

EM BUSCA DOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A TENDÊNCIA TECNICISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NA HISTÓRIA RECENTE

Adálcio Carvalho de Araújo

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre os sentidos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem tomado – ou mantido – no contexto socioeconômico da última década do século XX a meados da segunda década do século XXI. Por meio da revisão bibliográfica de autores que discutem a temática, apresenta discussões dos marcos legais e de alguns programas governamentais para a modalidade de ensino, procurando entender como o sistema econômico vigente (capitalismo neoliberal) influenciou e influencia o modelo educacional proposto e oferecido à EJA. Retoma alguns dos posicionamentos freireanos sobre a Educação de Adultos, como sua crítica à educação meramente tecnicista, destacando a prática educativa promotora de mudanças, capaz de dialogar e suscitar novos modelos de agir e interagir na sociedade.

Palavras-chave: Sentidos da educação. Redemocratização. Capitalismo neoliberal. Educação de Jovens e Adultos. Tendência tecnicista da EJA.

ABSTRACT

This paper reflects on the ways that the Education of Young People and Adults (EYPA) has been taking – or keeping – in a socio-economical context from the last decade of the 20th century to the early 21st century. By means of a literature review, this paper discusses legal frameworks and governments programs for this type of education seeking to understand how the current economic system (neoliberal capitalism) has had and still has an affect on the EYPA's proposed model of education. It also retraces some of Freire's inferences about the Education of Adults, such as the criticism to the merely technical education; highlighting the education as a promoter of changes which interacts and constructs new manners of thinking and relating to society.

Keywords: Senses of Education. Redemocratization. Neoliberal capitalism. Education of Young People and Adults. EYPA's technical trends.

• Docente da
Faculdade de
Políticas Públicas
– UEMG,
gabinete@uemg.
br

1 INTRODUÇÃO

Após duas décadas de governos militares que subverteram a política democrática do estado brasileiro e cujas repercussões atingiram, inclusive, o campo educacional, o país estava novamente se reestruturando como uma república democrática de posse de uma nova carta constituinte, promulgada em 1988, dando poder ao povo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse contexto e de modo particular, pela a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começa a ocupar um lugar pelo qual sempre lutou: ser reconhecida nacionalmente nas políticas de educação¹ como uma modalidade de ensino.

Reconhecida como uma modalidade de ensino em um contexto de redemocratização do país, a EJA traz consigo a perspectiva de um espírito novo, de novos olhares, para a educação de adultos, constituindo, esse período, um momento oportuno para a retomada de algumas reflexões sobre os sentidos que a educação de adultos deveria ter e suas contribuições ao seu público, como as reflexões de Paulo Freire sobre a modalidade.

Entretanto, não é somente um período de redemocratização e redefinição dos rumos da educação no país, economicamente, as tendências capitalistas neoliberais assumem no mundo, e, na década de 1990, no Brasil, o lugar de definidoras dos rumos da economia. Conseqüentemente, essas novas configurações econômicas, associadas à realidade social do país, que, naquele momento, era mundialmente conhecido pelos elevados índices de pobreza, vão também interferir no modelo educacional do país.

Este presente trabalho não pretende trazer invencionismo à temática Educação de Jovens e Adultos. O que se pretende aqui, por meio da revisão bibliográfica de autores que discutem a temática, é refletir sobre os sentidos que essa modalidade de ensino tem tomado – ou mantido – no contexto socioeconômico da última década do século XX a meados da segunda década do século XXI.

A partir do que essa modalidade deveria garantir aos jovens e adultos, como propõe o parágrafo primeiro do artigo 37 da Lei nº 9.394/96 e das características a serem consideradas para a efetiva garantia das oportunidades previstas, as reflexões propostas chamam a atenção para a hiperbolização da característica “condições de trabalho” nas propostas governamentais de promoção dessa modalidade, induzindo a uma formação mais técnica e menos humana.

¹ Ainda que outras legislações anteriores tenham tratado a Educação de Adultos, é a LDB de 1996 que a coloca no campo das políticas públicas como uma “modalidade de ensino”.

As discussões/reflexões deste trabalho estão divididas em quatro eixos, a saber:

- a) educação de jovens e adultos no contexto da redemocratização – que propõe uma reflexão um pouco mais histórica sobre a EJA e algumas das conquistas na última década do século XX e início do século XXI, chamando a atenção para as propostas dos programas governamentais e suas tendências formativas;
- b) tendência tecnicista da economia capitalista neoliberal na EJA – reflete sobre a centralidade da formação para o trabalho na EJA, considerando a influência do sistema capitalista neoliberal sobre o campo da educação, especialmente na educação de adultos, que tem como maioria de seu público parte da população economicamente ativa;
- c) fendas e sendas para o desvencilhamento da tendência tecnicista da economia capitalista neoliberal na EJA – essa reflexão apresenta-se como um contraponto à reflexão anterior, apontando a não omissão dos normativos e programas de EJA as demais características a serem observadas na formação de Jovens e Adultos; e,
- d) o sentido da formação de jovens e adultos no pensamento freireano na obra pedagogia da indignação – que em si já expressa as reflexões adjacentes.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

A última década do século XX iniciou-se num clima esperançoso e ao mesmo tempo experimental. Após duas décadas de governos militares que subverteram a política democrática do estado brasileiro e cujas repercussões atingiram, inclusive, o campo educacional, o país estava novamente se reestruturando como uma república democrática, de posse de uma nova carta constituinte, promulgada em 1988, dando poder ao povo.

Não obstante uma constituição nova para um novo momento, como era de se esperar, a educação também começava a ser repensada, promulgando-se, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, estabelecendo as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As abordagens dessa nova legislação educacional foram, sem dúvida, inovadoras, pois emergiram de uma necessidade de renovação e

reestruturação da educação no país, clamada pelas vozes que há muito tinham seus sons silenciados.

Entre as inúmeras abordagens da Lei nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida – demonstrativo de um grande avanço –, mas sua concretização não se consolidaria nessa etapa histórica do século XX.

Ainda que um sistema democrático estivesse vigente, era necessário muito mais do que uma ‘democracia de privilégios’² para poder garantir a funcionalidade do estado e garantir ao povo, especialmente aos desprovidos da educação na “idade apropriada”³ (DI PIERRO, 2005, p. 1119), o que lhe era de direito.

Assim, afirmava Freire (2000): “não creio na democracia puramente formal que “lava as mãos” em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei” (FREIRE, 2000, p. 24). A expressão “lavar as mãos”, posição que o Estado assume em face à realidade social e educacional, deixando o povo à deriva dos acontecimentos de um sistema segregacional, reflete o distanciamento entre os conceitos de igualdade e de justiça, que deveriam permear uma democracia.

Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei” é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade (FREIRE, 2000, p. 24).

A ação do Estado, apontada por Freire pela expressão “é preciso fazer isto”, se traduz em não somente garantir a igualdade, mas também promover a justiça para que a igualdade de fato exista. A igualdade de direitos permaneceria uma teoria no papel e sua prática uma quimera dos injustiçados e depreciados pelo sistema, já que não teriam como alcançá-la, num princípio de igualdade em uma pátria das desigualdades sociais num contexto capitalista neoliberal, sem a devida promoção da justiça por instrumentos e ação do Estado que a torne uma “obviedade”.

No espectro da Educação de Jovens e Adultos, a Lei nº 9.394/96, sozinha, não garantiu os direitos de igualdade. Nos dois pleitos do presidente Fernando Henrique Cardoso, “o governo federal conferiu lugar de marginalidade à educação básica de Jovens e Adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional” (DI PIERRO, 2005, p.1128).

² Termo utilizado como forma de crítica a ‘política democrática’ brasileira que concede privilégios a pessoas ou grupos em detrimento a outros. Sobre esse termo, discute o texto “Privilégios que não podem existir numa democracia”, de Taveira (2010).

³ “Corrente no discurso especializado, a expressão consta nos documentos legais vigentes, a começar pela Constituição Federal de 1988, cujo artigo 208 inscreve dentre os deveres do Estado com a educação a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (DI PIERRO, 2005, p.1132).

A década de 1990 teve suas contribuições à Educação de Jovens e Adultos, mas foi na primeira década do século XXI, afirmam Ciavatta e Rummert (2010), que ocorre “a passagem da descrença e descaso com a educação de jovens e adultos para uma inédita oferta de programas governamentais que se propõem a associar o resgate da escolarização básica com a educação profissional” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463).

Marcam essa década de “passagem” da Educação de Jovens e Adultos, o Parecer CNE nº. 11/2000, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e os programas governamentais, referenciados por (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 463), a saber: 1) Projeto Escola de Fábrica, criado pela Lei nº 11.180, de setembro de 2005 que tinha como finalidade “ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho” (BRASIL, 2005c) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que visava a “elevação do grau de escolaridade [...] visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias” (BRASIL, 2005b) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. (BRASIL, 2005a).

Surgem, desses programas de governo, grandes preocupações. Que tipo de educação estava se pensando para os Jovens e Adultos do nosso país? “Associar o resgate da escolarização da educação básica com a educação profissional” não seria prioritariamente e exclusivamente preparar para o trabalho? Não seria entrar numa discussão que fomentava cada vez mais a economia capitalista e, ao mesmo tempo, o modelo proposto não estaria somente a serviço dessa economia?

Se por um lado, viu-se nos projetos governamentais uma alavancada que o Estado, pelo governo federal, deu à política de Educação de Jovens e Adultos; por outro, não se pode deixar de resgatar a discussão das proposições para a Educação de Jovens e Adultos previstos no parágrafo primeiro do artigo 37, da Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reza:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Ainda que a educação profissional devesse estar atrelada, também, à Educação de Jovens e Adultos, como oportunidade e garantia às condições de trabalho, há outras características que deveriam também ser levadas em conta e permear essa modalidade:

- a) “características do alunado”;
- b) “seus interesses”; e,
- c) “condições de vida”.

Tais atributos, ainda que mencionados pelas políticas de Educação de Jovens e Adultos, compõem um segundo plano e a formação para o trabalho aparece como substrato dos vários programas nacionais de promoção e incentivo dessa modalidade de educação.

3 TENDÊNCIA TECNICISTA DA ECONOMIA CAPITALISTA NEOLIBERAL NA EJA

Não é de se estranhar os rumos tecnicistas que os programas de Educação de Jovens e Adultos tomam em nosso país. A realidade global na qual nos encontramos imersos o sistema econômico vigente e a política neoliberalista dessa sociedade global, cuja tônica está em ditar prerrogativas de existência aos estados nacionais, tem também subjugado os sistemas e modalidades de ensino a atenderem as demandas que o sistema capitalista produz, colocando a educação como sua serva.

Giddens (1991) conceitua o capitalismo como “sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade, esta relação formando o eixo principal de um sistema de classes” (GIDDENS, 1991, p. 53). O capitalismo, por sua vez, adotado como sistema econômico, produz as “sociedades capitalistas [...] subtipo específico das sociedades modernas [...] com diversas características institucionais específicas” (GIDDENS, 1991, p. 54).

Entre essas características institucionais específicas da sociedade capitalista, destaca-se a “autonomia condicionada” do estado pela sua dependência de acúmulo de capital sobre o qual não exerce completo domínio (GIDDENS, 1991, p. 54). Na condição de estado-nação⁴, *sine qua non* para ser considerada sociedade capitalista, o

⁴ “O estado-nação é a unidade político-territorial própria do capitalismo. Embora tenha naturalmente pontos de contacto com o império pré-capitalista, dele diferencia-se essencialmente porque a nação busca, no seu território, se constituir em uma sociedade nacional integrada e voltada para o desenvolvimento econômico, enquanto oligarquias dominantes nos impérios não sabem o que seja o desenvolvimento econômico, e não buscam integrar econômica e culturalmente suas colônias das quais apenas exigem o pagamento de impostos (GELLNER, 1983). Uma das razões pelas quais podemos ver a globalização como o estágio atual e, portanto, mais avançado do capitalismo, é o fato de que neste início de século XXI o globo terrestre está, pela primeira vez, totalmente coberto por estados-nação” (BRESSER-PÉREIRA, 2008, p. 4-5).

estado cede às interferências exógenas, dando lugar e legitimação a normativos advindos de um sistema dominante cujo controle não está nos limites nacionais.

Para Wallerstein (1974), "O capitalismo foi desde o começo um assunto da economia mundial e não dos estados-nação... O capital nunca cedeu às suas aspirações de ser determinado por limites nacionais" (WALLERSTEIN, 1974 apud GIDDENS, 1991, p.64). Assim, o capital exerce uma supremacia, um poderio, sobre os propósitos particulares de cada estado-nação.

No campo educacional, os modelos de formação recentes veem-se submetidos a essa dinâmica capitalista ainda que tentem um desvencilhamento propondo novos modelos, recaem sobre esses novos modelos as influências mercadológicas.

Para Soares (2012), os dispositivos legais relativos à educação seguem um formalismo⁵ neoliberal vigente nos países de terceiro mundo, sendo, a lei, elemento essencial para que o capitalismo se consolide na sociedade. Entra, nesse arcabouço de leis, o Plano Nacional de Educação. Segundo a autora,

em relação às particularidades da Modalidade da EJA esta nova LDB reforça o compromisso formal do Estado com o direito a educação para todos, mas recorre às parcerias para efetivação das ações na EJA, reafirma esta educação voltada para a reposição da escolaridade, concebe o aluno da EJA como trabalhador, mas mantém caracterização de ensino supletivo, conservando os aspectos ideológicos de que para trabalhadores é suficiente uma educação compensatória, resumida e consequentemente empobrecida, contribuindo de forma significativa para seu esvaziamento no interior do sistema público (Art. 4, 5, 37 e 38) (SOARES, 2012, p.5).

Guimarães (2012) elucida essa tendência tecnicista na formação de Jovens e Adultos, aludida por Soares (2012), dentro do modelo de política de educação e formação para a competitividade, um modelo formativo que atribui à educação um papel meramente instrumental a serviço da formação de mão de obra em atendimento às demandas capitalistas.

As políticas de educação e formação para a competitividade, fomentadas pelo Estado e por organizações supra e internacionais, têm como prioridades o aumento da empregabilidade, da produtividade, da competitividade, da eficácia, da eficiência e da modernização econômica, a partir de lógicas de programa. Nelas, o desenvolvimento do setor produtivo e das organizações de trabalho é fulcral (GRIFFIN, 1999a e 1999b). Consequentemente, valorizam-se os recursos humanos, sendo a educação perspectivada como um instrumento de promoção do capital humano, da qualidade do trabalho, de cariz técnico e racional (GUIMARÃES, 2012, 72).

⁵ "O formalismo [...] é a diferença entre a conduta concreta e a norma que estabelece como essa conduta deveria ser, sem que tal diferença implique punição para o infrator da norma, ou seja, a diferença entre o que a lei diz e aquilo que acontece de fato, sem que isso gere punição para o infrator da lei. [...] A existência do formalismo [...] faz com que as instituições e as pessoas possam dar, negar, vetar e consentir, ou seja, o fato de ocorrer o desrespeito a algumas leis, dentro de uma dada sociedade, faz com que haja uma generalização da desconfiança em torno da validade de todas as demais leis daquela sociedade" (MOTA; ALCADIPANI, 1999, p.9).

Ainda nessa linha de uma tendência tecnicista, outro modelo de política de Educação de Jovens e Adultos, que Guimarães (2012) apresenta, são as políticas de modernização e de educação para a conformidade social que

centram-se em particular nos níveis regionais e/ou nacionais e assentam no estabelecimento de patamares mínimos de educação, de caráter universal e obrigatório, e no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de natureza funcional e útil ao desenvolvimento econômico. Por isso, visam a manutenção do status quo, tal como procuram “disciplinar os adultos e educar para obedecer” (SANZ FERNÁNDEZ, 2006). São políticas que apostam na educação como um direito social, numa lógica de serviço público, tendo igualmente como finalidade a formação mínima da mão de obra, a partir de prioridades de modernização social e econômica (LIMA, 2008 apud GUIMARÃES, 2012, 71).

Essas políticas de modernização e de educação para a conformidade social, ainda que de âmbito regional, não conseguem se desvincular do pensamento economicista, ainda que pretendam ver a educação sob uma ótica social, valorizando o conhecimento escolar como conhecimento sobrepoente aos demais conhecimentos.

Sobre o caráter reparador que tem a Educação de Jovens e Adultos, como apresenta Soares (2011) com vistas aos documentos legais da EJA, e Oliveira (2007) também os alude na sua abordagem sobre currículo, ao tratar sobre o entendimento dominante que “educação de jovens e adultos é aquela que se volta para atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso a escolarização regular prevista na legislação” (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Ainda que as visões sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos no contexto capitalista neoliberalista sejam diversas, os autores aqui apresentados conformam que há uma presença marcante do caráter tecnicista em todas elas, até mesmo pela dificuldade de se pensar uma política que diferia da realidade presente de um sistema dominante.

4 FENDAS E SENDAS PARA O DESVENCILHAMENTO DA TENDÊNCIA TECNICISTA DA ECONOMIA CAPITALISTA NEOLIBERAL NA EJA

A discussão deste tópico neste artigo não entra em contradição com o tópico anterior, que afirma que a tendência tecnicista que rumou a programas governamentais e políticas de Educação de Jovens e Adultos, é um olhar para esses mesmos programas e políticas com um olhar de desvencilhamento. Procura destacar algumas discussões que valorizam a formação menos tecnicista e mais humana

dentro das mesmas propostas que na concretização enviesam pelo tecnicismo para atender demandas.

O fato de em um mesmo programa apontar uma formação integral para os Jovens e Adultos na discursiva e dar ênfase à formação tecnicista já nos coloca em uma posição de enxergar que tais programas são “fragmentados com problemas de concepção pedagógica e metodológica” (FRIEDRICH et al., 2010. p. 404).

Retomando a discussão das proposições para a Educação de Jovens e Adultos, previstas no parágrafo primeiro do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu parágrafo primeiro, no que se refere à asseguração gratuita ao público jovem e adulto de “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996), tendo discutido nos tópicos anteriores a acentuação que se tem dado ao longo da última década do século XX e na primeira década do século XXI, adentrando também nesta segunda década, nota-se que, juntamente com essa tendência tecnicista de preparo para o trabalho já abordados, as outras características que deveriam também permear essa modalidade:

- a) “características do alunado”;
- b) “seus interesses”; e,
- c) “condições de vida”, não passam despercebidas.

Os documentos legais, embora deleguem um espaço maior reservado a garantir condições e preparo para o trabalho, abordam esses atributos, ainda que parece um pouco distantes do que a prática educacional vem nos dizer.

O documento do Ministério da Educação com orientações para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA –, por exemplo, no item “quanto às políticas públicas” para a EJA recomenda:

8. Fomentar a participação da sociedade na definição de políticas públicas para a EJA em todos os níveis de governo, de forma a contemplar reais necessidades dos alunos no que se refere a currículo, metodologia, avaliação, idade de ingresso, duração de cursos, criando possibilidades de práticas alternativas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 46).

Ainda que o mesmo documento no mesmo item “quanto às políticas públicas”, nos seus 23 fascículos, cinco deles relacionam a EJA à formação técnica e ou pelo trabalho. A aparição dos demais atributos nessas recomendações, mesmo que não com a mesma intensidade e frequência, indica a possibilidade de se pensar

diferente em uma educação que se desvincilhe da formação meramente mercadológica.

Outro exemplo é o Documento Base do PROEJA (2007), que traz uma discursiva sobre a formação humana para a Educação de Jovens e Adultos que se traduz numa educação que visa o trabalho enquanto atividade humana, mas não se envincilha ao trabalho, colocando a educação como mero instrumento.

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho [...] força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. [...] Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais [...] A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007, p. 15-16).

As afirmações da necessidade de uma formação humana mais densa e completa proposta no PROEJA, ‘uma formação na vida e para a vida’, confirmam que os gritos de luta dos defensores de uma Educação de Jovens e Adultos, que baseie, de fato, na realidade desses sujeitos e que, de fato atendam seus anseios, estão sendo ouvidos e transliterados na lei. O que falta, porém, é que se disseminem modelos de promoção desse tipo de formação já suscitados isoladamente.

As fendas deixadas nos documentos que regulamentam e orientam a formação de jovens e adultos para uma formação mais completa apresenta algumas sendas que já vêm sendo debatidas nos eventos da EJA, realizados no campo de discussão acadêmica, sendo duas delas significativas no que diz respeito a essa mudança do viés de formação tecnicista.

A primeira delas é a flexibilidade curricular. A abertura para que se pense um currículo da EJA mais contextualizado e próximo aos seus sujeitos. O caminho para esse desvincilhamento, via construção de um currículo que atenda a uma formação

mais ampla, que dialogue a realidade desses sujeitos da EJA, tem sido muito pouco explorado em suas possibilidades, como afirma Oliveira (2007):

o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome de suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

A organização de um currículo que fuja dessa dinâmica de imposição perpassa em atender aquilo que a própria Lei nº 9.394/96 prediz no que se refere a proporcionar uma formação que olhe para as características do alunado, seus interesses e suas condições de vida e que “respondam às necessidades de formação de sujeitos sociais muito diversos” (DI PIERRO, 2005, p. 1131).

A segunda senda é a formação dos docentes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. Esse é um caminho que possibilita maior mudança na formação dos sujeitos da EJA. As especificidades da EJA têm sido debatidas nos fóruns dessa modalidade de ensino e, cada vez mais, os debatedores dessa temática defendem uma formação inicial e continuada dos educadores que nela atuam (DI PIERRO, 2005, p. 1131-1132), a fim de entender melhor o espaço onde se inserem e podem atuar de forma significativa.

A formação de docentes para atuarem ou que atuam na EJA, ainda que passando por grandes dificuldades de instituição e consolidação como espaços, decorrentes de vários fatores, a saber:

a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização (PIERRO, 2005, p. 1132)

constitui um lugar fecundo de promoção de desvencilhamento da formação tecnicista ainda vinculado a EJA.

5 O SENTIDO DA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PENSAMENTO FREIREANO NA OBRA *PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO*

O lugar fecundo que é dado aos educadores para poderem fazer o diferencial, sobretudo no que diz respeito à busca de uma prática educativa que promova a

formação e não a repetição de conteúdos e técnicas, foi, desde muito tempo, bandeira de luta de Paulo Freire, que, como educador, em meados do século XX, defendia uma nova postura nas formas de pensar e de executar a educação escolar para adultos.

Na obra *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) traz um discurso claro sobre a significação da educação e seu papel transformador na sociedade. Tal papel só faz sentido quando a educação é pensada na multiplicidade, na universalidade e na isonomia, não fazendo pesar sobre ela ideologia de classes, grupos ou gêneros.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (FREIRE, 2000, p. 20).

É essencialmente dessa obra que seguem as discussões deste tópico. No subtítulo *desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*, Freire retoma alguns de seus posicionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, buscando, à luz dos novos tempos e das novas configurações de mundo, resgatar a essência da educação, sobretudo para essa modalidade de ensino.

Em face da prática educativa tecnicista, que muito acompanhara a educação de adultos, Freire (2000) apresentou veementemente suas críticas.

Jamais me satisfez uma inteligência tecnicista da prática educativa. Não importa que ela se dê no empenho de organização de um grupo de indivíduos, numa experiência de combate à praga de formigas ou de luta contra a erosão ou no esforço de alfabetização ou na coordenação de seminários na pós-graduação de uma universidade. Daí, por isso mesmo, que sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador a que os alfabetizados devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores (FREIRE, 2000, p. 40).

A valorização do aluno da educação de adultos como sujeito de participação no seu processo de alfabetização é, para Freire, um ato necessário. A omissão desse sujeito, seja por parte do sistema, seja por parte do educador, equivale a desmerecer toda a trajetória desse aluno e colocá-lo no anonimato, no ostracismo. Como sujeito, o aluno da Educação de Jovens e Adultos, seja na alfabetização, seja em qualquer outra etapa, faz parte de um processo formativo que não encerra pela finalização desta ou daquela etapa. A Educação do Adulto constitui um processo de formação

permeado de valores e de aspirações desse público sobre o que esperam de si mesmo e da educação que buscam.

Sacristan (1998) traz uma complementaridade ao pensamento freireano ao destacar que “a modelagem científica de ideia de sujeito da educação e dos processos educativos esquece uma “conotação ilustrada moderna fundamental [...]: que a educação é um instrumento para a liberdade e a autonomia do sujeito” (SACRISTAN, 1998, p.172).

Essa “conotação ilustrada moderna fundamental [...] talvez seja o desafio do programa de progresso que mais precisamos descobrir”, afirma Sacristan (*Idem*). Potencializar, portanto, esses sujeitos na Educação de Adultos faz-se por uma prática educativa, que entenda os processos educativos como etapas de complementaridade e capaz de promover a mudança buscada por cada sujeito⁶.

A prática educativa que separa o processo de alfabetização do processo de educação, como se constituíssem de temáticas independentes sem correlação, aparece nas críticas freireanas como uma inconcepção para o seu pensamento.

Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética (FREIRE, 2000, p. 40).

A educação pensada como processo também é responsável por abarcar a dimensão política, uma dimensão que, muitas vezes, é colocada como dicotomizante da Educação. A educação é reconhecida, por Freire (2000), como um instrumento, uma arma de denúncia e anúncio. Denúncia, quando reveladora das duras realidades vividas; anúncio, quando promove a possibilidade de mudança da realidade denunciada. Assim, a relação de consciência e mundo na educação deve ser dialética, em que leve o indivíduo a entender-se como sujeito consciente, inserido num contexto, numa realidade, no mundo.

É na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. A postura crítica da consciência é tão importante na luta política em defesa da seriedade no trato da coisa pública quanto na apreensão da substantividade do objeto no processo de conhecer (FREIRE, 2000, p. 41).

A educação de adultos, ainda nas configurações dos novos tempos e dos avanços tecnológicos, deve ser capaz de realizar – ou ao menos mediar – mudança. Não importam as configurações de que tipo de educação de adultos está sendo

⁶ Entende-se por essa mudança buscada os objetivos, os sonhos, que levaram os sujeitos da Educação de Adultos ao retorno à educação. Não se ignora, aqui, que exista, na EJA, um público de adolescente que foram para essa modalidade somente porque entrou na faixa etária aceitável a modalidade e os sistema de ensino simplesmente os realocou (SCHNEIDER; FONSECA, 2013).

pensada, dizia Freire (2000), “a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo” (FREIRE, 2000, p. 41-42). Portanto, a prática educativa é que promove a mudança necessária para que não se conceba, e, se concebida, para que não vigore uma educação em que ensinar técnicas seja mais importante ou relevante que ensinar a pensar.

A certeza de que “mudar é difícil, mas não impossível” (FREIRE, 2000, p. 42) é exigência que se coloca indispensável à educação. A educação, porém, não se resume a acomodar-se à realidade, mas intervir-se nela. Essa mudança só se faz com a formação, capaz de dialogar capacitação técnico-científica e o exercício da cidadania.

Da realidade emerge que se valorizem técnicas e aprendizados puramente executáveis, e não se pode fugir dessa realidade. Não é possível fugir à realidade e alimentar apenas sonhos e utopias. A realidade é algo com a qual a educação tem que trabalhar. A mera transferência de saberes, fruto da visão “pragmático-tecnicista”, e por ela valorizada ganha espaço e, ainda que a valorização e a exigência da realidade seja uma educação que “melhor adapte o homem e a mulher ao mundo tal qual está sendo” (FREIRE, 2000, 42), o que, para Freire, não se pode aceitar na educação é o fatalismo pragmático de se deixar levar pelo fluxo, pelos acontecimentos, sem críticas, indiferença à realidade.

A mim que sempre recusei as explicações mecanicistas da História e da consciência, a euforia neoliberal me encontra onde sempre estive. Mais radical, nenhuma sombra de sectarismo, por isso mais aberto, mais tolerante, mais indulgente comigo mesmo e com os outros. Mas tão decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se. Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo, mas, sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores (FREIRE, 2000, p. 42).

As críticas de Freire ao tipo de educação que forme adaptadores é direta. Esse tipo de educação apresenta-se como fruto da subordinação da educação à economia (LIMA, 2005). Nessa concepção, “a educação passa a integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição” (LIMA, 2005, p. 81), que, assim como Freire defende, uma “educação crítica para a cidadania democrática” que

contribua para “a ampliação dos actores participantes na deliberação democrática e esta ampliação acarretará, por sua vez, uma ainda maior diversidade cultural (LIMA, 2005, p. 75).

Freire dá alguns indicativos da Educação de Jovens e Adultos de que se precisa, apontando para uma educação crítica, ao afirmar:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000, p 45).

Essa educação crítica, que ocupa uma das categorias de análises das políticas educacionais de jovens e adultos a partir de 1999 (GUIMARÃES, 2012), soma-se a “iniciativas que desafiam o *status quo*, traduzem-se em oportunidades que visam a transformação social” (GUIMARÃES, 2012, p.71), promovendo a participação social, a inclusão, e “estimulam a discussão dos problemas e das necessidades sociais, educativas e culturais pelos próprios indivíduos, bem como fomentam a procura coletiva de soluções” (ibidem).

No fundo, a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo (FREIRE, 2000, p 46).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos teve, nas duas últimas décadas passadas e na corrente década, grandes avanços na sua consolidação como política pública de educação, alcançando o reconhecido status de modalidade de ensino, referendado nacionalmente.

O presente trabalho propôs refletir sobre os sentidos que essa modalidade de ensino tomou – ou manteve – no contexto socioeconômico da última década do século XX a meados da segunda década do século XXI.

Foi realizada uma revisão bibliográfica, apresentando discussões dos marcos legais, de alguns programas governamentais para a modalidade de ensino em estudo,

procurando entender como o sistema econômico vigente influenciou e influencia no modelo educacional proposto e oferecido à Educação de Jovens e Adultos.

A redemocratização do país representou para a Educação de Jovens e Adultos a oportunidade de se fazer presente nas discussões de políticas públicas educacionais de forma a deixar-se destacar pela sua peculiaridade e pelos indicativos da sua identidade, entretanto os dispositivos da Lei nº 9.394/96 sozinhos não foram suficientemente capazes de fazer com que a identidade da EJA se consolidasse, mesmo sendo essa legislação um indicativo de grande avanço da temática.

O sistema econômico globalizado, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, consolidou-se como ordenador dos rumos das macropolíticas nacionais e internacionais. A influência do capitalismo neoliberal sobre o campo da educação, especialmente a educação de Jovens e Adultos, em que o público é parte da população economicamente ativa do país, reflete-se, tendenciosamente, nos programas governamentais propostos a essa modalidade de ensino, tonificando ações que valorizavam a formação para o trabalho num modelo tecnicista de educação.

Os programas governamentais para a EJA – Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) –, que marcaram a primeira década dos anos 2000, apesar de não negarem na sua formulação a necessidade de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à formação integral, eram exemplos claros da tonificação da valorização tecnicista.

As fendas deixadas pelas políticas de se pensar numa educação crítica proporcionaram caminhos diversos de discussões da EJA em vários campos donde suscitaram defensores de uma educação que levasse em conta os sujeitos da modalidade. Esses caminhos representaram rupturas que possibilitaram e possibilitarão, a essa modalidade, novas práticas que pode se desvencilhar da tendência tecnicista sistêmica.

As concepções freireanas da Educação de Adultos retomam um lugar de destaque para se pensar em uma educação crítica de formação de sujeitos ativos na realidade concreta da sociedade em que se vive, capazes de não somente “adaptarem-se” aos arranjos do sistema vigente, mas de intervirem nessa realidade e modificá-la.

Assim, este trabalho conclui reiterando a concepção freireana de que o sentido da Educação está em “formar pessoas críticas”. E essa educação será tão eficaz quanto mais não se constituir somente de tendências mercadológicas e sim

como propositora, capaz de dialogar e suscitar novos modelos de agir e interagir na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 jun. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 27 dez. 1996. Acesso em 16 jun. 2015. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem... **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 01 jul. 2005b. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão... **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 set. 2005c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015

BRASIL. PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Nível Médio. **Documento Base**. Brasília/DF, 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Nação, Estado, Estado-Nação. In: BRESSER-PEREIRA WEBSITE. São Paulo, 2008. Disponível em: < www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Nação.Estado.Estado-Nação-Março.pdf> . Acesso em: 21 de jul. 2015.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integradas à formação profissional .

Educação & Sociedade, v. 31, n. 11, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 115-1139, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/.../paulo_freire_pedagogia_da_indignacao.pdf> Acesso em: 12 jun. 2015.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 18, n. 67, p.389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011> Acesso em: 13 fev 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Ficker. São Paulo: Ed. Unesp, 1991. Disponível em: <www.infojur.ufsc.br/.../giddensAs_consequencias_da_modernidade.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

GUIMARÃES, Paula. A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. **Revista Lusófona de Educação**, n.22 , p. 69-84, 2012. Disponível em: <www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/446607.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.108-194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

LIMA, Licínio C, Cidadania e Educação, Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MOTTA, Fernando C. Prestes; ALCADIPANI, Rafael. Jeitinho Brasileiro, Controle Social e Competição. **Revista de Administração de Empresas**, v. 39, n. 1, jan./mar. 1999. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rae/v39n1/v39n1a02.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf> >. Acesso em: 12 maio 2015.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHNEIDER, Sônia Maria; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 122, p. 115-1139, jan./mar. 2013. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 24 mar. 2015.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. Os programas de EJA: reflexo da ideologia política neoliberal. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LOS PAÍSES DEL MERCOSUR / CONO SUR, 19., 2011, Montevideu. Anais... Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: < <http://semformprof.fhuce.edu.uy/> >. Acesso em: 15 jun.2015.

TAVEIRA, Ângelo Murgel. Privilégios que não podem existir numa democracia. *spaceblog*. 27 set. 2010. Disponível em: <<http://angelomurgeltaveira.spaceblog.com.br/976350/Privilegios-que-nao-podem-existir-numa-democracia/>>. Acesso em: 06 jul.2015.