de ensino tenha hoje diferentes definições. A EJA permeia as diferentes fases do desenvolvimento sócio histórico no Brasil, o que também permitiu, ao longo do tempo, a adoção de termos confusos, muitas vezes entendidos como complementação de estudos e suplementação da escola.

Gadotti e Romão (2006) nos alerta que as terminologias *Educação Popular*, *educação comunitária*, *educação não-formal* e *educação de adultos*, são usados como sinônimos, mas não o são. De acordo com esses autores, a educação de adultos é caracterizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – como uma área especializada da educação. Os Estados Unidos da América utilizam a terminologia *educação não-formal* para se referirem à educação de pessoas adultas que acontece nos países como Brasil, Argentina, Venezuela, África do Sul, dentre outros, em que a terminologia *educação de adultos* é amplamente adotada.

Mas, é preciso destacar que a terminologia educação não-formal também existe no Brasil, mas está historicamente atrelada ao conceito também adotado em toda a América Latina, que faz referência à educação de pessoas adultas realizada pelas Organizações não-governamentais – ONG's – especialmente nos locais onde

o Estado se desertou de suas obrigações quanto à manutenção da escola para esse público.

Já a Educação Popular é uma teoria que se externa na busca por conhecimento que vai no sentido do fazer história. Segundo Paulo Freire (2011) a história também é feita quando, ao surgirem os novos temas, o ser humano propõe uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos. A Educação Popular exprime um conteúdo que se origina na realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e se dirigindo a todos os envolvidos no processo educativo. Ela contém, necessariamente, uma base política enquanto promotora da superação do silêncio imposto em cada uma/um; prioriza a preparação intelectual das/os cidadãs/ãos; a construção moral de um grupo estigmatizado; exercita as/os cidadãs/ãos na capacidade de direção política (querer o poder); apresenta uma visão pedagógica de que todos aprendem conjuntamente. A Educação Popular é parte de uma construção de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, permeadas por uma base política mobilizadora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)⁸ em 1942, a educação profissional passa a ser vislumbrada como importante veículo para que os cidadãos tivessem acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo, instrumento para a compreensão do processo produtivo, de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. É nesse momento que a qualificação profissional passa a se instituir dentro da EJA.

⁸ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), foi criado em 1942, pelo Decreto-Lei nº.4.048, do presidente Getúlio Vargas, com a finalidade de atender à necessidade de formação de mão de obra para a indústria de base que crescia no Brasil.

A EJA é também confundida com *educação inclusiva* e, por isso, faz-se necessário outro esclarecimento: desde a Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre “necessidades educacionais especiais” (por meio da Liga internacional das sociedades para pessoas com deficiência mental, em 1994) o ensino inclusivo foi definido, de acordo com Karagiannis; Stainback e Stainback. (1999, p.21) como uma “prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

O que se presencia, em todas essas circunstâncias, é um Estado hegemônico e contraditório, como coloca Moacir Gadotti e Eustáquio Romão (2006), além da criação de políticas públicas fragmentadas, desarticuladas de outras políticas também essenciais, como as da inserção profissional e de melhorias de renda das famílias, dentre outras, assim como colocam também Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos está diretamente relacionada à forma como a sociedade está organizada. Os cursos de alfabetização de adultos existem, necessariamente, pela carência de oportunidades educacionais que garantam às pessoas o acesso à escola, bem como a sua permanência, tendo em vista os índices elevados de abandono e reprovação, seguido de repetência, revelados nas últimas pesquisas sociais.

Atualmente, a sociedade concebe as pessoas adultas e jovens analfabetas como sinônimo de problema a ser resolvido e como motivo de preocupação. A juventude, sem dúvida, caracteriza o momento da vida mais marcado por contradições, essencialmente entre a emancipação e subordinação constantemente em choque e negociação. A pessoa adulta analfabeta depara-se com uma realidade que exige escolarização e enfrentamento das tecnologias de comunicação para que, como cidadão, tenha condições de buscar e lutar por seus direitos, pois ao

contrário, torna-se vítima de um sistema excludente, cada vez mais opressor e direcionado a poucas pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, assumiu um papel secundário na educação brasileira, o que deveria ser motivo de estímulo a educadores/as para compreendê-la, de modo a contribuir da melhor maneira possível para que haja a transformação dessa realidade, assim como para tirar essa modalidade da educação da invisibilidade. É possível perceber que a trajetória histórica da educação no Brasil, especialmente a da EJA, corresponde e ainda corresponde à necessidade da produção e da sociabilidade, em decorrência das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras, num processo intensamente marcado por contradições próprias da organização social, com a finalidade de manter o controle sobre o acesso ao conhecimento e, com isso, garantir poder. Além disso, é notório o distanciamento, também histórico, da EJA com a Educação Popular, enquanto referencial teórico-metodológico e prático, uma vez que os pilares que sustentam uma educação para a emancipação e para a autonomia de pessoas jovens e adultas ficam cada vez mais ameaçados pela flutuabilidade dos programas propostos pelo governo e pela razoabilidade com que o conhecimento chega até esse público.

De acordo com Miguel Arroyo (2007), a EJA é uma modalidade de educação voltada aos sujeitos concretos, em contextos também concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Se assim não for, não há configuração de uma educação para pessoas jovens e adultas. Segundo o autor supracitado, o país, durante a primeira década do século XXI, conseguiu estabelecer uma melhor compreensão em torno do que se é concebido como pessoa jovem e adulta. Desse modo, incluir a EJA na legislação nacional é uma opção política que deve ser legitimada pela prática pedagógica, na sala de aula, no atendimento às necessidades reais, de demandas concretas, uma vez que a legislação prevê, como forma de oferta da EJA, cursos e exames. Logo, reside na base da organização e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, o desafio de desenvolver processos de formação humana que estejam articulados a contextos sócio históricos, como prevê a Educação Popular, com a finalidade de se reverter a exclusão e de se

garantir aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno à escolarização básica como direito fundamental e legítimo.

Agradecimentos: Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro, fundamental para a concretização da pesquisa que dá origem a esse artigo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de., & CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2015. PUC/Pr, p.1283-1299. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em 25 abr. 2018.

AMARAL, N. C. Um novo Fundef: as idéias de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 277-290, 2001.

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

BEISIEGEL, C. R. Mudança social e mudança educacional. In: _____. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000**. Brasília, 2000.

CODATO, A. N. O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de “Jango, por Silvio Tendle. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 36, maio, 2004.

Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 699, de 28 de julho de 1972. Ensino supletivo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1972.

CONSELHO NACIONAL SE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 37, de 7 de julho de 2006. Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Set, v. 23, n. 80, p.168-200, Campinas, 2002.

DELUIZ, Neisi. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em 18 jan. 2018.

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

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, 2001.

DUSSEL, Enrique Domingos. **20 teses de política**. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007.

FÁVERO, Osmar.; RIVERO, José (orgs.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, pp. 29-48.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Congresso Internacional, Évora. **Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados**. Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006

GENTILI, P. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? neoliberalismo, trabalho e educação. In: _____. **A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago, 2000.

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

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **POIÉSIS – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**. **Unisul, Tubarão**, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun, 2017.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KUENZER, Acacia 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, 1998, pp. 33-58.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21.**, 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados. São Paulo: ANPED, 1998.

PAIVA, V. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, v. 1. (Temas Brasileiros, 2), 1973

PILLETI, C. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

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

RUMMERT, S. M., & Ventura, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. 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.

SENAI. **História**. Brasília, DF. Disponível em: <www.senai.br>. Acesso em: 20 dez. 2007.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Tiago Zanqueta de; CHAVES, Fátima Garcia. Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 129-145, maio/ago. 2019.

TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos**, 1997, Hamburgo. Anais. Hamburgo, Alemanha.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2007. Disponível <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores>> Acesso em 18 jan. 2018.

Recebido em: 11/07/2018

Aprovado em: 20/09/2020

