

Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos

Suelen Santos Maurício¹

Resumo

Este artigo pretende desenvolver reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise deste documento e do diálogo com bibliografias que discutem a educação contemporânea no âmbito da EJA, buscando pensar a educação para a classe trabalhadora no contexto brasileiro. A promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim como as DCN inserem-se em um movimento de Reformas Educacionais, de caráter neoliberal, iniciado na década de 1990 sob a influência de organismos multilaterais. Os resultados da análise do documento supracitado indicam um discurso construído na perspectiva do capitalismo mundializado que busca encobrir a realidade social e sustentar o pensamento individualista, competitivo e meritocrático. A EJA aparece nas políticas educacionais como um espaço de qualificação dos sujeitos para inserção no mercado de trabalho e conquista de cidadania, que vem exigindo novas habilidades dos trabalhadores e formação de consumidores na lógica do mercado.

Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação da classe trabalhadora.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil; professora substituta no Departamento de Geografia da mesma instituição. E-mail: suelensmauricio@gmail.com.

Reflections on National Curriculum Guidelines for youth and adult education

Suelen Santos Maurício²

Abstract

This article aims to develop reflections on the National Curriculum Guidelines (DCN) for Youth and Adult Education (EJA) based on the analysis of this document and the dialogue with bibliographies that discuss contemporary education within the scope of EJA, seeking to think education for the working class in the Brazilian context. The promulgation of the National Education Guidelines and Bases Laws (LDBEN), as well as the DCNs are part of a neoliberal Educational Reform movement, initiated in the 1990s under the influence of multilateral organizations. The results of the analysis of the aforementioned document indicate a discourse built from the perspective of globalized capitalism that seeks to cover up social reality and sustain individualistic, competitive and meritocratic thinking. The EJA appears in educational policies as a space of qualification of subjects for insertion in the labor market, and the conquest of citizenship, which has been demanding new skills of workers and training of consumers in the logic of the market.

Keywords

Youth and Adult Education. National Curriculum Guidelines. Education of the working class.

² PhD student in Education, State University of Santa Catarina, Brazil; substitute professor at the Department of Geography at the same institution. E-mail: suelensmauricio@gmail.com.

Considerações introdutórias

O presente artigo busca apresentar em linhas gerais as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desenvolver reflexões com a contribuição da perspectiva ontológica. A escolha deste documento acontece em virtude de sua vigência e obrigatoriedade em termos de políticas educacionais para a modalidade de ensino.

O texto se encontra dividido em três seções principais; a primeira busca apresentar o documento supracitado sem estabelecer discussões, para que sua linguagem e seu discurso possam ficar evidentes e fornecer as bases para as reflexões e diálogos nas seguintes sessões. A segunda parte pretende tecer considerações a respeito da EJA no contexto das reformas educacionais iniciadas na última década do século XX e pensar neste território enquanto espaço de contradições, antinomias, segregação e resistência, mas, sobretudo, de inserção da classe trabalhadora em um processo de qualificação que se coloca como demanda do mercado de trabalho na sociedade burguesa globalizada. Por último, e não menos importante, ancorando-me nas discussões das primeiras sessões, pretendo apresentar uma análise crítica sobre as diretrizes vigentes.

As lentes sob as quais analiso as DCN para a EJA partem do pressuposto de que somente uma ontologia do ser social se aproxima potencialmente de um conhecimento e pensamento fidedigno a respeito da realidade social. No entanto, este texto não tem a pretensão e nem daria conta de esgotar as reflexões que emergem de um documento em suas mais diversas dimensões e significados sob uma abordagem que traz para o debate as determinações históricas políticas e econômicas.

Uma abordagem ontológica histórico-social, segundo Tonet (2013), é o estudo do ser, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. O polo regente do processo de pesquisa e do conhecimento é o objeto, e não o sujeito. Este não é desconsiderado no estudo de qualquer fenômeno social, no entanto, o objeto permanece na centralidade do processo de investigação.

A condição para que se realize uma pesquisa com metodologia ontológica histórico-social na área da educação é a suplantação do plano das aparências, ou seja, dos discursos, do visível, sustentados apenas pelas estratégias e possibilidades do empirismo. Superar essa perspectiva (gnosiológica) significa apreender a essência dos fenômenos, as dimensões históricas e sociais presentes no ser das coisas. O plano fenomênico carrega suas bases

epistemológicas coadunadas com a lógica do trabalho alienado e prescrito (RUMMERT, 2013). Exige-se do pesquisador a insatisfação com respostas e análises imediatistas, justamente porque a compreensão e os julgamentos superficiais significam a sustentação das estruturas e configurações socioeconômicas hegemônicas.

Para Apple (1982), o investigador deve situar aquilo que estuda em um campo mais amplo de conflito econômico, ideológico e social. Somente dessa forma é possível compreender a realidade do objeto para além da sua aparência imediata, ou para além daquilo que a hegemonia ideológica procura convencer. Para tanto, é preciso ter consciência de que o conhecimento não é neutro, assim como a posição do investigador também não o é.

A resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as DCN para a EJA. Seu Art. 3º afirma que as DCN para o Ensino Fundamental e Médio se estendem para a correspondente etapa da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a imensa demanda por respostas e esclarecimentos de instituições municipais, estaduais e federais sobre as diferenças decorrentes das especificidades desse espaço levaram à elaboração e legislação desse documento.

É importante salientar que as principais diferenças dessa modalidade para as demais são a experiência de vida dos estudantes e o trabalho, particularidades que não podem ser pensadas indissociavelmente, assim como a EJA também não pode ser desvinculada à Educação Básica, muito menos ao Estado e à economia política. Isso porque essa modalidade de ensino existe, em suas especificidades, em virtude da existência de classes dominantes e subalternas.

A EJA no Brasil não pode ser pensada de forma desarticulada das condições históricas, políticas e econômicas que produzem e preservam a sociedade de classes e suas profundas desigualdades. A classe trabalhadora, maior parte da população, que sobrevive pela venda da sua força de trabalho, sustenta uma classe dominante que se apropria do trabalho exercido pela classe subalterna ou proletariado (MARX; ENGELS, 2019), hoje não mais composto majoritariamente por operários das indústrias. Historicamente, os camponeses subalternos aos proprietários de terras, às elites agrárias ou monárquicas; o trabalho escravo imposto para negros e indígenas, em sociedades ainda não capitalistas, apresentavam a luta de classes e a exploração e violência que ganha novas configurações e se mantém até os dias de hoje, com uma classe dominante burguesa após sua revolução e conquista da hegemonia e poder.

A exclusão de sujeitos da escola, ou a evasão voluntária, bem como a (re)inserção ou acesso em outro território de escolarização, só podem ser compreendidas por uma perspectiva

de totalidade, pela qual se pode pensar nas razões de existir uma parcela significativa de crianças e adolescentes trabalhadores ausentes da escola, ainda que, nas últimas décadas, políticas educacionais venham buscando garantir a escolarização obrigatória e gratuita. Em uma alusão à metáfora de Prado Júnior (2001), ver as árvores e não perceber a floresta significa perder a complexidade da totalidade que é a floresta, esta é mais complexa que a soma das suas partes. Por esse viés, a análise das DCN para EJA traz como pressuposto o sentido histórico, político e econômico alienante, opressor e segregador da escolarização no seio da sociedade burguesa.

Resumindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, segundo o próprio documento (BRASIL, 2000) responde à necessidade de apreciação de maior fôlego aos inúmeros questionamentos de associações, organizações e entidades com relação ao currículo, normativas, procedimentos etc. Para tanto, em 1999, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), junto à Câmara de Educação Básica (CEB) dá início a audiências públicas realizadas nos primeiros meses do ano de 2000, onde se reúnem representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil existentes no Brasil naquele período.

Destarte, duas teleconferências sobre formação de educadores para jovens e adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das DCN para EJA e por representantes do MEC, que foram “fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer” (BRASIL, 2000, p. 2) Além disso, no mesmo documento também se afirma que “ao lado dessa presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados” (BRASIL, 2000, p. 3).

A estrutura do documento apresenta, além da introdução, as seguintes partes: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos (cursos de EJA, exames supletivos, cursos à distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Na primeira parte, fundamentos e funções, explicita-se que as respectivas diretrizes se direcionam aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos que ofereçam a EJA em regime presencial e semipresencial de cursos que tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para esses estabelecimentos, as diretrizes são obrigatórias “bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente” (BRASIL, 2000, p. 4). Na continuidade, conceito e funções, afirma-se que “as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos.” (BRASIL, 2000, p. 4), e, ainda que, apesar de 36 milhões de crianças, àquela época, estarem matriculadas no ensino fundamental, o sistema socioeducacional continua sendo seletivo ao reproduzir excluídos da Educação Básica, e mantendo jovens e adultos sem escolaridade obrigatória.

O documento faz repetidas referências ao problema do analfabetismo, reiterando os investimentos dos últimos anos (década de 1990) na diminuição dos números somados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diz que, em 1996, somavam-se 15.560.260 pessoas analfabetas no país (acima de 15 anos), asseguradas as diferenças regionais e setoriais, e ressaltando que esse número é composto em sua maioria por pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros.

De acordo com o documento, a EJA apresenta uma

dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5).

E, na continuidade, afirma que não se deve haver preconceito com esta parcela da população e destiná-la para funções desqualificadas no mercado de trabalho, pois apresentam cultura popular, uma pluralidade cultural rica e notável, sobretudo na oralidade, como exemplo: literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Em uma sociedade grafocêntrica não dominar a prática da leitura e da escrita é “particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000, p. 6). A

origem desse contexto remete a uma elite de alguns séculos atrás que tornou alguns grupos – negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais – subalternos em termos de educação e que, ainda hoje, sofrem os desdobramentos desses tempos passados. A reparação dessa realidade é um imperativo e uma das finalidades da EJA para fazer jus ao princípio de igualdade.

Estabelecem-se três funções dignas de grifo no documento: a primeira trazida no texto é a **reparadora**. Função de restaurar um direito negado aos sujeitos que não se escolarizaram na idade obrigatória, ou seja, na idade compatível com a seriação. Destarte, “a incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a esses bens representa um meio e instrumento de poder” (BRASIL, 2000, p. 7). Em seguida, o parecer relaciona o analfabetismo com um problema de discriminação e associa uma sociedade mais justa e menos desigual com o fim da discriminação.

A universalização dos ensinos fundamental e médio amplia a racionalização sobre o medo e a ignorância, é uma via de reconhecimento do outro como igual, e abre caminho para que mais cidadãos se apropriem de conhecimentos necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias. Além de que “num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável.” (BRASIL, 2000, p. 8)

A igualdade e a liberdade são designadas pressupostos do direito à educação, principalmente em uma sociedade democrática e onde se deseja uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais. Apresenta-se em alguns momentos a ideia de que a transformação do mundo, o desenvolvimento tecnológico, a expansão do setor de serviços, exige mais conhecimentos, mais diversificados e que são desafios para todos, mas ainda maiores para os desprovidos do domínio da leitura e da escrita. Ressalta-se repetidamente o papel da alfabetização e do acesso ao conhecimento na estratificação social. Assim, defende-se um modelo próprio para EJA, respeitando a especificidade de seu público, tornando-a diferente das demais modalidades de Educação Básica.

A segunda função da EJA é a **equalizadora**, que vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. É uma reparação corretiva. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Diante da função equalizadora apresenta-se pela primeira vez no documento uma ideia mais ampla de educação para estes estudantes, ou seja, para além dos processos de desenvolvimento de leitura e

escrita: “a EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 10). Ainda, o documento retoma a visão de qualificação para um mercado de trabalho “nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (BRASIL, 2000, p. 10).

Por último, a função permanente ou **qualificadora** da EJA que tem como base o caráter de incompletude do ser humano, visa à adequação e atualização ao longo da vida, a educação permanente. A EJA é uma oportunidade que pode abrir caminho para a descoberta de uma vocação pessoal ou mesmo a emergência de um artista ou um intelectual.

A concepção de educação e de formação que perpassa o documento é reiteradamente associada aos tempos contemporâneos como realidade que a cada dia vai se tornando sala de aula virtual e afirma que tal abordagem está presente na Constituição Federal e, também, na LDBEN. Nesse sentido, apela para que instituições de ensino e pesquisa desenvolvam materiais didáticos adequados à EJA, em termos de conteúdo, utilização, e coerência com as transformações e emergências da contemporaneidade.

Destinada às bases legais da EJA, a terceira parte inicia-se com uma passagem da Declaração de Hamburgo sobre a EJA que afirma ser a educação de adultos um direito de todos, condição para a efetiva participação na sociedade, sendo, também, um elemento importante na construção de um mundo ecologicamente sustentável, democrático, justo, no desenvolvimento socioeconômico e científico. Constitui-se também em um requisito para que a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura da paz.

Há um apanhado histórico relacionado às bases legais da educação para adultos no Brasil, iniciando na primeira metade do século XIX, remetendo-se a um período em que a escolarização se destinava apenas às elites em uma sociedade escravocrata, na qual cidadãos eram os sujeitos livres. Nesse tempo, menos de 30% da população era alfabetizada, e a escolarização não era objeto de investimento nem ocupava as questões políticas imperialistas.

A primeira Constituição Republicana proclamada, de 1891, condiciona o exercício do voto à alfabetização, deixando a cargo da população analfabeta a busca pela instrução e cursos de primeiras letras. Incumbe, ainda, os estados de ocuparem-se do estatuto da educação escolar primária. No entanto, tomam relevância iniciativas de associações civis e clubes que visavam formar eleitores e atender demandas específicas.

Na primeira metade do século XX, com a transformação da economia agrária em industrial, as grandes mudanças na sociedade brasileira, a urbanização, emerge a demanda por uma escolarização universal,

Nos anos 20, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. (BRASIL, 2000, p. 15).

Iniciativas de Reforma Educacional na década de 1920 não lograram êxito em virtude de uma suposta carência de recursos da União e o temor das elites diante da incorporação massiva de novos eleitores. Já a partir de 1930, com a centralização do Estado e uma nova conjuntura política, tem início uma série de reformas educacionais que passam a associar faixa etária apropriada, seriação e ensino regular, e no polo oposto ao ensino regular vai se encontrar o ensino supletivo.

Pela primeira vez, a Constituição de 1934 reconheceu a educação como direito de todos, e que o Plano Nacional de Educação deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos. Importante ressaltar que a educação deixa de ser somente direito do cidadão, e passa a ser obrigatoriedade. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937 não chegou a ser votado em virtude do golpe que instituiu o Estado Novo, e que possuía o título III da 2ª parte voltado ao ensino supletivo.

A Constituição de 1937 incentiva a criação de associações civis para a juventude em prol da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. O Estado Novo propunha uma educação escolar sob a égide do controle centralizado e autoritário. A apresentação dos altos índices de analfabetismo, a necessidade de força de trabalho preparada para as indústrias e a busca de um controle social farão do ensino primário alvo de novas discussões e investimentos. Em 1945, novos decretos regulamentam que “25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo” (BRASIL, 2000, p. 19).

Após o golpe militar, em 1964, amplia-se a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. A “Lei 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 2000, p. 20). A década de 1970 foi um período de grande investimento no ensino supletivo e uma redefinição da aprendizagem e qualificação na esfera do Ministério do Trabalho.

Dentre as bases legais vigentes da EJA, ressalta-se que ela não representa um apêndice em um sistema dualista, mas pressupõe a educação básica para todos e, o ensino fundamental obrigatório para todos e não somente para as crianças. Trata-se de um direito constitucionalizado e amparado por mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. O documento repetidamente cita a responsabilidade do Estado com a educação de todos, e afirma que todo sujeito, em qualquer fase da vida, pode buscar seu direito à escolarização e certificação das etapas que vier a cumprir na EJA, pois juridicamente está assegurado seu direito.

A Lei nº 9.394/96 retira a concepção de Ensino Supletivo presente na Lei nº 5.692/71. “A atual LDB abriga, no seu Título V, capítulo II a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem essa seção. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média” (BRASIL, 2000, p. 26). Ela possui, portanto, um perfil próprio, particular. Trata-se de um modo de existir com características próprias.

A partir daí alguns princípios devem nortear as políticas normativas e as instituições que lidam com a EJA. O primeiro princípio trazido nesse documento é a proporcionalidade: ou seja, o tratamento desigual aos desiguais, que fazem jus a uma prática política consequente e diferenciada.

Sobre o público da EJA o documento diz que

são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural. (BRASIL, 2000, p. 34).

Os tópicos subsequentes do documento supracitado atribui a função de regulamentação dos cursos de EJA aos sistemas de ensino, devendo esses cursos estar obrigatoriamente de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. Regulamenta-se também, e de modo específico, os exames realizados a fim de certificação. A idade mínima deve ser respeitada para a garantia de que não cresça a evasão e a defasagem do ensino regular, em que há equivalência de faixa etária/seriação.

Menciona-se como uma sessão das DCN o Plano Nacional de Educação, quando se faz referência à EJA diante de um quadro severo no número de analfabetos que “envergonha o país” e de desigualdade de oportunidades educacionais em áreas de concentração de pobreza no país. A Declaração de Jomtien também é citada para se destacar a meta de oferta dos oito anos do ensino fundamental para todos os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. O Fórum Mundial da Educação para Todos, realizado em Senegal, estende as metas para 2015 e é situado nesse contexto para ressaltar a importância da ampliação do acesso, mas também a efetivação da aprendizagem dentro de maiores padrões de qualidade.

Com o objetivo de encerrar a apresentação das DCN para EJA, acrescento uma passagem chave desse documento que diz que

Os empresários, dentro de seus objetivos, reconhecendo a importância da educação e incorporando sua necessidade, têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento de parcerias seja com os poderes públicos, seja com organizações não governamentais e redefinindo ações já existentes no âmbito do “Sistema S”. (BRASIL, 2000, p. 54).

Devo ressaltar que a apresentação realizada nessa sessão do texto é um recorte com o objetivo de demonstrar em linhas gerais e muito resumidamente a essência desse documento. Nas próximas sessões será realizado um diálogo entre essas diretrizes e autores que vêm pensando a educação contemporânea, a sociedade e a EJA.

A educação de jovens e adultos trabalhadores

A última década do século XX marca, no Brasil, um intenso processo de mercantilização da educação com o crescente e esmagador neoliberalismo ocupando as questões políticas e econômicas por grande parte da América Latina. Esse novo liberalismo, revestido e atualizado pelo novo contexto global de sociedade da comunicação e do conhecimento, se destaca pela inserção e produção de uma globalização perversa, em que o capital financeiro passa a circular e oferecer grande rentabilidade com uma nova divisão internacional do trabalho (SANTOS, 2008). Essa estrutura se caracteriza pela instalação de grandes empresas em países do terceiro mundo, intensificando o processo de exploração da classe trabalhadora.

Chilante e Noma (2009) lembram-nos de que a manutenção do sistema capitalista não depende apenas da produção de mercadorias e de mais-valia, mas que é imprescindível a produção e reprodução das relações sociais. Ressaltam ainda que “neoliberalismo é a

ideologia do capitalismo na fase em que há predominância de um regime de acumulação predominantemente financeiro” (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 228). Nesse sentido, a face da educação propugnada nesse contexto político-econômico pelas mais diversas políticas nacionais e internacionais vem coadunar com o ideal de preservação das classes, de conformação com as demandas do capital.

Bauman (2001) destina uma série de críticas ao que chama de sociedade líquida, referindo-se ao consumismo sem precedentes que o capitalismo instaura no século XX e se intensifica sobremaneira no século XXI. O autor faz referência à coisificação do homem pelo homem, a intensa descartabilidade de tudo que existe, inclusive do humano, o que acarreta as patologias humanas e sociais mais diversas, uma vez que as relações são atingidas, mercantilizando com maior fervor grupos sociais, famílias e classes. O pensamento amplamente discorrido por esse autor no final do século XX e início do XXI é a efetivação do projeto de mundo burguês, a instauração da ideologia e de um paradigma hegemônico.

O neoliberalismo, no Brasil (e na América Latina), intimamente comprometido com os interesses da burguesia, aliado à ótica do capital, vem reformulando e redesenhando as políticas educacionais, transformando os discursos e propondo reformas educacionais que vão dando cabo ao desenvolvimento de um estado mínimo e ofertando espaço, concedendo poder, à iniciativa privada (MARRASH, 1996). Nesse ínterim, Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 719) descrevem a nova morfologia do trabalho decorrente da demanda desse estágio da ordem produtiva vigente:

agrega as variações de precarização capazes de reduzir, ainda mais, os custos do trabalho, como por exemplo: o empreendedorismo, o cooperativismo induzido, a terceirização e a quarteirização, a subcontratação, o trabalho domiciliar, ou seja, as diferentes estratégias de expropriação dos direitos do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, passa a descentralizar as responsabilidades com a Educação, e pouco a pouco isso enfraquece o sistema educacional público brasileiro, além de possibilitar à iniciativa privada o ensino, dando início a uma mercantilização da educação sem precedentes. “A configuração assumida pela EJA, a partir dos anos 1990, está inserida no contexto de reorganização do capital, sob novos parâmetros de produção e acumulação resultantes da resposta do capitalismo mundial à crise geral” (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 227). A atual LDB que dirige a educação nacional, subjaz e esvazia o pensamento educacional pela transformação da sociedade, reduz ao máximo as possibilidades de transgressão pela escolarização, vem potencializar concepções

meritocráticas, individualistas, pela competitividade, busca de ascensão social em detrimento da manutenção de miseráveis, analfabetos, desempregados, subempregados, e tantos outros sujeitos em situação de problemas sociais estruturais.

a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Essa lei, que operacionalizou a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e os seus municípios, deixou a EJA fora dos cálculos para o repasse de verbas em decorrência do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao inciso II do parágrafo 1º do art. 2º. Neste ponto, salientamos que o oferecimento de educação continuada aos jovens e aos adultos tem sido limitado pela escassez de recursos financeiros disponíveis para essa modalidade da educação básica. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 226-227).

A EJA, após a LDB/1996, passa a ser uma modalidade da Educação Básica, que se insere no contexto da necessidade de qualificação desse contingente da população trabalhadora em uma sociedade burguesa que demanda novas habilidades e competências para composição do mercado de trabalho. A expansão do terceiro setor, as formas de transição e acumulação do capital, os novos padrões de consumo, exigem nesse movimento histórico uma classe minimamente alfabetizada e com capacidade de consumir informação e legitimar os conflitos internos de sua própria classe.

Não são poucos os estudos que evidenciam o fato de que as atuais propostas educacionais para jovens e adultos da classe trabalhadora, formuladas, em nível internacional, de forma coadunada com a lógica dominante, e apresentadas sob a promessa de contemplar a todos ao longo de toda a vida, fundamentam-se, na realidade, em uma clara redefinição conceitual que ressignifica, à luz das novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, a permanente expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento. (RUMMERT, 2013, p. 406).

As divisões e hierarquias escolares têm se assemelhado com a forma como se organiza os conhecimentos sob as bases da divisão social e técnica do trabalho. A EJA representa um lócus aglutinador da classe trabalhadora e que, em termos de políticas educacionais (currículo, formação docente, gestão e financeirização), vêm se sustentando sob a égide da classe dominante, com uma finalidade explícita e objetiva de inserção e qualificação para o mercado de trabalho (ALMEIDA, 2016). Nessa prerrogativa, a associação entre EJA e trabalho, sobretudo nas propostas curriculares e documentos normativos, incorpora de maneira naturalizada a divisão social do trabalho no interior do modo de produção capitalista, sem abordar uma dimensão crítica de formação do trabalhador (VENTURA, 2012).

As reformas educacionais de inspiração neoliberal levadas a cabo a partir da década de 1990, no Brasil e em outros países latinos, têm sido incentivadas por organismos multilaterais e internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (IDB), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Especialmente, o Banco Mundial e o BIRD, nos tempos do Governo Fernando Henrique Cardoso, interessavam-se sobremaneira nesse pacote de reformas educacionais, que abria as portas às iniciativas privadas atuarem em todas as dimensões educacionais, desde a produção de materiais didáticos, às instituições de formação de professores etc. (ALTMANN, 2002). O que deveria indicar o desejável aumento da qualidade da educação e a ampliação do acesso à escolarização por parte de toda a população, especialmente a mais empobrecida, seriam os resultados imediatos, indicados por fatores quantitativos, inclusive tendo como base a eficiência docente.

A EJA, dessa forma, representa por um lado um território de formação de trabalhadores qualificados dentro das exigências de um mercado atualizado aos paradigmas da tecnologia e do capitalismo mundial, também significa um espaço de (re)inserção para aqueles que foram excluídos da escola na idade apropriada à seriação. Por outro lado, a EJA também pode significar um território de luta e resistência, um espaço estratégico

para a formação intelectual do homem coletivo, onde os sujeitos podem compartilhar seus modos de pensar e de agir, de percepção e reconhecimento da produção da vida, da compreensão das relações sociais formadas historicamente e também do lugar de cada jovem e adultos nessas relações, no processo de “fazer-se” classe social. (ALMEIDA, 2016, p. 146).

Mészáros (2008) alerta que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente, para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. O processo de exclusão educacional não se dá na questão do acesso à escola, mas dentro dela. Nosso país tem mostrado que isso é uma verdade, em boa parte porque a educação escolar com seus currículos e práticas volta-se ora para o trabalho alienante, ora para a conformação do lugar que se ocupa, ora para o desejo individualista de vencer na vida, mover-se ascendentemente por mérito em uma sociedade estratificada. Ressalva, no entanto, que uma educação possível, libertadora, no mesmo ideal de Paulo Freire (2014), “tem como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Esse texto tece uma crítica à configuração das políticas educacionais no contexto da década de 1990 aos dias atuais no que se refere à EJA como espaço de qualificação e inserção em um mercado de trabalho nos padrões de acumulação capitalista. Registro a defesa de um território educacional voltado a jovens e adultos trabalhadores, construído pelos sujeitos políticos que se envolvem na esfera da educação popular (educadores, gestores, formadores, pesquisadores, estudantes, militantes), que privilegie uma educação pautada nos princípios de emancipação, tratando-se do trabalho como princípio educativo de formação humana e social, nunca como mercadoria.

Considerações acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA

As DCN para a EJA devem ser situadas temporal e espacialmente antes de serem analisadas em seu conteúdo, uma vez que esta análise busca ser ontológica e não se dá no vazio ou na superfície dos discursos. Portanto, retomo alguns pontos já citados na sessão anterior: esse documento tem suas bases na LDB/1996, que está inserida em um projeto de pacote de reformas educacionais implementadas na América Latina, tendo no caso brasileiro uma significativa acolhida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, com forte viés neoliberal e uma grande influência de organismos multilaterais interessados na política, na economia e no mercado do país.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 “normatiza a educação de pessoas jovens e adultas em todas as suas modalidades, definindo diretrizes nacionais que devem, obrigatoriamente, ser observadas na oferta da EJA, [...] considerando o caráter próprio desta modalidade de educação” (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 227). O que lhe é próprio é desenvolvido nesse documento, fazendo-se referência à vivência da evasão na idade escolar; às experiências de vida, geralmente relacionadas ao mundo do trabalho; às condições sociais mais precárias; e à exclusão da sociedade grafocêntrica, uma vez que esse documento faz inúmeras referências ao analfabetismo em relação ao público-alvo desta modalidade.

Reitera-se repetidamente que a exclusão de sujeitos da escola, em idade escolar, relaciona-se às condições históricas e sociais, às situações de pobreza, no entanto, fica implícito pelas regras da lógica, que a possibilidade de superação dessas condições passa a ser atribuída ao sujeito com a reinserção escolar na modalidade da EJA. Isso significa que à educação cabe o papel de redenção, de oportunidade de ascensão social, de transformação da conjuntura em que os indivíduos vivem. Silencia-se a estrutura da realidade social, econômica e política. A qualificação individual pelo processo de escolarização e obtenção de certificação

constitui, na perspectiva hegemônica, a solução para os mais diversos problemas sociais. (RUMMERT, 2013)

A perspectiva apontada traduz-se na relação dessas diretrizes com os órgãos citados no início do documento, SESI, UNESCO, bem como declarações utilizadas de referência para reforço das discussões, quais sejam: Declaração de Hamburgo e Jomtien.

Tendo como base a premissa de que as ideias veiculadas pela UNESCO articulam-se à necessidade de reformas nos sistemas públicos de ensino, defende-se que as orientações de políticas da UNESCO no campo de políticas públicas de educação de jovens e adultos articulam-se, em última instância, com a conformação da sociedade às demandas do capitalismo em sua fase mundializada. (CHILANTE, 2010, p. 33).

O pensamento neoliberal, voltado às necessidades do capital, coloca o imperativo de inserção dos trabalhadores em um mercado de trabalho desigual e meritocrático em uma renovada sociedade, que demanda novas habilidades e competências. Sob essas prerrogativas, torna-se *sine qua non* uma classe subalterna caracterizada pela crença na escolarização como panaceia, na força de vontade enquanto passaporte para ascensão social, nas desigualdades enquanto fenômeno natural e inevitável e na valorização dos serviços privados em detrimento do estatal.

Chilante e Noma (2009), ao discutirem a exclusão e a inclusão no âmbito das políticas educacionais da EJA, discorrem sobre a efetivação da inclusão e cidadania no mundo capitalista:

Diante da argumentação apontada pelo Parecer, quem seriam os incluídos? Os incluídos seriam aqueles que têm acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e disponíveis no mercado. Assim, os que não têm emprego, não estão inseridos no mundo produtivo, seriam os excluídos da sociedade. Percebemos, aqui, um contrassenso: a inclusão seria dada via escola, enquanto a exclusão completa-se via mercado. Revela-se que a inclusão escolar é a única possível no capitalismo, já que a cidadania capitalista só se completa com a participação no mundo produtivo e no mercado. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 232).

Portanto, segundo as autoras, fica subentendido que a exclusão à qual o documento se refere representa a impossibilidade de participar do mundo do consumo. Aqueles que não participam do mercado são os excluídos da suposta sociedade grafocêntrica, por terem sua cidadania negada. Cidadania essa que significa estar inserido no mundo do mercado. A cidadania condicionada ao processo de escolarização, segundo Arroyo (2017) constitui a

condenação à desumanização pela qual passam estes sujeitos desde a infância. Esse processo desumanizante se inicia com a reprovação da sociedade, antes da reprovação da escola.

Nesse ínterim, o sentido da EJA nas diretrizes está, por um lado, em qualificar os sujeitos para a adequação imediata e utilitária para o mercado de trabalho, e desse modo, expropriar o capital produzido em seu trabalho. Por outro lado, ao oportunizar a (re)inserção no território escolar, as políticas educacionais insinuam o estabelecimento de justiça social e a partir daí o êxito ou o fracasso passam a ser responsabilidade individual. A competitividade e o individualismo se acentuam na mesma medida em que a coletividade perde sua força com o desenvolvimento das estratégias do grande capital. Tonet (2013) relaciona o crescente individualismo ao projeto de mundo burguês:

o capitalismo exige indivíduos livres, isto é, que tenham a possibilidade de realizar aquele ato de compra-e-venda de força de trabalho com todas as consequências que dele brotam. Deste modo, a busca do interesse particular se torna o eixo desta nova forma de sociabilidade. Como, porém, esta é uma sociedade muito mais complexa do que as anteriores, ela também exige indivíduos mais complexos. Porém, não apenas isso, mas indivíduos que, na busca do seu interesse particular, sobreponham esse interesse ao da comunidade. (TONET, 2013, p. 33).

O domínio da leitura e da escrita, bem como a habilidade de lidar com a linguagem midiática e digital e compreender a conjuntura para ascenderem socioeconomicamente parece ser a finalidade da escolarização para os trabalhadores. Talvez desse modo não se cogite a transmutação do grande capital.

Enquanto não houver a superação do modo de produção fundamentado na divisão social em classes com interesses antagônicos, na qual a produção é cada vez mais socializada, mas a apropriação da riqueza social é privada, não há como superar a desigualdade social fundamental e reparar a dívida social, apontada no Parecer, a não ser parcialmente, exatamente porque são de ordem histórico-social. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 232).

O processo de intensificação da acumulação de capital no contexto do capitalismo mundializado tem como prerrogativa a existência e a manutenção de polos duais, em que a produção de riquezas e sua concentração por uma elite burguesa significam a mesma proporção de miséria e de condições degradantes do proletariado (MARX; ENGELS, 2019). Por isso, o discurso sobre a função reparadora da EJA é uma expressão dos esforços da classe dominante em encobrir a realidade perversa e impossibilitar a conscientização e emancipação da classe trabalhadora.

A função equalizadora grifada no documento busca ofertar o nivelamento de todos os estudantes, homogeneizar os sujeitos, tornar a oferta da educação igualitária, supondo desse modo que as condições para a superação das desigualdades estão dadas e, a partir de então, cabe a cada indivíduo a força de vontade para ascender. Novamente, a responsabilização do êxito e do fracasso é transferida para o indivíduo em sua capacidade ou incapacidade de encarar desafios e superar os naturais obstáculos da vida.

Almeida (2016) discute as categorias *experiência* e *classe social* no interior do EJA, e faz algumas considerações a respeito das concepções de tais conceitos inseridos nas DCN para EJA. Na passagem a seguir, a autora apresenta parte do resultado da referida análise:

O estímulo ao trabalho e a relevância da experiência nas Diretrizes Curriculares, fixadas pelo Parecer nº11/2000 demarcam a produção de alterações substantivas no processo de legitimação da expropriação do conhecimento, por meio de representações do contexto da experiência enquanto “respeito” e do trabalho como “inserção profissional”. A ausência de ações para a tomada de consciência das condições de exploração do homem pelo homem e da força coletiva do jovem e do adulto revela a apropriação privada do poder, assumindo novos contrastes, mantendo inalterados os fundamentos centrais de uma educação para a EJA de segunda ordem e prioridade. (ALMEIDA, 2016, p. 144).

Desse modo, se percebe um esvaziamento ou superficialidade de categorias próprias à EJA, como experiência e classe social.

As formas de construção do discurso presentes no documento são estratégicas, ou seja, carregam significados propositalmente restritos em categorias como aquelas trabalhadas por autores, como Almeida (2016), Chilante e Noma (2009), Rummert (2013), a saber: experiência, classe social, inclusão, exclusão, reparação, qualificação etc. Desse modo, as políticas educacionais como estão colocadas em vigência exigem outras lentes e estratégias de compreensão e resistência, diante das normativas, regimentos, currículos e formações. O território da EJA, cada vez mais, vem exigindo intelectuais orgânicos, sujeitos da práxis, de resistência e que se armam de ideais e de conhecimento para uma transformação social, política e econômica.

Considerações finais

As DCN para a EJA, redigida no Parecer CNE/ CEB nº 11/ 2000 apresenta as regras a serem cumpridas por instituições que ofertem a modalidade da EJA no território nacional. Além disso, o documento normatiza os exames de certificação, apresenta um histórico da

EJA, bases legais, formação docente e outras discussões pertinentes ao tema. Essas diretrizes são vigentes, sofrendo algumas modificações (como a idade mínima para realização do exame de certificação e a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio) nos anos 2005, 2008 e 2010, permanecendo as DCN para a EJA/2000 em sua essência. Por esse motivo, e pelo contexto em que vivemos, justifica-se a relevância de uma análise ontológica dessa política educacional.

A abordagem ontológica histórico-social neste artigo se caracteriza pela busca e compreensão das reformas educacionais brasileiras realizadas na década de 1990, e das entrelinhas presentes no documento supracitado. Para isso, foi necessário estabelecer diálogos com autores que discutem a EJA sob uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, bem como uma leitura atenta das DCN e análise da mesma.

A EJA na realidade brasileira e no contexto do século XXI representa um território de interesse por agências multilaterais, visto que seus sujeitos são compostos pela classe trabalhadora. O discurso hegemônico assumido é o que apresenta a educação democrática como via de ascensão social, de equalização das condições sociais que permitem o acesso à escola, reparação de uma dívida social histórica através da inserção qualificadora dos sujeitos nas modalidades da educação básica.

A escolarização por um lado permite a melhora em dados estatísticos nacionais, oferece a suposta inclusão em espaços de coletivização do conhecimento, bem como oferece a possibilidade de conquista da cidadania e inclusão na sociedade do conhecimento, com a alfabetização e a aproximação do mundo erudito. Por outro lado, a qualificação para o trabalho e a alienação, o estímulo aos processos meritocráticos, o espírito individualista e a responsabilização individual pelos êxitos e fracassos a partir da inclusão via EJA são presentes nas entrelinhas das DCN e EJA analisadas.

Na proporção das discussões explícitas sobre a conjuntura em que os indivíduos vivem, sobre a influência da pobreza nos altos índices de analfabetismo, e determinações nas condições de acesso aos espaços de escolarização no país, silenciam-se os fatores pelos quais se produz miséria, e tantos outros problemas sociais. Nega-se a potência da coletividade e emancipação. Portanto, pode-se considerar que a perspectiva em que o documento se baseia é gnosiológica, em virtude de centralizar-se no sujeito, como polo regente das discussões e ocupações de âmbito político. A realidade do contexto, o ser dos problemas sociais, não é posto em questão, pois o discurso hegemônico não se coloca em cheque.

A EJA, se pensada sob o ponto de vista ontológico, configura-se e constitui-se, nas dimensões formais, por um currículo voltado à alienação e qualificação da classe

trabalhadora, que deve responder as demandas do mercado na sociedade contemporânea. No entanto, a panaceia dessa conjuntura está na potência daquilo que é próprio ao humano, as possibilidades do desenvolvimento da coletividade, da autonomia, da emancipação, do espírito de transformação e inconformismo com a estrutura e modo de produção capitalista.

Referências

- ALMEIDA, A. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 8, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3095>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Doi: 10.1590/S1517-97022002000100005.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.
- CHILANTE, E. F. N. UNESCO e educação de adultos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, p. 33-53, 2010.
- CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. Especial, p. 225-237, maio 2009. Doi: 10.20396/rho.v9i33e.8639537.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARRACH, S. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RUMMERT, S. M. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405-423, maio/ago. 2013. doi. 0.5007/2175-795X.2013v31n2p405.
- RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E. B.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora

brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, 2013. Doi: 10.1590/S1413-24782013000300011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 21, p. 71-82, jan./jun. 2012. Doi: 10.21879/faceba2358-0194.v21.n37.458.

Submetido em 2 de janeiro de 2020.

Aprovado em 9 de março de 2020.