

EDUCAÇÃO E TRABALHO: uma reflexão sobre a educação profissional de jovens e adultos no Brasil

*Edson Oliveira Neves**

RESUMO

Nos últimos anos, a educação de jovens e adultos, no Brasil, ganhou grande impulso e expressividade, a partir de uma série de políticas públicas direcionadas a esta clientela. Na educação profissional, as últimas reformas, em especial, a instituição do PROEJA, trouxeram consigo uma maior facilidade para o acesso de jovens e adultos, em condições precárias de escolarização, às instituições federais de ensino profissional. O novo cenário, e este público com suas particularidades, fazem do PROEJA um programa diferenciado, que não pode ater-se apenas a uma formação básica e profissional. Lidar com esta nova realidade pressupõe a necessidade de diferenciação de estratégias e práticas educativas, de um amplo planejamento e de mudança comportamental, o que, por sua vez, representa um grande desafio para as instituições públicas de educação profissional. Esse momento, em especial, também realça a percepção de que, cada vez mais, é preciso respeitar as pessoas, suas trajetórias, suas diferenças e requer de todos os envolvidos no processo educacional de jovens e adultos uma ampla reflexão crítica que culmine em proposições, estratégias e ações concretas a fim de trazer harmonia e soluções.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas. Andragogia.

Introdução

A educação de adultos, no Brasil, ganhou uma ampla expressividade, nos últimos anos, a partir de uma série de reformas no âmbito das políticas públicas para a educação. O interesse por tais questões, antes mais restrito a pequenos grupos e organismos públicos e privados, deu-se, principalmente, pela pressão internacional. Já que os indicadores de educação, no país, há muito tempo, apontavam para a marginalização do ensino, em seus diferentes níveis e modalidades, contrastando com os indicadores econômicos, que vêm apresentando contínua melhora.

A nova postura do país em relação à educação de adultos é um reflexo direto da conjuntura econômica e social do mundo contemporâneo. Um dos principais as-

* Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Bacharel em Administração de Empresas e Pública. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail: edson.neves@ifnmg.edu.br

pectos das diretrizes educacionais adotadas, no Brasil nos últimos anos – o combate ao analfabetismo no país – é um exemplo claro deste momento em particular e se confunde com a própria dinâmica do sistema produtivo atual, que carece de mão de obra qualificada para o trabalho e para o consumo.

Esse novo e complexo panorama econômico é marcado por transformações estruturais, no mundo do trabalho, e pela acirrada competitividade entre organizações empresariais e entre nações por mercados. Ao mesmo tempo em que se observa o Estado, através de suas políticas protecionistas, defendendo seus interesses econômicos, de suas instituições e de seus habitantes, vemos, também, uma “macrointerdependência” proveniente da nova conjuntura.

Esses novos paradigmas foram extremamente relevantes e colaboraram para impelir o Estado e a própria sociedade civil organizada a um despertar urgente em relação às políticas públicas voltadas para a educação de adultos. Portanto, tudo o que se vê, tudo o que vem acontecendo, não pode ser considerado inesperado, conquanto sejam ações estratégicas, ainda que tardias, de grande urgência para a educação de adultos, que há muito são imprescindíveis e inadiáveis.

Apesar do considerável avanço, nos últimos anos, os números da educação, no Brasil, ainda são muito pessimistas. Segundo dados do IBGE (2003), pouco mais de 13% da população do país concluíram o ensino médio. Da população economicamente ativa, maior de 14 anos e integrada à atividade produtiva, cerca de 10 milhões são analfabetos ou subescolarizados.

Ao considerarmos, em especial, a educação de adultos, percebe-se que a situação ainda é muito grave. Segundo relatório de pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2000, o número de pessoas analfabetas, no Brasil, com 25 anos ou mais, representava 16,04% da população, chegando este percentual, em alguns Municípios do país, à casa dos 70,0% (PNUD, 2000).

A educação de adultos, no país, ganhou força, a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – que, dentro de uma série de normatizações para o sistema educacional brasileiro, estabelece a regulamentação, na Educação Básica, da modalidade educação de jovens e adultos (EJA). Todavia, seu foco perdurou, por muitos anos, nos objetivos de alfabetização.

Mesmo com tal direcionamento para os níveis fundamental e médio, a EJA sempre foi marcada por discontinuidades e por políticas públicas de pouca expressão. O interesse e as iniciativas do setor privado, através de projetos e programas de alfabetiza-

ção, em muitos momentos da recente história, suplantaram as iniciativas do Estado.

As últimas reformas, na educação profissional, advindas, principalmente, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regula o desenvolvimento da educação profissional, e do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), trouxeram consigo uma enorme facilidade para ingresso de diferentes públicos que compunham a população em idade ativa, trabalhando ou não, nas instituições públicas de ensino profissional. Porém, a permanência deste público apresenta-se como uma problemática, já que os maiores índices de evasão da rede são identificados neste novo grupo de ingressantes. Em função disso, a manutenção e o trato deste público, caracterizado pela extrema heterogeneidade, tem se apresentado como um dos maiores desafios para essas instituições, nos últimos anos.

Apesar de julgarmos muito similares as condições e características a que é submetido o público adulto, no sistema educacional brasileiro, estaremos, neste trabalho, tratando especificamente da clientela atendida pela rede federal de educação profissional que atua na formação de profissionais de nível técnico e superior, em particular, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia; os centros federais de educação tecnológica; as escolas federais de educação tecnológica; e as escolas agrotécnicas federais.

Caracterizam-se estes novos ingressantes no sistema educacional, em sua maioria, pela baixa estima, pela baixa escolaridade, por dupla ou tripla jornadas de trabalho, por alguma forma de marginalização, incomuns no sistema convencional de ensino, distanciados deste pela não permanência e, ou, insucesso anterior, marcados pelo distanciamento da rotina de ir às aulas e por experiências anteriores de baixos resultados em avaliações aplicadas nesse sistema.

Este novo público requer abordagens diferenciadas da existente no sistema tradicional, dadas a sua heterogeneidade e suas características próprias. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico e as diretrizes de ação institucionais devem levar em consideração as especificidades deste grupo em condições de aprendizagem escolar. O documento base do PROEJA referencia este aspecto ao afirmar:

Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar (BRASIL, 2007a, p.10).

Assim, entender o processo de enfrentamento do problema e avaliar as estratégias, táticas, procedimentos e produtos gerados nas experiências metodológicas, torna-se extremamente relevante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem deste público diferenciado, agora acolhido em grande escala pelo sistema educacional brasileiro.

Políticas educacionais e tendências econômicas no Brasil

A compreensão do sistema educacional brasileiro passa, necessariamente, pelo entendimento do processo histórico de desenvolvimento econômico do país. Torna-se imprescindível a observação de importantes elementos influenciadores, como a estrutura produtiva dominante, em diferentes períodos, os aspectos culturais, as questões políticas e sociais prevalentes na sociedade, em cada época.

Ao longo da história, as sociedades se constituíram e se organizaram em função dos seus mecanismos de produção a fim de garantir sua provisão, seu desenvolvimento e manutenção das condições para a sua sobrevivência e perpetuação. Os próprios fundamentos sociais o corroboram e direcionam para este objetivo de sustentação e continuidade.

A sociedade constituída, assim como os seus mecanismos de produção, se perpetua mediante a reprodução das condições e das relações de produção existentes. Algumas dessas manifestações ocorrem por via de diferentes instituições que, a partir da sua estrutura, seu direcionamento e suas práticas determinam e possibilitam a manutenção e o desenvolvimento do sistema produtivo vigente, influenciando tais instituições e por estas sendo influenciado.

Uma característica marcante dos sistemas hegemônicos é a reprodução desta macroestrutura através de múltiplas e mínimas manifestações, que se fazem presentes a partir dos diversos aparelhos ideológicos do estado como, família, religião, mídia, instituições educacionais, cultura, que atuam determinando a formação geral do indivíduo [...].

Uma análise sob este prisma, de como se dá o processo constitutivo da sociedade e da formação do cidadão para tal, nos permite entender as instituições educacionais e todo o sistema de ensino como aparelhos ideológicos do Estado que acabam por servir a um sistema mais amplo e dominante [...] (NEVES, 2010, p. 05)

Nesta perspectiva e desconsiderando as diferentes posições ideológicas sobre o seu papel, a escola é uma peça relevante nesta engrenagem de reprodução e perpetuação, já que essa instituição (aqui vista como um amplo e dinâmico sistema que envolve ensino, aprendizagem, geração de informação e conhecimento, socialização, capacitação, preparação) influencia, em grande parte, a formação intelectual, cultural e social do indivíduo.

Sobre esta relação existente entre economia e educação, Romanelli (2006, p. 19) observa que, no Brasil, “a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político”; também observa que

Numa perspectiva social, a educação escolar pode ser considerada uma necessidade que gera uma demanda capaz de determinar uma oferta. Mas, nessa mesma perspectiva, fatores como a herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico podem atuar de forma que orientem a demanda social de educação e controlem a oferta de escolas. Nesse sentido, não apenas a quantidade de bens traduzidos em educação escolar, mas também o próprio conteúdo desses bens podem ser adaptados pelos fatos acima. (ROMANELLI, 2006, p. 26).

A trajetória recente do sistema educacional brasileiro pode ser considerada em períodos bastante distintos e demarcados, cujas características determinaram os modelos e práticas educacionais. Tais períodos condizem, segundo Romanelli (2006 *apud* Neves, 2010, p.6) com:

1. o predomínio do modelo econômico extrativista e de agricultura tradicional – primeiro período;
2. o predomínio do modelo econômico industrial – segundo período e,
3. o terceiro período, marcado pela abertura e cooperação internacional multilateral.

No primeiro período, que pode ser compreendido até o final da década de 1920, a educação é forjada em função dos interesses de uma classe oligárquica dominante. O ensino, sob o controle de classes mais abastadas, era organizado de forma fragmentária e se prestava a servir e alimentar os próprios valores e interesses desta classe. Durante todo esse período, sempre houve um predomínio numérico das populações estabelecidas na zona rural, e isso, pela estrutura socioeconômica vigente, foi um fator preponderante na composição efetiva da demanda escolar.

Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas. (ROMANELLI, 2006, p. 45).

O toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só favorecia a manutenção de status social, como contribuía para a manutenção do

distanciamento de classes, que a própria educação ajudava a promover. Outro elemento importante desse período é o fato de que a educação se servia, também, de instrumento de ascensão social aos estratos, partícipes de classes abastadas, influentes políticos que, embora privados da propriedade da terra, se achavam em condições de assumir posições mais elevadas. Dessa forma, a cultura letrada era vista como garantia de nível mais elevado de atuação.

Esse modelo educacional monopolizado se estendeu, mesmo após 1930, quando as camadas aristocráticas deixaram de ser as únicas a procurar a educação escolar.

No segundo período – predomínio do modelo econômico industrial, considerado após a década de 1930 –, houve uma crescente popularização da educação (no sentido de o ensino estar disponível e de haver acesso a ele). Isso se deu com o início do processo de ruptura das estruturas hegemônicas sociais, econômicas e políticas que, até então, fundamentavam a sociedade brasileira, sendo sensivelmente abaladas pela crise econômica internacional, no final da década de 1920, e também, pelas revoluções no campo das ideias, traduzidas em manifestações culturais e sociais.

Romanelli (2006 *apud* Neves, 2010, p. 7) observa que, na educação, nesse período, “as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930.”

Esse período foi marcado por profundas intervenções políticas, por parte dos governos, principalmente em função da crise econômica mundial de 1929, que abalou a estrutura da economia de monocultura do país. Nesta oportunidade, o país testemunhou uma busca por segurança, crescimento econômico e desenvolvimento, calcado num processo planejado de industrialização e reorganização da estrutura econômica existente. Esse período, chamado de desenvolvimentismo, é caracterizado por um projeto de industrialização pesada, como via de superação da crise e do subdesenvolvimento.

Conforme Bielschowsky (2006 *apud* Neves, 2010), esse ciclo do desenvolvimentismo no Brasil perdurou de 1930 (origem) a 1964 (auge e crise), sendo, nesse período, observadas as mudanças estruturais mais drásticas na história da economia brasileira.

[...] o período de 1945-47 não alterou a evolução básica que caracteriza a história econômica brasileira desde o início dos anos 30: o processo de diversificação do aparelho produtivo continuava em franco progresso, já que as atividades urbano-industriais lideravam ampla-

mente a expansão da economia. Em 1947, e pela primeira vez na história do país, o valor da produção industrial ultrapassava o da produção agrícola. (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 267).

O terceiro e último período, caracterizado pela abertura econômica e cooperação internacional multilateral e pela exigência implícita de mão de obra produtora e consumidora, determinou o surgimento e a imposição de boa parte das diretrizes do atual sistema educacional, no Brasil, e, com estas, uma série de práticas a fim de atender às demandas do processo produtivo.

Em relação a este terceiro período, que se deu a partir da década de 1960, consolidando-se com o regime militar instaurado em 1964, a retórica do desenvolvimentismo levou o país a uma abertura econômica sem precedentes em sua história, período em que a internacionalização do capital, a cooperação multilateral, a forte influência refletida dos países ricos ditaram os rumos e os direcionamentos das políticas econômicas e sociais. Nesse espaço de tempo, a educação passou a servir, declaradamente, aos pressupostos desenvolvimentistas que se mantiveram pelas décadas que se seguiram. Neste sentido, observam Silveira (2002) e Romanelli (2006) que

A modernização propalada a partir de 1964 e reforçada em anos posteriores trouxe para as escolas mais intensamente mecanismos de subordinação à hierarquia educacional e empresarial, principalmente na definição dos cursos, dos currículos, da formação e, mais ainda, pelo incremento dos processos de controles, vigilância e patrulhamento internos e externos às escolas e ao sistema de ensino que perduram, sob diferentes modalidades de provas e exames nacionais, ao término de cada nível ou grau de ensino ou para início de curso ou de exercício profissional. (SILVEIRA, 2002, p. 42).

A herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas necessidades de qualificação profissional, e a expansão da educação escolarizada, obedecendo à pressão desses dois fatores, compõem o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento. (ROMANELLI, 2006, p. 25).

O estudo e a compreensão da educação brasileira, nesse contexto, em especial, a partir de 1960, são fundamentais para permitir situar o atual sistema de ensino do Brasil e a série de novas reformas ocorridas, a partir da década de 1990, que trouxeram novos significados e características à educação, no país, em todos os seus níveis e modalidades.

A educação profissional, diretamente ligada às questões econômico-produtivas, sofreu drásticas mudanças nos objetivos, conceitos e tendências que a fundamentaram durante décadas. Começou a ser vista como uma resposta estratégica aos problemas trazidos pela globalização econômica e advindos das novas configurações da estrutura produtiva.

Ao observarmos a evolução histórica da educação profissional, no Brasil, sempre se percebe uma clara consonância em relação ao seu contexto histórico. Seu norte sempre foi o modelo econômico e a organização produtiva de época.

Podemos considerar como o marco inicial da educação profissional no Brasil – isto entendido como o período em que o Estado assume responsabilidade direta, oficial e formal de capacitar a força trabalhadora em habilidades profissionais - a sanção do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. Apesar de tratar do preparo técnico da massa trabalhadora, esse decreto tinha, em grande medida, um caráter assistencialista, sendo destinado aos considerados pobres e “desvalidos da sorte”, muito bem explicitado em seu texto legal.

O sistema de educação profissional instituído no Brasil, nesse período, tinha como objetivo primordial a capacitação da massa trabalhadora, em razão da necessidade de atender à incipiente indústria brasileira em crescente desenvolvimento e, também, devido ao intenso processo de urbanização e ao êxodo rural provocado pela industrialização, que exigiam rápidas medidas para inserção desse contingente humano no mercado de trabalho.

Nas décadas seguintes, a educação profissional se expandiu, sendo criadas dezenas de escolas de aprendizes artífices. Posteriormente, deu-se a implantação das escolas superiores destinadas a preparar grupos de profissionais especialistas, em razão do avançado desenvolvimento da indústria, no Brasil. Com essa expansão, sua clientela ficou mais heterogênea, recebendo indivíduos de diferentes classes sociais.

A partir de 1940, a educação profissional, no país, ganha coesão e amplia sua abrangência, com a promulgação de diversos instrumentos legais estabelecendo diretrizes para a educação profissional, a criação e transformação de unidades de ensino – muitas destas, hoje, centros federais de educação, escolas politécnicas e institutos federais de educação – e a criação de outras instituições para compor sua estrutura. Nesse período, década de 1940, surgem os serviços nacionais de aprendizagem industrial (SENAI) e comercial (SENAC), e os serviços sociais da indústria (SESI) e do comércio (SESC).

A educação profissional hoje, em muito se diferencia dos seus primeiros estágios. Atende aos mais variados públicos, tem uma estreita ligação com o desenvolvimento socioeconômico, guarda uma íntima relação com os avanços tecnológicos e científicos e com a transferência e a democratização de tecnologias sociais, conhecimento e informação. Entre seus objetivos está a oferta de educação profissional e

tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formação e qualificação com vistas à atuação nos diversos setores da economia, além de promover e protagonizar o desenvolvimento nacional e das diferentes regiões do país.

As reformas educacionais ocorridas a partir de 1996, com a Lei 9.394 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, criaram novos e diferentes mecanismos para o desenvolvimento da educação profissional, inclusive com a participação direta da rede empresarial no direcionamento das ações educativas.

As reformas na Educação Profissional e o público da Educação de Jovens e Adultos

Com uma roupagem moderna, de alternativas inclusivas e de fácil aceitação pública, o sistema educacional brasileiro tem procurado garantir as condições necessárias para o acesso de qualquer pessoa e a qualquer tempo nas instituições públicas de educação profissional técnica e tecnológica.

Com a expansão da rede federal de ensino e a implantação de programas direcionados à educação profissional de jovens e adultos, possibilitou-se o acesso às instituições educacionais de milhões de brasileiros que compunham um público em situação marginal ao sistema educacional. Este público, agora atendido pelo sistema, antes figurava nas estatísticas de baixa escolaridade e de estudos incompletos. Em sua maioria, pessoas que se encontram distanciadas do sistema convencional de ensino e são marcados por fracassos escolares anteriores. Enquanto parte destes buscam, com o retorno às salas de aula, garantir seu espaço no mercado de trabalho, outros procuram se inserir no mercado pelo reconhecimento de que o seu desenvolvimento profissional está ligado ao grau de escolaridade e capacitação profissional. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA – Ensino Médio destaca:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p.11).

As últimas reformas na educação profissional foram essenciais para facilitar o acesso desse público completamente diferenciado e heterogêneo às instituições públicas de educação profissional técnica e tecnológica. As principais reformas advieram dos Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o parágrafo 2º, do arti-

go 36, e os artigos 39 a 41 da LDB. Esse decreto regula a forma de desenvolvimento da educação profissional, sendo promovida através da formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica de nível médio e da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. O decreto traz a possibilidade da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, o que pode se dar de forma integrada, concomitante e subsequente.

Já o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Por força deste decreto, as instituições públicas federais de educação profissional técnica e tecnológica assumem a responsabilidade pela oferta de um programa específico para a educação profissional técnica de nível médio, próprio para jovens e adultos.

Como consequência direta do objeto desses decretos, especialmente o 5.840/2006, que institui o PROEJA, as instituições de educação técnica e tecnológica começaram receber, em grande escala, um público adulto com o qual não estavam acostumadas. Esses novos ingressantes caracterizam-se por certas peculiaridades, como a marcante heterogeneidade, os diferentes graus de formação escolar e experiência, as diferentes faixas etárias e diferentes objetivos educacionais.

Um dos maiores avanços na educação profissional de jovens e adultos, no Brasil, é a instituição do PROEJA. A partir deste, essa modalidade educacional, no país, passou de pequenas e poucas iniciativas para uma abrangência nacional.

Na sua concepção, o PROEJA se fundamentou nos princípios expostos na Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos, que apregoa que esta última deve seguir os pressupostos da formação humana, no sentido lato, e deve prezar o acesso ao universo dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos da humanidade. Tudo isso deve estar integrado a uma formação profissional que proporcione e permita aos educandos situar-se no mundo e compreendê-lo, a fim de que o jovem e o adulto possam buscar, a cada dia, melhoria de sua condição de vida. Nestes termos, e com base nestes princípios, o PROEJA vai muito além de uma mera formação profissional vinculada à Educação Básica, prezando a formação e o desenvolvimento humanos, com vistas a uma qualidade de vida melhor.

O PROEJA atende a um público considerado marginal. Isto fica claro quando observamos as estatísticas de trabalho e educação relacionadas aos segmentos populacionais jovem e adulto, no Brasil. Segundo dados do IBGE (2003), em pesquisa nacional de amostras por domicílios, da população brasileira com idade acima de

15 anos, pouco mais de 44% concluíram o ensino fundamental. Ainda segundo o IBGE (2003), da população de jovens, no país, com idade entre 18 e 24 anos, apenas 23,3% tinham um emprego formal, em 2002, no mercado de trabalho.

Quando relacionamos a questão da empregabilidade e a escolaridade da população, percebemos a importância e a urgência das políticas públicas voltadas para a educação profissional de jovens e adultos. Nesse sentido, observa o documento base do PROEJA – Ensino Médio (BRASIL, 2007a, p.18), passou-se a vislumbrar a necessidade de pensar a educação de jovens e adultos para além da questão do analfabetismo que, com um tratamento isolado, ignora a formação para o trabalho e as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais, geracionais etc.

Ao receberem um público diferenciado e em condições não previstas – o novo e o diferente – os organismos públicos de educação técnica e tecnológica passaram a enfrentar uma condição bastante hostil para o desenvolvimento do ensino, conquanto já houvesse uma cultura, um comportamento organizacional, um planejamento, um conjunto de metodologias amadurecido e destinado a uma clientela já comum ao sistema educacional. Receber um público adulto, desfavorecido do convívio escolar, somando-se à ausência de um prévio planejamento e de reformulação de práticas docentes para adequação ao novo contexto advindo das reformas, apresenta-se como grande desafio a ser superado pelas instituições públicas de educação profissional técnica e tecnológica.

Em razão de todas essas circunstâncias, consideradas para a educação de adultos, no Brasil, as abordagens tradicionais que permeiam o ensino-aprendizagem, revelaram-se, em muitos momentos, ineficazes junto a esse novo público. Isto pode ser claramente observado na dificuldade de permanência desse contingente na escola. A evasão escolar, na educação profissional de jovens e adultos, se apresenta como uma grande problemática: na EJA, estão os maiores índices de evasão da rede. O documento base do PROEJA - Ensino Fundamental observa que

Nessa esfera, apesar de o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) não registrar oficialmente a evasão no ensino fundamental na modalidade EJA, os dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), obtidos em 2006, junto às Secretarias Estaduais de Educação, revelam um índice em torno de 30% (BRASIL, 2007, p. 17).

Os diagnósticos revelam que os fatores preponderantes para tal são a formação socioeducacional dos novos ingressantes, questões familiares e também questões de natureza pedagógica.

No que tange à evasão escolar, nos programas EJA, o poder público tem lançado mão de diferentes alternativas na busca da redução desses índices como, por exemplo, mecanismos de ordem financeira, como retribuições pecuniárias em função da assiduidade do público adulto nos programas, o que tem alcançado um relativo êxito. Entretanto, pouco se avançou nas questões didático-pedagógicas voltadas especificamente para esse alunado: as dificuldades de aprendizagem e de adaptação à vida escolar e, ainda, as formas tradicionais de ensino continuam sendo entraves para a qualidade da sua formação assim como de sua permanência nos programas.

Como observa o documento base do PROEJA – Ensino Fundamental, alguns dos problemas enfrentados pelo Programa são recorrentes e considerados grande empecilhos para os estudantes jovens e adultos, entre os quais estão: o nível socioeconômico, a difícil conciliação entre trabalho, família e estudo; a não adaptação à vida escolar; o tipo de proposta pedagógica da instituição; o baixo desempenho e reiteradas repetências, gerados por processos avaliativos deficientes e excludentes; e a baixa auto-estima (BRASIL, 2007).

Dessa forma, é preciso refletir sobre o tratamento específico para esse novo público abraçado pela educação profissional, haja vista que esse novo contexto não tem suportado quer as metodologias convencionais, que pressupõem uma abordagem cartesiana, de etapas e continuidade, e são adotadas de forma abrangente, no sistema educacional brasileiro, quer o tratamento ortodoxo, que desconsidera a heterogeneidade, como as marcantes diferenças etárias, culturais, sociais e econômicas desse público adulto. É preciso, portanto, avaliar as estratégias e metodologias que permeiam os processos de ensino e aprendizagem destinados a esses educandos para que, assim, possam beneficiar-se, de maneira adequada, deste momento de valorização da educação de adultos, no Brasil.

A abordagem andragógica como resposta aos desafios na Educação Profissional de Jovens e Adultos

Com os novos direcionamentos na educação profissional de adultos, muitos desafios se apresentaram às instituições de educação profissional técnica e tecnológica. Não se pode desconsiderar o impacto dentro dessas instituições que, despreparadas, começaram a lidar com uma nova realidade.

Trabalhar educação junto a esse público tem exigido uma visão diferente da convencional pedagogia, comumente difundida e aplicada no sistema educacional brasileiro.

As práticas educativas, no Brasil, sempre foram influenciadas e sempre esteve-

ram alinhadas com as principais correntes teóricas, científicas sobre a educação. As metodologias e práticas hoje comuns na escola brasileira derivam de uma maturidade conquistada no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, ao longo da história da educação, no país. Porém, o modelo pedagógico, amplamente difundido no sistema educacional brasileiro, fundamentado no estudo do processo de aprendizagem de crianças, e a estas direcionado, também tem sido aplicado, com suas variações, na educação de adultos. O que é impróprio, devido à especificidade deste grupo. Cabe aqui salientar que a própria definição do termo pedagogia deriva do grego paidós (criança) e agogé (condução).

Pelas circunstâncias diferenciadas que norteiam a educação de adultos, uma abordagem não convencional a se considerar é a andragógica, que parte do pressuposto da necessidade de diferenciação de estratégias e práticas educativas quando se trabalha com um público adulto.

Como se sabe, a construção do conhecimento é influenciada dinamicamente por diferentes aspectos internos e externos ao indivíduo, que o influenciam e são influenciados por ele. E que, para construir o conhecimento, o indivíduo precisa, em uma primeira instância, desejar isto; entretanto, esse desejo só nasce quando existem as condições do indivíduo de integrá-lo às suas circunstâncias de vida. Na educação de adultos, esses aspectos podem ser traduzidos em experiências de vida e vivências e conhecimento de fatos. A articulação desses elementos conduz, sobremaneira, ao desenvolvimento da aprendizagem na educação de adultos.

Segundo Knowles (1980, p. 43), a andragogia é a “arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem dos adultos”. Deriva do grego andros (adulto) e logos (tratado, ciência). Essa abordagem parte do pressuposto de que o adulto é um aprendiz diferenciado. A andragogia apregoa que devem ser consideradas, nos processos de ensino e aprendizagem, para este público as experiências de vida e características próprias da idade adulta, como a independência, autonomia, capacidade analítico-crítica para julgamento e reconhecimento de suas necessidades de aprendizagem.

Não há como considerar um grupo de alunos como se todos fossem iguais, ou considerar que, com uma mesma metodologia educacional, atinge-se a todos. Ou que o ritmo e a lógica no desenvolvimento da aprendizagem são comuns a todos. Na educação de adultos, essa condição é ainda mais repudiada.

O estudo de uma “pedagogia” voltada para adultos ganhou intensa repercussão, nas últimas décadas; porém, no início do século próximo passado, o tratamento do

ensino voltado para adultos já era objeto de pesquisa de Eduard Lindeman. Nesse período, Lindeman (1926) apontou importantes pressupostos para a educação adulta que hoje podem ser considerados como princípios fundamentais da moderna andragogia e são salientados por Knowles (1980). Um exemplo é a observação de que a motivação para aprender do público adulto está ligada à percepção da satisfação de suas necessidades e interesses e a sua orientação no processo de aprendizagem que foca, principalmente, fatos vividos e a análise das experiências.

Em outra importante observação de Lindeman (1926), em relação às práticas educativas, relata-se que o ensino autoritário, exames que predeterminam o pensamento original, fórmulas pedagógicas rígidas – tudo isto não tem espaço na educação de um adulto.

Outras grandes contribuições para o processo educacional de adultos emergem, a partir da década de 1970, com os trabalhos de Jack Mezirow (1978; 1991) e de Paulo Freire (1975; 1979).

A partir de experiências empíricas e teóricas, respaldado por uma série de correntes teóricas da aprendizagem, Mezirow desenvolveu o conceito de Aprendizagem Transformativa de Adultos, uma linha teórica da aprendizagem que se volta especificamente para o público adulto e que observa comportamentos próprios do aprendiz adulto num processo de aprendizagem, diferenciando-o de um aprendiz de tenra idade. A observação dessas características e comportamentos pelo educador contribui para um adequado planejamento e a utilização apropriada de estratégias educacionais.

A corrente Freiriana, por sua vez, com um caráter mais social, trabalha a educação de adultos numa diferente perspectiva: inserção e participação social. Suas contribuições se estendem, principalmente, aos aspectos avaliativos, respeito à vasta heterogeneidade humana representada, por exemplo, pelas diferentes oportunidades na vida, diferentes experiências de vida e educacionais, diferenças raciais, sociais, etárias, econômicas, dentre outras.

Uma análise mais apurada das práticas andragógicas pode revelar diferentes possibilidades para um trabalho com o público em questão que, pelas suas peculiaridades, tende a exigir uma abordagem diferenciada, que considere as questões culturais, demográficas, como também experiências, ritmo de aprendizagem, dentre outros importantes fatores.

Knowles (1980) observa que os adultos possuem uma tendência a se colocarem como responsáveis, autocondutores e independentes. Essas características, na pe-

dagogia tradicional, podem ser consideradas elementos indesejáveis e que interferem nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, na educação de jovens e adultos, essas características, bem administradas, somadas ao fato de o público adulto trazer consigo uma significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas, podem favorecer em muito aqueles processos.

Nos ambientes organizacionais – instituições públicas, empresas, organizações do terceiro setor, o ensino direcionado a adultos tem sido estruturado fora dos padrões observados nos ambientes escolares. Isso, na maioria das vezes, se dá pelos objetivos da aprendizagem e interesses diretos do público alvo.

Fácil observar estas manifestações, nos treinamentos e capacitações organizacionais. Nestas situações de ensino e aprendizagem, os temas geralmente estão ligados ao cotidiano, às rotinas de trabalho e operações do público adulto. Nestes casos, soma-se, quase sempre, o desejo da aprendizagem e de sua aplicação pelos benefícios advindos desta, como promoções, aumento salarial, perspectiva de crescimento.

A andragogia apregoa esta aproximação das questões de interesse do público adulto com os conteúdos trabalhados em sala. Espera-se um impacto semelhante aos processos que ocorrem nos ambientes organizacionais.

Neste sentido, um estudo sobre a proposta andragógica, observados os pressupostos da teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow, desenvolvido na Universidade Corporativa Petrobrás (UCP), por De Benedicto (2004), apresentou importantes considerações sobre a educação de adultos. De Benedicto (2004, p. 162) considerou e descreveu alguns comportamentos que determinam a participação do adulto no processo de ensino-aprendizagem, após análise do Projeto Andragógico da UCP, como o fato de que os adultos só aprendem se quiserem, aprendem pela

QUADRO 1. Participação do Adulto no Processo de Ensino-Aprendizagem

Os adultos só aprendem se quiserem	Os adultos não aprendem sob pressão. Os adultos são práticos, desejam saber em que o ensino os auxiliará de imediato. Não se interessam por alguma coisa que poderá servir-lhes somente num futuro distante. Assim, é importante que uma situação de ensino-aprendizagem lhes comunique sentimento de que tiraram algum resultado útil. Eles se impacientam facilmente diante de muita teoria ou preâmbulos. Eles reagem melhor se lhes for ensinado, de um modo mais simples e direto, o que querem aprender.
Os adultos aprendem pela prática	Caso os adultos não tenham a possibilidade de se envolver ativamente no ensino, esquecem rapidamente o que aprenderam. Por essa razão, é preciso encorajá-los a discutir um problema, a elaborar uma solução, a praticar uma maneira de fazer.
Os adultos aprendem resolvendo problemas ligados à realidade	Os adultos não se interessam por problemas que não tiverem relação direta com a realidade. É preciso apresentar-lhes problemas práticos, próximos de sua realidade.

A experiência afeta a maneira de aprender dos adultos	Os adultos estabelecem uma ligação entre o que estão aprendendo e o que já sabem. Se os conhecimentos não se associam aos que já têm, eles os rejeitarão.
Os adultos aprendem melhor num ambiente descontraído	No processo de educação de adultos, o ambiente de aprendizagem não deve lembrar muito uma sala de aula, nos moldes tradicionais. Muitos adultos guardam uma lembrança humilhante da escola. Além disso, um ambiente demasiado "escolar" corre o risco de lhes parecer infantil.
Os adultos apreciam métodos complementares	Os adultos compreendem melhor quando uma ideia é apresentada de várias maneiras, ou seja, quando a informação os atinge pelo canal de mais de um sentido.
Os adultos desejam ser orientados e não avaliados	Os adultos desejam saber como estão trabalhando, ou seja, desejam conhecer seu progresso. Entretanto, testes ou notas poderão atemorizá-los. Eles tendem a recusar controles, pois receiam não se sair suficientemente bem e ser humilhados.

Fonte: Elaborado a partir de De Benedicto (2004, p. 162-164)

De uma forma geral, podemos chegar a algumas conclusões sobre o processo de ensino-aprendizagem do adulto, como a importância de se observar a relação direta da aplicação dos conhecimentos à realidade do educando, o desenvolvimento de uma série de interesses que se converta na percepção da necessidade de aprender e no desejo de fazê-lo. O papel do educador também se diferencia, principalmente, no uso das ferramentas. Sua ação é mais voltada para a mediação, a ligação entre o conhecimento e a realidade do educando. Sua função é mais orientadora e menos avaliativa, diferente do que se vê na proposta do sistema de ensino convencional.

Considerações finais

A educação de jovens e adultos, no Brasil, passa por um período de grandes desafios. Na educação profissional, o PROEJA é protagonista de um grande impacto nas instituições federais de educação técnica e tecnológica. Este novo cenário requer, das autoridades públicas, dos organismos estatais e de todos os envolvidos no processo educacional de jovens e adultos, uma ampla reflexão crítica, que enseje uma postura pró-ativa que culmine em proposições, estratégias e ações concretas, a fim trazer harmonia e soluções.

É o momento de analisar e repensar as estratégias e práticas educativas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem direcionados à formação e ao desenvolvimento dos saberes técnicos e tecnológicos, nesse público diferenciado, contemplado nas últimas reformas. Esta nova realidade confere aos profissionais da educação a necessidade tanto de compreensão das diferentes representações sociais que cada indivíduo carrega sobre a sociedade, sobre a escola e sobre si mesmo, quanto da percepção de que, cada vez mais, é preciso respeitar as pessoas, suas trajetórias e suas diferenças.

Quando se dá a devida importância às políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, essa não assume, em nenhum momento, a condição de descontinuidade. Tais políticas são vistas como primordiais para um país que anseia por desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida de sua população. Devem ser perenes e fundamentar-se, em primeiro lugar, na valorização do homem. O que, certamente, refletirá na moralidade, na probidade com a coisa pública, no respeito aos profissionais, às instituições e à clientela a que a são destinadas.

EDUCATION AND WORK: A reflection on professional education of youth and adults in Brazil

ABSTRACT

Youth and adult education in Brazil have got a great expressiveness over the last years pushed by a series of public policies implemented on this educational modality. In the field of professional education the latest reforms, especially the creation of the PROEJA (Youth and Adult Education Program), have made it easier to young and adult people to have access to the federal institutions of professional education. The new scenario and the specificities of these students make the PROEJA to be a differentiated program that cannot be limited to the basic, and professional education. To work with this new reality presupposes the need of differentiation of strategies and educational practices, need of both an overall planning and behavioral change, which on its turn represents a great challenge for the public institutions of professional education. This moment also enhances the perception that it is more and more necessary to respect people, their paths, their differences, which requires of all the people involved in the process of youth and adult education a wide, critical reflection that culminates in propositions, strategies, and concrete actions in order to bring about harmony and solutions.

Keywords: Professional Education. Youth and Adult Education. Educational Practices. Andragogy.

Referências

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23.12.1996.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jul. 2006.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26.7.2004.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18.4.1997. [Revogado pelo Decreto nº 5.154/2004].

_____. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. _____. **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007a.

DE BENEDICTO, S. C. A **Aprendizagem transformativa no espaço organizacional**: uma análise da Proposta Andragógica da Petrobrás. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal de Lavras. Lavras, MG, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 102 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 218 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** - 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**. From pedagogy to andragogy. 2nd.ed. (revised and updated). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge, 1980.).

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York, NY: New Republic, 1926.

MEZIROW, J. ***Transformative dimensions of adult learning***. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991. 247 p.

_____. ***Education for perspective transformation***: Women's re-entry programs in community colleges. New York, NY: Teacher's College, Columbia University, 1978.

NEVES, E. O. **Educação e Empreendedorismo**: um estudo sobre a formação empreendedora no curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. 2010. 69p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) — Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Informações sobre os índices de desenvolvimento humano dos municípios brasileiros no ano de 2000**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em 22 de dezembro de 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.11-38.

SILVEIRA, L. L. **Metodologia do ensino superior**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2002.