

## A EDUCAÇÃO POPULAR COMO BASE DA EJA: UM REFLEXO DA LUTA DA CLASSE TRABALHADORA

Josenalva da Rocha Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo desenvolve-se com os objetivos de descrever o processo de construção da modalidade EJA a partir da educação popular e identificar os efeitos dos Programas de EJA para os trabalhadores. Por meio de uma revisão de literatura, foram analisados os processos históricos da EJA no Brasil e os Programas desenvolvidos na última década. Também foram descritas as contribuições de Paulo Freire para a EJA e conseqüentemente para a conscientização sociopolítica e laboral dos trabalhadores. Conclui-se que os desafios enfrentados pelos alunos, associados à deficiência na qualidade de ensino são fatores que impedem a continuidade na escola. Porém a maior parte dos sujeitos que ingressam na sala de aula de EJA tende a concluir os estudos, como forma de manter-se no emprego e alcançar melhores condições de trabalho e qualidade de vida.

**Palavras-Chave:** Educação popular. Educação de Jovens e Adultos. Classe Trabalhadora.

***Abstract:** This article aims to describe the process of building the EJA modality from popular education and to identify the effects of the EJA Programs for workers. Through a literature review, the historical processes of EJA in Brazil and the programs developed in the last decade were analyzed. The contributions of Paulo Freire to the EJA and consequently to the sociopolitical and labor awareness of the workers were also described. It is concluded that the challenges faced by the students, associated to the deficiency in the quality of teaching are factors that prevent the continuity in the school. However, most of the subjects that enter the EJA classroom tend to complete their studies as a way of staying in employment and achieving better working conditions and quality of life.*

**Keywords:** Popular education. Youth and Adult Education. Working class.

---

<sup>1</sup>Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguai. E-mail: joiarocha2010@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Para compreender o formato da educação básica destinada aos jovens e adultos, é preciso revisitar o processo de formação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na história recente da educação brasileira.

Os fatores históricos que envolvem a EJA têm precedência na educação popular, com destaque para as salas de aula freirianas, desde a década de 1950. Com o processo de industrialização e capitalismo, emerge uma classe trabalhadora operária, com nível de escolaridade baixo, muitos analfabetos, oriundos da zona rural (BRANDÃO, 2002).

Durante toda a história da educação brasileira destinada a adultos, a que se destaca é a defendida por Paulo Freire, oriunda da educação popular, fomentada pelos trabalhadores, sindicatos e organizações civis e religiosas. Ainda hoje, após longo período de Ditadura Militar e 30 anos da recente democracia, a educação freiriana é defendida como o meio mais eficiente de se pensar e fazer EJA.

Na década de 40, com a industrialização e urbanização do país, a população trabalhadora organizou-se na luta de conquista direitos, entre eles o de melhor escolarização. Em meio a esse cenário emergiram as primeiras iniciativas de educação popular, como necessidade de resolver o déficit de aprendizagem entre as pessoas adultas. Tal educação tinha o propósito de alfabetização em massa, fruto das campanhas e dos movimentos de diversos grupos sociais (BRANDÃO, 2002; MACIEL, 2011).

Essa perspectiva de alfabetização como meio de promover a participação da classe trabalhadora inculca uma ideia de cidadania, ainda restrita a essa classe. De acordo com Maciel (2011), tal olhar revelava uma ideia de educação popular ainda como meio de dominação dos sujeitos aos quais se destinava o ensino, para que esses correspondessem às necessidades do governo.

A partir de 1964, com o apoio da Igreja Católica ao golpe Militar, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) seguindo os princípios da teologia da libertação criticaram tal apoio e se configuraram como meio de reflexão crítica e socialização política. As CEBS se posicionaram e resistiram contra as injustiças cometidas pelo governo militar (MACIEL, 2011). Nesse contexto, a educação popular assumiu um caráter de organização política, de conscientização dos sujeitos e luta contra a ditadura militar.

O significado de popular assim implica em abertura às diferenças sociais dos diversos grupos humanos, por meio das lutas de populares, como os trabalhadores urbanos e rurais, os desempregados, os subempregados, os sem moradia, os boias-frias, os camponeses e por consequente, os “Sem-Terra”; todos unidos na mesma categoria de oprimidos e excluídos. Assim os movimentos da classe trabalhadora, associados à luta de diversos educadores, com destaque para Paulo Freire, dimensionaram a EJA, e criaram os moldes metodológicos para esta modalidade de ensino.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o analfabetismo de jovens e adultos caiu para 8,7% em 2012. Este índice é resultado do investimento do governo e da sociedade civil em salas de aula voltadas para a alfabetização de jovens e adultos ao longo das últimas décadas (BRASIL, 2015).

Considerando-se o fato de que ainda há grande contingente de jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolaridade no Brasil, questiona-se: como a educação popular contribuiu com a formulação da EJA no Brasil e como os Programas de EJA auxiliaram na escolarização da classe trabalhadora?

Para responder tais questionamentos, o presente artigo se desenvolve com os objetivos de descrever o processo de construção da modalidade EJA a partir da educação popular e identificar os benefícios dos Programas de EJA para os trabalhadores.

## **1. FUNDAMNETAÇÃO**

### **1.1 Educação Popular e EJA**

Nas décadas de 1970 e 1980, a população brasileira vivenciou um período de repressão, luta e resistência, em busca do retorno à democracia e fim das perseguições políticas. Diversos movimentos de mobilização social destacaram-se influenciando a educação popular. Nesse período, novos sujeitos sociais emergiram de uma construção coletiva como uma nova roupagem das classes populares e uma nova forma de se expressar, interagir e reivindicar dos trabalhadores. Dessa maneira, as denominações educação de base, educação de adultos e tantas outras passam a se integrar em um mesmo sentido social, sendo denominadas de educação popular (GADOTTI, 1980; CALDART, 2004).

Conforme Maciel (2011), com o fim da ditadura militar, os movimentos sociais ganharam novo fôlego em seus propósitos de reestruturação social e de educação

envolvendo os as relações econômicas e de trabalho. Assim, em 1989 foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em São Paulo, Rio de Janeiro e Angra dos Reis, como fruto de uma parceria entre os movimentos sociais e as prefeituras, cuja gestão era feita pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Tal Movimento tinha o objetivo de garantir o direito à alfabetização, à conscientização política e social dos sujeitos, para uma participação efetiva na transformação da sociedade. “O Mova-SP tornou-se modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas das secretarias municipais de educação de governos progressistas e outras instituições educativas” (FREIRE, 2005, p. 23).

Nesse mesmo período, surgiu o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) “com atuação em âmbito mundial, que assumem identidade de instituições e de movimentos de/ou através da educação popular” (MACIEL, 2011, p. 334). Tais oportunidades favorecem a criação de atitudes políticas mais críticas, reflexivas e autônomas. Nesse contexto, emergem os pré-vestibulares populares, como forma de expansão da educação popular de jovens e adultos para a inserção dos trabalhadores e pessoas até então excluídas do ensino superior.

Os pré-vestibulares populares (PVP) fazem parte de uma mobilização coletiva que vem sendo desenvolvida nos últimos anos pela democratização do ensino no país. Não se trata portanto de iniciativas isoladas, senão que reflete a preocupação nacional com a problemática do acesso à universidade pública e com o aumento da demanda da população pelo ensino superior impulsionada pela expansão do ensino básico, pela urbanização e pelas transformações do mercado de trabalho. É neste quadro mais global da sociedade que vamos observar um aumento considerável na demanda pelo ensino superior e conseqüentemente maior desproporção na relação candidato/vaga nos últimos anos, fenômeno que intensificou a competição por um lugar na universidade e, ao mesmo tempo, a inflação dos diplomas (ZAGO, 2008, p. 151).

A educação popular levou para a escola o compromisso de desenvolver as questões éticas, políticas e intelectuais. Tal ensino ocorreu dentro e fora das instituições escolares, sendo, contudo, a escola como o local de fomento à produção e valorização das tecnologias, da cultura e das ciências. Houve assim, uma institucionalização dos ideais da educação popular como pode ser percebido no Art. 1º da LDB, nº. 9394/96:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.9).

Embora haja a tendência de privilegiar o ensino formal na escola, as experiências vivenciadas pelos sujeitos nesse espaço legitimam-no como um local de desenvolvimento da educação crítica com vista à emancipação humana. Por outro lado, entende-se que o ensino formal não encontra as mesmas possibilidades de prática nos espaços dos movimentos sociais. Assim, a educação popular tem mais força fora da escola e a formal, no interior de tais instituições. Contudo, ambas ocorrem em ambos os espaços como um resultado do fazer humano, da práxis pedagógica.

Convém salientar que a Educação popular emerge de um movimento de resistência das classes populares com o objetivo de ampliar os horizontes para a construção de uma sociedade mais justa em oportunidades. Para tanto, a esperança aliada à luta e ao conhecimento são essenciais. A esse respeito Freire (1992, p. 10) afirma: “[...] a esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.

À luz dos conhecimentos de Paulo Freire, do modelo de alfabetização de adultos por ele desenvolvido, das salas de aulas freirianas, a educação se fez alargando os olhares dos trabalhadores, homens, mulheres, rurais e urbanos, rumo a uma conscientização do ser e estar no mundo.

## **1.2 A Educação Freiriana: Um Olhar sobre o Ser e Estar no Mundo**

Entre os debates que influenciaram a educação de jovens e adultos como uma iniciativa das organizações populares, destacam-se os propostos por Paulo Freire. Esses têm como princípio a solidariedade, com vista a um projeto político de uma sociedade mais justa, humana e fraterna. A práxis educativa freiriana emerge da realidade social dos educandos; da compreensão da sua ação no mundo, da relação entre os sujeitos e desses com o mundo.

A percepção freiriana trouxe uma nova relação entre educação de adultos e sociedade. O entendimento dos estudantes como construtores sociais introduziu na sala de aula as questões sociopolíticas, havendo um diálogo constante entre o aprendizado das disciplinas e o conhecimento político-social.

Paulo Freire assumiu a educação libertadora como uma militância com o objetivo de instrumentalizar os sujeitos populares para a luta contra a opressão exercida pelo mercado capital. A coerência entre a teoria e a prática existente no seu trabalho de intelectual e educador o consagrou como modelo de um sujeito político, revolucionário

e humanista tanto no Brasil, quanto em outros países, quando em exílio (MACIEL, 2011).

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, a democracia passou a ser uma ambição cada vez mais presente. A atenção foi mais direcionada para o homem do campo com o objetivo de instrumentalizá-lo com o letramento, normas de convivência social e noções de higiene, de maneira a adequá-lo à vida moderna. Dessa forma, pretendia-se torná-lo mais apto à tarefa de produzir e defender a nação (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

No final dos anos 1950, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, diversos educadores discutiram diferentes perspectivas educacionais. Dentre elas mereceu destaque a concepção de Paulo Freire, que atraiu vários adeptos desde educadores a líderes comunitários. Todos defendiam a bandeira da alfabetização e da conscientização de jovens e adultos como meio de transformação dos sujeitos e da sociedade (BEISEGEL, 1989).

Paulo Freire destacou-se no cenário da Educação popular em junho de 1963, quando na cidade de Angicos (RN) chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas. Foi nessa cidade que Freire, após uma experiência em Recife, coordenou uma equipe do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, que pôs em prática o método de alfabetização de adultos por ele desenvolvido (FREIRE, 2005).

Alguns desses educadores faziam parte do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. Esses realizaram uma primeira experiência antes da prática em Angicos, em um bairro periférico de Recife, com cinco alfabetizandos. Em seguida, a equipe se deslocou para Mossoró e Angicos, ambas no Rio Grande do Norte. Também foram desenvolvidas práticas de alfabetização de adultos segundo o Método de Paulo Freire, em João Pessoa, na Paraíba, por meio da Campanha de Educação Popular (CEPLAR), com os Lavradores do Nordeste (BRANDÃO, 1981).

Da experiência de Angicos, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias – modelo de tempo padrão desenvolvido por Paulo Freire e sua equipe. Um processo que vinha sendo amadurecido por um longo tempo até ser concretizado, como ele mesmo afirmou:

Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. [...] Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos

de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas (FREIRE, 1982, p. 102).

Após ser testado nos “círculos de cultura”, nas salas de aula freirianas, o método foi expandido para o Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Nesse tempo, os movimentos populares se destacaram como os Movimentos Populares de Cultura dos centros de cultura do movimento estudantil, o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica e a campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal (BRANDÃO, 1981).

Com o sucesso reconhecido de tais práticas, o método foi expandido por todo o território nacional com o apoio do Governo Federal. Em diversos estados do país foram oferecidos cursos de formação para coordenadores. Entre Bahia, Rio Grande do Norte, São Paulo, Sergipe e Rio Grande do Sul, foram milhares de pessoas alfabetizadas nos anos de 1963 e 1964. (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Nesse último ano havia o plano de instalar vinte mil círculos de cultura com a capacidade para formar dois milhões de alunos. Entretanto, em fevereiro de 1964, milhares de cartilhas do “Movimento de Educação de Base Viver é Lutar” foram apreendidas pelo governo do Estado da Guanabara. (BRANDÃO, 1981; PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Em exílio no Chile, antes da repressão neste país, Freire contribuiu com a alfabetização de adultos, elevando-o ao destaque em superação do analfabetismo, conferido pela UNESCO. Ainda no Chile, escreveu *Pedagogia do Oprimido*, um dos seus livros mais conhecidos. Mais Tarde, em Genebra, Freire criou com outros companheiros de exílio o Instituto de Ação e Cultura (IDAC). Com esta equipe, viajava para a África para contribuir com a luta pela liberdade por meio da educação (BRANDÃO 1981; PEREIRA; PEREIRA, 2010).

A *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) não é fruto de um intelectualismo vazio, mas da vivência de Paulo Freire entre as pessoas pobres, oprimidas. Não podem ser compreendidos apenas os oprimidos e opressores como duas classes sociais; mas como uma relação entre pessoas impedidas de exercer a sua liberdade e aquelas que impõem às demais, a negação de si mesmas para a aceitação servil.

A concepção desenvolvida por Freire sobre a relação entre opressor e oprimido emerge dos seus conhecimentos sobre Karl Marx e demais pensadores, sociólogos

humanistas que analisavam os efeitos devastadores do capitalismo para a sociedade. O capitalismo é um processo econômico que amplia as desigualdades por meio da exploração da mão-de-obra e alienação dos pobres como forma de manter a imobilidade entre as classes. No sistema capitalista, a educação é um instrumento de manutenção das ideologias da classe dominante funcionando como reprodutora da sociedade. Desta forma, a escola contribui com a alienação e as injustiças sociais.

Entretanto, Freire defende que é papel do espaço escolar promover a consciência que os sujeitos tomam sobre a sua condição de oprimidos e sobre as possibilidades que têm de movidos pela esperança e pelo conhecimento de si e do mundo é papel da educação, para Freire (1987; 1992).

Em 1980, com a anistia, Freire voltou ao Brasil. Retomou o ensino universitário e a “aprender de novo” (BRANDÃO, 1981). Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Foi nomeado por 28 universidades de diversos países doutor *honoris causa* além de ter suas obras traduzidas em uma média de 20 idiomas.

Em 1996 publicou seu último livro, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Na obra, reúne ensinamentos diversos de grande valor para os educadores, sejam eles de movimentos populares ou da escola formal; ou ainda de qualquer seguimento de ensino, da educação infantil ao universitário. As palavras de Freire tocam o coração e a consciência de todos. Entre tantas lições, destacam-se algumas as quais merecem uma reflexão, ainda que breve (FREIRE, 1996).

Para Freire (1996), o educador precisa ter consciência da incompletude do ser humano. Ser incompleto é uma característica de todos os seres vivos. Os humanos que têm consciência da sua incompletude buscam completarem-se a si mesmos, por meio do pensar, da criatividade e da busca pelo conhecimento ciente de que nunca se tornarão completos.

Tal consciência sobre a incompletude põe o educador na posição de aprendiz. Não há espaço nesta forma de agir para professores autossuficientes e que se julgam detentores do saber, enquanto seus alunos são espaços vazios a serem preenchidos. Ao contrário para atuar em EJA, de acordo com o pensamento de Freire, é preciso compartilhar os saberes construídos com os alunos em uma relação dialógica de troca e enriquecimento mútuos.

A consciência de inacabamento do ser humano conduz à certeza de que não há alguém que saiba tudo. Assim, o educador, enquanto provocador do diálogo, da esperança e da utopia, precisa reconhecer no educando os saberes que traz consigo, frutos da sua história de vida, das suas experiências. Tais elementos contribuem com o planejamento de conteúdos e estratégias a serem aplicados em sala de aula, devendo esse, portanto, ser flexível e não engessado em teorias e procedimentos pré-determinados (FREIRE, 1987; 1982; 1996).

Isso não implica, contudo, em uma prática pedagógica espontaneísta – quando o educador vai para a sala de aula sem um plano prévio e deixa que as coisas aconteçam sem um direcionamento. Mas significa estar atento às pistas que os alunos dão dos seus interesses e saberes pessoais; das suas reflexões e seus aprendizados. É dessa forma que, por meio de palavras geradoras, de temas geradores, as ideias vão sendo provocadas, o conhecimento vai se construindo e a esperança se renovando (FREIRE, 1996).

Na sala de aula freiriana o aluno sempre está sendo estimulado a pensar. Neste contexto, o educador ensina e aprende por meio do diálogo. Tal prática coloca o aluno e o educador falando. Não é mais só o professor que fala, mas ambos. Por ter consciência de que todo mundo sabe muito de muitas coisas, educadores e educandos estão na mesma situação de ensino e aprendizagem. Os interesses variam, contudo. Assim é preciso ter um programa de trabalho, um plano de ação pedagógico flexível, não demasiadamente rígido para que o conhecimento adquirido seja enriquecedor para ambos de acordo com as necessidades dos educandos.

A conscientização é a palavra chave. Oportunizar condições para que homens e mulheres, refletindo sobre as próprias ações e existência, criem um domínio sobre a sua própria condição de vida é o resultado desejado por Paulo Freire e os educadores que comungam com as suas ideias. Salienta o educador, contudo que a miséria e suas consequências são o grande entrave nesse processo emancipatório.

### **1.3 As Relações entre Trabalho e Educação na Sociedade Capitalista**

Com o crescimento industrial e o modelo capitalista de economia, a educação escolar passa a ser um instrumento forte para a formação da mão-de-obra e manutenção da classe operária.

A necessidade de os trabalhadores adquirirem conhecimentos básicos como aprender a ler, escrever e as operações matemáticas fundamentais; e saberes técnicos

específicos a sua função laboral delega à escola a formação de sujeitos que saibam operar e consertar máquinas, trocar e vender produtos. Entretanto, não basta dominar a técnica mecânica. As máquinas, com o passar do tempo, deixam de ser úteis; as exigências do mercado impelem os empreendedores à construção de novas técnicas e instrumentos, carecendo de uma educação que vá além do domínio de um manual de instruções (FURTADO; LIMA, 2010).

A educação institucionalizada precisa avançar em seus princípios e objetivos, para atender às demandas da sociedade de classes. Tal necessidade implica em uma disputa de poder, que se consagra com a competitividade e a necessidade de lucros cada vez maiores instituídas pelo modo de produção capitalista.

Há neste contexto dois tipos de ensino: aquele precário em conhecimento das ciências e restrito à técnica, voltado para os trabalhadores; e aquele amplo, de alta qualidade, voltado para os sujeitos que têm o tempo livre. Esta divisão conceitual verifica-se no próprio significado do vocábulo escola, que deriva do grego *σχολή*, cujo significado etimológico é lugar do ócio; ou seja, lugar do tempo livre (SAVIANI, 2007).

Com a constituição de uma escola para trabalhadores braçais e outra para os intelectuais e a divisão entre educação e trabalho, muitos sujeitos são excluídos da educação de qualidade por estarem comprometidos essencialmente com o seu empregador.

Embora se constate que o trabalho é essencial à vida humana, pois torna os sujeitos atuantes, participantes na sociedade, muitas vezes pode causar sofrimento, como afirma Araújo (2009 *apud* ABRANTES, 2012). Quando o trabalho implica em impedimento para a realização pessoal e desenvolvimento dos estudos, este passa a ser penoso, podendo gerar conflitos internos e familiares, até que se abandonam os estudos.

Ao abandonar a sala de aula, o indivíduo limita as suas possibilidades de alcançar melhores condições de vida, mantendo-se em um patamar socialmente e economicamente inferior. Desta maneira, a sensação de fracasso fortalece a formulação de um autoconceito negativo, e conseqüentemente a inferioridade em relação aos outros.

Os adultos de EJA encontram-se em diversas etapas de maturidade emocional. As memórias de fracasso escolar recorrentes, somadas às dificuldades de aprendizagem resultam em frustração e temor em relação ao desprestígio diante a família, a escola e a sociedade em geral. Estes sujeitos percebem a escola e o professor como entidades,

cujos benefícios são irrefutáveis e ao não conseguir alcançar os objetivos do ensino sentem-se derrotados e incapazes (ABREU, 2009).

A formulação do autoconceito em adultos da EJA está envolvida em uma série de experiências e vivências. A percepção que o outro faz do aluno, como familiares, padrões e educadores, influencia nessa autoavaliação de tal maneira que pode determinar o seu sucesso ou fracasso escolar. Entretanto, a depender das respostas emocionais e das relações construídas, o autoconceito pode se modificar ao longo da vida (FERREIRA, 2013).

A necessidade de trabalhar para prover o sustento da família desde a mais tenra idade é um fator determinante para a desistência e o fracasso escolar. Os subempregos, os trabalhos braçais que exigem muito esforço físico e os baixos salários impõem a esses sujeitos uma baixa qualidade de vida, restrição de acesso aos direitos sociais, enfrentamento de preconceito social.

Ao perceber que necessitar de ampliar seus estudos para continuar trabalhando ou melhorar as condições de trabalho, os jovens e adultos retornam à sala de aula. O conhecimento enquanto potência espiritual na sociedade moderna é convertido em potência material, a fim de alavancar a produção, o urbanismo e a indústria. Conhecimento, portanto, é poder, é instrumento de mudança, domínio e progresso (SAVIANI, 1994).

Os alunos de EJA depositam sua esperança de melhoria da qualidade de vida no conhecimento adquirido e no diploma de conclusão da escolaridade. Assim, resistem às dificuldades enfrentadas diariamente para se manter em sala de aula.

Entre as dificuldades mais observadas, destacam-se o cansaço físico e mental, devido à longa jornada de trabalho, a insegurança, devido à violência urbana, as dificuldades de aprendizagem (DA) e problemas de saúde (principalmente entre os idosos).

Frequentar a escola por si só não garante o sucesso desejado. É preciso que se superem desafios pessoais, como as DA e a inadequação da qualidade do ensino às necessidades do mercado. Este último fato define historicamente a escola como um instrumento ideológico de poder, que mantém a relação social entre opressor e oprimido. Para que se supere este desafio, é necessário um envolvimento de toda a sociedade com o governo e organizações não governamentais para garantir um ensino de qualidade. Com vista à melhoria do ensino em EJA, as instituições governamentais

desenvolveram diversas ações nos últimos anos deste século, fato que contribuiu com o aumento do nível de escolaridade da população brasileira.

#### **1.4 A EJA no Brasil no Século XXI**

O Brasil chega ao século XXI com uma grande defasagem na escolarização. Tal realidade se estende até o ano de 2010. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/PNAD, 2009 *apud* MACHADO, 2011), no ano de 2009, da população brasileira de jovens, adultos e idosos, 13.952.579 não estavam alfabetizados e 12.655.989 estavam matriculados em algum nível de ensino.

Nesse período, a escolarização de jovens e adultos foi realizada pelos programas do Governo de Luís Inácio Lula da Silva por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (HENRIQUE; BARROS; AZEVENDO, 2006).

O PBA foi criado em 8 de setembro de 2003, por meio do Decreto n. 4.834. Consiste em repassar os recursos financeiros às instituições parceiras e custear bolsas a alfabetizadores e coordenadores de turmas: O programa também inclui o financiamento de material escolar, transporte e alimentação dos alunos (HENRIQUE; BARROS; AZEVENDO, 2006). O material didático é viabilizado:

Através do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos. A oficialização do PBA se dá por via da publicação de uma resolução do MEC, estabelecendo os critérios de participação dos parceiros, que devem aderir ao Sistema Brasil Alfabetizado (SBA) (MACHADO, 2011, p. 398).

De acordo com o SBA (MACHADO, 2011), de 2003 a 2009, o maior número de alfabetizados pelo PBA se encontrou nas faixas etárias de 20 a 29 anos, com 216.287 alunos; e de 60 a 79 anos, com 216.332 alunos, de um total de 1.403.218 alfabetizandos.

Tais dados revelam que o Programa permitiu o acesso de pessoas adultas e idosas às salas de aula, diferente dos anteriores, que se limitavam basicamente aos jovens entre 12 e 18 anos.

O SBA também revela que no período de 2003 a 2010, a participação dos estados e municípios foi sendo cada vez mais efetiva, bem como a das ONG's e setor

privado, correspondendo a 53% das parcerias. Contudo, percebe-se uma queda na participação das Instituições de Ensino Superior, correspondendo a apenas 3% (MACHADO, 2011).

Assim, o Programa não encerra em si mesmo, mas é o começo para que os alunos tenham subsídios para continuar seus estudos chegando à formação técnica, ao ensino médio e/ou superior. Dessa maneira, estima-se que os alunos do PBA dão um importante passo para a integração social, a conquista de melhor emprego e condições socioeconômicas.

Quanto à eficácia do PBA ainda se consideram as questões pedagógicas como a aquisição das habilidades de leitura, escrita e numerização e a continuidade dos estudos dos educandos que fizeram parte do Programa. Para tanto, são aplicados testes cognitivos no início e no final do Programa. Machado (2011) chama atenção para o registro de pessoas que mesmo já sendo alfabetizadas participaram do Programa, levantado o questionamento a respeito das oportunidades de estudo nas localidades onde estes sujeitos estão inseridos.

Entre os indicadores apontados pelo MEC que podem justificar essa realidade e a desistência dos estudos entre os jovens e adultos, estão o baixo poder aquisitivo dos sujeitos, a desmotivação pessoal, a falta de turmas de EJA próximo às residências e a inadequação do programa pedagógico às dificuldades e potencialidades dos alunos.

Os recursos disponibilizados para a educação dos jovens e adultos com defasagem de ensino sempre foi um ponto de conflito entre os gestores tanto federais quanto estaduais e municipais. Ao se incluir a EJA como modalidade de ensino prevista pela Lei n. 9.394/96, passa a ser dever do Estado prover recursos para tal. Entretanto, as políticas educacionais que limitam a EJA a Programas transferem as responsabilidades do Governo Federal para a sociedade civil e dá a essa modalidade de ensino um caráter assistencialista e excludente.

Esta carência é entre outras razões como uma consequência de alguns vetos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei n. 9.424/96), que impossibilitavam o investimento no ensino fundamental de alunos do supletivo Esta consequência é abordada por Rummert e Ventura:

O FUNDEF, também datado de 1996, não incluiu os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no então denominado ensino supletivo no cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo. Tal restrição acarretou,

em significativo número de municípios brasileiros, a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos. (2007, p. 32)

Assim, em caráter compensatório, em 2001, foi criado o Programa Recomeço, que a partir de 2003 foi substituído pelo Fazendo Escola e mais tarde pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sendo extinto em 2007. O Programa Recomeço, financiado com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, tinha como ação a transferência dos recursos para os estados e municípios. O Recomeço foi articulado com o Projeto Alvorada, cuja meta era articular programas de desenvolvimento social e infraestrutura para a redução das desigualdades regionais (RUMMET; VENTURA, 2007).

Inicialmente, o Fazendo Escola era restrito aos bolsões de pobreza. De 2005 a 2006 passou a financiar todos os alunos das redes estadual e municipal de EJA, declarados no Censo Escolar (RUMMET; VENTURA, 2007). Entretanto, a fragilidade do Programa é evidenciada em uma pesquisa da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ao revelar que somente dois dos dez municípios pesquisados o conheciam e apenas um município conseguiu por em prática a proposta articulando e integrando as políticas de oferta de EJA.

Em 2006, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional que instituiu o FUNDEB. A partir de então, a EJA passou a ser incluída no fundo, tendo como meta ampliar os recursos para atender a todos os alunos matriculados nessa modalidade (CALLEGARI, 2010).

Os programas desenvolvidos pelo Governo Federal, ainda que tenham alcançado resultados positivos, são insuficientes em relação à demanda problemática de jovens, adultos e idosos com baixa escolaridade. As políticas públicas desenvolvidas pelo PBA e pelo Fazendo Escola apontam para a necessidade de se repensar as estratégias utilizadas, bem como o pensamento dos gestores públicos a respeito da EJA, como uma questão histórica, política e estrutural, conseqüente do tratamento dado a essa modalidade de ensino.

## **2. METODOLOGIA**

O estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura, do tipo descritivo, de abordagem qualitativa. Para tanto, foram utilizadas referências relacionadas ao tema, que atendessem aos objetivos da pesquisa.

Para a pesquisa online, foram utilizadas como palavras-chave: educação popular; educação de jovens e adultos; e classe trabalhadora. Foram incluídos: artigos, dissertações e teses disponíveis na íntegra, em língua portuguesa; livros de autores que são referências no assunto abordado. Foram excluídas as publicações incompletas, editoriais e projetos.

Após a busca, as publicações selecionadas foram distribuídas em tópicos e discutidas, tendo em vista uma resposta para o problema da pesquisa, salientando-se o processo histórico da EJA no Brasil.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Desde os movimentos populares de 1950, a educação popular encarregava-se de valorização das massas e da criação de meios que favorecem ao povo a produção e o usufruto da própria cultura. Assim era necessário partir da percepção das condições e necessidades das classes populares, da sua visão de mundo como meio de transformação social. Paulo Freire, principal idealizador de uma educação conscientizadora do adulto analfabeto, procurou, neste contexto, promover o ensino como forma de libertação da classe oprimida por meio do movimento de cultura popular.

O processo de idealização e construção das salas de aula freirianas foi responsável pela alfabetização e elevação do nível de escolaridade de muitos jovens e adultos. Mais que isso, foi instrumento de desalienação, consciência de si mesmo e do outro e de uma postura reflexiva sobre os fatores sociohistóricos que influenciam as relações de trabalho e de poder.

A literatura analisada defende o trabalho desenvolvido por Paulo Freire como primordial para a EJA enquanto modalidade de ensino e para os trabalhadores, que precisavam de elevar a sua escolaridade. Autores como Brandão (2002; 2005), Caldart (2004), Pereira (2010), Machado (2011) e Maciel (2011) expõe o processo histórico e político da educação popular e da EJA e suas implicações para o desenvolvimento social. A população trabalhadora, marginalizada e inferiorizada pela classe dominante,

explorada por um sistema capitalista excludente, é oprimida a tal ponto que passa a lutar por condições melhores de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da EJA no Brasil é também parte da história da luta das classes populares por uma situação melhor no mundo pela inclusão social, melhoria de empregos e salários e qualidade de vida.

A luta pela melhoria do ensino destinado aos jovens e adultos que não obtiveram escolaridade básica em idade adequada é uma realidade longe de ser concluída. Apesar dos esforços da população, dos educadores e do poder público, os recursos ainda são limitados e o destino dos alunos ainda é inseguro, pois é grande o número de evasão escolar.

Entretanto os antecessores da EJA, em especial Paulo Freire, deixaram grande legado, um caminho sobre o qual é possível trilhar, caso se deseje fazer uma educação de qualidade. Isto implica em melhorar no sentido de formação dos educadores, estrutura e ambiente escolar, ações voltadas para a conscientização sociopolítica dos educandos e inclusão social por meio da permanência e continuidade nos estudos.

Os desafios são inúmeros, mas os resultados se evidenciam na realização pessoal de cada estudante e nas novas oportunidades que advém com a aquisição de uma escolaridade cada vez maior. Grande parte dos sujeitos que ingressam na EJA, atualmente, tem como objetivos desenvolver-se cada vez mais profissionalmente. Para dar continuidade aos estudos necessitam de um ensino de qualidade e uma parceria entre espaço escolar e ambiente trabalho, de modo a garantir o momento de estudar, com conforto, tranquilidade e esperança de um futuro melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos.** Ministério da Educação Online. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>> Acesso em 26 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BEISEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** São Paulo: Ática, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar:** fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Seção 1

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO M., CALDART, R.; MOLINA. M (orgs). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Ed.Vozes, p.147-158, 2004.

CALLEGARI, C. (org.). **O FUNDEB e o Financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo.** São Paulo: Aquariana – IBSA/APEOESP, 2010.

FREIRE, A. M. de A. (Org.) **Utopia peregrina.** Revista Memória da Pedagogia: Paulo Freire: a utopia do saber. n. 4. São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. pp. 16-29.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (Orgs). **Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação.** Brasília: MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 216 p. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 1, v. 18). Disponível em:

<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume18\\_brasil\\_alfabetizado\\_caminhos\\_da\\_avaliacao.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume18_brasil_alfabetizado_caminhos_da_avaliacao.pdf)> Acesso em: 09 Mar. 2017.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional.** Revista Inter Ação, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 393-412, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16713>. Acesso em: 09 Mar. 2017.

MACIEL, Karen de Fátima. **O Pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul. /dez. 2011.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Educar Rev., Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602007000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 Mar. 2017.

ZAGO, Nadir. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 149-174, jan./jun. 2008.