

## **EJA, Educação Popular e Proeja: alguns elementos para reflexão**<sup>1</sup> *EJA, Popular Education and Proeja: some elements for reflection*

Sebastião Cláudio Barbosa<sup>2</sup>

Mad' Ana Desirée Ribeiro de Castro<sup>3</sup>

**Resumo:** Esse texto historiciza a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tentando elucidar sua gênese imbricada com a Educação Popular. Considera-se a *cultura em comum*, conceito desenvolvido por E. P. Thompson, que percebe um espaço de luta contra hegemônico na cultura apontado para a emancipação a partir dos de baixo. Tal 'espaço' estabelecerá uma cultura popular baseada na experiência, como auto fazer-se. Utiliza-se a Constituição federal de 1988, a LDB de 1996 e alguns pareceres posteriores do CNE, para identificar princípios educativos emancipatórios e as disputas que tais princípios enfrentam na construção das políticas educativas no Brasil, sobretudo, quando tratam da EJA. Por fim, se faz uma rápida análise do PROEJA no âmbito da rede federal de ensino, em especial, no IFG campus Goiânia, considerando sua historicidade imbricada com a modalidade EJA e suas proximidades com os pressupostos da Educação Popular.

**Palavras-chave:** EJA. Educação Popular. Proeja. Contra hegemonia.

**Abstract:** *This text historicizes the Education of Youth and Adults (EJA) trying to elucidate its genesis imbricated with Popular Education. Culture is considered in common, a concept developed by E. P. Thompson, which perceives a space of struggle against hegemonic in culture aimed at emancipation from the lower ones. Such a 'space' would establish a popular culture based on experience, how to self-do. The Federal Constitution of 1988, the LDB of 1996 and some subsequent opinions of the CNE are used to identify emancipatory educational principles and the disputes that these principles face in the construction of educational policies in Brazil, especially when dealing with the EJA. Finally, a quick analysis of PROEJA is made within the federal education network, especially at the IFG Goiânia campus, considering its historicity imbricated with the EJA modality and its proximity to the assumptions of Popular Education.*

**Keywords:** *Eja. Popular Education. Proeja. Against hegemony.*

### **Introdução**

---

<sup>1</sup> Este texto foi adaptado de uma parte da tese de doutorado em Educação, defendida em 2017 no PPGE/FE/UFMG sob o título: A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7074>

<sup>2</sup> Doutor em Educação pelo PPGE FE/UFMG. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás campus Goiânia. Membro do NUPEEFT (Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores). E-mail: [sebcbar3@gmail.com](mailto:sebcbar3@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9496-3454>

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo PPGE FE/UFMG. Professora aposentada do Instituto Federal de Goiás campus Goiânia. Professora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/IFG campus Anápolis. Professora do Mestrado em Educação/IFG campus Goiânia. Membro do Fórum Goiano de EJA. Membro do NUPEEFT (Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores). E-mail: [mdrcaastro16@gmail.com](mailto:mdrcaastro16@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0270-8251>

Esse texto visa historicizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tentando elucidar sua gênese imbricada com as perspectivas da Educação Popular. Considera-se a *cultura em comum*, conceito desenvolvido por E. P. Thompson (1998), que percebe um espaço de luta contra hegemônico na cultura, por meio do desenvolvimento de costumes em comum apontados para a emancipação a partir dos de baixo e que, na horizontalidade, estabelecem uma cultura popular baseada na experiência, como auto fazer-se. Tal explicação, que originariamente foi utilizada para identificar, de forma contra hegemônica, a formação da classe operária inglesa, é assumida como um bom ponto de partida teórico para identificar a historicidade da EJA, sua imbricação com a Educação Popular e sua dificuldade em existir, manter-se e superar as desigualdades e exclusões que explicam o modo de produção da vida social no capitalismo.

Da mesma forma, utiliza-se na exposição a Constituição federal de 1988, a LDB de 1996 e alguns pareceres posteriores do CNE, para identificar princípios educativos emancipatórios e as disputas que tais princípios enfrentam na construção das políticas educativas no Brasil, sobretudo, quando tratam dos sujeitos da EJA, historicamente excluídos dos processos que envolvem o usufruto amplo de toda riqueza, seja material, seja espiritual, produzida socialmente, mas apropriada privadamente por meio da hegemonia liberal burguesa.

Por fim, se faz uma rápida análise do PROEJA no âmbito da rede federal de ensino, em especial, no IFG campus Goiânia, considerando sua historicidade imbricada com a modalidade EJA e suas proximidades com os pressupostos da Educação Popular.

### **A imbricação ‘genética’ da EJA e da Educação Popular: alguns marcos históricos**

Falar em educação de jovens e adultos no Brasil poderia levar ao recuo a um passado distante, em que “aqui e acolá” se educava, “assim e assado”, com “esses e aqueles” objetivos, tais sujeitos. Comumente, o público-alvo dessas ações educativas esparsas eram os pobres: indígenas, negros, miseráveis ou “desvalidos da sorte”, na explicação do presidente Nilo Peçanha (1909-1910). Durante esse governo, a partir do *Decreto* nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, foram criadas, nas capitais dos estados brasileiros, as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, com o objetivo de combater a delinquência, a marginalidade e preparar para o exercício do trabalho.

Em que pese essas escolas, precursoras da rede federal de escolas técnicas, serem oferecidas, inicialmente, a indivíduos entre 10 e 13 anos de idade, elas representam mais um capítulo do que seria, no sentido amplo, a contraditória e complexa história da educação de jovens e adultos no Brasil<sup>4</sup> e a formação para o trabalho.

Muitas vezes entendida e praticada como “compensatória”, “assistencialista”, “supletiva”, a EJA, contrariando tais expectativas e circunscrições, seguiu, também e principalmente, um caminho de construção político-pedagógica muito ligado às determinações e fundamentos da Educação Popular, que, em última instância, representa uma experiência comunitária de auto fazer-se, voltada para a emancipação coletiva em relação à patente exclusão dos de baixo, dos trabalhadores, das decisões e da participação na vida política do país e, principalmente, excluídos da riqueza produzida socialmente.

Em relação à perspectiva histórico-cultural-política de emancipação a partir dos de baixo, assunto que carrega uma dimensão ética, por se lutar para a superação de exclusões e estabelecimento de direitos para todos, Arroyo (1988) postula que, de maneira emancipatória, seria preciso inventariar os processos históricos dos de baixo, com base nos de baixo, da mesma forma que se inventariaram as lutas burguesas na busca de seus direitos, tidos e propagandeados como “universais”. Pois, assim, com esse inventário das lutas do povo, na visão do autor, ficaria possível perceber e ir aprendendo e deduzindo “[...] seus sentimentos de legitimidade e onde [eles] vão configurando sua identidade como povo e como classe” (ARROYO, 1988, p. 76). Por esse ângulo, Arroyo explica que o “[...] povo age como sujeito

---

<sup>4</sup> Este texto, infelizmente, não analisará Paulo Freire, um dos maiores intelectuais da pedagogia brasileira, considerando processos educativos para adultos, sobretudo, envolvendo a alfabetização, a partir do desenvolvimento de princípios advindos da perspectiva da Educação Popular. Isso se dá por causa dos limites e as determinações do nosso objeto de análise que envolve a Educação Popular e a EJA, considerando o âmbito dos Institutos Federais. As obras de Paulo Freire, sobretudo, A pedagogia do oprimido, escrito em 1968 (1987) e A pedagogia da autonomia (1996), assumem, compõem e desenvolvem as bases epistemológicas da Educação Popular. Segundo, o “Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas”, publicado pelo governo federal em 2014, (<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf> acesso em 01/04/2017), tais bases se assentam na dialogicidade, na amorosidade, na conscientização, na transformação da realidade e do mundo, no partir da realidade concreta, na construção do conhecimento e pesquisa participante, na sistematização de experiências e do conhecimento. Este documento aponta ainda que a referência freireana está clara nos princípios da Educação Popular, que são: I - Emancipação e poder popular. II – Participação popular nos espaços públicos. III- Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade. IV- Conhecimento crítico e transformação da realidade. V– Avaliação e sistematização de saberes e práticas. VI – Justiça política, econômica e socioambiental.

de direitos bem antes de ser reconhecido como tal. O reconhecimento é apenas a aceitação e a tolerância das elites frente a situações de fato” (ARROYO, 1988, p. 76).

Enfim, para Arroyo (1988), e essa parece ser a perspectiva assumida pelos intelectuais que pensam a EJA e a Educação Popular, as relações e vinculações entre democracia, cidadania e educação, de maneira emancipatória em relação ao fetiche burguês de cidadania-democracia-educação, precisam (re) conhecer “[...] os processos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação” (ARROYO, 1988, p. 78). Além disso, analisar “[...] os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta” (ARROYO, 1988, p. 78). Isto é, “[...] o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular que se dá no confronto povo-Estado” (ARROYO, 1988, p. 78).

Noutras palavras, essas perspectivas apontadas por Arroyo, que marcam a existência da luta de classes e a conseqüente exclusão dos de baixo, seja das decisões políticas, seja das riquezas produzidas socialmente, buscam formar consciência para a vida democrática, que, como propõe a Constituição Federal no seu Art. 205, visa ao “desenvolvimento pleno da pessoa”. Esse ponto de vista, com o qual se acredita concorda Arroyo, avança e constrói, de fato, a democracia. Contudo, como se sabe, no que diz respeito ao desenvolvimento pleno da pessoa, sobretudo em escala social, para todos, exigem-se mudanças estruturais no modo de produção da vida social, em relação a tais possibilidades éticas. E diante disso a Constituição é omissa, por prevalecer em seu texto, por exemplo, perspectivas morais como as da defesa da cidadania, “igualdade de todos perante a lei”, o direito individual à propriedade etc. Acerca de tal situação, vale dizer que é na contradição, no conflito da luta de classes, que se avança da contra hegemonia para a construção de uma nova hegemonia possível. Do “varejo” para o “atacado”.

Considerando o que foi explicado, o intento foi demarcar a educação de jovens e adultos com base na Constituição Federal de 1988. Isto porque esta estabelece, como mencionado anteriormente, no Cap. III, Art. 205, que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Como se vê, ficam perceptíveis na proposição da própria Constituição, no Art. 205, três determinações importantes para a formação ampla e integrada, mas que precisam ser entendidas como imbricadas na práxis pedagógica e não excludentes entre si: são elas, a cultura, o trabalho e a ciência. De fato, desenvolver a pessoa é formá-la para a democracia participativa direta e para a realização de um trabalho transformador que considere – do todo para a parte e da parte para o todo – o mundo, a historicidade da presença transformadora da espécie humana no mundo, a constituição das sociedades humanas no mundo, a constituição do ser humano como indivíduo social e suas relações com o mundo. E, como se está falando do tempo de hoje, é preciso considerar as relações capitalistas de produção que estabelecem no mundo, nas sociedades, como nunca antes, o trabalho alienado, a propriedade privada e o lucro advindo da exploração do trabalho como construção histórica, passível de mudança, e não como leis de uma suposta natureza humana.

Ainda em relação às possibilidades de integração omnilateral, que busca educar todos os lados do ser humano, desinteressadamente, o Art. 205 da Constituição menciona, e aqui intencionalmente se reitera, que a educação precisa visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa”. Entende-se, a partir daí, que a perspectiva da omnilateralidade está posta como possibilidade, uma vez que o “desenvolvimento da pessoa” exige múltiplas capacidades e saberes que, se não estiverem integrados interdisciplinarmente, numa perspectiva de omnilateralidade, de totalidade dialética, não significarão, de fato, desenvolvimento, muito menos “pleno”.

A Constituição propõe ainda, no Art. 208, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). E, além disso, no item II, prevê uma “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Em que pese essa caracterização – “os que não tiveram acesso à escolarização na idade própria” – estigmatizar como “irregulares” ou “carentes” os sujeitos jovens e adultos não escolarizados, uma vez que os que cumpriram as expectativas escolares nos prazos pré-estabelecidos são supostamente os “regulares”, mesmo assim, com a promulgação da Constituição, abriu-se uma possibilidade para a existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade educacional “regular”. Esta se daria “obrigatoriamente e de forma

gratuita” em instituições públicas nos níveis fundamental e médio de ensino, e se reconheceriam suas “especificidades”.

Nessa lógica, dadas as possibilidades abertas, primeiro pela Constituição de 1988, depois pela aprovação da LDB (Lei 9.394/96), que já previa uma “educação de jovens e adultos”, foram publicados vários pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de regulamentar o que a lei estabelecia. Dentre estes, destaca-se o Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000, do qual o relator foi Carlos Roberto Jamil Cury, e que visava estabelecer as diretrizes da EJA. Este, logo na sua introdução, reconhece que a EJA, “[...] passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (CNE, 2000, p. 1).

O Parecer Jamil Cury, como ficou conhecido, revela um grande conflito de interesses, que expressam, em última instância, visões antagônicas de classe, acerca de como deveriam ser elaboradas as diretrizes da EJA. Diante disso, optou-se por construir, mediante debate com vários setores interessados, um texto que contemplasse as demandas de “especificidades” e “tratamento consequente” para a modalidade. Nesse ínterim, já estavam sendo constituídos, desde 1997, vários fóruns que discutiam a questão da EJA. Estes se tornaram, nos processos de luta política e reivindicativa, desde então, os principais protagonistas acerca do debate e da elaboração de propostas para o estabelecimento e o desenvolvimento da EJA como modalidade educacional. Nesse sentido, defendendo o método adotado de construir a muitas mãos o seu texto, o Parecer menciona:

Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica.

Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto. (CNE, 2000, p. 2-3).

Essas “múltiplas mãos”, que visavam “responder à dignidade do assunto”, de alguma maneira, sempre estiveram ligadas, sobretudo, às “mãos” advindas dos fóruns de EJA, aos movimentos

sociais e populares de base (sindicatos, partidos, igrejas, associações de bairros, escolas). Daí a ligação “genética” entre a EJA e a Educação Popular.

Portanto, nessa perspectiva, os Fóruns foram se constituindo como rede nacional em defesa da EJA. Sua estrutura, que pode ser verificada por meio do portal eletrônico [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br), congrega, de maneira “federada”, fóruns estaduais, regionais e o nacional, mantendo encontros nacionais bienais (ENEJA), alternados com encontros estaduais, também bienais. Além disso, em cada Estado mantém-se uma estrutura de reuniões ordinárias periódicas que visam refletir sobre situações, fatos e tendências acerca da EJA. Essa concepção de construção coletiva, de “múltiplas mãos”, na visão do Parecer, está bem expressa no portal do Fórum como uma “ideia-força”:

Em termos prospectivos, a ideia-força da construção coletiva aponta na direção da articulação entre o individual e o coletivo. Isto implica a valorização das diferenças como constitutivo do próprio coletivo, bem como a valorização da perspectiva de processo, onde nada está pronto e acabado. Por outro lado, a construção coletiva coloca em discussão a questão do poder decisório e dos diferentes níveis de organização e instâncias de competências da vida em sociedade. A realidade não existe sem o ser humano, assim como o real não é apenas o ser humano. O real é o mundo material e as relações que o ser humano estabelece na vida social, consigo mesmo, com a natureza, com os outros seres e com o transcendente.

Desse modo, pode-se afirmar que o ser humano está ao mesmo tempo na esfera da natureza e da história. Isto quer dizer que não existe uma posição determinista em relação ao ser humano. O social não é produto de seres isolados, mas os indivíduos constroem sua subjetividade no real e nele sintetiza-se todo um conjunto de relações sociais que não determinam inteiramente a subjetividade do ser humano, mas algumas de suas formas fundamentais, bem como seus limites. (PORTAL FORUM EJA BRASIL, página de abertura, item “A Construção Coletiva”).<sup>5</sup>

Essa explicação da “construção coletiva” como uma “ideia-força” na organização dos Fóruns, assim como a concepção de ser humano como ser histórico e cultural, está de acordo com os fundamentos da omnilateralidade, da ética e da interdisciplinaridade. Dessa mesma forma, também, se posiciona a Educação Popular, que vê o indivíduo não como um ser isolado, mas sim como fruto da construção social, comunitária, concomitante às relações com o ambiente. Isso porque “o real é o mundo material e as relações que o ser humano estabelece na vida social, consigo mesmo, com a natureza, com os outros seres”.

Por tudo isso, o Parecer nº 11/2000, em grande medida, assumiu e propôs a perspectiva política emancipatória da/para a EJA. Nesse sentido, ele menciona pareceres anteriores, e também Declarações Internacionais que, de alguma maneira, influenciaram na forma de pensar a EJA. Destaca-se, assim, a menção feita ao Parecer CNE/CEB nº 04/98, que aponta

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/631>.

que o sujeito anônimo, típico da EJA, é básico para a construção das sociedades, pois nada “mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história” (CNE, 2000, p. 7). Essa constatação, em que pese o conceito de cidadania poder estar circunscrito a valores liberais burgueses e a socialização poder estar comprometida com um tipo de reformismo capitalista, já mencionado anteriormente, a partir das ideias de Dubet (2008), aponta, contraditoriamente, para compromissos ético-políticos, isto é, para o sentido emancipatório, uma vez que, de alguma maneira, ao reconhecer os anônimos como fundamentais no desenvolvimento histórico-cultural humano e vislumbrar uma “socialização das conquistas humanas”, se preocupa com as verdades humanas de conjunto, não excluindo uns em relação aos outros.

O Parecer destaca, também, a Declaração de Hamburgo de 1997, que o Brasil assume como princípio. Esta mostra que a educação básica é um direito humano fundamental, pois,

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito [...]. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (CNE, 2000, p. 7).

A concepção de que “a educação [se dá] continuada durante a vida” e que é preciso garanti-la como “direito humano fundamental a todos” é básica para que a educação, como perspectiva formativa para a democracia, possa se dar. Além disso, há um detalhe na citação muito importante de ser compreendido e traduzido pela perspectiva “desinteressada”. É quando menciona que “a alfabetização é em si mesma” importante. “Em si mesmo” significa ter internamente razão suficiente para não precisar de razões exteriores que condicionem sua necessidade, como, por exemplo, “a formação para o trabalho” proposta pelo extinto Mobral ou atualmente pelo Sistema “S”. Ora, a formação integrada omnilateral é “em si mesma” importante para educar para a democracia e formar a todos e todas com personalidades que tenham condição de direção política da sociedade.

Esses “atos falhos”, essas contradições presentes nas leis, pareceres e resoluções, mesmo que sejam entendidos como “migalhas”, são utilizados para se reivindicar e ampliar direitos, muitas vezes postos como privilégios ou atendimentos compensatórios. Dessa forma, utilizar-



se de “brechas” legais para pensar e agir contra hegemonicamente, em que pese poder significar certa acomodação em relação à institucionalidade burguesa, pode, e tem significado também, contraditoriamente, atenção a todas as possibilidades apresentadas pelo real para a construção contra hegemônica. Isso porque a luta de classes, para além dos idealismos, não tem apenas um lugar e uma maneira de realizar-se. Ela se dá enquanto houver capitalismo. Assim, inventariar as lutas, considerando seus limites, contradições e possibilidades, parece ser um caminho possível para as mudanças histórico-culturais.

O Parecer nº 11/2000 (CNE, 2000) discute a histórica desigualdade social existente no Brasil, relacionando-a com a não universalização do trabalho ao se discutir a universalização da educação, e aprofunda o entendimento de que a boa formação é fundamental, inclusive para o desenvolvimento nacional, uma vez que ela prepara para todas as situações da vida social. Nessa perspectiva, explica que:

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana. (CNE, 2000, p. 9).

Na verdade, tendo como base a citação acima, e de tudo que foi exposto, pode-se afirmar que a “boa formação” é aquela que prepara para a “multiformidade de inserções sociopolítico-culturais”, uma vez que esta não pode se dar sem incluir a formação para o trabalho. Isto é, sem entendê-la como elemento fundamental, pois, sem a universalização do trabalho junto com a decantada universalização da educação, a democracia, de fato, não se completa.

O Parecer nº 11/2000 (CNE, 2000), em vários pontos do seu texto, incorre no reconhecimento da equidade como sinônimo para igualdade, o que parece equivocado, uma vez que o contrário de equidade são a iniquidade e a desonestidade, o que pode significar certa atenção às regras morais. Dessa forma, a equidade pode significar justiça, igualdade, mas a partir das regras estabelecidas, como por exemplo: “somos todos iguais perante a lei”. Ademais, equidade expressa uma “apreciação” pela justiça que visa reduzir a desigualdade, mas não

necessariamente superá-la. A igualdade, por sua vez, traz como seu contrário a desigualdade. Isso quer dizer que, se se estiver falando de políticas educacionais, por exemplo, o conceito de igualdade permite, inclusive, questionar as regras existentes, se sua base é a desigualdade. Com a equidade, isso não ocorre, necessariamente. Ou seja, se a equidade pode ser submetida, por exemplo, a pressupostos normativos morais de acomodação da cidadania, a igualdade, de fato, só pode ser pensada e realizada por meio da ética não normativa, quando se aponta para a superação daquilo que gera seu contrário, a desigualdade, sobretudo a econômica, já que se está falando em sociedades capitalistas.

Tais eufemismos, conforme se entende aqui, relativizam a radicalidade do Parecer nº 11/2000 (CNE, 2000), contudo, não diminuem sua importância. Dessa forma, em vários momentos do seu texto, ele esclarece de forma decisiva o sentido da EJA. Assim, propõe que a

[...] tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e adversidade. (CNE, 2000, p. 11).

De fato, é possível perceber que a EJA, considerando seus princípios, funções e sentido, não é apenas mais uma modalidade educacional. Ela aponta para uma renovação pedagógica que põe em xeque a pedagogia tradicional, uma vez que se utiliza da lógica dialética, preocupa-se com o desenvolvimento integral da pessoa, exige um currículo e um exercício docente que se pautem pelo trabalho coletivo, pela busca das “verdades humanas de conjunto”, durante toda a vida; exige, em última instância, “uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

Por tudo que foi explicado, reafirma-se que a “genética” da EJA está ligada à genética da Educação Popular, o que parece óbvio. Mas, como ensina Albert Einstein, o óbvio está sempre escapando. Por isso, propõe-se debruçar um pouco mais sobre essa afirmação, com o intuito de esclarecer o porquê da escolha da EJA como exemplo de possibilidade, como “porta aberta”, para a integração dos saberes e a apreensão das verdades humanas de conjunto.

### **Sujeitos da EJA e sua educação ao longo da vida: dentro e fora da escola**

É perceptível, dando sequência ao texto e ao raciocínio anterior, que todos os sujeitos da EJA já foram educados de alguma maneira, pela vida que levaram, em grande medida, fora da escola. Contudo, todos os sujeitos da EJA passaram pela escola, mas a escola não os acolheu, não os ensinou a viver, a partir de seus pressupostos. Por isso, eles, na sua “regularidade irregular”, acabaram sendo “jogados na rua”, e, de fato, em grande medida, quem os ensinou foram a família, os amigos, o trabalho, a igreja. Todos os sujeitos da EJA aprendem de alguma maneira na vida que se estabelece nas comunidades: “A rua é ‘nóis’; ‘nóis’ é a rua”, dizia um estudante da EJA, aspirante a MC (Mestre de Cerimônias; cantor de *rap*).

Nessa perspectiva, Brandão (1981, p. 14) menciona que o homem que transforma, “[...] com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação”. Ele continua sua explicação, acerca de o ser humano educar-se na vida social, afirmando: “[...] Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 14). Desse ponto de vista, a educação (incluindo o trabalho, é claro) inventa a vida social, nas suas várias possibilidades e determinações. Ela se identifica com os vários sistemas de trocas que os humanos inventam e reproduzem na sua existência (símbolos, intenções, ideias, padrões de cultura, relações).

Com fundamento nessas considerações, percebe-se que a educação é inevitável para a vida dos humanos. A perspectiva contemporânea é que a escola seria o melhor lugar para chancelar o conhecimento, para se ensinar aprender a viver (“regular e organizadamente”), para além do saber informal e espontâneo que ocorre na vida social, nas comunidades (“irregular e desorganizadamente”).

Contudo, historicamente, isso tem significado, para as pessoas, circunscrição, seletividade e controle, pois a escola não se constituiu para além das possibilidades e demandas de poder nas sociedades. Pelo contrário, na contemporaneidade, a escola pode ser acusada de, em grande medida, ser o porta-voz da institucionalidade imposta pela classe ou bloco de classes no poder. Como se está falando, hegemonicamente, da classe burguesa, os institutos que a mantem no poder, a saber, a propriedade privada, o trabalho alienado e a sua divisão social, a

filosofia liberal do *laissez-faire, laissez-passer* (economia de mercado), a competição social e o individualismo, dentre outras determinações, têm feito com que, na escola, no máximo, se eduque para a cidadania e para a democracia representativa burguesas, submetidas moralmente à economia de mercado capitalista. Percebe-se, abrindo parênteses, já a certa altura do ensino fundamental “regular”, a imposição de várias disciplinas, que normalmente não se comunicam, dando o contorno e espelhando, na formação, a divisão social do trabalho. Essa perspectiva de fragmentação disciplinar no ensino fundamental, que também fragmenta a ciência, na escola formal, contribui para cindir o indivíduo, em seu processo formativo, ao invés de integrá-lo omnilateralmente.

Dessa forma, fica claro que uma coisa é a educação, com suas várias possibilidades de ser, e outra, bem diferente, são os sistemas escolares formais e suas imbricações políticas e de poder. Nesse sentido, Eveline Algebaile (2009, p. 41) menciona como a escola deve ser analisada:

A materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro, a cotidianidade de seu uso, sua vinculação implícita ou explícita a outras instituições, entre outros aspectos, fazem da escola uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua “especialização” convencional. A análise da formação histórica da escola deve considerar isso, sob pena de não apreender a modulação de seus sentidos mesmo no plano educacional.

Há de não se perder o sentido da “especialização convencional” com que a escola tem de lidar, que é com os conteúdos científico-culturais sistematizados das diversas áreas do conhecimento e transmiti-los para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, e esse parece ser o ponto de vista de Algebaile (2009), é preciso superar seu aspecto de reprodutor da hegemonia dominante e do *status quo*, sua acomodação, construindo “significações e dimensões que extrapolam certos limites”.

Por sua vez, nessa direção, a Educação Popular surge “extrapolando certos limites”, como expressão espontânea da comunidade, do bairro, como educação e não meramente como ensino e seus sistemas escolares formais de “mão-única”. Ademais, explicam Pereira e Pereira (2010, p. 73) que:

A Educação popular nasceu fora da escola, no seio das organizações populares, mas seus princípios e sua metodologia, com bases emancipatórias, tiveram uma repercussão tão grande na sociedade que acabaram cruzando fronteiras e os muros das escolas, influenciando práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos, como nos sindicatos,

nas ONGs, Associações de Moradores, Reuniões do Orçamento Participativo (OP), nos conselhos populares etc. Seus desafios não são pequenos nos dias atuais. Falar em Educação popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. É falar da forma como o capitalismo neoliberal vem atuando de forma perversa, causando dor e sofrimento humanos. É uma possibilidade de retomarmos o debate proposto por Paulo Freire acerca da conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo. É falar de uma *práxis* educativa cujo ponto de partida é a realidade social. A Educação popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno.

De fora da escola para dentro da escola. Essa é a trajetória da Educação Popular na história do Brasil, pelo menos a partir dos anos de 1950. Não é objetivo deste texto pormenorizar e inventariar essa trajetória. Para isso, Gadotti e Romão (2005), Paro (2008), Pereira e Pereira (2010), dentre outros, podem ser pesquisados. O intuito é mostrar que hoje mais do que nunca, como preconizam Pereira e Pereira (2010), acerca da Educação Popular, a EJA é a modalidade educacional que, por estar geneticamente ligada a ela, exige “[...] uma *práxis* educativa cujo ponto de partida é a realidade social”. Além disso, assim como o citado acerca da Educação popular, a EJA “[...] tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno”.

Explicando: a EJA, tendo sua genética vinculada à Educação Popular, é a modalidade educacional que assume a ética não normativa como pressuposto da sua condição de ser e de existência, para além dos pressupostos morais normativos vigentes e que reproduzem as ideologias do individualismo, da competição social, da cidadania burguesa e da democracia representativa, como modos supostamente “universais” de produção e reprodução da vida social (MARX; ENGELS, 2001).

Dessa maneira, para além das “fantasmagorias” existentes na vida social no capitalismo, que propagandeiam valores morais burgueses como sendo “para todos”, “universais”, a Educação Popular e a EJA se posicionam no sentido de perceber, como ensina Marx, que “[...] a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes”, são, de fato, determinados historicamente, no conflito e pelo poder de classe, por isso, “[...] perdem logo toda a aparência de autonomia [de “universalidade”]” (MARX; ENGELS, 2001, p. 19).

Portanto, a Educação Popular e a EJA, como produto e movimento da cultura em comum, em seus fundamentos epistemológicos, conforme se compreende aqui, entendidos como éticos, uma vez que imbuídas da lógica dialética histórica, que é inclusiva, concebem a história como construção da “sociedade civil”, de baixo para cima, como a concebe, também, Marx. Assim:

Essa concepção de história, portanto, tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, e isso partindo da produção material da vida imediata; ela concebe a forma dos intercâmbios humanos ligada a esse modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil em seus diferentes estágios como sendo o fundamento de toda a história, o que significa representá-la em sua ação enquanto Estado, bem como em explicar por ela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas de consciência, religião, filosofia, moral etc., e a seguir sua gênese a partir dessas produções, o que permite então naturalmente representar a coisa na sua totalidade (e examinar também a ação recíproca de seus diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 2001, p. 35).

Consoante esse ponto de vista “que permite representar a coisa na sua totalidade”, que exige compromisso ético-político do docente, como preconiza Ramos (2005), com a democracia, e uma ação educativa apontada para a formação da autonomia (capacidade de responsabilização e de produção da própria vida a partir do conhecimento), o dilema atual da EJA, como modalidade educacional geneticamente ligada à Educação Popular, é saber: como ela pode se manter, política e epistemologicamente íntegra, em seus fundamentos na institucionalidade dos sistemas escolares, uma vez que estes estão cada vez mais neoliberais, pragmáticos e excludentes?

Responder-se-ia, inicialmente, com uma consideração de Moacir Gadotti (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 31) baseada em Gramsci (1987), entendida da seguinte forma: a escola formal (educação do sistema) conduz à reprodução do poder hegemônico. Contudo, a sociedade e o Estado são contraditórios e frutos de construção histórica. Isso significa que é possível mudá-los. Mudar o consenso. Contra-hegemonizar. Dessa forma, a escola, sobretudo a pública, mesmo considerando suas limitações, é espaço de luta, uma vez que ela é parte da cultura.

### **Entre o senso comum e o saber popular: a questão da prática cotidiana**

Nessa perspectiva, e dando continuidade ao raciocínio, Gadotti (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 30) acredita que “[...] um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação

de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo *sensu comum* que trazem os setores populares em sua prática cotidiana” (grifo nosso). O entendimento deste “senso comum” extrapola o sentido pejorativo generalista e conservador que o senso comum vulgarmente expressa. Esse “senso comum”, mencionado por Gadotti, se explica, de fato, como saber popular (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 32), aquele que é espontâneo, mas propositivo e que ajuda as pessoas do povo, de maneira prática, a ganharem a vida por meio do trabalho, na vivência. Pode, por isso, ser tomado como ponto de partida de construção epistemológica, uma vez que ele está carregado de cientificidade humana prática.

Além disso, Gadotti (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 30) acrescenta que esse saber popular (senso comum) precisa ser reflexionado, em função dessa mencionada construção. Isso porque, “[...] problematizando esse senso comum [saber popular, insiste-se], tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário”, construir-se-ia uma nova epistemologia, mediante uma nova práxis centrada no diálogo.

Corroborando as ideias de Gadotti sobre o senso comum, Gramsci (1987) o percebe como algo a ser superado pela filosofia da práxis, uma vez que o entende muito próximo dos pressupostos que explicam a religião. Para ele, “[...] a filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser”, por isso, “[...] a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 1987, p. 14).

Desse ponto de vista, o “bom senso” gramsciano representa uma espécie de núcleo de saber crítico, que, como se entende aqui, equivale ao mencionado saber popular, diferenciando-se essencialmente do senso comum. Assim, embora intimamente relacionados, uma vez que estão presentes na ação original das classes populares, é necessário diferenciar “senso comum” e “bom senso” na visão de Gramsci sobre as maneiras de pensar dos de baixo. O senso comum é transclassista, generalista, difuso, disperso, mantendo no seu interior, “junto e misturado”, de forma contraditória, por um lado, o conservadorismo, e por outro, elementos potencialmente emancipatórios advindos da experiência de auto fazer-se como classe, frutos da observação e reflexão sobre a realidade a partir de processos produtivos materiais e imateriais dos de baixo. Estes elementos potencialmente emancipatórios configurariam, na explicação gramsciana, o “bom senso”. Isto é, o núcleo reflexivo e racional do senso comum,

formado pelos elementos filosóficos tendencialmente éticos, conscientes e intencionais, presentes no auto fazer-se dos de baixo, se inscrevem na vida cotidiana como saber popular.

Dessa forma, a concepção de senso comum estaria “prende” do seu oposto, o “bom senso”. Caberia, então, à filosofia da práxis organizar esses núcleos de “bom senso” mediante processos pedagógicos emancipatórios e democráticos. Nas palavras de Gramsci (1987, p. 14):

A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. Deve-se ver como, na realidade, também não coincidem religião e senso comum; entretanto a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum.

Gramsci propõe, assim, um “bloco intelectual-moral”, que se entende como moral-ético, no sentido de ele se constituir em uma vanguarda, mas que prevê sua própria superação pelo “progresso intelectual das massas”. Isso porque

[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1987, p. 20).

Ainda em relação à necessária distinção entre senso comum e saberes populares, seguindo a perspectiva gramsciana, Lopes (1999, p. 151-152) explica que, quanto aos saberes populares,

[...] é possível afirmar que são fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural. As práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência constituem um conjunto de práticas formadoras de diferentes saberes. Como um saber produzido a partir das práticas sociais de grupos específicos, os saberes populares podem ser considerados um saber cotidiano do ponto de vista desse pequeno grupo, mas não são cotidianos do ponto de vista da sociedade como um todo, como ocorre com o senso comum. [...] são conhecimentos necessários para aquele dado grupo viver melhor. Nesse contexto se inclui o saber das classes populares com respeito às ervas medicinais, à construção de casas, à culinária, aos diferentes tipos de artesanatos, muitos deles associados à produção de artefatos para o trabalho, mas também às práticas políticas e suas formas de organização, às diferentes maneiras de expressão artística e de garantia da sobrevivência. Ou seja, enquanto o senso comum aponta para a universalidade e para a uniformidade, os saberes populares apontam para a especificidade e para a diversidade.



Posicionar o saber popular como “diverso e específico”, uma vez que está apontado para “melhorar a vida” cotidiana, é necessário, pois o distancia do senso comum que está apontado para a “universalidade”, no sentido do formalismo, e para a “uniformidade”, no sentido da generalização. Ademais, no tempo presente, o senso comum tem servido à construção de perspectivas e explicações conservadoras e negacionistas do real, de como ele se dá e se desenvolve, de fato.

Assim, o senso comum, na explicação de Lopes (1999, p. 149), é transclassista, no sentido de “invadir” todas as formas de saber, de todos os segmentos sociais, inclusive o dos cientistas. Já o saber popular, que tem perspectiva classista, está na ontologia do ser social, cuja base é a teleologia do trabalho, como uma necessidade para se “melhorar a vida”.

A expectativa é que, com uma epistemologia própria calcada na genética da Educação Popular, que busca “o desenvolvimento pleno da pessoa” e “melhorar a vida”, a EJA possa sobreviver, por meio de uma docência consequente, que se posicione como educadora em relação às investidas do tradicionalismo e do conservadorismo “professorante” da docência. Isso porque, concordando com Romão (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 61), “[...] o professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador”. E assim “[...] professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é”.

Dessa forma, a EJA, em última instância, luta pela sua própria superação histórica, como modalidade educacional, uma vez que a sua necessária existência está identificada com a existência das desigualdades no capitalismo. Por isso, superar a necessária existência de uma modalidade educacional como a EJA, implicaria na construção e predominância de uma nova hegemonia, de fato, democrática e que supere o metabolismo da vida social no capitalismo. Por conseguinte, a EJA precisa, além de “educar” os sistemas escolares, educar os educadores, para que eles se tornem “doutores” em EJA. Isto é, além de ter conhecimento dos conteúdos sistematizados pela ciência, e que constitui sua profissionalidade, os docentes precisam estar comprometidos: com o entendimento histórico do contexto em que a EJA está inscrita; com a valorização dos saberes populares e seu sentido de “melhorar a vida” dos trabalhadores; com a construção da democracia participativa direta; e se imbuir de todos os

valores ético-políticos que estão na base de um novo mundo possível, justo e emancipado de tudo que exclui uns em relação aos outros.

### **O Proeja no IFG: limites e possibilidades de construção da EJA considerando seu modo de ser e de estar**

A expressão da modalidade EJA e sua presença nos Institutos Federais se dá a partir da criação do Proeja. Este programa foi estabelecido definitivamente na rede federal com o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que revogou o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Então, na verdade, o início da presença da modalidade EJA na rede federal se dá ainda nos Cefets. Em Goiás, por exemplo, os primeiros cursos, o Médio Técnico Integrado em Serviços de Alimentação (Proeja, Goiânia) e o de Edificações (Proeja, Campus Jataí), foram estabelecidos no segundo semestre de 2006, ao passo que a transição do Cefet-GO para IFG só se deu no final do segundo semestre de 2008.

Contudo, toda a história do Proeja na rede federal, seu “ser” e seu “estar”, considerando compassos e descompassos entre a teoria e a prática, sobretudo em Goiás, está vinculada a esta nova institucionalidade representada pelo IFG. De antemão, é preciso reconhecer certa distância entre o “ser” do Proeja, determinado, em grande medida, pelo seu “Documento Base”, publicado em 2007 pelo MEC-SETEC, e a forma de seu “estar” no IFG. São muitas as contradições e limites que se dão na prática cotidiana, afetando o “estar” do Proeja, sua manutenção e seu desenvolvimento.

Contudo, mesmo considerando todas as idas e vindas e contradições nessa história da implantação e da implementação do Proeja no IFG,<sup>6</sup> aos trancos e barrancos, enfrenta-se toda sorte de golpismos e perversidades que dificultam sua manutenção e o impedem de crescer ainda mais, como, por exemplo, as “vistas grossas” que são feitas por setores do IFG em relação ao não cumprimento da Meta 05 do PDI, que diz da “[...] ampliação da oferta de cursos do Proeja, com implementação em TODOS os departamentos dos campus da Instituição até o primeiro semestre do ano letivo de 2013”<sup>7</sup> (IFG, 2013, p. 13, grifo nosso) . Mesmo assim, com alguns departamentos ainda não oferecendo cursos de Proeja, a EJA vem

---

<sup>6</sup> Para se ter o mapa detalhado das lutas pela implantação e implementação do Proeja no IFG, do seu nascedouro até os momentos atuais, se faz necessária a consulta à obra de Castro (2016) que se intitula *O Proeja no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas*.

<sup>7</sup> Esta deliberação foi reafirmada no atual PDI, que vigora entre 2019-2023.

se consolidando como modalidade que pertence a essa nova institucionalidade “IF” marcada por lutas pela inclusão e pela garantia da educação como direito (objetivo/subjetivo) de todos e dever do Estado.

Entretanto, apesar de se considerar a visível expansão da EJA nos Institutos, como exemplo do que, condescendentemente, chamou-se de “vistas grossas”, há de se registrar que, por exemplo, no campus Goiânia, que conta com quatro departamentos de áreas acadêmicas, nem todos criaram cursos Proeja, como foi previsto no PDI em 2011. O Departamento de Áreas Acadêmicas II, por exemplo, até o segundo semestre de 2016, quando terminou a vigência do PDI (2012-2016), não tinha assumido essa responsabilidade. Além disso, o Curso Proeja de Transportes, criado pelo Departamento de Áreas Acadêmicas III, tem sofrido vários ataques no sentido da sua manutenção, utilizando-se do argumento da evasão para tentar fechá-lo. É sabido, entretanto, que a evasão é um problema geral na Instituição. Contudo, é no Proeja que ela é usada como argumento para não se assumir responsabilidades sociais com os trabalhadores pobres, no sentido de criar e manter cursos técnicos integrados de nível médio na modalidade EJA.

Dentro desse contexto, mesmo considerando as adversidades, perversões e contradições apresentadas, o IFG-campus Goiânia foi o lócus do pioneirismo dos cursos Proeja em Goiás. Desde o final de 2005 já se desenvolviam, com apoio e participação de integrantes do Fórum Estadual de EJA, debates, reflexões e planos para que se estabelecesse o primeiro curso de Proeja. Isso se deu no segundo semestre de 2006, com a criação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação (hoje denominado Técnico em Cozinha). Como esclarece Castro (2016, p. 244), “[...] optou-se por uma forma de entrada que enfatizasse a disposição dos estudantes em realizar o curso”. Nessa perspectiva, “[...] o processo seletivo de 2006/2 e 2007/1 foi feito por meio de sorteio e inscrição gratuita, diferente da tradicional entrada por meio da realização de provas sobre os conteúdos das diversas áreas” (Idem). Fica demonstrada por parte dos coordenadores, que agem como intelectuais orgânicos, uma preocupação com a não seletividade, contrária ao que ocorre, muitas vezes, no cotidiano. Desse modo, já que a possibilidade de entrada estava restrita à constituição de uma turma de trinta estudantes, preferiu-se, dada a grande demanda por vagas, sortear em vez de se fazer um vestibular convencional que, em essência, mais exclui do que inclui.

Como a história da EJA se dá na contradição e é cheia de idas e vindas, ocorreram muitos problemas nesses processos seletivos, como detalha, para mais, Castro (2016). O que se percebe é que, por meio de esforços de intelectuais orgânicos, o processo seletivo tenta se aprimorar, estabelecendo, por exemplo, a idade mínima, para o ingresso, de 18 anos de idade e a exigência comprovada formalmente da conclusão do ensino fundamental. Isso tudo para atender às especificidades do público da EJA, que tem, dentre suas várias características, uma que é comum: a(s) interrupção(ções) na trajetória escolar por motivos vários, mas que, em última instância, mostram as baixas condições econômicas como motivo principal do abandono.

Por tudo isso, tal cultura institucional autoritária e conservadora exige esforços institucionais formativos constantes para os servidores para “doutorar o IFG em EJA”. Esta é a fala parafraseada de uma participante do segundo “Diálogos EJA”, seminário ocorrido em 2010, que, em resumo, afirma que “a pessoa (ou instituição) para atuar bem em EJA, não basta ser doutor, tem que ser ‘doutor em EJA’”.

A concepção teórica e os princípios filosóficos que norteiam o sentido emancipatório do Proeja estão inscritos no “Documento Base” (2007, p. 05). Logo na apresentação ele registra que o que se aspira é uma formação integral que: “permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena”.

Percebe-se que a lógica dialética, explicada pela práxis histórica, está na base dessa concepção teórica. Da mesma forma, a omnilateralidade é posta como um dos princípios filosóficos em destaque quando se aspira à “formação integral”. Ademais, um significado para o adjetivo “pleno”, que é “cheio”, pode ser entendido como síntese. Este parece ser o sentido apresentado no texto para “pleno”. Este entendimento corrobora a compreensão da realidade histórica, explicada como totalidade, isto é, unidade “cheia” do diverso síntese de múltiplas determinações.

A partir da consideração de alguns pressupostos, o “Documento Base” (BRASIL, 2007, p. 29-30) nomeia alguns princípios que fundamentam o PROEJA, aqui resumidos da seguinte maneira: primeiro, o princípio da aprendizagem significativa, aquela que, apesar de ser nova, se relaciona com as vivências e os conhecimentos prévios; segundo, o princípio de respeito ao

ser e aos saberes dos educandos; terceiro, o princípio de construção coletiva do conhecimento, por meio da compreensão do indivíduo, que é, de fato, quem conhece, como indivíduo social; quarto, o princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica, para contribuir com uma inserção emancipada do trabalhador na vida social; quinto, o princípio da interdisciplinaridade, para superar a perspectiva da fragmentação do conhecimento; e por fim, o princípio da avaliação como processo, “[...] concebida como momento de aprendizagem, tanto para educandos quanto para educadores, e entendida como diagnóstico orientador do planejamento, com vistas a promover a aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 30). Nada menos que isso!

### **Considerações finais**

Buscou-se nesse texto reconhecer e identificar a imbricação ‘genética’ da EJA com o modo de ser e de estar da Educação Popular. Esta que se dá fora da escola e sua institucionalidade. A EJA é uma modalidade educacional instituída, com orçamento próprio, princípios e um modo de ser e de estar dentro da escola e submetida às políticas governamentais. Dessa forma, o que se percebe é que isso a limita em relação ao modo de ser e de estar da Educação Popular.

Contudo, o que se percebe é que há um esforço intelectual orgânico, contra hegemônico, atuando historicamente por dentro da EJA, e que, por meio de documentos, leis, diretrizes, mas, sobretudo, por meio da docência, ao mesmo tempo em que apreende os saberes populares advindos da vida prática dos sujeitos envolvidos, utilizando-se deles como ponto de partida para a construção do conhecimento por meio de “palavras e temas geradores”, dialoga com os saberes sistematizados pela ciência. Isso parece claro ao se analisar a presença da EJA no IFG por meio do estabelecimento do PROEJA.

Fica claro, portanto, pelo menos para nós, que os princípios básicos da Educação Popular, quais sejam: emancipação e poder popular; participação popular nos espaços públicos; equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade; conhecimento crítico e transformação da realidade; avaliação e sistematização de saberes e práticas; justiça política, econômica e socioambiental, estão presentes em todos os documentos orientadores da EJA e na práxis que envolve a existência dessa modalidade. Da mesma forma, essas perspectivas também se mostram presentes na criação e no desenvolvimento do PROEJA no âmbito dos Institutos Federais, em que pese todos os limites

e adversidades que a realidade educacional, hegemonizada por concepções tecnicistas submetidas aos pressupostos do mercado e dos arranjos produtivos, impõe.

### Referências Bibliográficas

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperg, 2009.
- ARROYO, Miguel G. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\_7566\_1909.pdf>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, Seção 1, p. 27833, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base*. Brasília: MEC-Setec, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 30 dez. 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CASTRO, Mad' Ana D. R. *O Proeja no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2016.
- CNE – Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1c, p.15.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1987.
- IFG – Instituto Federal de Educação de Goiás. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016)*. Goiânia: IFG, 2013.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil. *Revista HISTEDBR* (on-line), Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.
- RAMOS, Marise. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2005.
- THOMPSON. Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.