
A IMPORTÂNCIA DO PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA A EJA

*Natália Cristina Goiabeira dos Santos**, *Lélia Cristina Silveira de Moraes***

RESUMO

O presente artigo visa contribuir para as pesquisas relacionadas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através de análise bibliográfica, tem-se o intuito de responder questionamentos pertinentes ao PROEJA. O objetivo do artigo é analisar o processo histórico da EJA para compreendermos, dentro do contexto social, político e econômico, a importância do PROEJA para a modalidade da EJA. Historicamente, pode-se perceber que a EJA foi uma modalidade negligenciada em nosso país. Os programas que foram destinados a ela apresentaram características de descontinuidade, foco somente na alfabetização ou ensino supletivo, acelerando a formação dos alunos para atender a demanda do mercado econômico. O PROEJA surge então como programa que visa romper com essas características que permearam a EJA em nosso país. Conclui-se, portanto, que o PROEJA é de fato uma política pública importante para a modalidade EJA.

Palavras-chave: EJA; PROEJA; política educacional.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora da UFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2766-2269>. Correio eletrônico: nataliacgds@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da UFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>. Correio eletrônico: lelia.silveira@ufma.br.

THE IMPORTANCE OF PROEJA AS AN EDUCATIONAL PUBLIC POLICY FOR EJA

ABSTRACT

This article pretends to contribute with EJA research. By doing a bibliographic analysis its pretend to answer the relevant questions of PROEJA. The purpose of this article is analysing the historic process of EJA to understand inside the social, political and economic context the importance of PROEJA to EJA educational modality. Historically speaking it can be perceived that EJA has been neglected in Brazil. The educational programs that was destined to EJA presented discontinuity, literacy focus only or classes with less time of education only to attend the economic market needs. The PROEJA become an educational program that intended to break with those characteristics that was around EJA in Brazil. It was concluded that PROEJA it is, in fact, an important public policy to EJA.

Keywords: EJA; PROEJA; public policy.

LA IMPORTANCIA DEL PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA PARA LA EJA

2

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo contribuir a las investigaciones relacionadas con la modalidad de la EJA. A través de un análisis bibliográfico, se tiene la intención de responder a preguntas pertinentes sobre el PROEJA. El objetivo del artículo es analizar el proceso histórico de la EJA para comprender, dentro del contexto social, político y económico, la importancia del PROEJA para la modalidad de la EJA. Históricamente, podemos ver que la EJA ha sido una modalidad desatendida en nuestro país. Los programas que se destinaron a ella presentaron características de discontinuidad, enfoque únicamente en la alfabetización, acelerando la formación de los estudiantes para atender la demanda del mercado económico. El PROEJA surge entonces como un programa que busca romper con esas características que marcaron la EJA en nuestro país. Se concluye, por lo tanto, que el PROEJA es de hecho una política pública importante para la modalidad EJA.

Palabras clave: EJA; PROEJA; política pública.

1 INTRODUÇÃO

A EJA é uma modalidade de ensino marcada por discontinuidades em seus programas e por políticas públicas insuficientes para dar conta do direito constitucional à educação. Foi baseada nessa conjuntura que se tornou fundamental a criação de uma política pública estável voltada para essa modalidade de ensino.

Buscando, então, retomar concepções defendidas no campo educacional brasileiro no final dos anos 50 e durante os anos 80, o Decreto n.º 5.840/2006 promulgou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tem por objetivo central desenvolver uma política pública educacional para proporcionar o acesso do público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Quando falamos em integração entre EJA e educação profissional no Brasil é importante compreender que tal integração não aconteceu rapidamente. Para chegar à própria concepção de integralidade e da construção de um currículo integrado, um longo percurso histórico de embates entre sociedade civil e governo foi travado, assim como a luta para que essa integração fosse possível.

Os caminhos tortuosos da época do Brasil colônia até os dias de hoje estão apontados neste trabalho, a fim de demonstrar como as consequências do descaso do Estado com a educação popular levaria ao contexto atual: a necessidade de um programa que busque uma formação profissional além da escolarização.

O PROEJA é, portanto, o resultado de anos de embates para garantir aos jovens e adultos o direito constitucional à educação. Isso ocorre devido a uma grande desigualdade social que foi construída na história do nosso país a partir da colonização. As consequências dessa desigualdade social, atrelada a uma educação mercadológica, levaram a anos de uma formação descontínua, fragmentada e direcionada.

Sendo assim, este artigo busca analisar como problemática: qual a importância do PROEJA para a modalidade EJA? Tem-se como objetivo analisar o processo histórico da EJA para compreendermos, dentro do contexto social, político e econômico, a importância do PROEJA para a modalidade da EJA. Como metodologia para responder ao questionamento, utilizaremos a análise bibliográfica, incluindo documentos como LDB n.º 9.396/1996, Documento Base do PROEJA, Constituição Federal de 88, dialogando com autores como Paiva (1985), Strelhow (2010), Cabral Neto e Rodrigues (2007), Di Pierro e Haddad (2000),

Leite (2013), Ferreira e Garcia (2012), Sampaio (2009), Ramos (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

O artigo está dividido em quatro partes em que a primeira parte trata da Introdução; já a segunda parte trata do contexto histórica da EJA, bem como sobre os programas voltados para a modalidade ao longo dos anos; a terceira parte trata especificamente do PROEJA e da sua importância para a EJA no país. Finalizando o artigo, temos a Conclusão com as respostas ao problema citado neste artigo.

2 PARA COMPREENDER A HISTÓRIA: DA EDUCAÇÃO POPULAR À NECESSÁRIA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para iniciar a discussão sobre a trajetória da EJA no Brasil, acredito ser pertinente iniciar com a seguinte indagação: por que, nos dias atuais, ainda existe a preocupação em garantir a escolarização básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

A resposta mais ampla para esse questionamento se encontra na seguinte premissa: a preocupação em garantir a escolarização da Educação de Jovens e Adultos é devido a uma grande desigualdade social que foi construída na história do nosso país a partir da colonização. As consequências dessa desigualdade social, atrelada a uma educação mercadológica, levaram a anos de uma formação descontínua, fragmentada e direcionada.

As características de uma educação mercadológica podem ser observadas desde a época do Império, em que a educação formal era destinada somente para os filhos e filhas das famílias mais abastadas, não havendo nenhum tipo de preocupação com uma educação voltada para a população. Um dos motivos para esse descaso deve-se à economia brasileira (predominantemente agrária), que não necessitava de nenhuma mão de obra que fosse instruída de conhecimentos formais (Paiva, 1985).

Paiva (1985, p. 19) faz uma importante análise histórica sobre esse fato e inicia sua reflexão a respeito do papel da educação na sociedade (baseando-se na visão econômica, social e política) e de como a “[...] história da educação de um país acompanha seu movimento histórico, suas transformações econômicas, sociais, suas lutas pelo poder político”.

A história da educação popular durante os primeiros anos de colonização no nosso país se inicia com os padres jesuítas que praticavam dois tipos de ensino: aquele voltado para os povos originários e o ensino voltado para a classe dominante da época. O ensino destinado aos povos originários foi marcado por um processo de aculturação, convertendo os povos

originários para a fé católica e, conseqüentemente, tornando fraca a resistência indígena perante os colonizadores (Paiva, 1985).

Esse sistema educacional entrou em colapso com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil em 1759. Segundo Strelhow (2010), sem os padres jesuítas e suas escolas, destinadas tanto à elite portuguesa quanto aos indígenas, o Império agora precisaria assumir a responsabilidade de organizar a educação. Porém, como a história demonstra, ficou bem claro que a Coroa Portuguesa não sabia como manter ou criar um sistema educacional que funcionasse para a população brasileira que se formava.

A educação popular colonial passou a ser praticamente inexistente devido à expulsão dos jesuítas do Brasil, uma vez que aqueles que contribuíram de certa forma para isto foram desmontados a partir da política do Marquês de Pombal. Nem mesmo a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil no início do século XIX mudaria a situação de inexistência da educação popular no Brasil. Pelo contrário, com sua vinda, a preocupação da Família Real voltou-se para a criação de escolas superiores, não havendo, portanto, preocupação em relação à educação popular (Paiva, 1985).

A partir desse momento, presencia-se a construção de uma identidade na educação brasileira: “[...] o elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. A ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas” (Strelhow, 2010, p. 51).

Podemos perceber, portanto, que, em decorrência da desigualdade econômica, racial e de gênero presentes na educação brasileira, a maior parte da população estava fora do processo educacional formal e permaneceria assim durante anos, principalmente devido ao sistema econômico que se faria presente no Brasil: o modelo agrário-exportador.

Durante muitos anos, não houve, então, preocupação com a educação popular, uma vez que a economia brasileira não necessitava de nenhuma mão de obra que fosse instruída de conhecimentos formais. Enquanto não havia necessidade de uma mão de obra letrada, quase nada foi feito para que tal situação mudasse, apesar de existirem discussões a respeito da implementação da educação popular durante o Império.

Durante o período da Primeira República, que vai de 1889 a 1930, os índices quantitativos de escolas se mantiveram mais ou menos no mesmo nível do Império, portanto poucas mudanças foram observadas entre os dois períodos da nossa história. O que presenciemos de diferente durante a República é o sentimento de nacionalismo que tomou

conta da população, que passou a requerer, durante esse período, uma mudança significativa na educação elementar do Brasil.

É nesse período também que podemos citar um fato que marcará a educação de adultos na República que foi a sua desvinculação do ensino elementar, ou seja, nesse momento a educação de adultos irá se distinguir da educação popular mais geral, iniciando a compreensão em abordar as especificidades e necessidades diferenciadas para esse público (Paiva, 1985).

Porém, no geral, faltava ao país uma política nacional de educação por parte da União que pudesse pensar nos índices alarmantes de analfabetismo. Tal fator traz à tona a mobilização da sociedade civil em busca de melhoras qualitativas para a educação e que incluía também uma melhora educacional para o ensino de pessoas adultas. Um exemplo claro foi o de 1920, momento em que os movimentos da sociedade civil, como o movimento operário, passam a reivindicar melhorias na educação. Em 1921, ocorre no Rio de Janeiro a Conferência Interestadual de Ensino Primário, que acaba por sugerir a criação de escolas noturnas para atender adultos sem escolarização (Soares, 2002).

Existe também o exemplo do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1928, que reorganizou a educação dos adultos em cursos elementares noturnos:

Sob nova designação (Cursos Populares Noturnos), tais cursos deveriam ministrar o ensino elementar em dois anos a adultos analfabetos, ensino técnico elementar e cultura geral, sobretudo higiênica, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares. (Paiva, 1985, p. 168).

Apesar de não ter sido colocada em prática de forma satisfatória – devido à Revolução de 30 – Anísio Teixeira, ao assumir a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal em 1932, deu continuidade ao projeto dos Cursos Populares Noturnos, fazendo algumas modificações. Uma dessas modificações foi a criação de cursos de continuação e aperfeiçoamento, que seriam ministrados nos estabelecimentos de ensino profissional.

Os cursos foram regulamentados pelo Decreto n.º 4.299/1933, que reformava o ensino elementar de adultos e organizava os cursos de continuação e aperfeiçoamento. Estes eram de natureza prática de artes e ofícios para aqueles que gostariam de aprender algo pela primeira vez, bem como os cursos de aperfeiçoamento para aqueles que já trabalhavam em determinada profissão.

Havia, também, os cursos de oportunidade “[...] que eram organizados de acordo com os interesses dos alunos e com as oportunidades de emprego e atividades existentes no momento” (Paiva, 1985, p. 169).

Além da experiência vivida no Distrito Federal em 1928, e mais adiante com as modificações de Anísio Teixeira, houve a criação do Convênio Estatístico, que incluiu a categoria ensino supletivo e que se amplia pelos estados nos anos 30 (Paiva, 1985, p. 173).

Com a saída de Anísio Teixeira da diretoria e a prisão de seu sucessor, Paschoal Lemme, não houve possibilidade de haver a continuação dos cursos de aperfeiçoamento e de oportunidade. Entretanto, o ensino supletivo se manteve e se expandiu ao longo dos anos, tornando-se uma característica dentro da educação de adultos.

Tal expansão ocorreu porque a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a demonstrar interesse em diminuir a pobreza na América Latina e em outras partes do mundo. Para a UNESCO, esse elevado índice de pobreza estava associado aos baixos indicadores de escolaridade e à existência de 45 milhões de analfabetos adultos, portanto, à defasagem na relação entre trabalho e educação (Cabral Neto; Rodrigues, 2007).

Para então tentar diminuir esses índices, cria-se no Brasil a Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos (CEAA) em 15 de janeiro de 1947. Essa Campanha só foi possível após a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), uma vez que era este Fundo que sustentava financeiramente a Campanha. Seu plano consistia justamente em ampliar as classes de ensino supletivo. A União seria quem implementaria o plano, cabendo aos estados o planejamento geral, a orientação técnica e o controle geral dos serviços, como a instalação de classes, material didático e fiscalização.

O discurso político da CEAA é de que era preciso recuperar a população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento, no intuito de promover a paz social, combater o marginalismo e melhorar a economia. Esse discurso, bem como o discurso político da educação popular, converge para o discurso da educação a “serviço” da economia. A preocupação de fato do Estado brasileiro, como a da UNESCO, não é centrada na situação social do cidadão, mas sim numa melhora econômica, que, segundo os mesmos, melhoraria a vida do cidadão (Paiva, 1985, p. 182).

A campanha, porém, foi extinta em 1958, e um dos principais motivos de seu fracasso – além de não ter expandido a alfabetização para os cursos de iniciação profissional – foi o

investimento irrisório feito na remuneração dos professores e que acarretou nas demais consequências, como evasão e abandono escolar:

representantes de vários Estados chamaram a atenção para a irrisória gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente. Segundo o representante do Amazonas, seu Estado pagava ao professor leigo por um turno de trabalho uma quantia 5 vezes maior que a Campanha, o que fazia com que ela só pudesse atrair para seus quadros “os elementos ineficazes, perniciosos mesmo, pela sua falta de visão e capacidade de análise dos principais problemas que possam afligir a nossa gente, causando com isso, um índice cada vez mais crescente de evasão das nossas escolas”. (Paiva, 1985, p. 193).

Simultaneamente ao término da CEAA, surgia no país uma nova concepção sobre alfabetização e acerca da educação geral dos adultos a partir das contribuições de Paulo Freire para o ensino nessa faixa etária. A partir desse ponto, inicia-se a consolidação da visão de que a Educação de Jovens e Adultos possui características singulares e, portanto, precisaria ser ofertada a partir de tais características.

Paulo Freire divulga que as causas para o analfabetismo eram de cunho social e econômico, enfatizando que o analfabetismo é efeito de uma sociedade injusta (Strelhow, 2010). Ele denuncia que não é o analfabetismo o causador da miséria da população, mas sim este é consequência da desigualdade social.

As ideias do professor Paulo Freire se destacaram dentro dos movimentos populares, abrindo um caminho diferenciado de como diminuir de fato os índices de analfabetismo. Ele defendia que, para ensinar adultos, era necessária uma reformulação no sistema educativo em que os cursos oferecidos correspondessem à realidade existencial do aluno, e o trabalho educativo fosse desenvolvido *com* o homem e não *para* o homem, ou seja, que fossem contextualizados às necessidades dos alunos. Quanto à metodologia, também foram sugeridas novas modificações: rejeitar métodos exclusivamente auditivos.

Então, em 1963, iniciou-se a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, tendo o método do professor Paulo Freire como instrumento. Porém, antes mesmo de terminadas as experiências iniciais do método, dentro dos Movimentos, o programa foi extinto devido ao golpe militar de 1964, que levaria o país a um longo período ditatorial.

Não só o Plano Nacional de Alfabetização a partir do método Paulo Freire foi extinto, como todos os movimentos populares voltados para a educação de adultos que visassem à “[...] constituição de uma transformação social” (Strelhow, 2010, p. 54). Durante o governo militar, foi retomada a ideia de homogeneização e controle de pessoas através da educação.

Para substituir o projeto anterior de combate ao analfabetismo, o regime militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967.

O MOBRAL foi um projeto destinado à alfabetização de jovens e adultos que estava alinhado às resoluções da UNESCO para a educação nessa área. Este estava incumbido de “[...] promover a educação dos adultos analfabetos; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico” (Paiva, 1985, p. 293).

O MOBRAL vigorou durante a Ditadura Militar, portanto, mais de 20 anos em que o Brasil viveu um retrocesso no campo educacional da educação de jovens e adultos. O MOBRAL chegou ao fim em 1985, “[...] e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminado numa CPI” (Strelhow, 2010, p. 55). Com o fim do regime ditatorial, “[...] surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar, como a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação” (Strelhow, 2010, p. 55).

A Fundação Educar assumiu a responsabilidade de articular o ensino supletivo à política nacional de educação de jovens e adultos, fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1.º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos professores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades desenvolvidas (Di Pierro; Haddad, 2000).

Havia, então, a esperança de dias melhores para a EJA com a redemocratização do país e com a promulgação de uma nova Constituição Federal que garantia o acesso à educação para todos através do Estado. Porém, em 1990, quando o presidente Fernando Collor de Melo assume a presidência, a Fundação Educar é extinta. O motivo declarado era o enxugamento da máquina administrativa. A consequência dessa atitude foi sentida justamente pelas entidades civis e pelas instituições conveniadas, que agora teriam de arcar sozinhas com as atividades educativas para a EJA.

Em 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, não foi contemplado nenhum programa de âmbito nacional para a EJA. Di Pierro e Haddad (2000) citam três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que foram implementados no governo, mas nenhum deles foi coordenado pelo Ministério da Educação, e sim através de parcerias envolvendo organizações da sociedade civil, instituições de ensino e pesquisa e outras instâncias governamentais: PAS, coordenado pelo Conselho da Comunidade

Solidária; PRONERA, coordenado pelo MST; PLANFOR, coordenado pela SEFOR (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho).

Podemos concluir que, mesmo após o processo de redemocratização, a EJA continuou ao longo dos anos sem ser uma prioridade dos governos. Ao contrário, o que se percebeu foram ações educacionais centradas nas concepções liberais (desregulamentação, flexibilização e privatização), que buscavam diminuir, de forma aligeirada, os índices de analfabetismo e gerar mão de obra para o mercado de trabalho.

3 O PROEJA E A OPORTUNIDADE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL TRANSFORMADORA PARA A EJA

Diante das características históricas dos programas destinados à EJA no nosso país, podemos perceber que não houve nenhum programa que de fato centrasse suas concepções nas necessidades educacionais que os alunos da EJA necessitavam, que pensasse no jovem e no adulto que precisou abandonar a escola para o trabalho e que, ao voltar para a sala de aula, ainda precisa continuar trabalhando; logo, uma EJA com qualidade e estrutura adequadas e que pensasse na continuidade dos estudos dos alunos, bem como em apresentar conteúdos relacionados à realidade cultural, social e econômica na qual os alunos estão inseridos.

Os programas ou foram voltados exclusivamente para o analfabetismo – como o MOBREAL – ou focados em supletivos que não passavam de um ensino acelerado, com baixa qualidade, com foco no atendimento do mercado econômico, ou seja, formar mão de obra rápida para o mercado de trabalho, uma característica forte do neoliberalismo. Características que ainda permaneceram em nosso sistema educacional, mesmo após a redemocratização e com uma nova Constituição Federal que garantia o direito à educação para todos.

Outra característica neoliberal que marcou não só a modalidade da EJA, mas também as demais formações educacionais para a classe trabalhadora foi a formação dicotômica que se concentrava no trabalho manual *versus* trabalho intelectual.

Nessa oferta educacional dicotômica, cabia à classe trabalhadora concentrar-se nos conhecimentos dos trabalhos manuais, dispensando tantos outros conhecimentos teóricos que não permeavam diretamente o ofício que exerceriam. Dessa forma, os alunos passavam menos tempo na escola e poderiam ser inseridos mais rapidamente no mercado de trabalho.

A consequência da inserção desses trabalhadores no mercado de trabalho sob a égide dicotômica do ensino, com a perspectiva de educação como política compensatória, que

visava atender uma demanda econômica, formou alunos que não estavam preparados para enfrentar desafios colocados pela realidade econômica, política e social ao longo de sua vida.

Não obstante, Paulo Freire defendia que deveria haver uma reformulação do sistema educativo para a EJA, pois o público desta modalidade necessitava de práticas pedagógicas e metodológicas específicas que confrontassem a lógica mercadológica da formação para a classe trabalhadora. As concepções freirianas só foram retomadas em nosso país nos anos 80, quando percebemos o fortalecimento de movimentos educacionais que visavam combater a formação aligeirada, mercadológica e dicotomizada.

Esse fortalecimento tem como principal marco a promulgação da nova Constituição Federal, em que fica garantido o direito à educação a todos; portanto, o reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos ao ensino fundamental, em que o Estado se responsabilizava pelo ensino gratuito, público e universal. Outro marco de lei foi a promulgação da LDB n.º 9.394/96, em que "a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica e foi garantido por lei o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada no sistema regular" (Leite, 2013, p. 26).

Com marcos legais já garantidos, era preciso pensar em planos educacionais que executassem o que já estava previsto em lei; porém, como já citado, nos anos 90, em nosso país, continuamos sem ter uma política pública educacional que contemplasse as reais necessidades dos alunos da EJA.

Somente em 2003, com a chegada de um candidato de partido de esquerda à Presidência da República, cujo programa político se compromissava em "[...] construir uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano" (Ferreira; Garcia, 2012, p. 151), projetos como o PROEJA puderam não só ser pensados, como também executados.

O Brasil estava diante de um governo cuja agenda incluía mudanças estruturais para a EJA. Vivenciamos durante os anos de 2003 a 2011 um período de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a modalidade educacional EJA, como, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem); e a implantação do Fundeb, que passou a abarcar a EJA.

Tais programas buscavam romper com o histórico de descaso com a Educação de Jovens e Adultos que presenciou iniciativas de políticas públicas marcadas pela falta de

investimento maciço e pela falta de continuidade dos projetos elaborados e pensados para a modalidade (Sampaio, 2009).

Uma das principais mudanças positivas atendidas no então governo Lula, através da luta dos educadores, foi a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a publicação do Decreto n.º 5.154/2004, que buscava uma educação profissional que contemplasse a integração entre a Educação Básica e o Ensino Profissional, bem como a centralidade do trabalho como princípio educativo.

Tal revogação foi de extrema importância para a formação da classe trabalhadora e, claro, para a EJA, pois proporcionou a criação de um “[...] projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007, p. 7), proporcionando para a modalidade da EJA a oportunidade de os alunos a continuarem seus estudos para além da alfabetização.

Foi nessa nova perspectiva educacional que surgiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que foi instituído, em âmbito federal, por meio do Decreto n.º 5.478/2005 e revogado pelo Decreto n.º 5.840/2006, alterando suas diretrizes e ampliando seu campo de atuação, possibilitando assim a oferta de cursos que integrassem o ensino fundamental e ensino médio com a educação profissional, podendo ser ofertado em instituições privadas ou públicas em parceria com municípios, estados e governo federal.

Além de ampliar o campo de atuação do programa, o Decreto n.º 5.854/2006 também visava combater as consequências de uma educação aligeirada e de baixa qualidade que, infelizmente, permeou a EJA no nosso país, propondo uma formação humana e integral que integrasse conhecimentos gerais e específicos.

Para alcançar tal formação educacional, a sociedade civil defendia a integração entre ensino médio e ensino profissionalizante, superando dessa forma a dualidade histórica da formação para o trabalho manual e intelectual, em que o trabalho manual se encontrava nos ensinos profissionalizantes e o intelectual nas universidades.

Ramos (2007) demonstra que há uma relação indissociável entre o trabalho, a ciência e a cultura. Sendo assim, se essas relações (trabalho, ciência e cultura) são indissociáveis, a formação educacional deve abrangê-las, a fim de proporcionar ao aluno uma formação sem fragmentos de sua própria concepção ontológica enquanto ser humano.

Por isso, em vez da dicotomização entre as modalidades de ensino, os educadores defendiam a sua integração, a fim de “construirmos uma base científico-técnica que nos

permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um país gigante com pés de barro” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 14). Outro pressuposto defendido pelos educadores é

[...] de que esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15).

Ramos (2007, p. 14) explica que defender a integração se faz necessário para que os alunos possam adquirir os conhecimentos necessários para estruturar a sua vida produtiva de forma digna:

[...] integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento.

13

É nessa conjuntura de luta por uma integração entre o ensino médio e o profissionalizante que nasce o PROEJA. O programa nasce em uma conjuntura de lutas por uma transformação estrutural na educação e na sociedade, vinculando a educação às necessidades do sujeito e não do mercado de trabalho. Por isso, para buscar essa mudança estrutural, era necessário pensar e pôr em prática um currículo diferenciado que exprimisse as concepções defendidas pelos educadores.

Além de buscar proporcionar o direito à educação para os jovens e adultos, o PROEJA também busca uma nova relação entre a educação desse público e o mundo do trabalho – em que geralmente eles já estão inclusos. As concepções tradicionais do currículo demonstraram que a educação esteve a “serviço” do mundo do trabalho, buscando mapear as habilidades necessárias para a vida adulta dos alunos. Já as concepções críticas e pós-estruturalistas demonstraram que há a possibilidade de trabalhar com um currículo que não seja direcionador e nem mesmo que busque formar habilidades.

A discussão sobre os conteúdos propostos para o currículo é, então, colocada em discussão. Essa discussão perpassa a concepção marxista que defende uma relação intrínseca entre educação e trabalho, em que estes deveriam ser utilizados para recuperar a relação entre

conhecimento e prática no trabalho, de forma que os alunos dominassem os fundamentos das diversas técnicas produtivas, e não só parte delas.

A materialização dessa discussão pode ser presenciada com a Resolução n.º 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, que foi publicada após a criação do PROEJA. Nela podemos encontrar, no parágrafo único, a menção sobre a EJA: “A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores” (Brasil, 2012, p. 2).

Além de integrar a formação da modalidade EJA com a Educação Profissional Tecnológica, a Resolução ressalta que um dos princípios norteadores para a formação Profissional e Tecnológica consiste no trabalho como princípio educativo, realizando, portanto, uma formação que integre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Tais características culminam para a formação integrada, pois há a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, abandonando, portanto, a perspectiva de uma formação unilateral, que vem a ser um dos objetivos do PROEJA (Brasil, 2012).

Não era simplesmente educar para o trabalho, mas articular a educação ao trabalho. Compreendê-lo, portanto, como princípio educativo buscando a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral que busca atender o público da EJA, na garantia do direito constitucional do acesso à educação básica e do direito contínuo ao processo educativo, abandonando a perspectiva de formação educacional para o mercado de trabalho e defendendo uma formação integral dos sujeitos, respeitando não só o conhecimento hegemônico, mas também o conhecimento não hegemônico (Brasil, 2007).

Estamos diante de um programa que propõe, em suas concepções, uma formação transformadora para a EJA através de um currículo integrado, de forma que

o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (Brasil, 2007, p. 43).

O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) deixa bem claro suas intenções educacionais transformadoras para a sociedade, uma vez que o programa busca romper com o ciclo de uma escolarização acelerada na educação de base ou de um ensino técnico com conhecimentos limitados à profissão escolhida pelos alunos. O programa propõe romper com a educação mercadológica através de um currículo que trabalhe sob a ótica transformadora da educação na sociedade capitalista.

A partir dos dados apresentados, podemos concluir sobre a importância do PROEJA para a modalidade da EJA. Temos em mãos um programa que pensa nas reais necessidades educacionais dos alunos, que busca ofertar uma educação integral, omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo. As concepções do PROEJA visam à formação de um cidadão, e não somente um trabalhador, desconstruindo uma forma histórica de educar para esta modalidade, voltada para a necessidade do mercado em obter uma mão de obra rápida em vez de ofertar uma educação de qualidade para os alunos da modalidade que necessitam de uma reparação histórica devido a anos de ofertas de ensino irregulares, dicotomizadas e de baixa qualidade.

4 CONCLUSÃO

A história educacional no nosso país nos permite perceber que nem todas as classes sociais tiveram acesso à educação formal desde o período colonial. Vimos que escravizados, mulheres, povos originários, pessoas pobres, foram a parcela da população brasileira que, durante séculos, tiveram esse direito negado.

A consequência dessa exclusão foi a formação de um contingente de pessoas que não aprenderam a ler e escrever em nosso país e que, devido ao nosso sistema econômico, escravocrata e agrário não necessitar de mão de obra alfabetizada, poucas foram as ações do Estado brasileiro em busca de mudanças na área educacional e na vida dessas pessoas.

Nosso país formava, então, o público-alvo do que viria a ser a EJA, e o ensino direcionado durante anos para essa modalidade foi um ensino dicotomizado, acelerado e de baixa qualidade para os alunos, uma vez que o interesse principal era colocar mão de obra de forma cada vez mais rápida no mercado de trabalho.

Vimos, no entanto, que movimentos sociais, ao longo desses mesmos anos, buscavam modificar essa realidade, propondo políticas públicas educacionais que garantissem o direito à educação para todos e uma educação pública e gratuita ofertada pelo Estado. Foi com essa

luta que, na Constituição de 88, a educação passou a ser um direito de todos e, na LDB n.º 9.394/1996, a EJA se tornou uma modalidade de ensino.

Foi a partir dessa conjuntura de lutas que nasce o PROEJA. Ao fazermos uma análise bibliográfica do programa, de suas concepções, princípios e estrutura curricular, concluímos que o programa propõe uma formação transformadora para a EJA, buscando romper com a formação dicotomizada, acelerada, de baixa qualidade que permeou a histórica da EJA em nosso país.

O PROEJA é um programa que visa, através das vias educacionais, mostrar ao aluno da EJA que estudar não significa aprender somente um ofício, uma profissão, mas sim compreender o espaço em que vivemos, a vida política, os nossos direitos e deveres, o que pode nos beneficiar enquanto trabalhadores ou o que não pode.

Estamos falando, então, de um programa que possui concepções e princípios, como o trabalho como princípio educativo, reconhecendo, portanto, que o trabalho é uma atividade vital ao ser humano, pois é, a partir dele, que transformamos a natureza para dela reproduzir a nossa vida. No caso do trabalho, na sociedade capitalista, é a partir dele que adquirimos conhecimentos para a participação na vida produtiva.

Esse mesmo programa tem por concepção a omnilateralidade, buscando assim o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Aqui, o programa reconhece que o papel da educação na EJA não deve está direcionado a conteúdos da profissão que irá seguir, mas sim a dispor para os trabalhadores todo tipo de conteúdo intelectual, físico, artístico e científico.

Dessa forma, concluímos que o PROEJA oferece a possibilidade de uma política nacional para a EJA sob a ótica transformadora de que a modalidade necessita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**: documento base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. 2007. Acesso em: 11 maio 2016.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUES, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In*: CABRAL NETO, Antônio (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 21 fev. 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez. São Paulo, 2012.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. *In*: JEFFREY, Debora Cristina (org.). A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais. Curitiba, [s. n.], 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**: diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: DP&A, 2002.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

Recebido em: 10 set. 2024.

Aceito em: 3 dez. 2024.