

Educação de Jovens e Adultos: uma leitura das políticas educacionais no Brasil

Rosane Fátima da Conceição Branco*

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir questões relacionadas às políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implementadas nas últimas décadas. Como parte de uma pesquisa que busca investigar os avanços alcançados por estas políticas em termos de garantias do direito à educação e à qualidade educacional de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, o trabalho apresenta as primeiras reflexões construídas a partir da revisão teórica e do levantamento preliminar de dados oficiais do atendimento nesta modalidade de educação. Ressalta fragilidades que têm caracterizado a oferta da educação de qualidade para os alunos da EJA no Brasil, considerando, inclusive, metas traçadas por documentos de organismos internacionais. No entrelaçamento de questões relativas ao direito à educação e ao dever do Estado, ao modelo de políticas públicas operado nas últimas duas décadas e ao desafio da construção da qualidade de educação desta modalidade, as reflexões sugerem que o Poder Público tem optado por iniciativas de caráter emergencial e improvisado, cujas linhas em comum informam a preservação do quadro histórico de distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, bem como o comprometimento dos direitos fundamentais da maioria dos trabalhadores da classe trabalhadora, como o direito à educação.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação de jovens e adultos. Direito à educação de qualidade.

*Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Bolsista do Programa Observatório da Educação/Capes; Membro do grupo de pesquisa "Políticas Públicas em Educação".

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada pelo aprofundamento do processo de internacionalização do capital e de redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional.

Neste contexto, a educação básica foi conferido o papel de promotora de condições favoráveis ao novo modelo de desenvolvimento, preconizado em escala nacional. Os discursos dominantes atribuem a ela a tarefa de colocar o país em lugar de destaque no quadro econômico internacional.

Como eixo do desenvolvimento, a educação torna-se palavra-chave para a formação de “[...] trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos, constituindo a alavanca indispensável para o crescimento econômico das regiões subdesenvolvidas.” (ZIBAS, 1997, p. 58).¹ Na esteira dessa centralidade, a problemática do analfabetismo ganha expressividade nos discursos e recomendações de organismos internacionais, destacando sobremaneira a educação dos jovens e adultos não alfabetizados.

Como parte de uma pesquisa que busca investigar os avanços alcançados pelas políticas públicas das últimas décadas em termos de garantias do direito à educação e à qualidade educacional de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões construídas a partir da revisão teórica e do levantamento preliminar de dados oficiais do atendimento nesta modalidade de educação.

2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: O CONTEXTO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

O ano de 1990 foi eleito pela Organização das Nações Unidas (ONU) como ano Internacional da Alfabetização. Também foi em 1990 que se realizou a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos,² em Jomtiem (Tailândia), da qual participaram 155 governos, órgãos responsáveis pela Educação, diversas agências internacionais e organizações não governamentais. Dessa conferência resultou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Na Conferência, com o objetivo de diminuir o quadro estatístico alarmante que apontava novecentos milhões de adultos analfabetos e cerca de cem milhões de crianças fora da escola, o Brasil, juntamente com China, Bangladesh, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, então denominados “E9”, assinaram uma declaração, na qual se comprometeram em garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, mediante ações para a consolidação do acordado nesta declaração. Determinaram-se metas e compromissos para o ano de 2000.

Os países envolvidos na Conferência de Jomtien acordaram em atender e cumprir as principais exigências de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, como os valores e atitudes indispensáveis aos indivíduos para suprir suas necessidades. Segundo Shiroma, Evangelista e Moraes (2007, p. 49), as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) de crianças, jovens e adultos resumiriam em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 49) pontuam que tais situações deveriam ser enfrentadas em todo o planeta. “Defendia-se, entretanto, que, sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que deveriam variar segundo o país, a cultura, os setores e grupos sociais”.

De acordo com Torres (1995 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), as estratégias acordadas na Conferência Mundial de Educação para Todos podem ser sintetizadas no seguinte conjunto: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; dar prioridade a meninas e mulheres; dar atenção especial aos grupos desamparados bem como às pessoas com necessidades especiais; concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais; valorizar o ambiente para a aprendizagem das crianças, jovens e adultos; fortalecer o consenso entre os muitos interesses em vista da obrigação do Estado com a educação básica e a necessidade de envolvimento da sociedade; ampliar o alcance e os meios da educação básica, que inicia no nascimento e se estende por toda a vida.

Destas estratégias, resultaram seguintes metas a serem alcançadas:

[...] a expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, incluindo intervenções da família e da co-

munidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas; Acesso universal à educação básica até o ano 2000; Melhoria dos resultados da aprendizagem; Redução da taxa de analfabetismo dos adultos, no ano 2000, para metade do nível de 1990; Ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação a outras competências essenciais necessárias para jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade; Aumento da aquisição por parte dos indivíduos e das famílias de conhecimentos, capacidades e valores necessários para viverem melhor e conseguirem um desenvolvimento racional e sustentável por intermédio de todos os canais de educação – incluindo os meios de informação modernos, outras formas de comunicações tradicionais e modernas e a ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções em função da modificação da conduta. (TORRES, 1995 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 51).

Da necessidade de se atingir estas metas foram definidos procedimentos recomendados aos 9 países com maiores taxas de analfabetismo do mundo (E9). Estes procedimentos cumpriam a função de gerar as condições para a concretização do ideário e foram aprovados pela Conferência, compondo uma Carta. Os procedimentos foram os seguintes: gerar um contexto de políticas de apoio no campo econômico, social e cultural; mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento voltados para a educação básica são os melhores investimentos que para a população e o futuro do país; fortalecer a solidariedade internacional, buscando relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre as nações, e priorizando os países menos desenvolvidos e como menos renda e eliminando os conflitos e as disputas para garantir um clima de paz. (TORRES, 1995 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Fica evidente que as ações estabelecidas pela Conferência trazem a educação básica como a promotora de garantias de estabilidade econômica, social e cultural para todas as Nações do Planeta. Conforme Shiroma, Moraes, Evangelista (2007, p. 52) “[...] o que está em risco segundo diagnóstico dos organismos multilaterais, é nada mais nada menos que a paz mundial! Paz necessária e a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despender na educação.” Essas mesmas formulações estarão presentes nos documentos gerados por uma avalanche de seminários realizados no Brasil, após o de Jomtien.

No que diz respeito à alfabetização, Gadotti (2000, p. 1) julga que houve uma

[...] desarticulação do eixo de debate do tema da alfabetização para o tema da educação básica, alfabetização deixa de ser a principal preocupação dos países com altas taxas de analfabetismo, para os, esforços se concentrarem na universalização da educação básica, encarando-se a alfabetização como parte da educação básica.

Haddad (2000, p. 39) avalia que ao longo da década de Educação para Todos, “[...] não houve uma ampliação significativa das oportunidades educacionais para a população brasileira jovem e adulta e, conseqüentemente, o país não conseguiria atingir ao final do milênio a meta de redução dos índices de analfabetismo à metade daqueles vigentes em 1990.

Por mais que essas necessidades sugiram preocupação dos organismos internacionais com a educação, principalmente a alfabetização, o que se confirma é uma crescente desobrigação governamental em relação aos direitos sociais dos cidadãos. Essa desobrigação também se reflete na educação de jovens e adultos, pois a superação do analfabetismo deste segmento nos países pobres não foi tarefa cumprida até agora.

No contexto latino-americano, o Brasil aparece com uma taxa consideravelmente elevada. Segundo dados de 2009 da Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas (Unesco), há no mundo cerca de 750 milhões de analfabetos. A maioria está concentrada em países asiáticos e africanos com grandes populações: Índia, China, Bangladesh, Paquistão, Etiópia, Nigéria e Egito. O Brasil, que possui a quinta maior população, ocupa a oitava posição em número absoluto de analfabetos.

É importante ressaltar que o Banco Mundial (BM), organismo com grande influência no traçado de políticas educacionais para os países da América Latina, recomenda para a região medidas que denotam preocupação com a qualificação dos produtos latino-americanos e sua inserção no mercado internacional.

Esta política intervencionista na educação por parte do Banco Mundial aparece desde a década de 1970, quando é cobrada uma política de expansão de matrículas do ensino primário nos países da América Latina. Com um discurso de reduzir a pobreza, joga-se para a educação, principalmente a básica, a tarefa de minimizar as desigualdades econômicas e sociais dos trabalhadores dos países periféricos.

Depois de um ajuste estrutural rigoroso e da elevação do grau de escolaridade de suas populações, os organismos internacionais postulam que os países em desenvolvimento encontrariam sua vocação internacional, descobrindo nichos de produtividade que possibilitariam sua afirmação no cenário mundial competitivo (ZIBAS, 1997).

Mediante de um modelo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, a proposta do Banco Mundial recaem sobre a educação básica a qual tem papel central na garantia de trabalhadores qualificados e, conseqüentemente, com reais possibilidades de aumento de renda bem como responsável para o crescimento econômico, superação das desigualdades e para alcançar uma política inalterável. Para apoiar esta teoria, Barone argumenta:

Utilizam-se estimativas – por meio de regressões estatísticas históricas – relativas ao aumento da renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia), que seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional com pós-graduação em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante. Por essa razão, o investimento na educação primária traria mais vantagens sociais do que na secundária e superior, uma vez que, somando os maiores aumentos de rendas pessoais se conseguiria um incremento maior da renda nacional por unidade de valor adicional investida. Em análises deste tipo apóia-se a hipótese de que a vantagem “social” coincidiria com a vantagem dos setores carentes (BARONE, 1999, p. 8).

Assim, o Banco recomenda maior investimento na educação primária, pois acredita que o custo por aluno nesta modalidade de ensino gera um ônus menor para o Estado. Já em relação à educação secundária e superior, a receita do Banco recai sobre reformas e privatizações, também com o discurso de ser menos oneroso para o poder público. Conforme Goraggio (2000, p. 102):

Há na perspectiva educacional do Banco uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviço, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. Fica claro, então, que os interesses do banco se dá na esfera econômica, negando de certa forma a educação como direito universal.

Com o discurso que confere à educação escolar a condição de eixo precursor para o desenvolvimento socioeconômico dos países, tem se processado uma crescente desobrigação governamental em relação aos direitos sociais, entre eles, os educacionais. A educação de jovens e adultos tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo, ou seja, ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino, por meio de desobrigação governamental. Esta concepção, difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais.

Depois de um ajuste estrutural rigoroso e da elevação do grau de escolaridade de suas populações, os organismos internacionais postulam que os países em desenvolvimento encontrariam sua vocação internacional, descobrindo nichos de produtividade que possibilitariam sua afirmação no cenário mundial competitivo (ZIBAS, 1997).

Conforme Mello (1992), citado por Zibas (1997, p. 58), a ideia de uma educação para a formação da cidadania neste novo cenário não viria mais calcada em “[...] termos vagos, marcados ideologicamente, tais como desenvolver o espírito crítico, promover a autodeterminação dos povos ou incentivar a solidariedade internacional.” Viria sim calcada na formação pragmática e técnica dos indivíduos.

Frigotto (1984), citado por Peres (2007, p. 340), sublinha que a necessidade de mão-de-obra qualificada explicaria, portanto, o espetacular desenvolvimento da sociedade capitalista industrial, que determinaria a estrutura organizacional do atual sistema educacional, colocando a formação para o trabalho como objetivo central e configuraria uma “produção em série” de mão-de-obra intelectualmente mais bem preparada do que nos primórdios da industrialização, por meio da construção de uma escola com currículos e conteúdos com um forte caráter tecnicista e ideológico.

Seguindo Althusser (1992), esta visão economicista e funcionalista da educação como formadora de recursos humanos para o trabalho produtivo, torna evidente que o sistema educacional foi estruturado tendo como “final da cadeia” a formação para o mercado de trabalho. A escola, na sociedade capitalista, de acordo com a chamada teoria da reprodução, passa a ser vista, portanto, como um aparelho ideológico a serviço do Estado, reproduzindo a sua lógica instrumental, com o fim de atender aos interesses da classe economicamente dominante.

Para Silva Júnior (2002, p. 29):

o movimento da esfera educacional, na sua especificidade, é orientado pelo movimento social em geral, que pode ser apanhado nas reformas do Estado e do político, nas suas relações mediadas com a economia. Podemos dizer que estas idéias fazem parte de uma lógica perversa e nefasta que encaram a educação dos países periféricos ou emergentes a partir da relação custo/benefício.

As contradições encontradas no modo de produção capitalista são visíveis. Ao mesmo tempo em que fala na importância da qualificação da mão-de-obra, não há garantias de emprego para todos. Além do mais, trata-se de uma educação que se distancia da formação de homem. Dito de outra forma, o Estado faz com que cada vez mais o mercado regule e interfira no sistema escolar e na direção do trabalho pedagógico, com a finalidade de adequação ao modelo vigente. Conforme Gentili (2002, p. 52), “[...] a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.”

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS REGISTROS

No Brasil, ao longo do século XX e a primeira década do século XXI, registram-se vários programas, campanhas, compromissos e outras iniciativas em nível nacional, criados ou implementados com objetivos proclamados de fazer face ao analfabetismo e à alfabetização de jovens e adultos. Destacamos aqui:

- a) a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), no Governo de Eurico Gaspar Dutra;
- b) a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), no Governo de Juscelino Kubitschek; o Movimento e Educação de Base (1961), criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB);
- c) o Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964), no Governo João Goulart;
- d) o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978), nos Governos da Ditadura Militar;

- e) a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar), em 1985, no Governo José Sarney;
- f) o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990, Governo Fernando Collor de Mello;
- g) a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada, em 1990, pelo Brasil, em Jomtien na Tailândia;
- h) o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), no Governo de Itamar Franco);
- i) o Programa de Alfabetização Solidária (1997), no Governo Fernando Henrique Cardoso; e
- j) o Programa Brasil Alfabetizado (2003), no Governo Luís Inácio da Silva.

Embora o objetivo deste trabalho não seja explorar estas iniciativas na sua especificidade, no seu conjunto elas sugerem um largo campo de experiências, atravessadas, ou não, por políticas públicas comprometidas com a qualidade educacional dos jovens e adultos.

Nas palavras de Saviani (1991, p. 45), não se trata de negar a importância dos diferentes programas de ação compensatória. Considerá-los programas educativos implica um afastamento ainda maior, em lugar da aproximação, que se faz necessário em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo.

A este respeito, também Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) demonstram sua preocupação ao entenderem que o discurso defensor do universalismo da educação básica para os jovens e adultos com baixa escolarização acaba materializando-se em políticas de governo que, na maior parte das vezes, conferem o direito de acesso a certificações de escolaridade que legitimam simulacros de educação, enraizados na lógica compensatória.

Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 68).

Em detrimento do efetivo acesso universal ao conhecimento, essas políticas compensatórias aprofundam e legitimam desigualdades sob uma aparente democratização de oportunidades, o que só pode ser desvelado quando analisamos as formas diversificadas de manutenção do quadro de privatização do conhecimento que, em sua plenitude, só é acessível a poucos.

É neste mesmo sentido, que estes autores problematizam as políticas educacionais da década de 1990:

Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero et al. (1999), também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular.

Consoante, podemos dizer que a EJA, na História da Educação do Brasil, tem espelhado parte do quadro preocupante da educação pública no país, seja por compreender um contingente de milhões de brasileiros, seja pelas condições de cobertura e de proposta educativa promovidas pelas políticas públicas.

Passada uma década do século XXI, o Brasil ainda apresenta altos índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidade do ensino fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao ensino médio. Dados de 2009, divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), indicam que o Brasil está entre os países com maiores percentuais

de jovens e adultos analfabetos, registrando cerca de 14,1 milhões de pessoas ou, aproximadamente, 9,7% da população.

Apesar de os índices nacionais serem alarmantes, percebe-se uma significativa redução em alguns estados brasileiros, como é o caso do Amapá. Segundo o IPEA,³ neste estado a taxa de analfabetismo é de apenas 2,8% (a menor do Brasil), percentual alcançado depois de uma redução de 66% registrada no período de 2004 a 2009. No Sudeste, a redução do número de analfabetos foi de 6,6% no mesmo período. Com exceção do Rio de Janeiro, cuja queda foi de 12,3%, todos os demais Estados tiveram índices de redução abaixo da média nacional. Já nos estados de Rondônia, Acre, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina houve aumento do número de analfabetos. No estado catarinense, o aumento foi de 14 % entre os anos 2004 e 2009, tendo se concentrado na faixa etária dos maiores de 65 anos.

Desse total, 93% ganham até dois salários mínimos.

Por outro lado, admite-se que a leitura crítica acerca do alcance e dos reflexos dessas experiências e a ampliação de estudos no campo da educação de jovens e adultos no Brasil têm contribuído para fazer avançar o debate sobre de políticas públicas pertinentes, afinal “[...] o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.” (ARROIO, 2007, p. 23).

No âmbito institucional, por exemplo, algumas iniciativas mais recentes parecem refletir certa permeabilidade do Estado às sugestões e indicações nascidas da leitura crítica empreendida até então e, por extensão, certa responsabilização com a EJA.

Entre essas iniciativas, desataca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em julho de 2004, a presença de setores específicos, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, responsáveis pela política de EJA, e o crescente número de estudos de pesquisas que focalizam esta modalidade educacional no Brasil e todo um conjunto de questões implicadas com o tema. Conforme Arroio (2007, p. 20) “[...] a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.”

Seguindo Arroyo (2007), o que está em questão em termos de políticas públicas é a adoção de uma visão positiva dos jovens e adultos populares, traduzida no reconhecimento da sua condição de sujeitos de direitos, com o Esta-

do assumindo o seu dever na garantia desses direitos. Ou seja, essa perspectiva contrapõe-se à configuração supletiva, preventiva e moralizante que tem sido adotada na EJA na medida em que, “[...] assumida como política pública [...] for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos.” (ARROYO, 2007, p. 26).

4 CONCLUSÃO

A partir das reflexões iniciais apresentadas neste trabalho, percebe-se que a demanda para EJA no Brasil ainda encontra frágil respaldo nas políticas educacionais, especialmente em relação ao provimento de oportunidades aos jovens e adultos trabalhadores. Como reflexo das contradições e/ou incongruências nascidas do contexto, estas primeiras reflexões nascidas da pesquisa apontam para a questão da educação das camadas menos favorecidas da sociedade.

Por mais que conste na nossa Constituição Brasileira de 1989 a educação como um direito universal, independente da idade, o que vivenciamos na maioria das vezes é a negação do marco legal quanto a EJA. As políticas públicas conforme análise de Haddad (2000, p. 39) “tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil.”

Há fortes indícios de que as políticas públicas adotadas nas últimas décadas para a educação de jovens e adultos no Brasil não têm sido suficientemente capazes de promover avanços significativos em termos de cobertura e, portanto, de atenção ao direito de todos à educação. Como sinaliza Trevisol (2009), a EJA continua refletindo consequências do analfabetismo, da evasão e da repetência.

Podemos dizer que o Poder Público tem optado por iniciativas de caráter emergencial e improvisado, cujas linhas em comum informam a preservação do quadro histórico de distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, bem como o comprometimento dos direitos fundamentais da maioria dos trabalhadores da classe trabalhadora, como o direito à educação.

Este cenário tem apontado a necessidade de superação do conceito de campanhas e de fortalecimento de iniciativas junto ao sistema público de ensino, com garantias de continuidade na educação básica. Como destaca Haddad

(2009), também há necessidade de melhorar a educação fundamental regular, para não produzir novos contingentes, e de promover uma distribuição mais justa da renda, no sentido da superação da exclusão social.

Estes e outros indicativos parecem concordar com a necessidade de políticas públicas comprometidas com rompimento da lógica de tutela, de modo a considerar os jovens e adultos trabalhadores como sujeitos de direitos. Esta condição de políticas públicas não concorda com a ideia de assistência estatal, empresarial ou filantrópica.

La Educación de Jóvenes y Adultos: una lectura de las políticas educativas en Brasil

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir las cuestiones relacionadas con las políticas públicas para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) Aplicadas en las últimas décadas. Como parte de una investigación que aspira a investigar los progresos realizados por estas políticas en relación con las garantías del derecho a la educación y la calidad de la educación de jóvenes y adultos los trabajadores brasileños, el trabajo presenta las primeras reflexiones construido a partir de la revisión teórica y el estudio preliminar de los datos oficiales de la atención en esta modalidad de la educación. Pone de manifiesto las deficiencias que han caracterizado a la oferta de una educación de calidad para los estudiantes de la EJA en Brasil, mientras que, incluyendo las metas de los documentos de los órganos internacionales. En entrelazamiento Para las cuestiones relativas al derecho a la educación y a la obligación del Estado, el modelo de las políticas públicas operados durante las últimas dos décadas y el reto de construir la calidad de la educación modalidad, estas observaciones sugieren que el Poder Público ha optado por iniciativas en cirugía de urgencia e improvisada, cuyas líneas en común informará de ello a la preservación del contexto histórico de la desigualdad en la distribución de bienes materiales y simbólicos, Así como el deterioro de los derechos fundamentales de la mayoría de los trabajadores de la clase obrera, así como el derecho a la educación.

Palabras clave: las políticas públicas. La educación de jóvenes y adultos. Derecho a una educación de calidad.

Notas explicativas

¹Nessa lógica, continua a autora, “o aumento da escolaridade tornaria o desemprego (inerente à nova estrutura produtiva) uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise. Seria o fim do *homo economicus* dos séculos XIX e XX e o advento do *homo culturalis* do próximo século, perfeitamente integrado ao seu tempo pela versatilidade e capacidade de selecionar e assimilar a avalanche de novas informações às quais estaria diuturnamente exposto.” (ZIBAS, 1997, p. 58).

²Baseado na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio feita anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³A Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para Infância (PNUD).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARONE, Elisa Mirra. **Educação e políticas públicas**: questões para o debate. Núcleo de Gestão Pública, – Fórum Permanente das Relações Universidade e Empresa. 1999. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263a.htm>>. Acesso em: 7 set. 2011.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação para todos**: a avaliação da década. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000.

CORRAGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Tradução Mônica Corullón. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO Vera Masagão. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, nov. 2001.

HADDAD, Sergio. **Analfabetismo, Educação e exclusão**. 2009. Disponível em: <<http://diplomatique.uol.com.br/artigo.php?id=197&PHPSESSID=7344ed5e82e51d5534f731688bd39468>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005>. Acesso em: 27 jun. 2011.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes, EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA Júnior, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **Velhice, trabalho e cidadania: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social**. 372 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política**: 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

TREVISOL, Joviles Vitório; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Políticas e processos da educação de jovens e adultos em Santa Catarina: análise dos indicadores do Inep da região Oeste. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 9., 2009, Curitiba; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais>. Acesso: 3 jun. 2011.

ZIBAS, Dagmar. Escola pública versus escola privada: o fim da história. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 57-77, mar.1997.

Recebido em 24 de outubro de 2011

Aceito em 18 de dezembro de 2011

