

Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos: especificidades de um domínio epistemológico e de um campo de práticas

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Tânia Regina Dantas
Sidneya Magaly Gaya

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Universidade de Coimbra, Portugal
E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt
 <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>

Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia,
UNEB, Brasil
E-mail: taniaregin@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-0953-512X>

Sidneya Magaly Gaya
Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC, Brasil
E-mail: sidneyamagaly@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2074-6144>

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar e debater elementos relativos aos domínios epistemológico e histórico, além do campo de práticas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O percurso metodológico prioriza a pesquisa bibliográfica com enfoque na compreensão dos sujeitos dessa modalidade educativa e na ênfase da EJA como um campo de estudos, práticas e investigação. Apresentamos uma breve introdução ao tema abordado, seguida do aprofundamento da discussão sobre a contribuição de Programas para a implantação de políticas públicas na EJA e consideramos as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos, na intenção de problematizar também o fenômeno da juvenilização. Nas considerações finais, apontamos a necessidade de construirmos uma conscientização, resultante da associação entre os âmbitos da epistemologia e da política, que nos conduza a uma práxis transformadora, além de investirmos no desenvolvimento de um questionamento crítico como forma de superar a alienação de papéis prescritos, descobrindo os direitos que nos humanizam e assumindo a responsabilidade de lutar pelo exercício desses direitos e pela sua concretização para todos, especialmente para os sujeitos cujos grupos sociais vivenciam histórica e coletivamente a negação de direitos sociais, políticos e humanos. Nessa perspectiva, é imprescindível consertar as experiências educativas relativas à escolarização básica, incluindo as que ofertam a EJA com os projetos transformadores nos nossos contextos de vida.

Recebido em: 10/07/2024
Aprovado em: 22/11/2024

Palavras-clave: Educação de jovens e adultos. Juvenilização. Políticas públicas.



Abstract

Education of youth and adults and its subjects: particularities of an epistemological domain and a field of practice

This paper presents and discusses elements from the field of epistemology and history as well as from the field of youth, adult and elderly education. The methodological path emphasizes bibliographical research with a focus on understanding the subjects of this educational modality and on emphasizing EJA as a field of studies, practices and investigations. We provide a brief introduction to the topic under consideration, followed by a more in-depth discussion of the contribution of programs to the implementation of public policies in EJA, and we consider the specificities of the topics of youth and adult education, with the intention of also problematizing the phenomenon of juvenilization, concluding with the final reflections. Among the final considerations, we point out the need to build awareness, resulting from the association between the areas of epistemology and politics, which leads us to a transformative praxis, in addition to investing in the development of critical questioning as a way of overcoming the alienation of roles prescribed, discovering the rights that humanize us and assuming the responsibility of fighting for the exercise of these rights and their realization for everyone, especially for subjects whose social groups have historically and collectively experienced the denial of social, political and human rights. From this perspective, it is essential to repair educational experiences related to basic schooling, including those offered by EJA, with transformative projects in our life contexts.

Keywords:

Youth and adult education.
Juvenilization.
Public policies.

Resumen

Educación de jóvenes y adultos y sus sujetos: especificidades de un campo epistemológico y un campo de prácticas

Este artículo tiene como objetivo presentar y debatir elementos relacionados con los ámbitos epistemológico e histórico, así como el campo de prácticas de la Educación de Personas Jóvenes, Adultas y Mayores. El enfoque metodológico prioriza la investigación bibliográfica, centrada en la comprensión de los sujetos de este modelo educativo y en el énfasis de EJA como un campo de estudio, práctica e investigación. Se expone una breve introducción al tema, seguida de una discusión en profundidad sobre la contribución de los programas para la implementación de políticas públicas en la EJA, y se consideran las especificidades de los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos, con la intención de problematizar también el fenómeno de la juvenilización, concluyendo con consideraciones finales. Entre las consideraciones finales, señalamos la necesidad de construir conciencia, resultado de la asociación entre las áreas de la epistemología y la política, que nos lleve a una praxis transformadora, además de invertir en el desarrollo del cuestionamiento crítico como forma de superar las alienación de los roles prescritos, descubriendo los derechos que nos humanizan y asumiendo la responsabilidad de luchar por el ejercicio de esos derechos y su realización para todos, especialmente para los sujetos cuyos grupos sociales han experimentado histórica y colectivamente la negación de los derechos sociales, políticos y humanos. Desde esta perspectiva, resulta fundamental reparar las experiencias educativas relacionadas con la escolaridad básica, incluidas las que ofrece la EJA, con proyectos transformadores en nuestros contextos de vida.

Palabras clave:
Educación de jóvenes y adultos.
Juvenilización.
Políticas públicas.

Introdução

As políticas públicas voltadas para o atendimento dos sujeitos da EJA têm sido, geralmente, fragmentadas e desarticuladas. Dentre os programas vinculados a essa modalidade, podemos destacar, em 2023, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Projeja, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem e o Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos- Encceja.

Esses programas vêm intentando superar as desigualdades sociais relativas às classes trabalhadoras, oportunizar melhores e mais efetivas condições de aprendizagem e certificação aos sujeitos da EJA, frente aos problemas de evasão e abandono escolar, além de incentivar a integração profissional desse segmento popular no mundo do trabalho.

Lembramos que o Relatório encomendado pela Unesco para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidido por Jacques Delors, defende a proposta de uma educação ao longo de toda a vida, ao destacar que “[...] a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas [...]” (Delors, 2001, p.103).

De acordo com Gaya *et al.* (2023), a gênese das políticas públicas de universalização da educação escolar, nos contextos nacional e internacional, emergiu após a segunda guerra mundial, orientando-se pela concepção da escolarização como direito fundamental humano e visando a inclusão de sujeitos e grupos, até então excluídos, direta ou indiretamente, da educação formal. Desse modo:

[...] impulsionaram a criação e a expansão, a partir de determinações discursivas e legais (sobretudo dos organismos internacionais), projetos, programas e políticas públicas voltadas à educação popular inclusive para regiões, sujeitos e grupos não focados até então. Entretanto, essa gênese também ocorre a partir de estruturas materiais e simbólicas, as quais constroem novas realidades e possibilidades para a educação popular, a instrução fundamental e a alfabetização para os sujeitos e para os grupos pobres, marginalizados, periféricos, explorados ou interditados em seus acessos aos bens sociais, sendo importante trazer à tona tais aspectos, os quais demonstram que as políticas são baseadas em mecanismos de interesses [...] (Gaya *et al.*, 2022, p. 14).

A Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade da Educação Básica, de acordo com a Lei 9.394/96, apresenta-se como um campo epistemológico próprio, que requer conhecimentos, saberes, currículo, metodologias e práticas pedagógicas apropriadas aos sujeitos/educandos(as) que procuram se inserir nessa modalidade educativa.

A EJA pode ser considerada como uma área de conhecimento que produz epistemologias concernentes ao próprio campo, exercendo um papel sistemático e crítico frente ao âmbito teórico da educação. Abreu e Laffin (2020, p.10) afirmam que as “[...] suas epistemologias, implícitas ou não, são detentoras de um interesse instrumental filosófico que legitimam a sua própria prática científica [...]”. A Educação de Jovens e Adultos, além de ser um campo de prática, vem-se afirmando como um campo

importante de ensino e de investigação na área da educação, constituindo-se como “[...] uma área de conhecimento com um campo significativo de epistemologias [...]” (Abreu; Laffin, 2020, pp.10-11). Esses autores afirmam a EJA como um campo de produção de conhecimento e epistemologias que se dá:

[...] como resultado dos seus pressupostos filosóficos adquiridos e acumulados historicamente, sendo estes frutos de sua ação investigativa, reflexiva e crítica. Sua produção teórica no cenário educacional, ainda em sua constituição, traz inúmeros temas de extrema relevância social e epistemológica que contribuem para a educação: direito à educação, concepções de currículo, prática pedagógica, sujeitos, concepções de aprendizagens, concepções de conhecimento, educação de trabalhadores etc. [...] (Abreu; Laffin, 2020, pp.10-11).

A diversidade do grupo, constituído por jovens e adultos que possui diversos interesses, deve ser considerada também em práticas inclusivas e em processos de formação de profissionais para atuar na Educação de Jovens e Adultos, atentando-se para as suas demandas, peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, percursos históricos, saberes, características específicas, vendo-os como sujeitos históricos e atores sociais, como enfatiza Dantas (2009).

Segundo Paulo Freire (1987) não compete ao educador de adultos indicar as necessidades dos educandos, mas, através de um processo de conscientização, desvelar a realidade social e as suas contradições, potencializando aos estudantes se darem conta das suas próprias necessidades, demandas, sabendo enfrentar os obstáculos que impedem uma clara percepção da realidade e a sua atuação no mundo como um sujeito autônomo e construtor de sua própria história.

Paulo Freire procurava, dessa forma, sistematizar uma proposta pedagógica que respondesse aos três problemas recorrentes da Educação de Jovens e Adultos: “[...] Como envolver as pessoas mais afastadas dos percursos formais de educação? Como encontrar atividades que melhor servissem às características dessas pessoas? Como orientar as experiências educativas com uma efetiva mudança pessoal e social, construindo realidades mais humanizadas? [...]” (Freire, 1987, p.??). Essa associação da epistemologia e da política com uma prática educativa conscientizadora e a necessidade de colocar as práticas educativas ao serviço de uma práxis transformadora (Alcoforado, 2022) enquadrava-se numa procura já com algumas décadas e passou a constituir uma marca referencial desse domínio epistemológico e desse campo de práticas, levando diversos pesquisadores, em diferentes latitudes e longitudes, a assumir uma agenda de pesquisa e uma militância efetiva pelo alargamento de conhecimento e atividades, mantendo a matriz identitária freireana como grande referência (Alcoforado, 2016; Alcoforado; Ferreira, 2011).

Foi esse o caso, por exemplo, de propostas como a da Aprendizagem Transformadora (Mezirow, 1991; 2000). Influenciado, entre outros autores, pelas reflexões dos pensadores da Escola de Frankfurt, em particular, pelas contribuições de Jürgen Habermas, mas prestando um tributo inequívoco aos trabalhos de Paulo Freire, Jack Mezirow construiu uma das mais importantes sistematização sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, propondo que, nestas fases da vida, nos encontramos numa etapa de desenvolvimento marcada pela possibilidade de elaborar uma reflexão crítica sobre os processos anteriores

de socialização, muitas vezes vividos de forma acrítica e inconsciente, construindo saberes que nos devem permitir uma “[...] emancipação de forças libidinais, linguísticas, epistêmicas, institucionais e de condicionantes contextuais, as quais limitam as nossas opções e o controle racional sobre as nossas vidas [...]” (Mezirow, 1991, p. 87).

Esse processo deve incorporar um questionamento pessoal circunstanciado, de alienação de papéis prescritos e de opção consciente por novos saberes, que façam sentido nos novos papéis que devemos encontrar para nós, na sociedade, descobrindo todos os direitos que nos humanizam e assumindo a responsabilidade de os exercer e de lutar pela sua concretização para todos (Alcoforado, 2022).

A literatura científica internacional desse domínio começou a assumir a distinção de duas designações que, na língua inglesa, apresentam uma diferença sutil, mas muito significativa. A primeira (*Education for Adults*) engloba todas as atividades educativas das organizações educativas formais que se abrem à participação de pessoas adultas. A segunda (*Adult Education*) configura um domínio epistemológico e um campo de práticas, com identidade e especificidade próprias, que se abre à contínua construção de conhecimento, com renovação contínua das atividades educativas que melhor se adequem aos processos transformativos referidos.

Um dos problemas que recorrentemente se coloca no planejamento e desenvolvimento das políticas públicas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos é o de encontrar práticas que se enquadrem nesta identidade teórica, construída em resultado de um volume já invulgar de pesquisa e produção científica. Talvez possamos colocar o problema da seguinte maneira: Até que ponto instituições educativas com uma cultura escolar bem sedimentada por décadas sucessivas de práticas identitárias, com muita dificuldade em se libertarem de uma certa exigência neoconservadora (e até neoliberal) da sociedade, conseguem as condições para promover a mudança cultural necessária para desenvolver atividades educativas para pessoas jovens, adultas e idosas que incorporem os resultados das pesquisas, resultantes dessa problemática que vem revelando enorme vitalidade, em diferentes espaços do mundo?

Para a transformação necessária desta cultura das organizações educativas que envolvem jovens, adultos e idosos, é indispensável considerar a formação e a construção de uma identidade profissional, igualmente com especificidade própria, por parte dos professores e professoras que atuam neste campo de práticas (Dantas, 2009), uma vez que apenas por sua ação política e pedagógica e, particularmente, por sua capacidade de luta pela dignificação e reconhecimento público e político dessa modalidade educativa, podem-se pleitear as condições ideais de oferta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A contribuição dos programas de EJA

Mediante o Decreto nº 5.478/2005, de 24 de junho de 2005, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Projeja). Na

primeira edição do Proeja, a partir do referido Decreto, instituiu-se o programa em âmbito restrito, referente apenas às instituições federais de educação tecnológica, sob duas formas: como formação inicial e continuada; e como habilitação técnica. A partir do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o Programa foi ampliado em termos de abrangência territorial e aprofundado em seus princípios pedagógicos, mudando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2007).

Vale considerar que a instituição do Proeja ocorreu em um período no qual a sociedade brasileira, especialmente nos âmbitos escolar e acadêmico, expressava descontentamento à forma como vinha sendo tratado o Ensino Médio e buscava a revogação do Decreto nº 2.208/1997. A partir de fevereiro de 2003, iniciou-se um processo de consulta à sociedade, que se estendeu por mais de um ano.

Neste período ampliaram-se as consultas e foram realizados dois seminários – um primeiro sobre o ensino médio e o segundo sobre educação profissional. O seminário sobre ensino médio foi fundamental para demarcar sua concepção centrada no conhecimento, trabalho e cultura, bases da educação integral, politécnica e na construção da escola unitária. Um dos aspectos que mereceu centralidade foi em relação aos sujeitos do ensino médio, considerando-se não somente a profunda desigualdade entre as classes e grupos sociais, mas também as particularidades regionais [...] (Frigotto, 2016, p. 63).

Sobretudo, o Proeja anuncia-se com a intenção de ofertar a Educação de Jovens e Adultos, rompendo com a forma como se vinha realizando até então, marcada pela “[...] descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 [...]” (Brasil, 2006, p. 11). Além de afirmar-se como uma educação que pudesse contribuir:

[...] para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora [...] (Brasil, 2006, p. 35).

Nesse sentido, a expressa finalidade do Proeja já apresenta indícios da concepção do educando, em consonância com o sujeito trabalhador estudante, com urgência de melhor conhecer e atuar consciente e significativamente na “[...] realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho [...]” em que se encontra inserido, bem como da sociedade na qual este sujeito encontra-se e as necessidades de transformação da mesma (Brasil, 2007, p. 35).

Visando à implantação do Proeja, foram realizadas diversas ações que seriam atendidas em âmbitos federal, estadual e municipal. Dentre elas podemos destacar as seguintes:

- [...] financiamento para a abertura de cursos do Proeja ofertados nas redes federal e estadual;
- elaboração de documentos base da política;
- oferta de cursos de formação continuada para profissionais da educação e de cursos de pós-graduação stricto sensu;

- inserção contributiva visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar;
- incremento de recursos da assistência estudantil da Rede Federal para o atendimento de jovens e adultos matriculados no Proeja e fomento à oferta de curso Proeja FIC Fundamental, junto aos municípios, inclusive, com a articulação de processos de certificação profissional [...] (Brasil, 2016, p. 2).

De acordo com Gomes e Lira (2016), outras críticas ao Proeja aparecem nas análises de autores como Frigotto e Ramos (2005), os quais sinalizam que:

[...] a esperada integração entre a formação propedêutica e técnica não foi tão expressiva, pois o fato é que o Decreto nº 5.154/04 também possibilitava a articulação entre integração/desintegração entre ensino e trabalho, fragilizando o Decreto e reconhecendo a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o Ensino Médio e a Formação Profissional [...] (Gomes; Lira, 2016, p.12).

Na verdade, o governo federal enfrenta um grande desafio e espera ampliar a oferta de Educação Profissional Tecnológica (EPT), articulada com a educação básica, constituindo-se em uma meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Além disso, segundo Frigotto (2016, p. 66), a instauração do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) indica a tendência, no campo da EJA da redução do direito à “[...] educação básica universal e unitária para formação aligeirada e restrita de preparar para o trabalho simples [...]”.

Criado pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, o Programa Nacional de Inclusão do Jovens – Projovem Urbano foi implantado pelo Ministério de Educação, sendo administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e é destinado aos jovens na faixa etária de 18 a 29 anos de idade, residentes em regiões urbanas, que não tenham concluído o ensino fundamental. A prioridade de inclusão nesse Programa é para jovens que residem em municípios ou regiões que atestem índices altos de violência contra jovens negros; para os catadores/as de resíduos sólidos; egressos do Programa Brasil Alfabetizado e para as mulheres que estejam em sistemas prisionais. De acordo com a legislação, as Secretarias de Educação, tanto do Estado, como do Distrito Federal, e as prefeituras Municipais podem aderir ao Programa Projovem.

Coerentemente com a proposição de romper com a histórica marginalização da EJA, o programa apresentava um currículo fundamentado basicamente em três importantes dimensões: “[...] Formação Básica para elevação da escolaridade ao nível da 8^a série do ensino fundamental; Qualificação Profissional, na forma de qualificação inicial em um arco de ocupações; e Participação Cidadã que envolve ações comunitárias, culturais, esportivas e de lazer [...]” (Brasil, 2008b, p. 16).

A gestão compartilhada do Projovem, entre as esferas municipal, estadual e federal, teve algumas consequências negativas, como a utilização do programa para fins eleitorais, além de dificuldades ou desvios de recursos. Houve constatações, por exemplo, de contratações de professores a partir de critérios partidários em detrimento de técnicos, os quais prejudicaram o trabalho docente. O Tribunal de Contas da

União registrou irregularidades em relação à frequência dos alunos e à prestação de contas, além dos problemas de evasão.

Além dessas deficiências, foram detectados outros problemas na execução local do Projovem, com instalações físicas inadequadas, ausência de distribuição de lanches, material didático fornecido com atraso ou com conteúdo diferente do estabelecido pelo órgão coordenador, processos licitatórios realizados em desacordo com as normas, despesas não comprovadas, movimentação irregular na conta específica e ausência de ajuste de valores no repasse de recursos para entidades conveniadas ou contratadas [...] (Brasil, 2011, p. 1-2).

Em um estudo apresentado, Gaspar (2022) afirma que o Projeto Pedagógico do Projovem Urbano, com sua oferta de apenas três meses de formação prática, “[...] resulta numa formação precarizada pela ausência ‘parcial’ ou ‘total’ da qualificação profissional [...]”. Segundo o autor, é problemático também que:

[...] gestores e coordenadores traçam os limites entre “teoria” e “prática”, ressignificando, à sua maneira, a qualificação profissional. Esse “modus operandi” aumentou, sobremaneira, a evasão escolar, à medida que a qualificação profissional é tida pelos alunos como a principal dimensão do Programa. Ainda que tais retrocessos, relativos ao ciclo de políticas públicas, pudessem ser minimizados para respeitar à dignidade humana (sobrepondo os interesses coletivos acima dos individuais), não podemos negar que a promessa integradora não passa de “utopia educacional”. Portanto, entendemos que a Política Nacional da Juventude é constitutiva de uma lógica subalterna, servindo como estratégia de equalização da pobreza, constituída à margem do Sistema Nacional da Educação [...] (Gaspar, 2022, p. 354).

Dentre outras medidas de impacto social e político na EJA, destacamos que o Ministério da Educação, a partir de 1992, criou o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que foi aplicado pela primeira vez em 2002, (Brasil, 2002) para aferir competências, saberes, habilidades, o qual vem sendo utilizado pelas secretarias estaduais e municipais de educação como um dos instrumento para se obter o Certificado de Conclusão de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, requisito mínimo exigido para se ingressar no mercado formal de trabalho. Dessa forma, as principais finalidades do Encceja seriam:

[...] construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar; estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização dos resultados do Exame; oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar; construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação; construir parâmetros para a autoavaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho; possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira [...] (Brasil, 2004, p. 2).

Esse instrumento apresenta como finalidade avaliar pessoas, matriculadas ou não em um sistema escolar, mas que estão com idade acima da faixa etária própria para cursar o ensino regular e que, por uma série de motivos (pessoais, sociais, econômicos ou outros), não puderam concluir a etapa de escolarização

correspondente aos níveis fundamental e ou médio, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

O referido exame vem servindo também como um importante instrumento para avaliar os Programas de Educação de Jovens e Adultos que estão sendo desenvolvidos em nosso país. A inscrição no Encceja é feita mediante critérios mínimos, quais sejam: ter 15 anos de idade para se submeter ao exame de conclusão de nível fundamental e ter 18 anos para ser avaliado pelo exame de nível médio. O exame consiste em uma prova interdisciplinar e contextualizada que tenta avaliar as competências básicas dos participantes. As provas são elaboradas por um órgão central, com sede em Brasília, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é uma autarquia do Ministério da Educação, responsável pela aplicação do exame, pela avaliação dos candidatos, pelos levantamentos estatísticos e análise dos resultados em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. A emissão do certificado e declaração de proficiência é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja.

Questionamos a validade desses Exames por não levarem em consideração as diversidades culturais, marcantes nas diferentes regiões, estados e municípios brasileiros. Essas provas também não consideram a especificidade da educação de jovens e adultos, uma vez que os sujeitos educantes possuem características bem diversas das crianças, necessitando de metodologias e estratégias de ensino apropriadas, como ainda que o sistema educativo, em suas ações avaliativas, esteja fundamentado em princípios filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos e políticos, adequados à aprendizagem do alunado.

Além dessas argumentações, problematizamos o fato de que os estudantes que procuram o Encceja são das classes mais pobres da população que, na maioria das vezes, não conseguiram concluir sua escolarização básica por precisar arcar com a luta pela própria sobrevivência e, por vezes, também de seus familiares. Ao aderirem à possibilidade de obter sua certificação por meio de exames e não da frequência à escola, perdem da escola, irreparavelmente, a socialização e a preparação para o trabalho. Os exames podem mensurar a apropriação de conhecimentos, que é também uma função importante da escolarização, entretanto, como determina o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, este direito de todas e de todos deve ser promovido “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988), de modo que não pode ser substituído por exames de certificação com a conivência do Estado.

A despeito desses importantes programas, de acordo com os dados do Inep de 2022, existem ainda 39.169.639 pessoas no Brasil com idades entre 16 e 70 anos que não têm o Ensino Fundamental e não frequentam escola (Inep, 2022). Sobre o perfil dessa população, demandantes de Educação de Jovens e Adultos, Santos *et al.* (2023) apresentam, nos Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais de 2023, a seguinte configuração:

Tabela 1- Total e percentual da população com e sem o Ensino Fundamental Completo, por localização de residência, raça, cor e sexo no Brasil em 2022

Agregação	Número		%	
	Com ensino fundamental	Sem ensino fundamental	Com ensino fundamental	Sem ensino fundamental
Urbano	87.327.174	29.109.151	75,0%	25,0%
Rural	8.138.661	10.060.488	44,7%	55,3%
Brancos	43.897.508	12.945.092	77,2%	22,8%
Pretos	10.170.396	4.820.605	67,8%	32,2%
Amarelos	805.096	172.682	82,3%	17,7%
Pardos	40.232.455	21.014.523	65,7%	34,3%
Indígenas	339.421	209.668	61,8%	38,2%
Homens	45.619.743	20.568.185	68,9%	31,1%
Mulheres	49.846.092	18.601.453	72,8%	27,2%

Fonte: Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação, v. 8, 2023.

Tais dados revelam a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, estimada em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019). Mais da metade da população rural não concluiu o ensino fundamental. A proporção da população autodeclarada preta também é superior à que se declara branca, no sentido de demandar a conclusão dos primeiros anos da escolarização básica. Nesse sentido, é possível e fundamental compreender traços identitários da população demandatária da EJA no Brasil.

As especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Na cultura escolar, é possível receber o educando para ensinar-lhe conteúdos estranhos à sua experiência de vida sem considerar os seus conhecimentos, saberes, adquiridos na sua luta cotidiana pela sobrevivência, sem mesmo valorizar o que ele já sabe, o que já aprendeu ou o que já conhece, sem saber quais são as experiências que traz na sua trajetória de vida. A aprendizagem esperada continua sendo aquela dos livros, da sala de aula, dos escritórios, das “enciclopédias”, padrão no qual não se enquadra o aluno trabalhador.

Muito embora se reconheçam as especificidades da EJA, Carrasco (1997) adverte que não existe propriamente uma pedagogia de adultos, destacando que o principal problema da educação de adultos reside no recrutamento e na formação inicial e continuada de pessoal especializado com qualidade comprovada e em quantidade suficiente para cumprir múltiplas tarefas para se conseguir obter resultados relevantes nas aprendizagens.

Mas quem são os sujeitos da EJA? Sabemos que o coletivo de sujeitos da EJA apresenta entre as características principais: ser constituído por trabalhadores (engajados na economia formal ou informal),

desempregados, donas de casa, ambulantes, moradores do campo ou da cidade, ou seja, “[...] sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas [...]”, como enfatizava Arroyo, (2013, p.11), ou seja, pessoas com expectativas e interesses diversos, saberes/fazeres significativos que, por uma série de motivos, foram excluídas da escola. Segundo Arroyo (2005, p. 33), historicamente, os sujeitos da educação de jovens e adultos são sempre os mesmos, “[...] pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos [...]”.

Os sujeitos da EJA, via de regra, são pessoas com baixa escolaridade ou até mesmo analfabetas funcionais que, por longos períodos de suas vidas, estiveram silenciadas, alijadas do processo econômico, que, até 1985¹, não podiam nem mesmo exercer o seu direito de votar, de escolher os seus representantes legais, governamentais, nem se candidatassem a nenhum cargo eletivo, o que fazia com que algumas pessoas internalizassem que seriam incapazes de aprender qualquer conteúdo, que não possuíam nenhum saber válido, que o fato de aprenderem a ler e a escrever não resultaria em nenhuma mudança em suas vidas.

Resultante de sucessivos fracassos escolares, abandono, exclusão escolar, necessidade de sobreviver, que obriga os jovens a ingressarem no mundo do trabalho, mesmo que informalmente, decorre um fenômeno no âmbito da educação de jovens, adultos e idosos, que se denominou de “juvenilização”. Com a ocorrência desse fenômeno, na década de 90, a legislação educacional teve que assumir a designação de educação de jovens e adultos, impulsionada pela expressiva quantidade de jovens que demandavam o acesso nas escolas de educação de adultos, em busca de uma qualificação melhor para ingresso no mercado de trabalho, altamente competitivo, que exigia escolaridade mínima para exercer qualquer função. A EJA, na época, apresentava um contingente de 79% de jovens (expresso no Censo 2000), o que se configura como a “juvenilização” da educação de adultos, tendo grupos etários compostos por pessoas bem jovens, na faixa etária de 15 a 19 anos, exigindo o repensar de outras formas de ensinar e de trabalhar com esses sujeitos históricos, como destaca Dantas (2009).

Esses novos atores sociais que ingressam na EJA trouxeram mais marcas de diversidade, de heterogeneidade, e precisamos entender que o grande desafio com a juvenilização na EJA é, justamente, atentar para as diferenças que perpassam esse segmento e procurar atender à diversidade marcada pela variedade das necessidades de aprendizagem, pelas motivações, pelas expectativas diversas e pelas condições de estudo de contexto que pautam essa juventude.

Não podemos esquecer que estes educandos adentram na escola com a sua leitura de mundo, com a sua visão de sociedade, as quais antecedem a leitura da palavra escrita, como nos alertava Freire (2001).

¹ A Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, reformou a legislação eleitoral no Brasil garantindo o direito de voto à população analfabeta. Esse direito havia sido retirado em 1881 pela Lei Saraiva, a qual foi promulgada às vésperas da abolição da escravatura. Segundo Gaya (2022), foi um dispositivo encontrado pelas elites socioeconômicas brasileiras para assegurar a ausência de direitos à população negra naquele contexto histórico.

Ferrari e Amaral (2005, p. 8) alertam sobre o fato de que “[...] situar este jovem num mundo cultural concreto, de uma determinada época histórica, faz contraponto à visão de existência do adolescente universal, com características emocionais típicas de desenvolvimento [...].” De acordo com esses autores, o fato desses jovens estarem engajados na luta pela sobrevivência constituiria um diferencial nas suas características universais, face ao contato cotidiano com a realidade social que exigiria deles atitudes, reações e vivências de adultos.

Por outro lado, não podemos naturalizar o fenômeno da juvenilização na EJA, o qual não deve ser considerado como um fenômeno permanente, normal, natural, e que nada poderemos fazer para reverter essa situação. Esta é uma questão pedagógica e política importante a ser repensada e reajustada sem menosprezar as oportunidades que os jovens não escolarizados precisam ter para *recuperar a sua humanidade* roubada e a sua cidadania perdida, como já alertava Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987); trata-se de *restaurar a humanidade*, como nos lembra Arroyo (2000).

Essas características demandam “[...] metodologias de ensino e formas de aprendizagens próprias, novas configurações de organização da gestão escolar que estejam atentas às necessidades dos sujeitos *aprendentes* [...]”, como enfatiza Dantas (2016, p.137). Para isso, faz-se necessária uma percepção de EJA que a compreenda como:

[...] um espaço de relações de forças, de interesses e apropriações, pois ela vem garantindo o acesso à escolarização da classe trabalhadora no Brasil não escolarizada e/ou não alfabetizada, permitindo, assim, a inserção social de uma população mais empobrecida. Como fenômeno permite a produção de paradigmas, supera tantos outros, e de objetos de conhecimento promovendo problematizações específicas sobre o seu campo empírico, portanto, possibilita o desenvolvimento de teorias e epistemologias [...] (Abreu; Laffin, 2020, p. 8).

Entendemos, portanto, que a formações inicial e continuada de professores, a seleção e a contratação desses professores, a disposição dos tempos e espaços de aprendizagens, os processos avaliativos, as ofertas de turnos e localizações das escolas, os recursos a serem disponibilizados para que os alunos possam estudar e os professores e equipe pedagógica possam trabalhar sejam construídos a partir destas epistemologias, constituindo novos e efetivos paradigmas para a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva de superação e transformação social.

Considerações finais

Devemos lembrar que a escola não é o único *lócus* de aprendizagem para os educandos jovens e adultos, uma vez que a educação ocorre em diferentes espaços sociais, como a igreja, a família, o local de trabalho, do culto, os sindicatos, as associações, os movimentos populares, onde ocorre a construção de conhecimentos, saberes e as trocas de experiências. Enquanto os processos de educação informal e não formal ocorrem, e formam a consciência, os valores e as condutas dos sujeitos e grupos, a escola, entretanto,

permanece como *lócus* privilegiado de produção de conhecimentos científicos, do “pensar certo”, a que Freire (2015) alude e que, em seu desenvolvimento ressignifica os outros processos de aprendizagem.

Se procuramos uma conscientização resultante de uma associação da epistemologia e da política, que nos conduza a uma *práxis* transformadora, ou se acreditamos na importância de desenvolver um questionamento crítico como forma de superar a alienação de papéis prescritos, descobrindo os direitos que nos humanizam e assumindo a responsabilidade de lutar pelo exercício desses direitos e pela sua concretização para todos, é forçoso que procuremos consertar as experiências educativas relativas à escolarização básica, incluindo as que ofertam a EJA com os projetos transformadores nos nossos contextos de vida.

As ofertas de EJA deverão ser desafiadas a construir os seus projetos políticos e pedagógicos, constituindo-se como comunidades educativas interconectivas que, partindo das realidades sociais e culturais, visem dinâmicas promotoras de solidariedade contratual que possam trazer contribuições efetivas para que o conhecimento possa desempenhar uma importância efetiva na transformação da vida e dos respectivos contextos, num processo de progressiva humanização.

Embasados no diálogo, é possível ao/a educador/a trabalhar junto com o/a educando/a, de forma horizontal, respeitando o seu repertório de experiências, conhecimentos e saberes, indo na direção da construção de suas subjetividades. É possível que os professores, criteriosamente selecionados e contratados para atuar na EJA, possam formar-se com base nas epistemologias desse campo de conhecimentos, que já possui vasta produção de saberes e práticas. É assim que os direitos sociais dos sujeitos da EJA devem ser resgatados para que aconteça a devolução da identidade que lhes foi negada por muitas gerações.

É necessário que as políticas de EJA integrem estratégias intersetoriais de desenvolvimento comunitário que articulem a formação geral e a preparação para o trabalho, a criação de oportunidades de geração de renda e a inclusão digital, entre outras medidas, como preconiza Di Pierro (2014), e que tais políticas sejam continuadas, reforçadas e devidamente financiadas.

Vamos juntos construir um amanhã melhor, um futuro mais promissor, resistindo hoje e sempre, solidarizando-nos com os mais vulneráveis e invisibilizados na nossa sociedade, como são os sujeitos/praticantes da EJA.

Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos de; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Educação de Jovens e Adultos como Campo de Pesquisas e de Epistemologias. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 28, n. 146, p.1-24, oct. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4585> . 2020. Acesso em: 8 mar. 2024.

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. A originalidade dos contributos educativos de Paulo Freire para a Construção de Sociedades mais Justas. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região**, v. 21, p. 175-186, Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://repositoriodigital.trt21.jus.br/server/api/core/bitstreams/dbe93a23-d85c-4633-a194-b1ff9485b301/content> Acesso em: 20 ago. 2024.

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros; FERREIRA, Sónia Mairos. Educação e Formação de Adultos: notícias sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In: ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Joaquim Armando; FERREIRA, António; LIMA, Margarida; VIEIRA, Cristina; OLIVEIRA, Albertina; FERREIRA, Sónia Mairos (eds.). **Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, pp. 7-20.

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. Paulo Freire na formação de especialistas em educação e formação de adultos e intervenção comunitária. **Revista Interritórios**, v. 2, n. 2, p. 84 – 101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritórios/article/view/5050>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no Âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Projea. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun, 2005, Ministério da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022 Resumo Técnico**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf 20234. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. Institui o Exame Nacional de Avaliação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 2004. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portmec3415_04.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 8, de 22 de janeiro de 2002. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 jan. 2002, seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: SETEC/MEC, fev. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Histórico do Programa. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: SETEC/MEC, fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf, Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2008b. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/projeto_pedagogico_integrado_do_projovem_urban_o.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria, Processo TC-028.808/2011-8 (Monitoramento)**. Brasília, DF. Data da Sessão: 10/6/2014. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/documento/ata-sessao/1801%252F2014/%2520DTRELEVANCIA%2520desc/8>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CARRASCO, Joaquín García. **Educación de adultos**. Madrid: Editorial Ariel Educación, 1997.

DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos**: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional. Orientador: Joan Rué Domingo. 2009. 525 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, 2009.

DANTAS, Tânia. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildeci. **Pesquisa, Formação, Alfabetização e Direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 131-149.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO sobre Educação para o século XXI. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Os desafios para garantir a educação de jovens e adultos**. Nova Escola Gestão.01 maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FERRARI, Shirley Costa; AMARAL, Suely. O aluno da EJA: jovem ou adolescente? **Revista da Alfabetização Solidária**. São Paulo: Unimarco, v. 5, n. 5, p.7-14, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática Educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Projeja: balanço e perspectivas. **Holos**, Ano 32, v. 6, p. 56-70, Natal, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GASPAR, Leandro. Fundamentos da Política Nacional da Juventude: avanços e retrocessos do Projovem Urbano. **Humanidades e Inovação**, v. 9 n. 8, pp. 3390-357, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3694>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GAYA, Sidneya Magaly. **Estratégias e táticas para a formação de crianças, jovens e adultos das classes populares e da população negra em Santa Catarina (1870-1930)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/235266/PEED1628-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GAYA, Sidneya Magaly; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; VIGANO, Samira de Moraes Maia. M. Um olhar histórico para a gênese das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. *In: Projeto EJA/PET no IFRS: Ações e Reflexões*. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2023, v.1, p. 13-30.

GOMES, Cláudia Maria Ferreira; SILVA, Marcelo Lira. O PROEJA e os desafios da construção da formação e do currículo integrado: entre a emancipação e a desemancipação. **Revista Organizações e Democracia**, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2016. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/6523>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MEZIROW, Jack. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.