

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma abordagem das políticas públicas de inclusão social

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: un enfoque de las políticas públicas de inclusión social

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues¹
Jandira Bregonde Moreira²

Resumo:

O presente artigo objetivou investigar as políticas públicas educacionais direcionadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA), averiguando a inclusão de tal modalidade de ensino no contexto educativo brasileiro. Para tanto, buscou levantar elementos sobre a trajetória histórica da EJA, enfocando os aspectos sociais, econômicos e históricos do público da EJA, bem como suas especificidades de vida e o contexto social em que estão inseridos. A construção do trabalho deu-se por meio da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. As análises tiveram como suporte o método dialético que permitiu a realização dos estudos a partir de uma visão dialética sob as relações sociais, os conflitos e as lutas de classe existentes em nossa sociedade capitalista, sobretudo, no âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Inclusão Social.

Resumen:

El presente artículo objetivó investigar las políticas públicas educativas dirigidas a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), averiguando la inclusión de tal modalidad de enseñanza en el contexto educativo brasileño. Para ello, buscó levantar elementos sobre la trayectoria histórica de la EJA, enfocando los aspectos sociales, económicos e históricos del público de la EJA, así como sus especificidades de vida y el contexto social en que están insertos. La construcción del trabajo se dio por medio de la investigación cualitativa de cunho bibliográfico. Los análisis tuvieron como soporte el método dialético que permitió la realización de los estudios a partir de una visión dialéctica bajo las relaciones sociales, los conflictos y las luchas de clase existentes en nuestra sociedad capitalista, sobre todo, en el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Políticas públicas; Inclusión Social.

INTRODUÇÃO

¹Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (2001), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Centro Oeste, UNICENTRO (2003), Mestre em Educação (2015) e Doutora em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

²Graduada em Pedagogia pela Universidade do Centro Oeste. Especialista em Gestão Educacional.

O interesse em pesquisar essa problemática está relacionado ao fato de que há alguns anos a Educação de Jovens e Adultos foi incluída na educação básica pela LDB/9394/96. Contudo, o número de adultos e jovens brasileiros marginalizados pelo sistema educacional ainda é considerável. De acordo com os dados do censo escolar educacional de 2010, a porcentagem para a evasão escolar no ensino médio é de aproximadamente 10,3%. E as taxas de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais, atingem um percentual de 8,3% o que equivale a 13,2 milhões de pessoas.

A pretensão de estudar a temática está ancorada na busca para compreender a existência de um grande número de pessoas analfabetas no Brasil, e qual a relação desse universo de pessoas com as políticas públicas educacionais para a EJA? Objetivando compreender essa problemática questiona-se: As políticas públicas educacionais para inclusão estão cumprindo com seu papel, em nossa sociedade arraigada no sistema capitalista excludente?

Há algumas décadas ouve-se, no Brasil, falar na inclusão social no campo da educação, ou seja, estender o direito a educação inclusive para os adultos e analfabetos que não estiveram nas salas de aula na idade regular ou aqueles sujeitos que desejam dar continuidade em seus estudos. Porém, observa-se que o antigo problema da exclusão educacional ainda está presente em nossa sociedade.

A pesquisa tratou sobre as Políticas de Inclusão para a modalidade de ensino de Jovens e Adultos (EJA). O estudo abordou a histórica exclusão da EJA no âmbito das políticas públicas. Considerando que, algumas décadas anteriores à Constituição Federal de 1988, a educação de jovens e adultos esteve às margens da educação regular sendo considerada apenas como ensino de suplência ou compensação.

A abordagem objetivou analisar o papel das Políticas Públicas Educacionais no que se refere à inclusão da EJA. Em que sentido tais políticas contribuíram com essa modalidade de ensino que compõe a educação básica e se, os subsídios destinados estão sendo suficientes para a formação dos sujeitos conforme garante a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

A análise contemplou o relevante índice de brasileiros excluídos do sistema escolar, bem como o perfil desses alunos e os desafios enfrentados pela EJA, em relação aos recursos para atender a demanda de educandos.

A construção do trabalho efetivou-se por meio de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. A pesquisa está dividida em três sessões. Na primeira sessão foi abordado o perfil dos alunos da EJA, a segunda sessão tratou sobre as especificidades do público da

educação de jovens e adultos. Na terceira sessão, as discussões sobre as políticas educacionais se apresentam num sentido mais amplo, na tentativa de compreender a exclusão social que ainda se delinea em nosso país, especialmente na área da educação pública.

Constatamos que a exclusão educacional é consequência do sistema capitalista. Deste modo, tal sistema segrega, exclui e torna os indivíduos alienados, impossibilitados de se libertar da dominação imposta pelo sistema econômico.

METODOLOGIA

As análises possuem como sustentação a perspectiva materialista dialética que permitiram analisar os dados coletados sob uma reflexão crítica. Alicerçada pelo entendimento que o materialismo dialético é um método em que se permite analisar as relações sociais, os conflitos e as lutas de classes presentes nas sociedades capitalistas, Marx (1985) em sua concepção associou o capital à exploração da classe trabalhadora, e atribuiu ao regime econômico de exploração às desigualdades e injustiças sociais. A educação de jovens e adultos requer ser pensada no contexto de luta de classes. Uma vez que os menos favorecidos são os atores dessa situação de exclusão social no campo da educação.

À luz da concepção marxista, a pesquisa parte da teoria materialista, a qual concebe o mundo a partir da matéria em constante transformação dialética. Estuda a sociedade a partir das relações sociais interligadas às forças produtivas, a organização política e ideológica seguindo o viés da sociologia.

O materialismo dialético propicia um estudo da sociedade, compreendendo os aspectos: históricos, políticos e econômicos. Esse método se configura em uma perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, na medida em que remete os pesquisadores à análise das questões sociais e econômicas.

O estudo abordou, ainda, as políticas públicas para a EJA descritas pelos autores Machado (1988, 2009), Di Pierro (2010), Haddad (2000), Arroyo (2005) e Paulo Freire (2001). As análises se deram a partir do confronto dos autores com o que apontam as legislações para a educação de jovens e adultos tais como: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9.394/96, e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000). Buscamos uma compreensão aprofundada da realidade vivenciada pela EJA no que diz respeito às políticas públicas destinadas a essa

modalidade de ensino. Assim como o perfil social dos seus educandos, marcados pela marginalização do ensino regular.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1. História e legislação: um contexto de marginalização

De acordo com Di Pierro *et al* (2001), a educação de jovens e adultos foi considerada ensino de suplência e aceleração do processo de aprendizagem na vigência da LDB 5692/71. Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a EJA foi incluída como etapa da educação básica, cuja modalidade educacional compreende o Ensino Fundamental e o Ensino Médio responsável por atender jovens e adultos que não concluíram ou não tiveram acesso a educação básica em idade apropriada³. No artigo 4º, inciso VII da LDB encontra-se disposto:

A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação 9394/96, é dever do Estado à garantia de educação gratuita e com qualidade aos jovens e adultos propiciando a eles condições de acesso e permanência na escola. Em consonância com a LDB, o Parecer nº 11/2000, salienta a necessidade de se incluir nas propostas de ensino da EJA, as diversidades do seu público:

Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos (BRASIL, 2000, p.61).

O art. 37 da LDB/96 regulamenta a idade para ingressar na EJA. Para o Ensino Fundamental II, o mínimo é de 15 anos e 18 anos para o ingresso no Ensino Médio. Esta

³ De acordo com o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, a educação básica dar-se-á dos 4 aos 17 anos. Aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não completaram a escolarização nesse período, irão frequentar a modalidade de ensino para jovens e adultos.

modalidade de ensino está amparada pela Constituição Brasileira de 1988 que traz no art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, ser 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).

A educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida como uma etapa da educação básica somente após a promulgação da Constituição de 1988.

Em 1988, a pressão popular por educação e escolas melhores e em maior quantidade levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade (FÁVERO, 2004, p.13-28).

Embora, há algumas décadas essa modalidade de ensino estar reconhecida como etapa da educação básica. É mister um avanço significativo para oferecer a esse público uma educação de qualidade com concepções de alfabetização e educação adequadas como assegura as legislações para a educação em nosso país. No entanto, é essencial investir na qualificação dos profissionais educadores bem como em sua valorização profissional. Superando a ideia de que para lecionar para os adultos ou analfabetos os conhecimentos básicos são suficientes.

Di Pierro (2010) sinaliza essa questão.

Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Nesse sentido Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que são precários os investimentos por parte das esferas públicas na EJA.

Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Objetivando adequar de maneira mais democrática os recursos arrecadados com as receitas tributárias dos Estados, Municípios e da União para empregar esse montante

exclusivamente no ensino fundamental foi implantado no ano de 1998 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a partir da emenda constitucional nº 14 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano. Em 1998 é aprovado em nível nacional, permanecendo em vigência até o final de 2006.

De acordo com o art. 70 da LDB 9.394/96, do valor total, 60% seria destinado à remuneração dos profissionais do magistério, e os demais 40%, aplicados com despesas, manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, a EJA também seria beneficiada com o fundo, a partir do momento em que as suas matrículas adentrassem no cômputo do recebimento dos recursos.

Porém, antes de entrar em vigor a atual LDB, ainda no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada uma emenda que desobrigava o Estado com políticas educacionais que incluísse a educação de jovens e adultos rompendo o acordo firmado em Jomtien, no qual o presidente se responsabilizava em promover programas objetivando erradicar o analfabetismo, com prazo estipulado para dez anos.

O contraditório nesse processo de legalidade e legitimidade da EJA é que o governo que sanciona a LDB apresenta vetos a outra lei contemporânea que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/96 [...], os quais atingem diretamente a EJA. Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso a que as matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo vão na contramão da garantia do direito explicitado nos incisos do art. 4º da LDB (MACHADO, 2009, p. 20).

Após entrar em vigor a emenda constitucional nº 14/96, as matrículas da EJA passam a ser excluídas do cômputo de matrículas que se beneficiariam com os recursos do FUNDEF. O veto presidencial tornou notório o descaso para com essa modalidade de ensino e a contradição entre a legislação que deveria abranger todas as etapas da educação básica.

A década de 1990 foi marcada no Brasil pela adoção de políticas e concepções neoliberais no campo educacional. No período do governo de Fernando Henrique Cardoso, essas concepções neoliberais se efetivaram. Podemos observar a descentralização de atribuições por parte do governo, principalmente, na área da educação. O Estado se isentou de suas obrigações com a educação de jovens e adultos. Neste cenário de “exclusão”, as ONGS assumem a responsabilidade sobre a EJA, firmando acordos com o governo

brasileiro e financiando a educação. Haddad (2007) faz um panorama da educação nesse período.

O Brasil, nos anos de 1990, particularmente nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passou por uma reforma educacional com consequências profundas para o sistema nacional de educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional (HADDAD, 2007, p. 197).

No governo de Fernando Henrique Cardoso foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, embora não com o texto original a Lei Darcy Ribeiro, assim também conhecida juntamente com o Programa Alfabetização Solidária, deram uma nova direção para a educação de jovens e adultos em nosso país.

No que se refere à LDB, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino. O substitutivo de Darcy Ribeiro, representou um golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993 (MACHADO, 1998, p.5).

Foi caracterizado como golpe o descarte do primeiro projeto que teve uma década de discussões em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Todavia, adotou-se um novo projeto de lei com alterações que favoreceram alguns setores da educação. Entretanto, no caso da educação de jovens e adultos, essa inclusão deu maior ênfase na formalidade em relação à prática.

A promulgação da LDB 9394/96 inseriu a Educação de Jovens e Adultos na educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio. No entanto, reforçou o caráter compensatório desta modalidade de ensino à medida que reduziu a EJA a cursos e exames, objetivando apenas a certificação para o mercado de trabalho. A redução da idade propiciou um considerável aumento nas matrículas da EJA pelos adolescentes e jovens, provocando assim um aumento relevante das matrículas em nível nacional e em contrapartida, os escassos investimentos por parte das esferas públicas não confere a garantia da oferta educacional com qualidade, que contemple as especificidades dos sujeitos da

educação de jovens e adultos. Di Pierro (2010) enfatiza a necessidade de se instituir um financiamento que atenda as reais necessidades da EJA.

Quanto aos recursos financeiros, um bom começo seria assegurar que o fator de ponderação da EJA no FUNDEB fosse equiparado às demais modalidades da educação básica, enquanto estudos empíricos rigorosos apuram qual seria seu efetivo CAQ. Um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação vigente na atualidade, pela qual, sob o biombo artificial do “voluntariado”, pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria (DI PIERRO, 2010, p. 954).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) entrou em vigor a partir de janeiro de 2007, em substituição ao FUNDEF.

O Fundeb é um Fundo de natureza contábil, de âmbito estadual, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/20072 e pelo Decreto nº 6.253/20073, e implantado a partir de janeiro de 2007 (BRASIL, 2008).

. O FUNDEB foi instituído com a finalidade de promover a melhor distribuição possível dos recursos advindos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como sua devida aplicação na educação básica incluindo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e suas diversas modalidades. O referido financiamento ampliou o percentual destinado à educação, tal como o número de alunos que foram agregados no cômputo das matrículas.

O FUNDEB incluiu todas as etapas da educação básica, inclusive Educação de Jovens e Adultos. Porém, devemos considerar nesta análise os pontos positivos e negativos que o fundo acarretou no âmbito educacional, principalmente sua repercussão no contexto da EJA.

Como foi citado anteriormente, o FUNDEB ampliou a subvinculação dos recursos que outrora estavam na casa dos 15%, elevando esse número para 20% cujos valores se destinariam ao financiamento do ensino fundamental e médio (abrangendo nesse item, todas as modalidades de ensino). Todavia, foram destinados apenas 15% dos recursos do fundo para a EJA. Em detrimento ao valor investido, a quantia distribuída por aluno, ficou inferior dentre todas as etapas e modalidades da educação básica. Diante desta situação, reafirma-se a condição de “exclusão” histórica que acompanha a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), nos transmitiu a ideia que finalmente a EJA fosse legitimada dentro das políticas públicas. Entretanto, na prática está muito aquém disso se concretizar no ponto de vista de Haddad (2007).

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira (HADDAD, 2007, p.197).

Não é possível negar os avanços da Educação de Jovens e Adultos após a redemocratização da educação em nosso país. Entretanto, o número elevado de analfabetos em seu maior número jovens, requer atenção especial, no sentido de promover uma educação equitativa a todas as camadas sociais.

1.2 O perfil do público da Educação de Jovens e Adultos

Os alunos da educação de jovens e adultos são provenientes de classe social baixa. E um considerável número das matrículas desta modalidade de ensino são de jovens rotulados como aluno “problema” no ensino regular, pela repetência e evasão escolar. Arroyo sintetiza a situação de exclusão da EJA.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. E não apenas dos jovens e adultos, mas de infantes e adolescentes também (ARROYO, 2005, p. 225).

De acordo com o autor mudou apenas a maneira de nos referirmos aos jovens e aos adultos da EJA. Porém, a realidade social excludente vivenciada por estes sujeitos se agrava na medida em que a estrutura educacional os marginaliza.

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p.221).

As atuais políticas públicas vêm sofrendo forte influência do neoliberalismo, reduzindo o ensino à educação para atender o mercado de trabalho. Essas assertivas se confirmam com os altos índices de analfabetos funcionais⁴ e altas taxas de evasão escolar⁵ que delineiam a situação da educação da rede pública de ensino, no Brasil.

A fragilidade do ensino público regular desencadeia grande parte das matrículas da EJA, uma vez que a defasagem no ensino e aprendizagem é uma das principais causas da evasão escolar. As condições sociais desfavoráveis também contribuem para que milhões de brasileiros abandonem seus estudos, ou ao menos ingressem no ensino regular. Isso reflete diretamente na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que uma grande parcela desses sujeitos, os quais interromperam seus estudos retornarão as escolas de EJA em busca de qualificar-se para o trabalho. E assim atender suas necessidades básicas de sobrevivência na sociedade globalizada onde predominam as novas tecnologias. Diante dessas condições, são evidentes as dificuldades enfrentadas pelo jovem e o adulto que retornam para a escola.

Para fazer com que esse retorno à sala de aula aconteça de forma acolhedora, é relevante que o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, considere a concepção direcionada para tal modalidade de ensino, muito se difere das concepções para o ensino das crianças e adolescentes. Quando as pessoas adultas regressam à escola, trazem impressa em si próprias uma história de vida solidificada. A grande maioria são profundamente marcadas por grandes dificuldades e veem a educação como novas possibilidades e oportunidades futuras.

De acordo com Arroyo (2005), compete a modalidade de ensino de EJA a autonomia nos processos formadores, que estes possam contemplar o ser humano para

⁴São os indivíduos com capacidade de decodificar as letras, no entanto, apresentam grandes dificuldades em desenvolver operações matemáticas e interpretações textuais. Pertencem a esse grupo os sujeitos maiores de 15 anos, que não receberam escolaridade superior a 4 anos.

⁵ De acordo com os dados do INEP, contabiliza um percentual de 10,3% o índice de evasão escolar no ensino médio regular.
Fonte: MEC/ INEP/Censo Escolar.

além do ensino fragmentado, considerando o conhecimento de mundo dos educandos. Sendo que o princípio da ação pedagógica se constitui na humanização, distinguindo os processos formadores das formalidades escolares.

Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis, etapas, regimentos, exames avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimentos de estudos etc. [...] (ARROYO, 2005, p. 225).

Para o autor, a educação de jovens e adultos carece caminhar para a educação emancipatória, refutando os velhos moldes escolares. Segundo ele, esta seria a condição para o fim da exclusão e opressão que se submetem os jovens e adultos iletrados em nosso país.

2. PERSPECTIVAS SOCIAIS SOBRE OS PILARES DE REPARAÇÃO DO SUJEITO

As análises tiveram como categorias os conceitos de alienação, exclusão social, exploração e ideologia dominante. Caracteriza-se como ideologia dominante o aparato político, moral e social criado pela classe burguesa para controlar a sociedade, em outras palavras, é um instrumento de dominação que atua alienando a consciência humana ambicionando o acúmulo de riquezas para os donos do capital. Nesse cenário, os sujeitos são condicionados ao pensamento dominante e a conformação do poder sobre a classe trabalhadora. Tal dominação exclui e segrega os sujeitos que não se enquadrem nos “padrões”⁶ ditos normais pela sociedade, portanto, aqueles que não obtiveram a escolarização na idade “certa” consequentemente serão excluídos devido ao progresso tecnológico imposto pelo sistema econômico, uma vez que os sujeitos analfabetos não se encaixam nos padrões exigidos pelo capitalismo, por conta disso, serão considerados como ineficientes e logo, estarão marginalizados na sociedade. Partindo do pressuposto que a educação atende aos anseios do sistema econômico vigente, o modelo de educação em nosso país contempla as exigências de uma sociedade capitalista de classes e seus meios de produção.

Amorimet *al* (2015), fazem uma análise crucial às políticas educacionais propostas pela UNESCO, responsabilizando-as de estarem a serviço do capitalismo, uma vez que as

⁶ Um padrão comum, imposto e aceito inconscientemente pela sociedade sem que seja questionado ou refletido sobre, não considera as diferenças que cada indivíduo possui.

concepções de ensino propostas no Relatório global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos pela organização abordam, em especial, a formação para o trabalho. O artigo aponta a educação de classe como estabelecida no Estado burguês.

Independente dos momentos de auge ou de crise da educação institucionalizada pelo Estado burguês, a essência permanece intacta, ou seja, todas as fases da educação, facilmente datadas, estiveram relacionadas aos interesses da produção capitalista, cuja finalidade é o desenvolvimento do próprio capital em detrimento do desenvolvimento humano (AMORIM *et al.*, 2015, p. 176).

De acordo com as autoras, tal educação sempre objetivou atender aos interesses do capitalismo. Sustentado pela exploração do trabalhador, cuja educação proposta vem reforçar a readaptação do sujeito aos meios de produção. Nesse processo, o Estado instrui minimamente os sujeitos para trabalharem nas indústrias, causando a impressão de preocupação com o bem estar do povo. No entanto, age mascarando a realidade, que contempla os interesses da elite opressora.

De acordo com Amorim *et al.* (2015), a UNESCO controla e norteia as políticas públicas educacionais em mais de 190 países. O Brasil também se inclui nesse grupo. Tal direcionamento e controle mundial sobre a educação tende a contribuir com o Estado neoliberal, uma vez que responsabiliza o próprio indivíduo pelo seu ingresso ou não no mercado de trabalho, reforçando a ideologia dominante de alienação do ser humano.

A necessidade de formação de mão de obra após a Revolução Industrial foi a grande responsável pela intensificação dos Encontros, Conferências e demais eventos propostos para a Educação de Jovens e Adultos em nível internacional. O Brasil também está inserido no ideário educacional proposto pela UNESCO. Uma vez que o MEC instaurou diversos programas direcionados a educação profissionalizante no campo da EJA, objetivando elevar à escolaridade e preparar para o trabalho.

A UNESCO desempenha o papel de estabelecer a educação com equidade, principalmente, nos países em desenvolvimento. Entretanto, observa-se o interesse em atender as exigências do sistema capitalista, deixando de oferecer uma educação capaz de superar a luta de classes. A qual objetiva formar sujeitos emancipados capazes de intervir na sociedade que estão inseridos superando a ingenuidade e a alienação.

Do ponto de vista de Gomes (2012):

Posso concluir que as CONFINTEAS foram muito importantes para mobilizar esforços para a superação de muitos problemas enfrentados pelo atendimento educacional de jovens, adultos e idosos, mas muitos não foram solucionados, pois chegamos à CONFINTEA VI ainda com questões relacionadas à insuficiência de recursos, muitos grupos de pessoas sem atendimento ou com

atendimento precário, um número ainda significativo de analfabetos, com professores sem formação específica para atuar na área, com muitos programas com cunho compensatórios entre outros problemas. Ou seja, as políticas de EJA não têm conseguido avançar no que diz respeito à educação para a diversidade, pois mesmo quando se coloca com esse intento pulveriza as ações isolando os grupos; não conseguiu ainda ser inclusiva, pois muitos são alijados dos direito à educação como os indígenas, por exemplo; e não se tornou instrumento para a sustentabilidade, pois ainda está muito centrada com a preocupação com o desenvolvimento econômico, garantia de emprego, com a questão cultural e social descoladas dos conhecimentos necessários para uma vida segura neste mundo (GOMES, 2012, p.292).

A história da educação dos adultos se iniciou com a chegada dos jesuítas. Esta prática consolidou-se com a catequização dos povos nativos. Entretanto, as discussões para incluir a EJA como modalidade de ensino iniciou-se somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 de 1971. Após aquele período até a contemporaneidade foram adotadas ações para extinguir o analfabetismo no Brasil. No entanto, observa-se que tais ações não surtiram efeitos de erradicação, e para agravar ainda mais a situação, um grande número de sujeitos jovens que não tiveram sucesso em sua trajetória escolar vitimados por problemas de ordem social e defasagem escolar está à mercê de políticas públicas que os incluam no âmbito escolar e os integrem na sociedade.

É preocupante o fato de chegarmos ao século XXI e ainda nos depararmos com tal situação, visto que há quatro décadas⁷ iniciaram-se as discussões em relação à Educação de Jovens e Adultos. E não se efetivaram avanços significativos. Isto nos leva a refletir sobre qual sujeito o Estado pretende realmente formar? O número relevante de analfabetos e a exclusão de muitos nos remetem a pensar na educação sob o prisma do capitalismo, que Marx evidencia em sua obra o Capital.

2.1. Dialética Exclusão X Inclusão Educacional

Vivemos em uma sociedade submersa em várias formas de exclusão. Entretanto, trataremos neste item sobre a exclusão educacional sob a luz da legislação, história e conceito de reparação dos jovens e adultos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA do Estado do Paraná (2006), após o período da ditadura militar, mais precisamente com a promulgação da LDB 5692/71 a educação se encontrava em situação caótica em nosso país. Os índices de reprovação e

⁷ Após a promulgação da LDB 5.692/71, a educação de jovens e adultos foi introduzida nas instituições de educação como ensino de suplência.

fracasso escolar extremamente relevante e um elevado número de analfabetos ilustrava a educação naquele período.

Em 1986 iniciaram-se as discussões objetivando a elaboração das Diretrizes Curriculares Político-Pedagógico da Fundação Educar. De acordo com as DCE's do Estado do Paraná (2006), tais Diretrizes seriam como a identidade dos alunos da EJA, uma vez que teria a finalidade de organizar a Educação de Jovens e Adultos de acordo com as características peculiares do seu público.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos após a Constituição Federal de 1988 é concebida como reparação. A educação proposta para esse segmento se restringe as especificidades do educando buscando articular a educação com a realidade vivenciada e as experiências de vida desses sujeitos.

A legislação que rege a estrutura educacional no Brasil, entendida pela LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares 2000 e 2013 e Plano Nacional de Educação 2014 apresentam a Educação de Jovens e Adultos como função reparadora. Objetivando equalizar e reparar o direito daqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa.

No Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, foram estabelecidas metas objetivando erradicar o analfabetismo até o ano de 2011. De acordo com o documento naquele período o número de analfabetos atingia os 16 milhões de brasileiros com idade superior a quinze anos. O Plano aponta ainda, que o número de analfabetos se acentuava, visivelmente, entre pardos e negros pertencentes às classes baixas da sociedade.

O Plano previa metas que assegurassem a pelo menos 50% da população, os quatro primeiros anos do ensino fundamental (antigo primário), além de incluir a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento para à Educação Básica. A vigência do Plano chegou ao final, porém uma grande parcela de brasileiros ainda permanece na condição de analfabetos, segundo dados do senso escolar 2010.

No ano de 2014 entrou em vigência o segundo Plano Nacional de Educação o qual permanecerá até o ano de 2024. Uma das preocupações que aparece no documento trata-se da erradicação do analfabetismo. A meta nove do Plano tem como principal objetivo elevar as taxas de alfabetização sendo que até o final da sua vigência, o documento propõe a erradicação do analfabetismo em todo país.

Contudo observa-se que o número das pessoas excluídas do sistema educacional ainda é relevante. De acordo com os dados do senso escolar (2010), 8,3% da população com quinze anos ou mais não são alfabetizados. A questão do analfabetismo aparece sempre em conjunto com a pobreza e condições socioeconômicas precárias. E tais medidas

que aparecem nos documentos analisados não dão conta de reparar a dívida que a sociedade tem com as pessoas que não tiveram acesso a cultura letrada em nosso país, por conta dos condicionantes sociais que dividem os indivíduos em classes desiguais, sendo que muitos desfavorecidos ficam às margens dos direitos mínimos assegurados por lei. As etnias também são fatores que influenciam para a marginalização educacional, essa condição é apontada nos dados estatístico do IBGE.

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 garante a igualdade de direitos para todos os cidadãos brasileiros, a lei não se efetiva na prática uma vez que numa sociedade desigual as oportunidades não são iguais para todos, se considerarmos a divisão de classes, o preconceito pelas etnias e diversidade. Paulo Freire trata dessa questão quando aborda o tema “Política e Educação” atentando para a não neutralidade da educação, uma vez que tal educação se posiciona favorável à ideologia dominante. Segundo o autor:

Não haveria exercício ético-democrático, nem sequer se poderia falar em respeito do educador ao pensamento diferente do educando se a educação fosse neutra – vale dizer, se não houvesse ideologias, política, classes sociais. Falaríamos apenas de equívocos, de erros, de inadequações, de “obstáculos epistemológicos” no processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender. A dimensão ética se restringiria apenas à competência do educador ou da educadora, à sua formação, ao cumprimento de seus deveres docentes, que se estenderia ao respeito à pessoa humana dos educandos (FREIRE, 2001, p. 21-24).

Partindo desse princípio, a educação abarcando todas as suas etapas, principalmente, a modalidade para os jovens e adultos, corrobora para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Na qual os sujeitos possam efetivamente gozar dos seus direitos enquanto cidadãos. O autor faz inferência a essa questão:

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do *poder*, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa (FREIRE, 2001, p.25-30).

Freire aponta que as práticas educacionais devem estar pautadas na educação progressista libertadora, na qual discurso e prática convergem para educar proporcionando ao educando uma visão sobre a exploração e dominação a que são subordinados, consubstanciando prepará-los para lutarem pelos seus direitos de cidadãos em meio a uma sociedade capitalista que visa o lucro através da produção.

O que me parece imperioso reconhecer é que a responsabilidade que a prática educativa progressista, libertadora, exige de seus sujeitos tem uma eticidade que falta à responsabilidade da prática educativa autoritária, dominadora. Até mesmo da prática autoritária chamada de esquerda que, em nome da justiça social, reduz as classes trabalhadoras a puros objetos de sua ação “salvadora”. É que a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da *natureza* humana constituindo-se na História, como *vocação* para o ser mais. Trabalhar contra esta vocação é trair a razão de ser de nossa *presença no mundo*, que terminamos por alongar em *presença com o mundo*. A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de *estar sendo*, é imoralidade das mais gritantes. Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cingidamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam (FREIRE, 2001, p.44-46).

A educação para a libertação consiste em elevar a consciência do indivíduo de alienada para uma consciência crítica da totalidade. Em que os educandos sejam capazes de perceber a diferença entre conformação e relutância, entre dominação e luta de classes. Freire aponta os interesses da educação neutralizada para a classe dominante.

Do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país. Como se fosse possível ensinar não importa o quê, lavando as mãos indiferentemente, diante do quadro de miséria e de aflição a que se acha submetida a maioria de nossa população (FREIRE, 2001, p. 47-52).

Tal educação contempla o ser humano fragmentado, uma vez que não considera as dimensões políticas, sociais e econômicas que compreende a formação da sociedade. Objetiva uma prática educativa superficial conteudista em que o sujeito não se aproprie de conhecimentos que mais tarde possam significar uma ameaça para a classe dominante, no sentido de se tornar uma educação revolucionária. Entretanto, a educação se materializa em um ato político, uma vez que ambas se complementam. Com relação a isso o autor enfatiza:

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, *educação* e *qualidade* são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (FREIRE, 2001, p. 21-24).

Nesse sentido, materializar as políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos e adotar concepções pedagógicas libertadoras é caminhar para a construção de uma

educação igualitária objetivando formar pessoas com senso crítico, questionadoras e capazes de compreender a forma dialética que a realidade se apresenta.

De acordo com os escritos de Lukács (1979), que tratam dos princípios ontológicos marxistas, é mister uma busca e interpretação aprofundada dos fenômenos para a compreensão do ser social, e tal fato somente poderá se efetivar a partir da investigação científica dos fatos sociais seguida de uma interpretação sistemática filosófica, uma vez que a pseudoconcreticidade⁸ mascara os fenômenos impedindo que o indivíduo se aproprie das múltiplas facetas que compõem a realidade, internalizando na consciência do sujeito uma verdade subjetiva. Marx (1985) refuta a pseudoconcreticidade e analisa o concreto a partir de suas abstrações, ou seja, do todo para as partes isolando as variáveis.

O estudo do ser social por Marx (LUKÁCS,1979) se divide em ser da natureza orgânica e inorgânica, explicitando o trabalho como categoria central para a condição da existência humana. O marxismo se incumbe em despertar a consciência para a percepção da essência da realidade, refutando em contra partida as formas fenomênicas em que os fatos sociais se apresentam.

O materialismo dialético explicita a necessidade de romper com o conceito abstrato e absoluto de progresso, uma vez que tal conceito revela a aparência de igualdade, porém oculta sua essência de desigualdade.

Kosik (1976) aborda na dialética do concreto que o senso comum se fundamenta na práxis utilitária cotidiana dos sujeitos, “porém o mundo se manifesta ao homem na práxis fetichizada” (KOSIK, 1976, p. 19), ou seja, os sujeitos estão mergulhados em um mundo de aparência, em que não se apresenta a essência da coisa em si (realidade concreta). “O pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a coisa em si” (KOSIK, 1976, p. 23). O materialismo concebe a dialética como a teoria materialista do conhecimento capaz de romper com as experiências imediatas para adotar uma visão reflexiva sobre a realidade.

Transpondo a dialética do concreto e a ontologia do ser social para o plano educacional, especificamente no segmento a que se destina a pesquisa é possível percebermos a necessidade de reestruturação do sistema econômico. Essa seria a oportunidade de reparar as desigualdades sociais e devolver os direitos para aqueles cidadãos excluídos e marginalizados pela sociedade de classes.

⁸ O mundo da pseudoconcreticidade de acordo com Kosik (1976), “é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que houve uma maior preocupação com a educação de jovens e adultos após as reformas educacionais que aconteceram na década de 1990. Avanços significativos ocorreram neste segmento educacional se compararmos ao período ditatorial em que o índice de analfabetismo era extremo no Brasil. A modalidade EJA perpassou a educação compensatória, caminhando para um lugar na educação básica. Entretanto, após o estudo realizado sobre os trabalhos de pesquisadores dessa área, percebemos que a educação de jovens e adultos ainda aparece em segundo plano na conjuntura das políticas públicas educacionais.

A formação de professores não abarca uma proposta pedagógica específica que inclua a realidade dos alunos da EJA. São utilizadas as mesmas metodologias aplicadas no ensino regular e na maioria dos casos os espaços destinados às aulas não correspondem com a faixa etária do adulto ou idoso uma vez que são espaços decorados para crianças e ocupados por elas em outros períodos, além das inúmeras dificuldades cotidianas enfrentadas por estas pessoas. Tais condições levam os educandos jovens e adultos ao sentimento de constrangimento e desvalorização induzindo-os em muitos casos, a desistência do processo de aprendizagem.

A formação dos profissionais que atuam com a educação de jovens e adultos é fragilizada por conta da deficiência dessa abordagem nos cursos superiores. O docente do curso de pedagogia é contemplado com uma disciplina específica que trata sobre as questões da EJA. Porém as demais licenciaturas não proporcionam nem mesmo conhecimentos elementares sobre a referida modalidade de ensino.

Diante de tais considerações nos remetemos a Constituição Federal de 1998 que em seu artigo 205 trata da educação como direito de todos e dever do Estado, cuja educação deverá proporcionar ao educando condições de acesso e permanência na escola, além de ensino com qualidade bem como qualificação para os profissionais da educação. No artigo 214, o documento explicita o comprometimento com a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. Porém, atenta-se para uma divergência quanto ao que a lei estabelece e o que acontece na prática.

Analisando as questões levantadas conclui-se que o menosprezo com a educação de jovens e adultos tem ligação com o sistema econômico de nossa sociedade. Espaço em que a meritocracia prevalece sobre a democracia. E a exclusão tende a se reproduzir neste cenário de opressão e exploração. Como principal consequência disso à alienação dos

sujeitos. Nesse contexto, a educação dos adultos não é uma preocupação com os conhecimentos sistematizados, mas sim educar minimamente para que tal sujeito se adapte aos meios de produção apenas consubstanciando as condições básicas para sobrevivência na sociedade que caminha a cada dia para a modernização e globalização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação em tempos de exclusão. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

AMORIM, Gorete; JIMENEZ, Suzana; BERTOLDO, Edna. A Educação de Trabalhador no Estado Burguês: o que diz a UNESCO sobre aprendizagem e educação de adultos. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol.3 n. 6, p. 174-199, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/2140> Acesso em: 15 maio de 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. IBGE. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 15 de jun. de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96** – 20 de dez. 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação De Jovens E Adultos No Plano Nacional De Educação: Avaliação, Desafios E Perspectivas. In: **Educação & sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedesunicamp.br> Acesso em: 31 jan. de 2016.

_____. JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, nov/2001: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso em: 15 de jan. de 2016.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (orgs.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

FUNDEB, **Manual de orientação**. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios/Paulo Freire. – 5. Ed – São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2016.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. **Movimento pela educação de jovens e adultos nas CONFINTEAS e seus desafios para a política educacional**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2012.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio-ago/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> Acesso em: 31 de jan. 2016.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf> Acesso em: 31 de jan. 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Maria Margarida. **A Trajetória da Eja na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. REUNIÃO ANUAL DA ANPED 21, 1988. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Educação de Jovens e Adultos. In: _____. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/245/84 Acesso em 05 maio de 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política** 2. Ed. _ São Paulo: Nova Cultural, 1985.