

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA – MONOGRAFIA II

GEOVANNA BERNARDES SOUSA

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história, concepções e sujeitos**

GOIÂNIA

Dezembro, 2020

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES

CURSO DE PEDAGOGIA

GEOVANNA BERNARDES SOUSA

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história, concepções e sujeitos**

Monografia apresentada como Avaliação Final da disciplina de Monografia II do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, sob orientação da Profª. Drª. Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto.

GOIÂNIA

Dezembro, 2020

**DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha mãe Maura Barbosa, sem o seu apoio e auxílio da nada seria possível. E ao meu irmão Adones Fernando (in memorian) por sempre acreditar em mim.

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Virgem Maria por me guiarem durante todo o percurso. Agradeço a mim mesma por ter conseguido superar todos os obstáculos que foram surgindo e, mesmo em algumas ocasiões, ter pensando em desistir e ter continuado lutando.

Agradeço a minha mãe que sempre lutou para que eu tivesse uma boa educação, sempre me incentivou a estudar e entrar no ensino superior, me ajudou também com conselhos e com carinho, sem o incentivo dela eu não teria conseguido. Agradeço aos meus irmãos em especial ao meu irmão Adones que não está mais entre nós, mas que sempre foi o meu maior incentivador e me apoiou durante todo o percurso, aos meus sobrinhos João Pedro e Sophia que me animam em meio a todas dificuldades e ao meu padrinho que esteve presente durante esses quatro anos me apoiando e incentivando.

Também agradeço a minha família e aos meus amigos, o apoio de todos foi muito importante. Destaco minha prima e amiga Bárbara que esteve do meu lado desde o primeiro dia de aula, obrigada por ouvir meus treinos para as apresentações de seminários, por repassar comigo os conteúdos para as provas e por acreditar no meu potencial mesmo quando eu duvidava, obrigada também por ouvir minhas reclamações e lamentos diariamente.

Sou grata pelas amizades que a Universidade me proporcionou, pelas pessoas incríveis que pude conhecer e pelos momentos que pude dividir com cada uma, todas foram muito importantes neste percurso. Toda a turma foi importante para minha formação, apesar de algumas divergências crescemos e aprendemos juntas lições que vão além da apreensão de conteúdos. Cada uma foi importante e me marcou em algum momento, agradeço a Amanda Gabrielle, Ana Clara, Cristiane e Marília que foram minhas companheiras de trabalhos e de lanches no início do curso, vou sempre me lembrar com carinho dos nossos momentos. Agradeço Aylla e Karolina minhas companheiras de PIBID que foram muito importantes em diversos momentos, agradeço pelos conselhos da Juliana, minha colega de estágio.

Nesta reta final agradeço pela amizade da Ana Leticia, Kamilla, Thayane e Vitória Alessandra. Aprendi muito e cada uma foi muito importante, vou guardar com carinho as lembranças dos nossos trabalhos, os conselhos, as conversas fiadas, os surtos de final de semestre e os sorrisos.

Em especial agradeço a minha orientadora, Profª. Sylvana por toda a paciência e compreensão que teve comigo durante os dois semestres de Monografia. Obrigada por me auxiliar, ajudar em minhas dúvidas e contribuir com minha formação acadêmica e também pessoal, aprendi muito neste percurso monográfico.

Agradeço a todos os professores que tive durante a graduação, cada um me marcou de uma maneira, me trouxe algum ensinamento e contribuiu para que eu me tornasse uma estudante melhor e mais dedicada. Agradeço a professora Cláudia Valente em que conheci durante a participação no PIBID e prossegui com a Iniciação Científica, pude aprender muito e contribuiu para que eu desenvolvesse um gosto pela pesquisa.

Por fim, agradeço o Prof. Nelson Jr. pela leitura atenciosa ao Projeto de Monografia e, agora, pela participação e avaliação do trabalho final.

Em suma, agradeço todos que diretamente ou indiretamente contribuíram com minha formação.

**SUMÁRIO**

|  |  |
| --- | --- |
| **RESUMO** | 06 |
| **INTRODUÇÃO** | 07 |
|  |  |
| **CAPITULO 1 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA, EXCLUSÃO SOCIAL, LUTAS, DISPUTAS E ASPECTOS LEGAIS** | 09 |
| 1.1 - Percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos | 09 |
| 1.2 - Os Movimentos Sociais e Movimentos Populares pela Educação no Brasil: um recorte necessário | 22 |
| 1.3 - A Educação e Educação de Jovens e Adultos na Legislação Brasileira | 25 |
|  |  |
| **CAPÍTULO 2** - **EDUCAÇÃO, TRABALHO, CULTURA, ESCOLA E DOCÊNCIA** | 30 |
| 2.1 - Concepção de cultura, educação e educação escolar | 30 |
| 2.2 - Concepções de docência, ensino e aprendizagem | 36 |
| 2.3 - Educação e Trabalho | 38 |
| 2.4 - Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos | 40 |
| 2.5 - Professores da Educação de Jovens e Adultos | 43 |
|  |  |
| **CONSIDERAÇÕES FINAIS** | 45 |
|  |  |
| **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** | 47 |

**RESUMO**

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e tem como objetivo analisar o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e discutir alguns elementos sobre os sujeitos que a compõem. O estudo foi realizado a partir de documentos, artigos e referencial teórico dentre os mais importantes, GOHN (2012), ARROYO (2007), BOURDIEU (2007), COÊLHO (2012), FREIRE (2001; 2013; 2019), GADOTTI (2012), DI PIERRO e HADDAD (2000). A EJA constitui-se como modalidade que ganha espaço no campo da educação por meio de lutas e disputas, tendo em vista que a educação no Brasil se constituiu com bases elitistas e excludentes. Foi um longo período para que os estudantes da Educação de jovens e adultos tivessem seus direitos reconhecidos, os movimentos sociais e populares foram de suma importância para esse reconhecimento. Os sujeitos da EJA são em sua grande maioria trabalhadores, mulheres e negros, que por diversos motivos não puderam frequentar a escola no tempo regular, mas que não os impediu de desenvolver uma leitura de mundo. Deste modo, os professores da modalidade e que trabalham com jovens e adultos, precisam ter clareza que sua prática docente contribui com o desenvolvimento e fortalecimento da consciência crítica dos sujeitos que participam da modalidade, seja com a educação nas escolas, ou em espaços não formais.

**Palavras chave:** Educação; Educação de Jovens e Adultos; Exclusão social e escolar; Sujeitos da EJA.

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho de Monografia tem como tema central “A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a discussão sobre os processos de exclusão social e a caracterização, em termos gerais, sobre o perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos”. É realizada uma análise da educação brasileira desde a chegada dos jesuítas no país, fazendo um panorama do espaço que foi destinada à educação de jovens e adultos, que como será exposto ao longo do trabalho se constitui de forma elitista e excludente.

A escolha da temática foi pautada pelo interesse em aprofundar a temática que é pouco discutida ao longo da graduação. É necessário a compreensão de como foi construída a educação de jovens e adultos para compreender melhor a estrutura da mesma atualmente. É necessário conhecer quem são os sujeitos que compõe a modalidade.

A realização do trabalho se baseia partindo da problemática de compreender de que forma a educação contribui para o processo de exclusão dos sujeitos e dominação cultural, sendo que a educação se construiu com bases elitistas favorecendo a cultura dominante. A partir disso é necessário analisar especificamente o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que foi constituído sob uma base elitista e excludente, caracterizando os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Para que esse objetivo fosse alcançado fez-se necessário compreender o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no país, refletindo acerca de seu caráter compensatório e excludente. É importante destacar e caracterizar quem são os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos discutindo a partir de categorias como: cultura, trabalho, escolarização e exclusão escolar.

O trabalho está estruturado em dois capítulos. O **Capítulo 1**, intitulado “Histórico da Educação de Jovens e Adultos: história, exclusão social, lutas, disputas e aspectos legais” debate a respeito da construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no país. No primeiro momento é discutido o capital cultural a partir de Bourdieu (2007), e feita a análise da trajetória histórica da EJA com base em Di Pierro e Haddad (2000). Em seguida é discutido o papel dos movimentos sociais e populares no reconhecimento da EJA como modalidade e sua contribuição ao ensino regular com base em Gohn (2012). O capítulo é finalizado com um aparato de termos legais exemplificando, em boa medida, o que foi conquistado pela EJA.

O **Capítulo 2**, intitulado “Concepções de educação, cultura, escola, docência, ensino e aprendizagem” trabalha os conceitos com base em autores como Arroyo (2007), Brandão (2007), Côelho (2012) Freire (2013), Jardilino (2014), Oliveira (1999) Santos (1987), entre outros.

A pesquisa foi do tipo qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Foram utilizados para o embasamento teórico a leitura e interpretação de livros, artigos científicos, dissertações e teses que trataram da temática e também leitura de documentais legais.

Deste modo, o seguinte trabalho de monografia tem a intenção de discutir a trajetória histórica dessa modalidade que é tão ampla e rica, porém, é pouco discutida durante a graduação. Tem o intuito de dar mais visibilidade para a modalidade que fica às margens do campo da educação e é esquecida pela sociedade. Outro ponto é contribuir com a diminuição do olhar preconceituoso que se tem a respeito dos sujeitos, professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos.

**CAPÍTULO 1**

**HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): HISTÓRIA, EXCLUSÃO SOCIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS, LUTAS E DISPUTAS.**

*A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces*

*(Aristóteles )*

Este capitulo tem como objetivo analisar o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA). No percurso analisado, observa-se, em boa medida, o caráter assistencialista com que a EJA foi se constituindo ao longo de sua história. Complementando o percurso histórico é realizada uma discussão a respeito do papel e das lutas traçadas pelos movimentos sociais e populares e suas contribuições no campo da EJA. O Capitulo é finalizado com o debate a respeito das legislações referentes à modalidade.

**1.1.** **Percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos**

A educação brasileira é marcada por um dualismo, se constituiu de uma forma para as classes detentoras do poder e de outra para as classes populares. Para a elite, a educação é voltada para a ampliação de seu capital cultural, uma formação integral. Para as classes menos favorecidas foi destinada uma educação propedêutica para o trabalho.

Bourdieu (2007) apresenta um importante debate a respeito do capital cultural e a sua influência no campo educacional. O autor elabora o conceito de *habitus* que pode ser compreendido como os valores, conhecimentos e cultura internalizados pelo indivíduo no meio familiar e social e expressos em formas de agir e se colocar no mundo. Estes elementos internalizados podem ser compreendidos como capital cultural, ou seja, cada sujeito tem o seu capital cultural de acordo com suas vivências e experiências sociais e culturais do meio em que está inserido. Segundo o autor “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 2007, p. 75, grifos do autor).

Segundo Bourdieu (2007), o capital cultural pode ser dividido em três esferas: o estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. O estado incorporado é toda a aprendizagem adquirida, ao longo da vida, é a “bagagem” cultural do sujeito. De acordo com o autor “a acumulação do capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (BOURDIEU, 2007, p. 74, grifos do autor).

No estado objetivado se encontra o capital materializado e, de acordo com Bourdieu (2007), “[…] o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 2007, p. 77). A interação com tais objetos está relacionada com o capital cultural de cada sujeito “[…] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 77).

A terceira esfera é a do estado institucionalizado onde há uma objetivação do capital cultural por meio do diploma. De acordo com Bourdieu (2007),

[…] com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito a cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (BOURDIEU, 2007, p. 78).

Acredita-se que o diploma será responsável pela mudança de posição social da pessoa. Porém é um mito, tendo em vista que as relações com o capital social interferem muito mais neste aspecto.

Segundo Bourdieu (2007), há mecanismos de eliminação durante todo o percurso escolar do aluno, “[…] é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social [...] tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social.” (BOURDIEU, 2007, p. 41). É possível analisar, que a escola trata todos os alunos da mesma forma, procurando pela homogeneização das práticas, homogeneizar os sujeitos e suas aprendizagens e cultura, sem levar em consideração a bagagem cultural de cada um. Isso interfere no processo de aprendizagem, tornando o ensino e a escola mais excludentes. Nessa configuração, as condições de acesso e permanência escolar são distintas para a elite e para a as classes populares e trabalhadora.

A par dessas considerações, compreende-se que a educação escolar no Brasil foi constituída com bases elitistas, causando muitas discriminações e exclusões, deixando à margem muitas crianças e jovens, que por não possuírem poder aquisitivo, por precisarem optar pelo trabalho ou, por não possuírem o capital cultural valorizado pela escola, não tiveram acesso à educação formal no tempo regular ou não permaneceram e não continuaram seu percurso de escolarização. Dessa forma, a EJA é uma alternativa àqueles que não tiveram acesso e possibilidades de permanecerem e concluírem seus estudos no tempo regular, bem como possibilita o seu acesso a conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e cientifico da humanidade.

A EJA, na história da educação brasileira passou por avanços e retrocessos. A visão assistencialista e compensatória que persiste até os dias atuais, iniciou ainda no período de colonização do Brasil pelos portugueses. Com a chegada dos jesuítas no país, que vieram com o intuito de catequizar os indígenas, impor sua fé e ensinarem sua língua, iniciou-se um processo de catequização das crianças na Colônia e também dos indígenas adultos, para que pudessem participar das missas. Além da catequização para a apropriação da fé portuguesa, os índios eram preparados como mão de obra para o trabalho.

No período colonial, enquanto os nativos indígenas recebiam uma educação elementar, os filhos dos colonos, que constituíam a elite da época, recebiam uma educação que ia para além da mera decodificação e codificação de palavras e textos. Com bases literárias e humanistas, eram preparados para seguir o sacerdócio ou assumir os cargos da classe dominante. Essa educação era destinada apenas aos homens e, às mulheres, cabiam instruções apenas de boas maneiras e serviços domésticos.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, a partir da Reforma Pombalina, foram instauradas as Aulas Régias. O ensino tornou-se ainda mais elitizado e restrito, pois, essas aulas eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores, deixando de lado indígenas e colonos. Consequentemente, nesse período não houve avanços no que se refere a educação de adultos.

Em 1822 foi proclamada a Independência e foi instaurado o período imperial,monárquico. Em 1824, com a primeira Constituição, foi estabelecida a “instrução primária e gratuita para todos”, ou seja, incluía a educação de adultos, entretanto, não foi efetivada, ficando somente no papel. Em 1834, com Ato Constitucional, a instrução primária e secundária de todas as pessoas era de responsabilidade das províncias. A educação para os jovens e adultos obteve espaço, porém, com um caráter de assistencialismo. “O letramento era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas. [...] a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade” (STRELHOW, 2010, p. 51).

As reformas que aconteceram no período imperial reforçaram a ideia da pessoa não alfabetizada como dependente. A reforma conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, além de caracterizar o analfabeto como dependente, o considerava como incompetente. A Lei Saraiva, em 1881, reafirmando a lei anterior, restringe o voto às pessoas alfabetizadas. Em 1882, Rui Barbosa compara os analfabetos com crianças, os considerando como incapazes de pensar por conta própria; podemos perceber um preconceito e discriminação também com as crianças.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2010), a educação imperial era voltada para a elite e era mantida pelo governo imperial, ou seja, tinha à sua disposição mais recursos. As províncias que recebiam menos recursos eram responsáveis pela educação dos mais carentes, causando um enorme deficit na educação das crianças e dos jovens e adultos. Em decorrência disso, ao final do império, 82% da população acima de cinco anos não era alfabetizada.

Com a proclamação da República em 1889 e a primeira Constituição republicana em 1891 é notável a reafirmação de uma sociedade elitista. O voto que já era restrito aos alfabetizados passou a restringir-se aos letrados e proprietários de posses, isto é, uma pequena parcela da população. No campo educacional, novamente as unidades com menos recursos ficaram responsáveis pela demanda que requer mais gastos, sendo assim a educação permanece favorecendo as elites e a população mais carente permaneceu sob o controle das oligarquias regionais.

O preconceito e exclusão com as pessoas não alfabetizadas é fortalecido. De acordo com Strelhow (2010)

No início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra essa calamidade pública que havia se instalado. (STRELHOW, 2010, p. 52).

Sendo assim, o analfabetismo era encarado como uma vergonha para o país. As pessoas não alfabetizadas deveriam ser alfabetizadas para que assim se tornassem produtivas e consequentemente contribuíssem para o desenvolvimento do Brasil.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000), em 1920, trinta anos após a instauração do regime republicano, foi feito um recenseamento no qual indicou que 72% da população acima de cinco anos continuava não alfabetizada. A partir disso os renovadores da educação e a população passam a lutar em prol da defesa de uma educação de qualidade, exigindo do Estado uma postura frente a oferta desta educação. Com isso, amplia-se o espaço para a promoção e implementação de políticas voltadas para a educação de jovens e adultos.

No governo de Getúlio Dornelles Vargas (1934-1945), com a promulgação da Constituição de 1934 é proposta a criação do Plano Nacional de Educação. Esse foi o primeiro Plano em que direcionou um tratamento específico para a educação de jovens e adultos, em que o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória deveria ser extensivo aos adultos. A partir das décadas de 1940 e 1950, a educação de adultos vai se firmar como uma questão de política nacional.

Ainda durante o governo de Getúlio Vargas, em 1932, foi redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que apresentava uma nova forma de se pensar a educação. A finalidade da educação se apresentava como

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

A partir do Manifesto, a educação passa a ser pensada sob uma outra perspectiva. Não há no documento nenhuma referência a educação de adultos, mas ao mudar a perspectiva educacional é aberto um espaço também para reformulações.

De acordo com Strelhow (2010), em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário a partir da elaboração de pesquisas e estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), criado em 1938. Os recursos arrecadados por esse Fundo seriam destinados a um programa para que, de forma progressiva, ampliassem o ensino primário incluindo o ensino supletivo para a educação de adolescentes e adultos. Em 1945 houve uma regulamentação no fundo, ficando decido que 25% dos recursos fossem empregados no ensino supletivo.

O ano de 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que denunciou as desigualdades entre os países, alertou para o papel que deveria ser desempenhado pela educação e fez uma grande pressão para a erradicação do analfabetismo nas nações consideradas como “atrasadas”.

O Serviço de Educação de Adultos (SEA), criado em 1947, tinha como objetivo a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos não alfabetizados. Possibilitou o desenvolvimento de uma série de atividades, entre elas, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que influenciou estados e municípios. Outras duas campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação, em 1952 a Campanha de Educação Rural e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, sendo a última em resposta ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. É neste contexto que os movimentos sociais e as ideias de Paulo Freire começam a ganhar força.

Neste contexto, além dos movimentos sociais, ainda encontramos a política desenvolvimentista que defendia a educação como aliada ao trabalho. Dessa forma, a educação seria a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Sobre isso, Di Pierro e Haddad (2000) discorrem:

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também a fim de promover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 111).

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), os movimentos políticos e sociais que aconteceram entre as décadas de 1940 e 1950 propiciaram a diminuição dos índices de analfabetismo de pessoas acima de cinco anos de idade. Em 1960 os índices apontavam que o percentual de pessoas não alfabetizadas era de 46,7%.

Os autores destacam que entre os anos de 1959 e 1964 houve uma ascensão na preocupação com a educação de adultos. Muitos educadores se uniram em prol da defesa a modalidade, o olhar sobre os estudantes passou por mudanças. A educação de adultos passou a ter um caráter menos assistencialista e pautava-se nos princípios de educação política e emancipatória defendida pelo educador Paulo Freire.

As ideias de Paulo Freire têm um grande destaque no que se refere a educação de adultos. As propostas educacionais freirianas dão evidência para as pessoas não alfabetizadas, ele dá destaque para a leitura de mundo que esses sujeitos carregam e para a sua realidade. O educador defende que a educação não pode estar desconectada da realidade, essa realidade deve ser a base para o trabalho em sala de aula e para tornar os estudantes críticos. Sendo assim,

Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades. Sua pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação favorecia a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos políticos emergentes na época. (UNESCO, 2008, p. 27).

As propostas freirianas tiveram um grande destaque no campo educacional e sua influência é percebida até os dias atuais. Paulo Freire defendia uma educação política onde o sujeito seria levado a questionar sua realidade e também a atuar neste contexto, uma atuação crítica. Por ter esse viés crítico, as ideias de Paulo Freire não agradaram as camadas sociais que detinham o poder, por isso, o educador foi perseguido durante a ditadura iniciada em 1964 no Brasil.

O Golpe Militar de 1964 provocou um grande retrocesso na educação de jovens e adultos. O país entrou em um regime ditatorial em que foi retirada a liberdade de expressão, foi um período de muitas rupturas, repressões políticas e de forte coerção do Estado, gerando muitas perseguições. A partir do Ato Institucional de número – AI 5, o presidente passou a ter poder ditatorial, com isso a sociedade, Universidades, imprensa e diversos órgãos passaram a ser monitorados e controlados sob forte coerção do governo e tudo aquilo que era considerado como oposição sofria duras perseguições. O regime autoritário além das perseguições, realizou muitas torturas, prisões e provocou muitas mortes. A ditadura é um lado sombrio da história do país que não pode ser esquecida e ao qual não poderemos retornar.

No campo da educação muitos programas educacionais que estavam em andamento foram interrompidos e seus expoentes perseguidos, entre eles Paulo Freire, por defender uma educação libertadora e crítica. Strelhow (2010) destaca que no período militar a educação era vista como “modo de homogeneização e controle de pessoas”. No âmbito da educação de jovens e adultos, volta a ser vista apenas como suplência e com caráter técnico.

Neste período foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como objetivo “[…] alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever” (STRELHOW, 2010, p. 54). Dessa forma não havia relação com o contexto do aluno.

Strelhow (2010) ainda destaca que:

O Mobral procura restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. [...] Também houve um recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizado. (STRELHOW, 2010, p. 55).

Deste modo, o MOBRAL não tinha o sujeito como foco. O ensino era voltado para a técnica, voltada para a preparação de mão de obra para o trabalho sem contextualizar com a realidade do educando. O MOBRAL foi extinto em meados de 1985 quando foi substituído pelo Projeto Educar.

Outro projeto de educação do período militar foi a regulamentação do Ensino Supletivo, em 1971. De acordo com Di Pierro e Haddad (2000), a regulamentação aconteceu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971 e outros dois documentos explicitam suas características, são eles: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699 de 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, de 1972, ambos de autoria de Valnir Chagas.

O objetivo do Ensino Supletivo era o de suprir a educação do ensino regular daqueles que não tiveram acesso à educação no tempo regular e qualificar a mão de obra para o trabalho. Di Pierro e Haddad (2000) destacam as quatro funções em que o Ensino Supletivo foi organizado, são elas a Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação

A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.962, artigo 24, b). A aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 117).

Assim como no MOBRAL, o Ensino Supletivo não estava relacionado ao contexto do estudante e não levava em conta suas especificidades. O projeto educacional do Ensino Supletivo voltado para a instrumentalização para o mercado de trabalho está ligado a política de desenvolvimento da época.

Em síntese, no que se refere a educação de adultos no período militar, “[…] o discurso e documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais à intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento” (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 118).

O período militar se estendeu até 1985 quando o país entrou em um período de redemocratização. A sociedade civil passa a se organizar de uma forma diferente e há mudanças também no que se refere a educação de adultos, no mesmo ano o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar).

A Fundação Educar estava vinculada ao Ministério da Educação e o seu papel era de “[…] supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas.” (STRELHOW, 2010, p. 55).

Embora a Fundação EDUCAR tivesse uma política nacional, a estrutura e o funcionamento dos cursos de Educação Básica variavam tanto na dimensão metodológica quanto no material didático adotado e nas formas de recrutamento dos monitores. Isso demonstrava que a Fundação EDUCAR pretendia, cada vez mais, afastar-se das "mazelas" do MOBRAL, considerando as peculiaridades locais e suas necessidades político-pedagógicas. Entretanto, a EDUCAR assumiu a sequência dos trabalhos do MOBRAL. (AGUIAR, 2001, p. 29).

Sendo assim, a Fundação, apesar de dar continuidade a alguns trabalhos do MOBRAL, apresentou pontos diferentes do programa que o antecedeu. Como destacam Di Pierro e Haddad (2002) “[…] devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta.” (DI PIERRO E HADDAD, 2002, p. 120). A Fundação também prestava assistência técnica e financeira para os projetos políticos pedagógicas desenvolvidos pelos municípios. A Fundação Educar foi extinta em 1990 no governo de Fernando Afonso Collor de Mello (1990-1992).

Um ponto importante no processo de redemocratização do país foi a Constituição de 1988. No caso da educação há um avanço no sentido em que esta Constituição estabelece a educação como um direito de todos. Pode ser destacado o Artigo 208 que se refere ao dever do Estado com a educação. De acordo com Di Pierro e Haddad: “Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade” (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p. 120).

Em 1990 Collor é eleito democraticamente como o novo presidente da república. No campo da educação Collor extingue a Fundação Educar e, a princípio, não coloca outro projeto para substituí-lo. Dessa forma percebemos mais uma vez um retrocesso no campo da educação de jovens e adultos.

Conforme Di Pierro e Haddad (2000), dois anos antes do impeachment de Collor ele tentou colocar em prática o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Este programa tinha como objetivo “[…] substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a escolaridade dos jovens e adultos.” (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p. 121). Porém, o programa não chegou a ser concretizado.

Após o impeachment de Collor e seu vice Itamar Franco assumir a presidência, em 1993, foi organizado o Plano Decenal para a Educação. O documento foi elaborado de acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990. Ao Brasil “caberia uma grande responsabilidade dentre os esforços mundiais para garantir o direito à educação para seus habitantes” (AGUIAR, 2001, p. 37). Dessa forma foram estabelecidas metas para “prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados” (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p. 121).

A década de 90 foi marcada por muitos movimentos entre eles o Movimento de Alfabetização (MOVA). O programa idealizado por Paulo Freire propôs a alfabetização a partir do contexto social do educando, eles se tornam participantes ativos do processo educativo, conforme as concepções de educação emancipadora e crítica freiriana.

Em 1996 é criado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), um programa do governo federal que é um grande retrocesso, pois volta com a ideias da década de 1940 e 1950. De acordo com Stephanou e Bastos (2005)

[…] além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272 apud STRELHOW, 2010, p. 56).

O PAS teve duração de cinco meses e com o seu caráter assistencialista evidencia que a história da educação de adultos é marcada por avanços e muitos retrocessos, bem como por muitas lutas no campo educacional.

De acordo com Silva (2017), na década de 1990 o governo retirou a responsabilidade da União de cuidar da EJA transferindo essa função para os estados e municípios o que gerou parcerias com Organizações não Governamentais (ONG’s) e Universidades. Os anos 2000 iniciaram com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) desenvolvido pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) em 2003. O Programa trouxe, novamente, a responsabilidade da EJA para a União, colocando-a como prioridade na agenda educacional do país.

Em 2007 o PBA ampliou a faixa de atendimento da EJA. Segundo Silva (2017) as faixas etárias foram divididas em três grupos: “[…] os adolescentes jovens (15 a 17 anos), os jovens (18 a 24 anos) e os jovens adultos (25 a 29 anos).” (SILVA, 2017, p. 36). Em 2008 foram desenvolvidas ações que contemplavam a EJA na perspectiva de uma educação contínua, ao longo da vida do educando compreendendo como essencial, “[...] não apenas a elevação da escolaridade, mas o desenvolvimento integral de cada indivíduo e o exercício da cidadania.” (SILVA, 2017, p. 36).

Outras políticas foram desenvolvidas no governo Luís Inácio Lula da Silva e merecem destaque como o

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) instituído em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) criado em 2006 e o Programa Nacional de Segurança Pública (Pronasci) de 2009 (SILVA, 2017, p. 36).

Outro ponto importante é a discussão a respeito da reelaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2020 (PNE) que iniciou no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O PNE é uma política de estado que estabelece metas e objetivos visando a melhoria para a educação nacional. A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 214, estabelece a elaboração de um plano nacional para a educação e a LDB reafirma essa necessidade. A partir da Emenda Constitucional nº. 59 de 2009 fica estabelecido que o plano terá a duração de 10 anos. Para que o atual PNE (2014-2024) entrasse em vigor foram necessárias muitas lutas no campo da educação e discussões importantes nos vários segmentos educacionais.

O primeiro PNE que teve a vigência entre 2001 e 2010 estabeleceu 26 metas e contou com pouca participação da sociedade e, pelo fato de não haver fiscalização e controle, muitas metas não foram cumpridas. Um ponto importante para a reelaboração do PNE foi a Conferência Nacional da Educação (CONAE) que aconteceu em 2010 e possibilitou uma maior participação da sociedade na elaboração do plano e trouxe importantes discussões. Durante a CONAE foi discutida a elaboração do plano que entraria em vigor entre os anos de 2011 à 2021. As discussões a respeito deste plano duraram quatro anos, sendo sancionado em 25 de junho de 2014 a partir da Lei 13.0005.

Entre os pontos discutidos pelo CONAE em 2010 ficou estabelecido a criação do Fórum Nacional de Educação, um instrumento importante para a construção de uma gestão democrática. As discussões contaram com uma forte participação da Campanha Nacional para o Direito a Educação, que resultou na criação do “Movimento PNE pra Valer”, que contava com a participação de diversos movimentos visando a elaboração de metas que contribuíssem para a construção de educação pública de qualidade. O Plano Nacional em vigência estabelece 20 metas para a educação para serem cumpridas até 2024. Essas metas visam a melhoria da educação pública nacional.

O PNE 2014-2020, ao estabelecer Metas, orienta a elaboração de políticas educacionais para a sua efetivação. Para tanto, são necessários recursos e condições objetivas para isso. O FUNDEB Permanente, aprovado em 2020, indica o volume de recursos para a educação básica em que está incluída a EJA.

No governo da presidenta Dilma Vanna Rousseff (2011 - 2016), as políticas em favor da EJA foram mantidas e interrompidas com o Golpe de 2016 que promoveu o impeachment da mesma. O governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016 - 2018) não deu atenção para a modalidade e no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019 - atual) não há politicas desenvolvidas para a modalidade.

A partir de tais considerações é perceptível as bases assistencialistas em que a Educação de Jovens e Adultos foi se construindo ao longo da história da educação brasileira. Deste modo, é importante compreender o papel dos movimentos sociais na luta para o reconhecimento da EJA enquanto modalidade, na garantia de recursos, bem como formação de professores que atendam os jovens e adultos historicamente marginalizados socialmente e, por consequência, no campo escolar.

**1.2 Os Movimentos Sociais e Movimentos Populares pela Educação no Brasil: um recorte necessário**

No início deste milênio, os movimentos sociais ganharam novamente um lugar central nas discussões a respeito do plano internacional como objeto de investigação. Isso se deu em decorrência dos movimentos antiglobalização, que lutavam contra o avanço neoliberal nos anos 1990. No Brasil aumentou a demanda de estudos voltados para a temática, conforme Gohn (2012).

Os estudos da temática dos movimentos sociais é trabalhado em cinco eixos teóricos. As primeiras teorias destacam a cultura no papel da construção das identidades de tais movimentos. Gohn (2012, p. 04) afirma que os “aspectos da subjetividade, e dimensões da cultura de um grupo ou das pessoas têm sido os eixos analíticos predominantes neste século”. As segundas teorias enfatizam o papel da justiça social destacando o reconhecimento das diferenças e desigualdades e questões de redistribuição de bens ou direitos para recompensar as injustiças historicamente construídas.

Na sequência, as terceiras teorias destacam a resistência dos movimentos sociais destacando as “elaborações sobre o tema da autonomia, das novas formas de lutas em busca da construção de um novo mundo, de novas relações sociais não focadas/orientadas pelo mercado, da luta contra o neoliberalismo.” (GONH, 2012, p. 5). As quartas teorias das racionalidades alternativas destacam que

A fundamentação deste poder está no controle do conhecimento, fazendo deste controle as bases do domínio político, econômico, cultural e social. Com isto, o saber dominante, colonial, desqualificou-se outros conhecimentos e saberes que não o do colonizador, europeu, do hemisfério Norte, advindo dos brancos etc. Com isto, o problema central da América Latina seria a descolonização do saber e do ser (enquanto repositório de práticas e valores que mantém e reproduzem subjetividades e conhecimentos), saberes estes que são mantidos por um tipo de economia que alimenta as instituições, os argumentos e os consumidores (Mignolo, 2009:254 apud GONH, 2012, p. 6-7).

A quintas e últimas teorias são direcionadas para os processos de institucionalização das ações coletivas. Estas teorias estão preocupadas com “com os vínculos e redes de sociabilidade das pessoas, assim como o desempenho das pessoas em instituições, organizações, espaços segregados, associações etc” (GONH, 2012, p. 7). Estas teorias embasaram diversas pesquisas a respeito dos movimentos sociais, a autora destaca que

[…] o tema dos movimentos sociais deixa de ser objeto de pesquisa apenas da academia. ONGs e outras entidades do terceiro setor, assim como entidades do poder público administrativo, iniciam pesquisas empíricas sobre alguns movimentos sociais a fim de obter dados para seus planos e projetos de intervenção na realidade social (GONH, 2012, p. 8).

Estas teorias são importantes no âmbito de desenvolvimento de pesquisas e artigos relacionados a temática. Tais debates contribuem para dar visibilidade às lutas que são travadas por esses movimentos e para não deixar que entrem no esquecimento.

A autora enfatiza que os movimentos sociais tem seu espaço e características próprias, “cada grupo atua em seu espaço – territorial/geográfico, linguístico, étnico, socioeconômico; com seus problemas, interlocutores, políticas, mediações etc. Alguns movimentos autodenominam-se como movimentos territoriais” (GONH, 2012, p. 3).

A Educação de Jovens e Adultos, como movimento popular, é marcada por diversas lutas até ser apresentada como modalidade na Constituição Federal em 1988. Nesse processo há uma importante participação em busca dos direitos dos sujeitos dessa modalidade: os movimentos sociais.

De acordo com Gohn (1997) citado por Jardilino (2014) os movimentos sociais são

[…] ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força na sociedade civil. [...] as ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade [...] os movimentos participam, portanto, da mudança social histórica de um país, e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que se constroem em suas ações (GOHN. 1997, p. 251-2 apud ARAUJO e JARDILINO, 2014, p. 51-52).

Juntamente com os movimentos sociais, a educação popular ganhou força. De acordo com Gadotti (2012), até os anos 1950 a educação popular era concebida como uma extensão da educação formal, em especial nas zonas rurais. Após os anos 1950 ela passa a ser entendida como “educação de base, como desenvolvimento comunitário. Daí ela ser chamada de educação comunitária.” (GADOTTI, 2012, p. 21).

A educação popular está localizada às margens da sociedade. Os sujeitos que estão à margem sofrem diversos tipos de violências físicas, psicológicas e simbólicas e são esquecidas pela sociedade, há uma visão distorcida desse sujeitos que são vistos de forma preconceituosa e marginalizada. Dessa forma prevalece uma visão de assistencialismo e não são criadas políticas que contemplem as especificidades e necessidades deste grupo.

Essas margens estão em uma constante luta para que seu lugar e seus diretos sejam reconhecidos, essas lutas são marcados por muitos avanços e também retrocessos. Entre as marcas encontramos os movimentos sociais que desempenham um papel muito importante nesta luta por direitos e reconhecimento e, de acordo com Arroyo (2007), estes movimentos nos obrigam a contar a história de outro jeito, ou seja, nos levam a um novo olhar e uma nova forma de conceber as margens.

Nessa perspectiva de educação popular destaca-se as contribuições de Paulo Freire, que entre 1959 até 1964 desenvolveu muitas campanhas e programas direcionadas à educação de adultos. Entre esses movimentos Di Pierro e Haddad (2000) destacam:

Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, e, finalmente, em1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 113).

Estes movimentos tinham em sua gênese a educação com caráter político e emancipadora, tendo como objetivo tornar o sujeito consciente de sua classe, de suas lutas. A educação popular em diversos momentos é vinculada a Paulo Freire mas é importante ressaltar que ela não está ligada apenas ao pensamento freiriano, indo muito além.

Os movimentos sociais exerceram um papel muito importante no campo da educação de jovens e adultos. Os movimentos sociais são constituídos por sujeitos que estão na margem da sociedade, sujeitos que historicamente são silenciados. As lutas que estes movimentos exercem são importantes para o reconhecimento dos mesmos. As lutas construídas por tais movimentos foram importantes para a constituição de políticas na legislação, voltadas à modalidade.

**1.3 A Educação e Educação de Jovens e Adultos na Legislação Brasileira**

O primeiro marco que pode ser destacado em relação a EJA na legislação é o direto ao voto das pessoas não alfabetizadas, que foi conquistado em 1985 a partir de uma Emenda Constitucional. Na atual Constituição Federal de 1988 o Art.205 parágrafo único, apresenta que “[…] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O Art. 208 expressa os deveres do Estado e, no inciso V, ressalta que a educação básica é “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. A partir disso ressalta a obrigatoriedade da oferta da educação para aqueles que por variados motivos não puderam frequentar a escola no tempo regular.

Um marco importante da EJA é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de dezembro de 1996 que foi promulgada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002). O art. 4º, inciso VIII estabelece a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadoras as condições de acesso e permanência na escola; [...]”

A partir da LDB 9394/96 a EJA passou a ser vista sob uma nova óptica. Juntamente com a Constituição Federal de 1988 a LDB 9.394/96 consolidam a EJA como modalidade e consolidam as lutas dos movimentos sociais em busca de reconhecimento para os sujeitos atendidos por essa modalidade.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000)

[...] a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixados em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 121-122).

A LDB 9.394/96 reafirma o direito à educação para todos, princípio que é apresentado na Constituição e acrescenta a EJA como uma modalidade da educação básica. O ponto positivo é o acréscimo da faixa etária, rompendo com a visão de que a EJA é destinada apenas para as pessoas da terceira idade.

Na LDB nº. 9.394/96 ainda fica estabelecida a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro PNE foi aprovado em 2001 e estabelecia metas para a educação do Brasil no intervalo de dez anos. No tocante a educação de adultos entre as prioridades estava a “garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram” (UNESCO, 2008, p. 40)

Entre as 26 metas do PNE referentes à educação de jovens e adultos, destacam-se: a oferta de séries iniciais do ensino fundamental para 50% das pessoas jovens e adultas que têm menos de quatro anos de estudos e a duplicação da capacidade de atendimento no ensino médio até 2006; a erradicação do analfabetismo e a oferta de séries finais do ensino fundamental para todos que têm menos de oito anos de estudo até 2011; (UNESCO, 2008, p. 40-41).

As 26 metas elaboradas tem o objetivo de diminuir os índices de pessoas não alfabetizadas no país e garantir que aqueles que não tiveram acesso na idade certa tenham o direito de educação tardia assegurados. Tais metas trazem também questões relacionadas ao financiamento e incentivos para a modalidade.

Atualmente as metas do PNE se referem aos anos de 2014 à 2024 e estabelece 20 metas. As Metas 9 e 10 remetem à EJA, e prevê

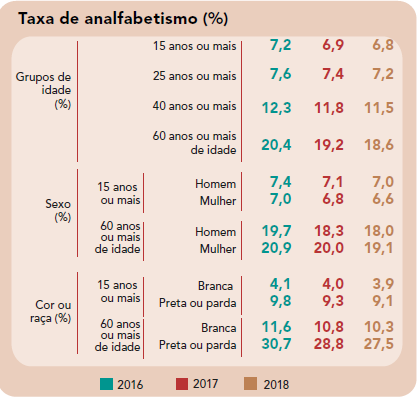
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Compondo as vinte metas ainda são encontradas estratégias para que as metas sejam alcançadas. O PNE atual, em vigência, necessita de acompanhamento dos setores sociais e educacionais para constante avaliação de sua efetivação enquanto um Plano de Estado, que ultrapassa o tempo dos governos. A Emenda Constitucional n.º 95, conhecida como a lei do “Teto dos Gastos Públicos”, tornou-se um problema para a garantia da efetividade do PNE 2014/2024 e, consequentemente, para a continuidade de políticas de erradicação do analfabetismo no Brasil.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) em 2018 11,3 milhões de pessoas acima de 15 anos eram analfabetas, há ainda uma diminuição em relação ao ano de 2017. Nessa dados há variações em relação a idade, sexo e cor.

**Figura 1:** Taxa de analfabetismo de acordo com o IBGE



Fonte: PNAD Educação, 2018.

De acordo com os dados é possível perceber que a taxa de analfabetismo é superior em mulheres acima dos 60 anos, pretas ou pardas. Os dados de 2019 apontam que as desigualdades de gêneros e raciais ainda permanecem. Conforme a Síntese dos Indicadores Sociais[[1]](#footnote-2) (2019) 32,0% das mulheres pretas ou pardas de 15 a 29 anos de idade, não estudavam e não tinham ocupação.

Esses dados estão associados com a condição de inferioridade que historicamente foi sendo construída na sociedade em relação as mulheres e negros. A sociedade foi construída sob uma base patriarcal e machista onde é designado para a mulher o trabalho no lar e a educação escolar é vista como um instrumento que levaria a mulher para um status superior ao do homem. O racismo estrutural também presente na sociedade brasileira desde a colonização europeia propaga a ideia de que a pessoa negra é inferior a uma pessoa branca.

Essas questões estão intrinsecamente ligadas à EJA. As mulheres e negros que não tem acesso a educação, que historicamente são rejeitados e estão a margem da sociedade e precisam optar entre trabalhar e estudar, o estudante trabalhador é uma das principais características no que se refere ao perfil do sujeitos da EJA.

A partir da análise do percurso da EJA percebemos que ele foi marcado por muitos avanços e também muitos retrocessos. Além disso, percebemos a importância dos movimentos sociais nesse percurso para o reconhecimento dos direitos das pessoas não alfabetizadas,

Compreendendo esse percurso é também importante destacar o papel da cultura nesse processo e o da educação, conhecer quem são os sujeitos que atendidos pela educação de adultos, suas características, os motivos que levam a abandonar a educação no tempo regular e a busca pela educação tardia, articulando com o trabalho.

**CAPÍTULO 2**

**EDUCAÇÃO, TRABALHO, CULTURA, ESCOLA E DOCÊNCIA**

*Ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidades para a sua produção.*

*(Paulo Freire)*

O capítulo traz concepções a respeito da cultura, educação, educação escolar articulando com a concepção de ensino, aprendizagem e docência. Debate-se o conceito de trabalho em que se entende intrinsecamente relacionado à educação. O Capitulo é finalizado com as discussões acerca dos sujeitos da EJA, analisando com as categorias trabalhadas.

**2.1.** **Concepção de cultura, educação e educação escolar**

A cultura representa a identidade de um grupo, não está ligado apenas a vestimentas, mas a uma rede muito mais abrangente, que envolve crenças, formas de se comportar, agir e pensar. A cultura age sobre o homem contribuindo para a sua formação.

De acordo com Santos (1987) a separação de culturas começou no início da formação das civilizações. O autor ressalta que apesar dos grupos humanos possuírem uma origem biológica comum foram se localizando e organizando em regiões e continentes distintos povoando-os e formando suas civilizações e, consequentemente, suas culturas. Por estarem em regiões diferentes as culturas foram se constituindo de formas diferentes, mas é importante destacar que mesmo dentro de uma mesma região há diversidade cultural.

As discussões a respeito de um conceito de cultura são antigas. Santos (1987) destaca que desde a antiguidade já haviam discussões a respeito das diversidades entre os povos, mas foi a partir do século XVIII, na Alemanha, que as discussões e preocupações a respeito da cultura foram sendo sistematizadas. Neste contexto,

A cultura era então uma preocupação de pensadores engajados em interpretar a história humana, em compreender a particularidade dos costumes e crenças, em entender o desenvolvimento dos povos no contexto das condições materiais em que se desenvolviam (SANTOS, 1987, p. 23).

Conforme Santos (1987) essa preocupação alemã em tentar definir o que era a cultura se dava pelo fato da Alemanha ser uma grande nação e ser dividida em muitas unidades políticas. Buscava-se, então, um significado para demonstrar que apesar dessa não unificação política havia pontos em comum que abrangiam todos os alemães.

Como já dito, as discussões a respeito do conceito de cultura são antigas. A palavra cultura tem origem latina e “em seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino c o l e r e, que quer dizer cultivar.” (SANTOS, 1987, p. 23). Os pensadores romanos remetiam cultura ao refinamento, sofisticação pessoal, e ainda hoje a cultura está ligada a um sentido de erudição, o que cria situações em que culturas são consideradas como superiores.

No século XIX os países europeus que tinham mais recursos e eram mais desenvolvidos industrialmente foram em busca de novos horizontes, intensificando o seu poder e domínio. “Sociedades antes isoladas foram subjugadas e incorporadas ao âmbito de influência europeia” (SANTOS, 1987, p. 24), como foi o caso do Brasil, com a vinda da família real houve uma imposição desta cultura sobre os indígenas, desconsiderando as suas crenças, valores, sua forma de se organizarem socialmente. Outro exemplo que pode ser destacado é a retirada dos africanos de seu território para serem levados para as colônias que estavam sendo construídas, neste processo as culturas africanas foram consideradas como inferiores. Dessa forma, Soares destaca que “[…] foi nessa época que a preocupação com cultura se generalizou como uma questão científica; foi a partir de então que as ciências humanas passaram a tratar sistematicamente dela.” (SANTOS, 1987, p. 24).

A partir disso podemos perceber que o conceito de cultura sempre esteve atrelado a relação de domínio e de poder. Essa tentativa de hierarquizar as culturas, impondo uma como a superior a outra é responsável pelas situações de dominações, de exclusões e discriminações.

A cultura é dinâmica, está sempre em movimento, e há formas distintas de a concebê-la. Santos (1987) define a cultura como

[...] dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a \todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros (SANTOS, 1987, p. 37).

O autor ainda destaca que:

[...] a cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas (SANTOS, 1987, p. 41).

Dessa forma, percebe-se que a cultura, além de ser dinâmica, está ligada a forma de uma determinada sociedade se organizar, essa sociedade por sua vez também é diversa. A partir dessa diversidade cultural percebe-se que não podemos julgar uma cultura a partir de outra, pois, cada uma tem seus valores próprios, da mesma forma que não se pode julgar uma cultura como superior ou inferior.

É importante relacionarmos a cultura com a educação. Ao analisar a educação não formal e a formal percebemos a presença da cultura e como ela interfere nestes processos de aprendizagem; na educação informal percebemos que há a apropriação da cultura junto da família, da sociedade e também meios de comunicação. Na escola percebemos que em muitas situações prevalece a cultura das classes dominantes sob a das classes trabalhadoras. Ao analisarmos o percurso histórico da educação no Brasil é nítido o caráter elitizado e excludente em que ela se constituiu no país.

De acordo com Bourdieu (2007), a escola tem um papel de conservação social, deixando mais nítidas as diferenças e dominações culturais. Pelo fato da escola dar preferência aos conteúdos que fazem parte do capital cultural da classe dominante, ela cria um processo de exclusão daqueles alunos que não possuem o capital cultural e social dominante, levando a evasão escolar.

Um reflexo do conservadorismo existente na escola é o número de desistências e o de acesso ao ensino superior. O número de desistências entre os estudantes da classe trabalhadora é muito superior ao da classe dominante, ao mesmo passo em que o número de acesso ao ensino superior é elevado na classe dominante. Durante o percurso escolar há uma espécie de seleção de quem vai ou não concluir o percurso escolar, o autor destaca que

[...] um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU, 2007, p. 41)

Os dados apresentados na Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2019) exemplificam tal situação. Os dados de 2019 relatam que um jovem branco de 18 a 24 anos tem duas vezes mais chances de frequentar ou já ter concluindo o ensino superior do que um jovem na mesma faixa etária com uma renda per capita inferior. Os dados apontam para 35,7% contra 18,9% dos jovens negros e pobres.

A escola, seguindo a lógica dominante, cria elementos que elevam os critérios de exclusão, favorecendo as camadas superiores. Os alunos têm capitais culturais diferentes e sendo ofertada uma única educação e uma única forma de avaliação quem tem mais bagagem cultural é favorecido.

A educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, ela é ampla e pode ser percebida em todos os espaços da sociedade. A primeira educação em que recebemos é a familiar, em que vão sendo construídas as primeiras aprendizagens, conforme somos inseridos na sociedade essas aprendizagens são ampliadas e ao chegarmos na escola passamos a ter aprendizagens sistematizadas.

Da mesma forma que não há uma única concepção de cultura, há também diferentes formas de educação, não estando restrito apenas a educação escolar. Aprendemos com a família, com a comunidade, com a igreja, com os meios de comunicação. Brandão (2007) destaca que

[...] a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (BRANDÃO, 2007, p. 13).

A respeito da educação formal, Brandão (2007) discorre que:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 2007, p. 13).

A escola é, então, o espaço dessa educação formal, em que o ensino é sistematizado. Buscando o sentindo da escola, Coêlho (2012) apresenta duas formas de compreendê-la: a escola enquanto organização e a escola enquanto instituição.

A escola enquanto organização é voltada para o mercado e centrado em resultados objetivos, não há espaço para a reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, perde a sua identidade, pois atende apenas os interesses do mercado e do Estado. Nessa lógica, a educação é vista como uma mercadoria e o aluno como consumidor.

A lógica e o movimento da organização se efetivam no plano do instituído e envolvem a existência do saber – reduzido a informação, verdade pronta, produto e mercadoria -, a ser transmitido aos alunos, socializando, apropriado e consumido. O que está em questão é, pois, o treino da mente, o desenvolvimento de habilidades e o domínio técnico das coisas, objetos, processos e gestão, com vistas no saber-fazer (COÊLHO, 2012, p. 62).

De acordo com Coêlho (2012), na organização o currículo é fechado, voltado para a transmissão de conteúdos, o contexto social do aluno não é levado em consideração. É uma lógica de educação bancária, onde o aluno é um depósito, sem autonomia, sem vida, um ensino ideológico que contribui com a alienação dos sujeitos em formação. Há uma ênfase na lógica instrumental e pragmática. A lógica pragmática se refere ao uso prático de um determinado objeto, voltado para o imediato, é a ideia de utilidade. No campo educacional se refere aos resultados advindos dos conteúdos, por isso, acontece um enfoque na utilidade prática de um determinado conteúdo. Na visão instrumentalista tudo se torna objeto, um meio para atingir um determinado objetivo. Os instrumentos utilizados se tornam então um meio para verificar se os objetivos estão sendo alcançados.

Coêlho destaca que “a visão pragmática e instrumental da organização supõe que, se a escola está funcionando bem, não há porque se preocupar com seu significado e finalidade” (COÊLHO, 2012, p. 62). A partir dessas visões a educação é reduzida a coisa, um objeto, no qual pode ser controlado, medido e moldado de acordo com os interesses. Há um distanciamento da finalidade da educação como formação humana, centrando-se no saber-fazer.

Na perspectiva da escola enquanto organização percebe-se a instauração de uma violência simbólica. A escola reproduz o capital cultura da classe dominante criando uma inculcação de que este capital é o único correto, cria-se então uma homogeneização onde todos os alunos são tratados e cobrados como se tivessem o mesmo capital cultural e econômico.

O ambiente escolar por sua vez, gera uma competição em que os alunos pertencentes a classe dominante sempre vencem porque já estão a frente em relação ao capital, porém, essa relação é tratada de forma natural pela escola, que coloca a responsabilidade do êxito no esforço do próprio aluno. O professor ao reproduzir este discurso meritocrático e exercer sua força de coação reforça a violência simbólica.

Em relação a essa violência simbólica Bourdieu destaca que “a privação em matéria de cultura não é necessariamente percebida como tal, sendo o aumento da privação acompanhado, ao contrário, de um enfraquecimento da consciência de privação” (BOURDIEU, 2007, p. 60). Sendo assim, a escola na lógica da organização reproduz e reforça as desigualdades geradas pelos capitais econômicos e culturais, a reprodução acontece de uma forma naturalizada em que o aluno, na condição de oprimido, não enxerga a opressão que sofre e a reproduz.

Conforme Coêlho (2012) quando a escola é vista como instituição, volta-se para a formação humana e cidadã, orientada para o conhecimento em sua integridade e não apenas em fragmentos. Ao contrário da escola enquanto organização na concepção de instituição, há um compartilhamento do saber, uma socialização de forma que todos estão inseridos no processo. Há ênfase no conhecimento, e não apenas em informações e em conteúdos fechados. O fundamental não é o conteúdo e sim a forma, não uma forma fechada e sim uma forma com base na compreensão do sentido, tanto para os alunos como para os professores. O aluno é visto na condição de estudante, aquele que se dedica e sente prazer no trabalho de estudar, pois ele consegue encontrar um sentido no processo. O aluno é ativo, é levado a questionar, pensar além do que é posto, a refletir sobre a realidade, sobre si e sobre o processo formativo.

**2.2. Concepções de docência, ensino e aprendizagem**

A partir da compreensão de que a educação e a cultura estão interligadas e que a educação não acontece em um único ambiente, faz-se necessário compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem na educação formal e a concepção de docência.

O ensino é ligado, historicamente, à transmissão de conhecimentos e conteúdos ligados à concepção de ensino tradicional. É o que Paulo Freire denomina de Educação Bancária, na qual o aluno é visto como um depósito de conhecimentos e o professor como o único detentor destes conhecimentos.

De acordo com Freire (2013)

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda a narração os transforma em “vasilhas” em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educadores serão (FREIRE, 2013, p. 80).

A educação tradicional que ainda tem forte influência na educação brasileira, se baseia nesse modelo de educação bancária. Desde a análise do percurso da educação brasileira ficou perceptível que o aluno sempre foi compreendido como um deposito de conteúdos quando não se leva em consideração o seu contexto social, histórico e cultural.

Sendo assim o autor complementa que

[...] eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. [...] Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2013, p. 80-81).

Nessa concepção de educação há uma relação de dominação por parte do professor. Os conhecimentos que são trazidos pelo estudantes não são considerados, o que torna o ensino mais maçante, em especial para o estudante da EJA que já tem uma leitura de mundo, mesmo que não tenha a leitura da palavra.

O ensino, na lógica bancária é um dos fatores que levam a desistência, tendo em vista que leva a desmotivação do aluno, ele não se sente parte do ensino. Na perspectiva freiriana, ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidades para o seu desenvolvimento. O professor precisa ter a clareza de que não há uma única forma de aprender e que a leitura de mundo que o estudante traz vai interferir no processo de aprendizagem, sendo assim, o currículo não pode ser fechado e precisa valorizar o que o aluno está trazendo, é necessário ter ética e competência para ensinar respeitando e ampliando os conhecimentos dos estudantes.

De acordo com Freire (2019), no processo educacional há uma troca entre professor e estudante, não há uma relação de dominação. O autor destaca que

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2019, p. 25).

O professor se forma ao passo que forma o aluno. É importante que o professor ao ensinar também esteja ciente de que precisa estar inserido no processo de aprendizagem, buscando aperfeiçoar suas aprendizagens que não se encerram com a finalização do curso superior, pelo contrário, devem ser cada vez mais trabalhadas.

A EJA passou por muitas mudanças ao longo do tempo e o papel do professor dentro da modalidade também passou por modificações. O professor na modalidade de educação de adultos precisa ter a compreensão de que os estudantes já trazem consigo conhecimentos que são importantes no processo educativo.

Ser docente na educação de jovens e adultos é compreender que os alunos já trazem consigo experiências de vida que acabam interferindo no percurso educacional. O docente não pode seguir a lógica da educação bancaria e sim desenvolver uma consciência crítica a respeito do seu lugar no mundo.

O professor de EJA precisa ter clareza do que ensinar e de como ensinar, um ensino que seja significativo e articulado com as necessidades dos estudantes, ressignificando os conhecimentos que são trazidos. O ensino deve propiciar a consciência crítica do lugar que este sujeito ocupa na sociedade e da sua condição de oprimido.

**2.3. Educação e Trabalho**

O trabalho é a condição básica do ser humano, na perspectiva da evolução o trabalho é considerado o responsável pela transformação do macaco em homem. O trabalho é então indispensável na participação da vida em sociedade, o homem é inserido na mesma por meio do trabalho. Entretanto com o desenvolvimento capitalista o trabalho sai dessa perspectiva de trabalho como humanizador e entra numa perspectiva detrabalho desumanizador.

Há então uma concepção do que é essa classe trabalhadora no qual Antunes (2009) considera como a classe que vive do trabalho. De acordo com o autor a classe que vive do trabalho

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...]. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado (ANTUNES, 2009, p. 102).

A classe que vive do trabalho é considerada, então, aquela que vende sua mão de obra em troca de um salário. Este salário por sua vez nem sempre corresponde ao trabalho exercido, como o caso do trabalho dos professores.

Ao falar do trabalho docente é necessário explicitar como se estabelece a relação da educação com o mundo do mundo do trabalho. A base elitista em que a educação brasileira se constituiu ao longo de percurso histórico privilegiou uma preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Enquanto os filhos da elite estudavam para o trabalho da mente, desenvolvendo o lado intelectual as classes menos favorecidas eram treinadas para o trabalho manual e passando a acreditar que esta é a única forma de trabalho.

A dicotomia presente na educação desenvolveu nos estudantes da classe trabalhadora o dilema de escolher entre estudar ou trabalhar. Pelo fato da sociedade viver sob a lógica do capital é em que o trabalho gera o salário necessário para a aquisição de bens de consumo, a classe trabalhadora deixa a educação em segundo plano. Ao analisar o perfil dos estudantes da EJA um dos fatores que levam a desistência da educação no tempo regular é a necessidade pelo trabalho.

Dados da Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2019) apontam que cerca de 23,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade, não frequentavam a escola e não possuíam o ensino superior. Entre os motivos mencionando por esses jovens, o mais recorrente é a necessidade de trabalhar. Entre os homens o porcentual é de 43,1% e entre as mulheres é de 26,0%

A partir da ideia desenvolvimentista de que os responsáveis pelo atraso do desenvolvimento seriam as pessoas não alfabetizadas, além de alfabetizar essas pessoas fortalece a ideia da educação como preparação de mão de obra. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9.394 de 1996, ressalta em seu Artigo 37, §3º., que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Sendo assim podemos perceber na própria legislação uma associação da educação como preparação para o trabalho.

O dilema de escolher entre estudar ou trabalhar sempre esteve presente na maior parte dos estudantes da classe trabalhadora. Ao analisar o perfil dos estudantes da EJA um dos fatores que levam a desistência é o fato de precisarem optar por trabalhar para garantir o sustento familiar então a educação acaba ficando em segundo plano.

Há também uma desigualdade nas oportunidades do mercado de trabalho. Os indicadores apontam as desigualdades salarial referentes a mulheres e negros, mesmo com níveis de qualificação iguais aos do homens e pessoas brancas, recebem um salário inferior. Os dados demonstram que os trabalhadores brancos recebem cerca de 69,3% a mais do que trabalhadores negros ou pardos, na desigualdade de gênero os homens ganham 12% a mais que as mulheres mesmo com a mesma quantidade de horas trabalhadas.

Um ponto importante é destacar o trabalho do professor que historicamente é desvalorizado. Na lógica capitalista o trabalho que é valorizado é aquele que produz riquezas, que possui um produto final e como o trabalho do professor é imaterial há uma desvalorização. A cobrança por resultados, por eficiência vem dessa lógica do mundo do trabalho de estar sempre produzindo. Compreendendo esta relação entre o trabalho e a educação e como se estabelece entre os sujeitos da EJA é importante destacar de forma mais aprofundado quem são estes sujeitos.

**2.4.** **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos é construída por diversos sujeitos, que tem motivos distintos para buscar a educação tardia. Apesar de cada um possuir seus motivos particulares, as histórias dos sujeitos têm pontos semelhantes. Ao analisar a trajetória histórica da EJA é possível perceber que essa educação foi destinada aos sujeitos que estão à margem da sociedade.

De acordo com Arroyo (2007),

Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções. (ARROYO, 2007, p. 33).

É importante destacar que esses sujeitos não se afastam da escola no tempo regular por desejo próprio, há muitos fatores que acabam interferido no percurso dos estudantes. Faz-se necessário também compreender que, apesar de não ter tido o ensino educacional institucional, a trajetória de aprendizagens não se encerrou, a aprendizagem é constante e não se reduz apenas ao ensino escolar.

O jovem e o adulto quando chegam em uma sala de aula da EJA já carregam uma leitura de mundo, que se distingue da leitura que a criança possui. Conforme Oliveira (1999),

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Dessa forma, é importante também fazer uma relação dos estudantes da EJA com o trabalho. Muitos precisam abandonar a escola no tempo regular pela necessidade de trabalhar e ajudar financeiramente em casa. Como já destacado, a EJA é composta, em boa medida, por alunos que estão à margem da sociedade e possuem condições pouco favoráveis.

Oliveira (2004) destaca que

[…] a categoria “adultos trabalhadores”, especialmente quando associada à condição de alunos de cursos que se apresentam como oportunidade de recuperação ou elevação de escolaridade, remete a um grupo de sujeitos que compartilham um certo lugar social, caracterizado pela condição de adultos, de excluídos dos processos regulares de escolarização e de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 2004, p. 221).

Outro fator que leva ao abandono da escolarização no tempo regular são os processos migratórios. A respeito do aluno migrante, outro ponto de destaque ao se falar nos sujeitos que compõem a EJA, Oliveira (1999) destaca que

[...] o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Essas migrações estão diretamente ligadas ao abandono do ensino escolar e também ao retorno e, simultaneamente, estão interligadas ao trabalho.

Em relação ao retorno à formação educacional, Oliveira (2004) ressalta que está relacionada às exigências do mercado de trabalho, ou seja,

[…] a própria busca de elevação da escolaridade desses adultos que procuraram o curso supletivo está claramente associada à demanda de certificação por parte dos empregadores e às novas necessidades de formação ligadas às inovações tecnológicas no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 223).

É perceptível que ao se tratar da EJA o trabalho tem duas faces. Em um primeiro momento o abandono, em alguns casos, acontece em decorrência da necessidade de se trabalhar devido a situação financeira. O segundo ponto é que um os fatores que motivam esses estudantes a retornarem os seus estudos são as exigências que vão sendo colocadas para o mercado de trabalho.

Ao retornar para o ensino formal o aluno já carrega uma bagagem e conhecimentos do mundo, porém, muitos são marcados também pela vergonha. A vergonha por não se sentirem pertencentes ao mundo letrado, o que os motiva a buscarem esse conhecimento tardio para se sentirem incluídos na sociedade, porém, muitos carregam a sensação de que são incapazes por já estarem mais velhas.

A pesquisa de Moreira (2007) intitulada *Migração, escolarização e os alunos de Educação de Jovens e Adultos*, ressalta a questão da diversidade nos grupos de EJA pesquisados por ela. A autora considera que:

Tais constatações contribuem para rever a tendência de boa parte dos estudos realizados, até os anos 90 do século passado, de homogeneizar os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Eles sempre eram descritos como adultos, analfabetos, trabalhadores rurais ou trabalhadores urbanos de baixa qualificação e migrantes ou filhos de migrantes. Traçar o perfil do aluno de EJA do presente foi importante para checar se essa homogeneidade permanece contribuindo para se rever os estereótipos que ainda vigoram com relação ao alunado dessa modalidade de ensino, tendo como referência tal descrição. Os dados revelaram muito mais diversidade do que se supunha inicialmente. Entre os sujeitos investigados há muitos cujas ocupações não exigem ou exigem pouca qualificação; é o caso, por exemplo, das empregadas domésticas e dos ajudantes, mas há também alguns que são patrões, visto que são proprietários de estabelecimentos comerciais. (MOREIRA, 2007, p. 109).

E sobre a questão de alunos migrantes e não-migrantes, a pesquisadora pondera a partir dos dados encontrados em sua pesquisa que:

Outro eixo importante da análise dos dados foi o fator migração. Procurou-se comparar as semelhanças e diferenças nos perfis socioeconômico e escolar dos dois grupos de sujeitos (migrantes e não-migrantes). A comparação revelou existir mais diferenças que semelhanças, sendo que a diferença que mais chamou a atenção foi com relação aos aspectos relacionados à alfabetização, tanto dos sujeitos quanto dos seus pais. Em relação a esses aspectos, os índices dos sujeitos migrantes são piores que os índices dos não-migrantes. Alguns dados nessa comparação chamaram a atenção. O índice de desemprego é maior entre os não-migrantes e estes também têm renda inferior. A maioria, tanto de migrantes como de não-migrantes, manifestou o desejo de cursar o Ensino Médio, no entanto eles divergiram quanto à avaliação que fizeram das possibilidades de isso acontecer. O grau de certeza foi maior no grupo dos não-migrantes. Contudo, os dados não permitem uma resposta para essa questão. (MOREIRA, 2007, p. 109).

No que se refere às matriculas na EJA os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (2019), apontam que no ano de 2019, no ensino fundamental, foram realizados 1.664.445 houve uma diminuição em relação a 2018, onde o total de matrículas foi de 2.108,155. No ensino médio as matriculas contabilizaram 960.852 mostrando uma diminuição em comparação a 2018 em que as matriculas foram 1.437,833.

Os sujeitos da EJA, estudantes, apesar das adversidades que enfrentam, estão investindo na sua escolarização e pretendem continuar investindo, visto que vislumbram a certificação de seus estudos, portanto, é válido afirmar que estão investindo no aumento do seu nível de capital cultural, numa perspectiva de ampliação desse capital e de expectativa de melhora de vida numa sociedade tão desigual economicamente, socialmente, culturalmente e no âmbito da escolarização.

**2.4.1 Professores da Educação de Jovens e Adultos**

Por conta da visão assistencialista que prevalece em relação a EJA na história da educação brasileira há também uma visão pejorativa sobre o papel do professor na modalidade. Ao enxergar a EJA como assistencial, com um caráter de suplência não havia a necessidade de uma formação docente para atuar com ao alunos e, historicamente, prevaleceu uma visão de que era um serviço de caridade que estava sendo ofertado.

A partir da LDB 9394/96 apresentando a EJA como uma modalidade muda a concepção da educação que é ofertada surgindo a necessidade de uma formação docente para atuar na modalidade.

Com a desvalorização do professor, e com uma visão negativa que se tem em especial com o professor da EJA, poucos alunos durante a graduação pensam em seguir carreira trabalhando na modalidade. Durante o percurso formativo também é perceptível que há pouco incentivo para o trabalho na área. Dessa forma um pequeno número de alunos se interessam pela modalidade.

Um empecilho no trabalho docente na EJA é a falta de estrutura para a realização efetiva de um trabalho de qualidade. As salas de aula, em boa medida, não são preparadas para receber jovens e adultos. Apesar de livros didáticos serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em muitas situações não são distribuídos entre os alunos ou eles não tem acesso, impedindo uma aprendizagem mais aprofundada.

Há uma diferença entre trabalhar com alunos do ensino regular e com alunos da EJA. Os alunos do ensino regular, em especial as crianças e adolescentes, não têm dimensão da complexidade do mundo do trabalho, não tem uma leitura de mundo ampla ao contrário dos jovens e adultos que já estão inseridos efetivamente no mundo do trabalho, então as demandas são outras.

O professor ao trabalhar com a EJA deve ter clareza do trabalho que vai realizar, buscando um ensino de qualidade e significativo para o aluno. A educação não vai libertar o aluno da sua condição de oprimido, mas pode proporcionar consciência crítica da sua condição. Para isso é necessário que o professor seja pesquisador, buscando uma formação continuada para que desenvolva também uma consciência crítica.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar o percurso da EJA no Brasil ficou evidenciado o pouco capital simbólico e político, bem como os poucos investimentos destinados à modalidade e à educação popular. A educação brasileira foi construída sob uma lógica elitista e excludente, no qual não são ofertadas as mesmas oportunidades para os estudantes da classe trabalhadora e os estudantes pertencentes à elite.

Desde o período colonial a educação serviu a classe dominante, favorecendo a elite. Para as classes menos favorecidas sempre foi destinada uma educação que não provoca o questionamento, uma educação que prepara para o mundo do trabalho. O trabalho assalariado para uma população de baixa renda, pobre, se torna um dos fatores que levam o sujeito a abandonar o ensino regular e posteriormente procurar a EJA.

A educação por sua vez se baseia em uma lógica tradicional em que o aluno é visto como um depósito de conhecimentos e a sua bagagem cultural não é levada em consideração. De acordo com Bourdieu (2007) cada aluno traz consigo uma bagagem cultural que comanda o habitus de cada um, a escola com seu caráter elitista usa essa bagagem como um meio de eliminação.

Os sujeitos que frequentam a EJA estão em sua grande maioria à margem da sociedade. Estar à margem significa também estar esquecidos, Estes sujeitos quase não vistos pela sociedade, mas quando são enxergados sofrem diversos preconceitos. Neste aspecto entra o papel dos movimentos sociais que dão visibilidade para estes sujeitos e para suas lutas.

Um ponto importante discutido ao longo do texto é a questão do lugar do negro e da mulher. Quando se olham os dados estatísticos percebe-se que as mulheres e negros ocupam uma lugar de inferioridade dentro da sociedade. Esse fato é perceptível desde a colonização, onde não tinham direito a educação, não podiam votar e nem se expressarem. Os negros sofrem com preconceitos dentro do ambiente escolar, dentro do mercado de trabalho, lideram os índices de desistência escolar e no campo do ensino superior a demanda é baixa.

O preconceito feminino vem desde o ambiente familiar onde é colocado que a mulher deve se ocupar com as afazeres domésticos, não sendo necessária uma educação formal. Prevalece uma visão patriarcal em que a mulher precisa ser submissa ao marido, pai, irmão e a educação é encarada como um instrumento de rebeldia e, sendo assim, são impedidas de frequentarem escolas. Outro fator é o fato de serem mães, podem ser destacados os casos de gravidez na adolescência, e precisarem optar por cuidarem dos filhos ou estudarem, optando na maioria das vezes pela primeira opção.

Os sujeitos que frequentam a EJA apesar de não terem domínio dos conhecimentos científicos possuem uma leitura de mundo. O professor ao trabalhar com a EJA deve ter clareza da concepção de educação que acredita e defende. Um ensino na lógica tradicional que não leva em consideração as vivências que são trazidas pelos alunos torna o ensino mais excludente, levando a desistência dos alunos. Para que o ensino se torne mais significativo para o aluno é importante que os conhecimentos científicos sejam articulados com os conhecimentos vividos pelo alunos.

Deste modo é importante a realização de pesquisas dentro da temática. É importante que os cursos de licenciatura deem mais visibilidade para a modalidade, para que mais alunos se interessem pelo tema. É necessário que o professor ao trabalhar na EJA tenha consciência de quem são os sujeitos com quem ele vai trabalhar para que o ensino saia da lógica bancária e possibilite o desenvolvimento crítico.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, Raimundo Helvécia Almeida. **Educação de jovens e adultos: políticas de (des)legitimação**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001. [Tese doutorado]

ANTUNES, Ricardo. A classe-que-vive-do-trabalho: A forma de ser da classe trabalhadora hoje In: \_\_\_\_\_. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 101-117.

ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. JARDILINO, José Rubens Lima. **Educação de jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. 213p.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-30.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2007. 9º. 251 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 116 p. (Coleção primeiros passos)

BRASIL. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. 207 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola?. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012. Cap.3, p. 59-86.

DI PIERRO, Maria Clara.; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos.** Rev. Brasileira de Educação, 2000, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, p. 108-194.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 253. Ver. Estudos Avançados, 2001, nº 15, v. 42. p. 259-268.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 253p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 143p.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Rev. Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, 2012, n. 1, dez, p. 10-32.

GOHN, Maria da Gloria. Teorias sobre os Movimentos Sociais: o debate contemporâneo. In: José Miguel Rasia, Ana Luísa Fayet Sallas e Celi Scalon. (Org.). **Temas da Sociologia Contemporânea**. 1aed.Rio de Janeiro: 7 Letras/SBS/CNPq, 2012, v. 1000, p. 239-252.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua**. Brasil, 2018.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

MOREIRA. Dayse Aline. **Migração, escolarização e os alunos de Educação de Jovens e Adultos**. SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. [Dissertação de Mestrado].

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Rev. Brasileira de Educação, 1999, nº 12, Set/Out/Nov/Dez, p. 59-73.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do Adulto.** Rev. Educação e Pesquisa, 2004, nº 2, Maio/Ago. p. 211-229.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. In: \_\_\_\_\_\_. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 28º ed. p. 33-46.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1987. 6º ed. 73 p. (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS, Vilson Pereira dos. **Educação de Jovens e Adultos:** Um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas. Goiânia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012. [Dissertação de Mestrado]

SILVA, Ana carolina de Melo. Políticas educacionais para educação de jovens e adultos no brasil: marcos legais e solicitações da realidade. Rev. Ensaios Pedagógicos, Sorocaba, 2017 , vol.1, n.2, mai./ago., p.34-39.

.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. **Breve história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Rev. Histedbr on-line, Campinas, 2010, nº 38, Jun. p. 49-59.

\_\_\_\_\_\_. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

#### \_\_\_\_\_\_. Conferência Nacional da Educação - CONAE 2010 - Resumo das decisões. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/noticias/750>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

#### \_\_\_\_\_\_. Disponível em: <https://campanha.org.br/o-que-fazemos/plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

#### \_\_\_\_\_\_. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populaca>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

#### \_\_\_\_\_\_\_. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 21 de novembro de 2020.

#### 

1. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populaca>. (Consultado em 21/11/2020). [↑](#footnote-ref-2)