



## EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA DIANTE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Flaubert Cirilo Jerônimo de Paiva<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido a partir das discussões estabelecidas durante o seminário doutoral *Educação e Formação de Adultos: percursos de investigação*, realizado junto ao Doutorado em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob condução da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Benavente (ULHT) e do Prof. Dr. Emílio Lúcio-Villegas (Universidad de Sevilla), em janeiro de 2019. A análise traz uma reflexão diante do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, gerido pelo Ministério da Educação do Governo Federal Brasileiro. A partir dos direcionamentos da Análise de Conjuntura, verificamos materiais publicados pela imprensa brasileira, através dos periódicos *Carta Capital – Revista Semanal* – e *Folha de São Paulo – Jornal Diário* – ao qual foi possível verificar o trajeto do referido programa no período correspondente a 2000 e 2018.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos, Análise de Conjuntura, EJA.

### INTRODUÇÃO

Muito além de servir como agente fortalecedor dos processos econômicos, bem postos às prioridades dos momentos atuais, como reflete o filósofo coreano, naturalizado alemão, Byung-Chul Han – docente nas universidades de Friburgo e Munique – ao longo das ideias estruturantes do conceito de *Sociedade do Cansaço*, o processo de Educação de Adultos favorece a inserção de pessoas em uma vida devidamente participativa, digna e autônoma, principalmente na tomada de decisões e interação participativa em suas comunidades.

Este trabalho, dividido em três seções, compreende a uma revisão de literatura e cruzamento de dados postos em bases de acesso online – de observação pública – propondo uma reflexão diante do conceito de *Educação de Adultos*, cujas discussões

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa; Mestre em Ciências da Educação pela mesma instituição; Docente vinculado ao Centro Universitário de Patos – PB, Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/CONEP – da referida IES.



foram realizadas dentro do Seminário de Doutorado *Educação e Formação de Adultos: percursos de investigação*, realizado pelo Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - CeIED da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, conduzidos pelos Professores Dra. Ana Benavente e Dr. Emílio Lúcio-Villegas, no período de 21 a 24 de janeiro de 2019, em Lisboa.

Ao longo do texto, apresentamos reflexões e críticas, amparadas pela Análise de Conjuntura, proposta por Souza (2013), referentes às configurações dos conceitos e práticas que caracterizam a educação de adultos, bem como o seu desenvolvimento em contexto histórico, abarcando perspectivas postas à Europa e à América Latina. Ao final, apresentamos uma discussão diante do Programa Educação de Jovens e Adultos – EJA, mantido pelo Governo Federal Brasileiro, através do Ministério da Educação.

Estas considerações/reflexões estão longe de caracterizarem ideias determinantes, como “verdades absolutas”. São mais provocações para um debate necessário diante de preconceitos e equívocos frequentes ao que pensam, muitas vezes pelas égides do senso comum, a cerca do assunto.

## **METODOLOGIA**

As ações no tocante ao método, desenvolvidas para realização deste artigo buscaram suporte metodológico no viés da Análise de Conjuntura, proposta por Souza (2013), cuja ideia central estabelece a necessidade de reflexões entre discussões cotidianas, que perpassam principalmente a exposição dos discursos – em matrizes textuais, sonoras e/ou imagéticas – presentes aos espaços de formação e/ou difusão da opinião pública.

Para o autor, a Análise de Conjuntura se desenvolve mediante observações de *acontecimentos, cenários, atores sociais e relações de forças*, justaposta sempre em discursos que representem o cotidiano. Estes elementos, em suas nuances, são capazes de evidenciar, inclusive, a tônica do discurso utilizado pelos *mass media* e, na conjuntura atual, grupos postos às plataformas online, revelando as suas posições diante dos múltiplos contextos sociais. De maneira didática, se favorável ou contrário a determinado grupo. Outrossim, favorece ao pesquisador através do cruzamento de informações que identifiquem as categorias destacadas acima (em itálico), estabelecer uma opinião crítica perante de um contexto estudado.



[...] a análise de conjuntura é uma tarefa complexa, difícil e que exige não somente um conhecimento detalhado de todos os elementos julgados importantes e disponíveis de uma situação determinada, como exige também um tipo de capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações. (Sousa, 2013, p. 08).

Para início deste trabalho, desenvolvemos uma revisão bibliográfica, estruturada principalmente, em autores como Gadoti (2003), Guatarri (2000), Morin (2000; 2011), Sodré (2012), Quintas (2008), Santos (2001), Scocuglia (2003) e Torres (2003), entre os demais postos às referências, cujas ideias nos possibilitaram a interpretar, através dos parâmetros estabelecidos pela abordagem metodológica escolhida, os textos da *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos* (UNESCO, 1997), da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Constituição Brasileira, 1996), bem como os dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) e os indicadores quantitativos do Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais do Governo Brasileiro.

Por fim, a verificação considera como prospecção empírica foi estabelecida diante de seis conteúdos escolhidos aleatoriamente, elencados pelas perspectivas temporais, tendo em vista mostrar considerações emitidas por dois importantes periódicos impressos brasileiros, com abrangência a todo território nacional, denominados de *Carta Capital* (Revista Semanal) e *Folha de São Paulo* (Jornal Diário). Os conteúdos trabalhados mostram a progressão do Programa Educação de Jovens e Adultos – EJA, conduzido pelo Ministério da Educação do Brasil, entre 2000 e 2018, o que favorece uma reflexão diante da sua aplicabilidade e funcionamento, numa linha temporal que compreende aos governos Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Scocuglia (2003), ao longo de uma aprofundada análise diante da obra de Paulo Freire, correlacionando-a à atual crise de paradigmas, nos leva à compreensão de que a Educação, entre tantas finalidades, trata-se também de um processo que nos conduz, enquanto sociedade, às melhores condições de vida, compreendendo as nuances de desenvolvimento e autonomia de sujeitos.



Diante disso, Santos (2001), no leva a crer nas práticas educacionais como via essencial ao reconhecimento de cada pessoa diante dos seus aspectos de subjetividade, podendo, desta maneira desenvolver práticas cidadãs e emancipatórias das amarras condicionantes aos processos limitadores da condição humana. Nesse contexto, compreendemos as práticas educativas focadas em adultos como essenciais para, além da melhoria dos indicadores econômicos, como algo definitivo ao processo de (re) ordenamento social, mobilizador e contestador, capaz de tornar pessoas suficientemente engajadas aos processos de mudança e tomadas de decisões autônomas, nos mais diferentes contextos em que precise atuar.

Nesse sentido, é necessário compreendermos a educação de adultos em sua complexidade, relacionando-a às condições apresentadas por Morin (2000; 2011) diante das necessidades em tornar pessoas aptas a aprender, reconhecer a condição humana, distinguir de maneira autônoma erros e ilusões, encorajar-se ao enfrentamento de incertezas e aprender a compreender. Diante das considerações expressas pelo autor ao longo da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, é importante destacar que o aprendizado, sobretudo às pessoas adultas, cujas necessidades muitas vezes são determinantes às melhorias das suas condições de vida, deve ter um propósito prático, possível de ser materializado, ou seja, deve cumprir objetivos necessário, desde as perspectivas laborais ao reconhecimento de aspectos como valores culturais, éticos e identitários.

Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *com-prehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendida, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana. (Morin, 2011, p. 82).

A educação e formação de adultos não integram fenômenos atuais, como destaca Quintas (2008). Ao refletirmos diante das suas bases conceituais, verificaremos que ao longo do ciclo vital de cada pessoa, haverá uma sucessão de práticas relacionadas aos contextos de ensino/aprendizagem, característicos às ações educacionais, embora, a maior parte delas não esteja formalizada pelas práticas escolares, as quais muitas vezes ainda



validamos o que seja educativo. Santos (1995) nos leva a crer, diante das suas considerações de *Subjectividade, Cidadania e Emancipação*, que nos educamos em todos os momentos diante das nossas práticas, compartilhamentos coletivos e engajamentos. Tudo que nos leva aos propósitos emancipatórios são, de fato, estruturas educativas.

Platão (428/427 a.C – 448/447 a.C) instruía todos os cidadãos no sentido de se empenharem até ao fim da sua vida em prol da cidade. Na Grécia antiga havia preocupação sobre a idade ideal para ensinar a retórica e a dialética, pois os filósofos mostravam-se reticentes em preparar pessoas – predominantemente do sexo masculino – jovens devido a imaturidade e falta de sabedoria, para tanto, era necessário chegar em um determinado momento da fase adulta e considerar os graus de maturidade e percepções, em escalas individuais, para ensinar-lhes os atributos do que chamavam *arte de tecer o pensamento*, como destacam Kóbila & Cappelletti (2008).

Fernández (2006, p. 11) enfatiza que as sociedades medievais também dedicaram-se ao ensino de pessoas adultas, mediante as considerações evidentes às necessidades de cada classe e prévio interesse clerical. Diante disso, aponta que no século XVII Jan Amos Comeniuns defendeu a ideia de ensinar tudo a todos, não apenas no espaço da escola infantil. Já, àquela época, Comeniuns destacou o aprendizado como uma necessidade a nos acompanhar do nascimento à morte, de modo que toda pessoa é capaz de aprender.

O artigo 3º da Conferência de Hamburgo de 1997, promovida pela UNESCO, define educação e formação de adultos como conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, ao qual pessoas consideradas adultas desenvolvem as suas habilidades, enriquecem os seus conhecimentos e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a resolução das suas necessidades e as da sua coletividade/comunidade. Este é um conceito amplo de formação de pessoas adultas que abarca uma diversidade de processos formais e não formais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida.

Frederighi & Melo (1999) destacam a educação e formação de adultos como fenômeno derivante entre integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais focados em interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução, em perspectivas individuais e coletivas, em várias etapas da vida, que não compreendem ao período temporal, considerado convencional à fase escolar. Ademais, consideram que os processos de educação e formação de adultos estão para muito mais além do formal



contexto escolar, postos às estruturas que vão dos elementos arquitetônicos aos burocráticos e avaliativos. São identificados, também, por conjuntos de ações em caracteres formal e informal e, significativamente, postos aos contextos da vida cotidiana.

A educação de adultos emerge no decorrer do século XIX, abarcada pelo aceleramento da sociedade diante da expansão industrial, favoráveis ao desenvolvimento de movimentos sociais de massa – movimento operário – e a consolidação dos sistemas escolares nacionais, que configurou a ideia dessa prática educativa como uma segunda chance aos que foram tolhidos – por qualquer razão – da fase escolar, estruturada entre a infância e a adolescência. Canário (2013) leva-nos a compreensão de que o pensamento funcionava como uma compensação aos adultos que foram privados de participar, convencionalmente falando, do processo educacional em uma fase correta. Com isso, verifica-se uma carga de estigmas, aos quais as pessoas que acessavam à educação direcionada aos adultos estavam rotuladas como subalternas.

Canário (2013) destaca que o pós-guerra, num contexto de reconstrução europeia, estimulado a partir do Plano Marshall, torna mais dinâmica a prática da educação de adultos. É importante enfatizar este como um dos estímulos para os processos a serem estabelecidos ao longo dos anos 1950 na América Latina, a partir da alfabetização das comunidades camponesas de Cuba, fundamentais à revolução encabeçada por Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, cujos propósitos serviram de estímulo a Paulo Freire, para o desenvolvimento do projeto *'De pé no chão também se aprende'*, ao qual foi possível aplicar entre grupos de trabalhadores rurais em Angicos – Rio Grande do Norte – área que compreende ao chamado polígono da seca do semiárido brasileiro – as testagens de um método/modelo/plano de alfabetização focado essencialmente no contexto vivido por cada grupo de trabalhadores. Ambas as práticas desenvolvidas na América Latina tinham como propósito fundamental, não a capacitação preliminar para o direcionamento de pessoas aos melhoramentos das perspectivas laborais, mas sim, desenvolver nas pessoas sentimentos de autonomia e criticidade diante das condições a que estavam imersas, como nos faz refletir Scocuglia (2003, p. p 60 - 74).

Ainda diante desta reflexão, Canário (2013) defende a ideia de que a interdependência entre desenvolvimento e educação de adultos marcará, estruturalmente, as práticas educativas direcionadas aos processos planejados para o trabalho de ensino à essas pessoas, com características complexas e variadas, as quais três planos não de ser



distintos, estabelecidos em: *Práticas Educativas, Diversidade e Nova Configuração do Educador*. O plano das práticas educativas estende a educação e formação de adultos em modalidades de alfabetização, de formação profissional, de animação sociocultural e de desenvolvimento local. Estas modalidades descrevem e limitam o território das práticas sociais da educação de adultos. A formação profissional, por sua vez, refere-se ao direcionamento de informações e/ou práticas direcionadas especificamente às razões laborais, que seja às pessoas que procuram qualificações específicas ou requalificações para inserção ou melhoramento dos seus espaços de trabalho, como proposta de desenvolvimento econômico e social. No plano dos contextos educativos reconhece-se o carácter da experiência vivida e uma variedade de instituições como espaços de formação. No plano do perfil do formador interroga-se o conceito de profissionalização, pois as práticas de educação e formação de adultos eram limitadas a professores e na atualidade, vários agentes, de aspectos formais e informais, passam a fazer parte do processo, sendo um deles o suporte midiático, em geral, como defendem os estudiosos da *Educomunicação*, a exemplo de Sodré (2012).

O conceito de educação e formação de adultos tem passado por uma atualização, que de acordo com Quintas (2008) atende às premissas internacionais, apontadas ao desenvolvimento cultural, social, político e econômico das nações, com ênfase aos aspectos da UNESCO (1997), através da *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*, cuja ideia central destaca o aprendizado em idade adulta como uma das chaves para o desenvolvimento nesta primeira fase do século XXI. Diante disso, o referido documento nos faz refletir que qualquer via de desenvolvimento só é possível se for centrada nas pessoas, permitindo que elas participem da construção permanente dos seus espaços de vivências, lugares de fala e tomadas de decisões estruturantes, no que diz respeito aos direitos humanos e ao pleno desenvolvimento sustentável, como propõe Guatarri (2000).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O último relatório a aferir o Aprendizado de Adultos publicado pela UNESCO em agosto de 2017 pontua que findando a segunda década do século XXI ainda existem 700 milhões de adultos analfabetos dispersos em todo planeta, estando estes, mais



concentrados nos bolsões de miséria da África, Ásia e América Latina. Desse total, 115 milhões correspondem a jovens, entre 15 e 24 anos, que alheios à leitura e escrita, também estão deslocados da chamada sociedade em rede. A totalidade vive a mercê das mais precárias condições de trabalho, capazes de retirar-lhes quaisquer perspectivas de exercer plenamente ações cidadãs e demonstrarem-se como pessoas que interagem com o mínimo necessário ao reconhecimento de uma condição humana, tendo em vista posicionarem-se, imporem-se, negarem e contestarem o que lhes contraria.

Prestes & Andrade (2017) apontam que, para além da quantificação referente aos índices de analfabetismo, o relatório também externa a educação precária, de baixíssima qualidade, como instrumento incapaz de promover alterações nas condições de vida das pessoas imersas às condições de extrema pobreza, atingindo 63% dos adultos com baixas habilidades de alfabetização e que, por conta das atividades domésticas, as meninas na faixa etária correspondente aos jovens (15 a 24 anos) encontram-se mais distanciadas da escola em proporção aos meninos.

No contexto Brasileiro, mesmo o País imerso ao espaço das principais economias mundiais – de acordo com dados do Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, mantido pela Fundação Alexandre de Gusmão, responsável em sistematizar os dados do *World Economic Outlook Database* para o Portal da Transparência do Governo Federal – 40% da população entre 15 e 24 anos (estimada em 33.807.223 habitantes, o equivalente a 16,43% da população brasileira, cujo total estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é de 205.823.665, de acordo com aferição feita ao longo de 2017 e publicada em 2018) possui precária escolaridade, sem se quer ter concluído a Educação Básica, posta às séries iniciais que compreendem ao processo de alfabetização, reconhecimento das quatro operações matemáticas e correlações entre as ciências naturais e os estudos sociais.

Mesmo diante das alarmantes estatísticas, capazes de evidenciar o contraste social brasileiro entre setores da classe média e das elites – cujos hábitos de consumo são similares aos dos países de economia ativa, postos ao Hemisfério Norte – é preciso destacarmos as ações que integram o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), delineado por Darcy Ribeiro, quando senador, no escopo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, protocolada na Constituição Federal com a numeração de Lei 9.394/96. O referido programa, tem em seus planos de meta, favorecer o acesso à





educação básica, desde a alfabetização ao conjunto de saberes, habilidades e competências que caracterizam o primeiro ciclo de formação de uma pessoa, denominado no Brasil de Educação Fundamental e, por conseguinte, estimular aos que estão envolvidos nesse processo a prosseguirem no segundo ciclo, ao qual denomina-se no Brasil de Ensino Médio. Lopes & Sousa (2005) apontam que toda a concepção é Freiriana, de modo que, em tese, o interesse é levar para além da alfabetização, possibilidade das pessoas envolvidas nas atividades características ao EJA, formação cidadã, capaz de despertar sentimentos de pertença e autonomia diante das suas escolhas, tendo em vista os possíveis direcionamentos ao espaço laboral, ao longo do processo educacional.

A história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O Sistema Paulo Freire, desenvolvido na década de 1960, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. E, com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo País, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular. (Lopes & Sousa, 2005, p. 10).

Iniciado durante a primeira fase do governo Fernando Henrique Cardoso, o Programa EJA foi potencializado ao longo dos anos 2000, sobretudo no primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no tocante a sua expansão e acessibilidade. Em 2011, já durante o governo Dilma Rousseff, foi implantado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico em Emprego (PRONATEC), através da lei 12.513, com o propósito de alavancar o processo de educação de jovens e adultos, estimulando-os à formação técnica, capaz de lhes direcionar ao mercado de trabalho com habilidades e competências postas às necessidades contemporâneas.

Mesmo diante da proposta delineada por Darcy Ribeiro, reportada aos enquadramentos epistemológicos de Paulo Freire, e potencializada – em expansão – pelo Ministério da Educação Brasileiro, ao longo do Governo Lula, representado, na função de Ministro da Educação, o Prof. Dr. Fernando Haddad, lotado no Departamento de Ciências Políticas da Universidade de São Paulo, é necessário destacar que o Programa de Educação de Jovens e Adultos, desde o princípio, ocupa uma posição marginal no contexto educacional brasileiro, resultante da falta de formação específica de docentes para atuarem nessa seara. Macedo (2010) destaca que o recorrente remanejamento de professores que atuam na educação básica para trabalhar o processo de alfabetização, bem como os direcionamentos das séries subsequentes, com adultos, revela a acentuada falta



de preocupação para capacitação específica nos conceitos de Andragogia, uma vez que esses docentes, em maior parte, levam as perspectivas metodológicas dos trabalhos com crianças e/ou adolescentes imersos aos ensinamentos fundamental e médio.

Contudo, apesar de respeitáveis conquistas, é possível observar que a EJA continua transitando nas margens da educação, ocupando, na tradicional hierarquia que conduz o sistema educacional brasileiro, um lugar de pouco valor que, sem dúvida, guarda estreita relação com o lugar social dos sujeitos aos quais se destina. (Prestes & Andrade, 2017, p. 45).

Contudo, a composição sólida, em seu viés idealista, estabelecida ao programa de Educação de Jovens e Adultos, não tira do foco central do Ministério da Educação Brasileiro as modalidades convencionais de ensino, postas aos escopos Fundamental e Médio – Básico e Secundário, numa denominação mais próxima ao contexto europeu –, bem como do Ensino Superior, aonde verificam-se os maiores aportes financeiros, oriundos das ordens governamentais, como reflete Boff (2011) ao longo do prefácio do livro *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes* (Sodré, 2012). Com isso, os resultados mais evidentes, ao invés de caracterizarem-se pelo desenvolvimento pleno das pessoas que necessitam urgentemente de um processo de educação de adultos eficaz, é o desânimo estrutural, que desemboca na frequente evasão e no distanciamento em cumprir as metas estabelecidas para o programa.

É importante destacar que a modalidade do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), abarca o que Ariano Suassuna chamava de Brasil Real, pelos grupos de pessoas que carregam em si as variações, especificidades e diferenças, construtoras das características multiétnicas e multiculturais do País, identificadas nos eixos das chamadas camadas populares, concentrando em maioria, negros, indígenas, moradores das periferias, trabalhadores de inserção precária ao espaço laboral, integrantes de comunidades ribeirinhas, pescadores, comunidades rurais, empregadas/os domésticas/os, pessoas em privação de liberdade, comunidades tradicionais – remanescentes quilombolas e ciganas – idosos de baixíssima renda, moradores de rua e, em determinadas situações, portadores de múltiplas deficiências cognitivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As leituras que nos conduziram à elaboração deste trabalho deixam a certeza de que a considerada Educação de Adultos não é uma prática recente, de modo que podemos considerá-la como algo que acompanha a humanidade ao longo do seu processo evolutivo, todavia, as nossas observações estão centradas a partir da Grécia Antiga, o que segue uma perspectiva eurocêntrica. Entretanto é importante destacar que esta, por sua vez, toma conta dos espaços colonizados, de modo que os impactos verificados na sociedade pós-guerra servem de estímulo para o desenvolvimento de programa focados na alfabetização de adultos, no contexto latino-americano, tendo em vista, a partir dele, desenvolver uma consciência emancipatória das pessoas subjugadas às condições servis, à pobreza extrema e todas as mazelas sociais que marcavam às comunidades camponesas de Cuba e do Nordeste do Brasil. No caso cubano, tivemos o processo de alfabetização como um dos elementos potencializadores da Revolução de 1959, já no escopo brasileiro, as testagens realizadas por Paulo Freire nas áreas rurais de Angicos – Rio Grande do Norte serviram para comprovar como eficaz a proposta metodológica direcionada ao processo de alfabetização consistente, com base nas vivências e contextos de cada grupo trabalhado. A experiência Freiriana ganhou espaços vários grupos operários, dispersos em todas regiões do Brasil, no período que compreende aos anos de 1961 e 1964, durante o Governo João Goulart, cujo Ministério da Educação esteve sob representação do antropólogo Darcy Ribeiro.

Numa reflexão geral, verifica-se que com o decorrer do tempo, a considerada qualificação escolar é fortalecida diante das necessidade em atender demandas que partem dos grupos adultos, quer sejam pelas consideradas qualificações profissionais, capazes de conduzirem aos postos de trabalho que favoreçam melhoria econômica e social, de modo que esses adultos, em maioria, tiveram a oportunidade em participar dos chamados ciclos regulares de educação, direcionados às crianças e adolescentes, em ordens temporais. Todavia, mais importante ainda é destacar ações focadas aos que não tiveram, nos momentos iniciais das suas vidas, acesso à educação formal, estando subjugados ao analfabetismo, muitas vezes, em maior parte dos seus anos de vida. Neste foco, foi motivada a verificação apresentada diante do Programa de Educação de Jovens e Adultos, ao qual são expostas fragilidades, principalmente no tocante à formação específica de docentes para trabalharem nessa seara, de maneira exclusiva, como também os recorrentes sinais de evasão.



Mesmo diante dos insucessos apontados perante o Programa EJA, não é possível desqualificá-lo, em sua proposta e sistemática. As duras penas, indicadores do Ministério da Educação apresentam resultados positivos, com destaque a taxa de analfabetismo reduzida 11,5% para 8,7% entre 2000 e 2018. Ademais, as ações conseguem estabelecer acessos a postos melhores de trabalhos, porque uma vez alfabetizados, os educandos são orientados a concluírem as etapas correspondentes aos ensinos Fundamental e Médio e, posteriormente, direcionados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Isso revela que existem políticas públicas para sanear as mazelas do analfabetismo e/ou baixíssima escolaridade, todavia, ainda é necessário um engajamento social – sobretudo dos grupos que integram a classe média – para cobrar das estruturas de governo o funcionamento pleno e com a qualidade necessária ao funcionamento dessas estruturas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 22 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Fundação Alexandre de Gusmão. Brasília: FUNAG, 2019. Disponível em: <<http://funag.gov.br/index.php/pt-br/>> Acesso em: 22 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96. **Presidência da República** – Casa Civil. Brasília – DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 27 fev. 2019.

CARRÓN, Julian. **A voz única do ideal em diálogos com jovens**. São Paulo: Ed. Paullus, 2018.

CANÁRIO, Rui. Novos (des) caminhos da Educação de Adultos?. **Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 555-570, 2013. Disponível em: < <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>> Acesso em 24 mar. 2020.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>> Acesso em: 23 mar. 2020.

COSTA, Antônio Pedro; Amado, João. **Análise de conteúdo por software**. Aveiro – Portugal: Ludomedia, 2018.



DAMÁSIO, Manuel José. **Tecnologia e Educação: as tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo.** Lisboa: Nova Vega, 2007.

EDUCAÇÃO. Um retrato da educação no Brasil – Série discute políticas públicas. **Folha de São Paulo.** São Paulo: Folha Uol, 2018. Disponível em: <<http://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-educacao/introducao/serie-discute-politicas-publicas.shtml>> Acesso em: 27 fev. 2019.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas.** Lisboa: Educa; Unidade I & D de Ciências da Educação, 2006.

FEDERIGHI, Paolo; MELO, Alberto. **Glossário de Educação de adultos na Europa.** Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos, 1999.

FOTOFOLHA. Educação de Jovens e Adultos: turmas de alunos da Educação de Jovens e Adultos pelo Brasil. **Folha de São Paulo.** São Paulo: Folha UOL, 2018. Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/nova/1606811778647499-educacao-de-jovens-e-adultos>> Acesso em: 27 fev. 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ed. Ática, 2003.

GALLO, Angela Cristina Pascarella; GUENTHER, Mariana. Reciclagem e reutilização de resíduos: um projeto socioambiental desenvolvido na educação de jovens e adultos (EJA) do SESC Santo Amaro, Recife (PE). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 10, n. 4, p. 11-23, 2015.

GOIS, Anselmo. Ensino de jovens e adultos cresce 12,2%. **Folha de São Paulo.** São Paulo: Folha UOL, 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0209200301.htm>> Acesso em: 27 fev. 2019.

GUATTARI, Felix. **Las tres ecologías.** Valência: Pre-textos, 2000.

HATIAS, Gabriela. Curso de jovens e adultos só alfabetiza 25%. **Folha de São Paulo.** São Paulo: Folha UOL, 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2210200001.htm>> Acesso em: 27 fev. 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Trad. Ênio Paulo Gianchini. Petrópolis: Vozes, 2017.

DÍAZ DE KÓBILA, Esther; CAPPELLETTI, Andrés. **Doce lecciones de Epistemología.** Rosario: Labore Editor, 2008.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MATTAR, João. Não há justificativa para privar o jovem do nível médio da educação a distância. **Folha de São Paulo.** São Paulo: Folha UOL, 2018. Disponível em:



<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/nao-ha-justificativa-para-privar-o-jovem-do-nivel-medio-da-educacao-a-distancia.shtml>> Acesso em: 27 fev. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Saway. 2ª Ed. São Paulo/Brasília: Ed. Cortez/UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Trad. Edgar de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **Science avec conscience**. Paris: Fayard, 1982.

\_\_\_\_\_. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Minayo, M. C. S & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. Aveiro: Ludomedia.

UNESCO, Organização das Nações Unidas. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. **Direitos Humanos**. São Paulo: USP, 1997. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>> Acesso em: 24 fev. 2019.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação** – diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

SERRES, Michel. Polegarzinha. Tradução Jorge Bastos. **Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, 2013.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519-539, 2006.

PRESTES, Andreia; ANDRADE, Eliane Ribeiro. Educação de Jovens e Adultos: avanços e desafios. **Carta Capital**. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/especiais/vale/educacao-de-jovens-e-adultos-avancos-e-desafios/>> Acesso em: 01 mar. 2019.

QUINTAS, Helena. Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida. **Lisboa: ANQ**, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2003.

SOUZA, José Herbert de. **Como se faz análise de conjuntura**. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. Trad. Maria José Amaral Pereira. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.