

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GOTEJAMENTO

EDUCATION FOR YOUTH AND ADULT WORKERS: EFFECTIVENESS OF DRIP POLICIES

Adriana de Almeida¹

Resumo: O artigo apresenta o contexto das ações e programas focais voltados à modalidade Educação de Jovens e Adultos no Brasil como reflexo de uma Política Educacional pauperizada. Objetiva-se refletir, criticamente, sobre os significados e as incorporações desses programas nas instituições escolares. Os aportes metodológicos utilizados priorizaram a natureza qualitativa da pesquisa. Para tanto, foram realizados três grupos focais com jovens e adultos que concluíram cursos técnicos do Proeja, no Estado do Paraná. Concluiu-se que a formação recebida por eles concretiza as chamadas políticas de gotejamento, que fragilizam a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, em uma combinação funcional das desigualdades.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, políticas educacionais, programas de educação profissionalizante.

Abstract: This article presents the context of the actions and focal programs centered on the Youth and Adult Education modality in Brazil as a reflection of a pauperized Educational Policy. The objective is to reflect, critically, on the meanings and the incorporations of these programs in the school institutions. The methodological contributions used prioritized the qualitative nature of the research. For that, three focus groups were held with youths and adults who completed technical courses at Proeja, in the State of Paraná. It was concluded that the training received by them concretizes the so-called drip policies, which weakens the education of young and adult workers in Brazil, in a functional combination of inequalities.

Keywords: young and adult education, educational policies, professionalizing education programs.

1. Departamento de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, adryanaalmeida@gmail.com

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso à educação em idade adequada, não cumprindo os nove anos obrigatórios de escolaridade. Para tais sujeitos, é garantido por lei o direito de retornar aos estudos para conclusão das etapas de ensino, tanto em nível fundamental quanto em nível médio. A palavra “modalidade” provém do latim *modus* (modo, maneira) e designa uma medida dentro de uma forma própria de ser, ou seja, tem um perfil próprio, uma feição especial mediante um processo considerado como medida de referência. Segundo o Parecer 11/00, a EJA é, portanto, um modo de existir com característica própria. Pensar a EJA, nessa perspectiva, é tratá-la sob a dimensão da equidade, para que as ações discriminatórias sejam rompidas e esses sujeitos tenham acesso à escolarização.

A política educacional nacional, sobretudo a partir de 1990, definiu como estratégia a promoção da igualdade de oportunidades para o acesso, partindo da lógica da aprendizagem ao longo da vida. O conceito de aprendizagem ao longo da vida surgiu durante a V Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada na Alemanha (Hamburgo), em 1997. Nessa conferência, a EJA é tida como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade. A compreensão era a de que a aprendizagem ao longo da vida é um instrumento de participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável, e a EJA vem contemplar a aprendizagem fora do enquadramento escolar, passando-se a ampliar o conceito de educação de adultos ao conjunto de processos de aprendizagem formais, não formais e informais.

Para esse fim, no Brasil, foram criados programas com a finalidade de alargar e flexibilizar o acesso de jovens e adultos às escolas,

incluindo projetos de qualificação e profissionalização.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é refletir criticamente sobre os significados e as incorporações desses programas nas instituições escolares. Tendo a pesquisa qualitativa como perspectiva metodológica, buscou-se apreender de que modo a educação envolve as relações de poder, considerando suas múltiplas dimensões, sua forma específica e singular, sua articulação na totalidade, as contradições e as mediações no processo de mudanças em curso no tempo histórico. Nas reflexões sobre a EJA, pesquisou-se a realidade tal como ela se constitui em sua concreticidade, no sentido de apreender seus significados e suas implicações para a vida coletiva.

A partir dessa perspectiva de análise, ressalta-se a centralidade da fundamentação teórico-metodológica ancorada na dialética da essência e da aparência, como manifestação de um “claro-escuro”, verdade e engano, uma vez que o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSÍK, 2011, p. 15). Entendia-se que, ao instituir a EJA como modalidade de ensino, estaria solucionada a “evidente” desigualdade de acesso e permanência dos jovens e adultos à escolarização; ao mesmo tempo, o “engano” na proposição de ações efetivas faz com que a política educacional pretendida para a EJA seja, em sua essência, um projeto efêmero. Sob a inspiração de Gramsci (2000), pode-se, nesse sentido, afirmar a necessidade de analisar criticamente a aparência das ações e programas para a EJA, assumida pelo interesse político e pelas relações de poder como responsabilidade social.

A EJA tem como uma de suas principais funções “reparar” o tempo da escolarização que, por vários motivos, não tenha sido realizado. Sendo assim, ela é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e reafirmada pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Nessas legislações, o Estado brasileiro garante a inclusão educacional de jovens e adultos tidos como excluídos do

sistema educacional.

As Diretrizes Curriculares esclarecem que a EJA é constituída por três funções, sendo que a primeira é a restauração de um direito negado, isto é, o de uma escola de qualidade e também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano. A segunda função é equalizadora, ou seja, dar auxílio aos trabalhadores, possibilitando a esses sujeitos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação. A terceira função consiste no exercício de oportunizar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, qualificando-se de modo permanente.

Rummert, Ventura e Algebaile (2013) mencionam que, apesar dos significativos avanços atuais na legislação, ainda permanece um quadro de políticas descontínuas para os jovens e adultos, as quais promovem profundas rupturas na área educativa, agravando a dualidade estrutural enraizada na educação brasileira.

Para a análise da conjuntura atual das políticas educacionais para a EJA no Brasil, pode-se destacar três reflexões. A primeira demarca questões sobre um desenvolvimento desigual e combinado, aliado ao processo de correlação de forças nas políticas atuais para a EJA no Brasil. A segunda apresenta as ações e os programas que predominam no âmbito da EJA para os trabalhadores, os quais apontam para um efêmero tempo de inclusão social e educacional, representando a fragilidade das questões entre criação de programas e sua extinção. E, por fim, essas discussões são relacionadas com a pesquisa qualitativa realizada junto a jovens e adultos que cursaram um dos programas ofertados pela EJA no local do estudo.

2 As políticas educacionais ou políticas de gotejamento: reflexões sobre a atualidade da EJA

A ênfase na educação ao longo da vida,

avigorada no século XX, elucida a demanda elevada em busca da produtividade no trabalho, que é assinalada por um caráter seletivo e fragmentário. A esse caráter somam-se ações de poder e controle social, intensificando a expropriação das riquezas sociais e do conhecimento. Para Rummert (2009), esse movimento é fortalecido pelo consentimento ativo dos governados, tornando-os copartícipes dos processos de expropriação, por meio das denominadas (FONTES, 2010) políticas de gotejamento.

Para Fontes (2010), uma política de gotejamento distribui pequenas partículas dos direitos sociais, pois, para a ideologia dominante, é melhor ter uma parte a não ter nenhuma. Esse tipo de política não promove a redução da miséria e das desigualdades e não altera as condições de existência dos jovens e dos adultos. As mudanças mínimas produzidas pelas políticas de gotejamento não significam garantia de direitos.

A educação, nesse contexto, representa um conjunto de estratégias para a afirmação do controle social, seja com a promoção de políticas de redução da pobreza, seja com a criação de parcerias público-privadas. Essas relações pedagógicas complexas configuram a educação como sucesso individual, precarização da vida e intensificação da destituição de direitos; e, ainda, pela ampliação do incentivo ao consumo viabilizado pelas tais políticas de gotejamento (FONTES, 2010).

As tais políticas de gotejamento manifestam-se sob a forma de propostas pedagógicas inovadoras, com a alardeada intenção de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores e a relação com o mundo do trabalho. Em seus argumentos, ressaltam-se os instrumentos de apoio pedagógico alicerçados no reconhecimento de saberes e competências, pela educação a distância.

A legitimação desse processo tem ocorrido com ofertas educativas que possibilitam o acesso imediato a diferentes formas de certificação que encobrem a ausência de compromissos do Estado

e de políticas públicas consolidadas. Por essas vias de reflexão, entende-se que a formação e o conteúdo da EJA não se restringem ao ingresso no âmbito educacional, mas em vias formativas diferenciadas que, de maneira desigual e combinada, promovem a campanha da universalização sem viabilizar as condições de permanência e de conclusão com qualidade pedagógica da escolaridade.

Santos e Viana (2011) realizaram uma análise das políticas públicas para a EJA do período de 1998 a 2008, tendo como objeto de discussão a leitura de 22 artigos de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para os autores, esses artigos demonstram que a escolarização no Estado brasileiro é utilizada como um mecanismo de conformação da classe trabalhadora, aliada aos interesses do mercado em cada momento da história sociopolítica, econômica e cultural, sob o ideário de uma educação com qualidade. Santos e Viana (2011) apresentam em um quadro os projetos e programas implementados no período pesquisado; porém, não avaliam a efetividade das formas de concretização dessas políticas públicas. Concluem que as abordagens da EJA no Brasil caracterizam os processos de descentralização das políticas públicas, a relação entre poder público e sociedade civil, os programas de alfabetização e as demais propostas de políticas, o distanciamento do Estado e a EJA. Assim, a EJA ainda é entendida como uma luta pela garantia de um direito social e humano.

Para Fávero (2011), são poucos os municípios que apresentam experiências consolidadas de um ensino adequado às necessidades e às condições efetivas de acesso e permanência dos jovens e adultos. O autor afirma que há muitos problemas e políticas não resolvidas para a EJA, entre os quais destacam-se: [1] a idade mínima para o ingresso e a conclusão na EJA; [2] a articulação com o ensino médio e a formação profissional; [3] a revisão da proposta do Exame Nacional para Certificação da Competência de Jovens e Adultos

(ENCCEJA); [4] a discussão sobre o problema da diminuição das matrículas na EJA. Fávero (2011) defende que a queda das matrículas na EJA revela a competição entre os programas focais de curta duração. Nessa direção, Souza (2011) aponta que é preciso mobilizar profissionais e pesquisadores para a análise crítica acerca do real sentido dos programas sociais do governo federal que visam à aceleração da escolaridade integrada à formação inicial e continuada de trabalhadores jovens que não tiveram oportunidade de completar seus estudos na idade considerada regular.

No entendimento de Soares (2001), os problemas encontrados nas políticas para a EJA correspondem às políticas diversas em vários estados. Isso significa que não há uma política indutora da União, o que faz com que os estados, de maneira própria, "respondam às demandas existentes para a EJA" (p. 206).

Por outro lado, ao pensar em políticas para a EJA, concordamos com as sínteses empreendidas pelos Fóruns de EJA do Brasil, que descrevem como avanços, para a modalidade, os aspectos formais e legais conquistados para a educação dos trabalhadores. Entre eles: [1] os direitos e as especificidades assegurados pela Constituição Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que reconhecem a EJA como modalidade da Educação Básica com identidade própria, rompendo com uma concepção de educação supletiva e com a ideia de Ensino Regular noturno; [2] a inclusão da EJA no programa de financiamento (FUNDEB); [3] a criação do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos; e [4] o incentivo a novas matrículas na EJA, por meio da Resolução n. 48/2012, que prevê a transferência dos fomentos para a manutenção de novas turmas de EJA.

Esses avanços, quando efetivados, garantem a política como um espaço de mediação para o ato revolucionário, e esse movimento tem como consequência a tomada do poder político pelo

sujeito central da transformação, o trabalhador. Por outro lado, toda tentativa de avanço e/ou melhoria da forma política, sem tocar nos seus fundamentos e com o objetivo de suprimi-los, só levaria a uma nova forma de exploração e exclusão.

Daí, são perceptíveis alguns “esquecimentos” e questões que ainda não foram efetivadas nas políticas de EJA, tais como: [1] a desarticulação das políticas públicas, ancoradas em programas e projetos oriundos de ações fragmentadas; [2] a ausência de formação inicial e continuada; [3] a falta de ampliação e de universalização das políticas públicas para a EJA; [4] o financiamento adequado para a oferta dessa modalidade; [5] o fortalecimento dos órgãos federais, estaduais e municipais, que atuam com a EJA; e [6] a melhoria das condições infraestruturais e humanas nas instituições educacionais de EJA.

Esses esquecimentos permeiam a formação dos trabalhadores, fortalecendo uma intensa pauperização das condições de vida dos sujeitos. Conseqüentemente, as pessoas são incentivadas a buscar alternativas fragmentadas e ações descontínuas. A consequência dessa busca individual-coletiva proporciona o deslocamento da dinâmica do poder estatal de qualquer responsabilidade na geração do desemprego e da destruição dos direitos trabalhistas educacionais e sociais. Os esquecimentos também levam a pensar que as formas fragmentadas promovidas para a EJA fazem parte de um desenvolvimento desigual e combinado de um país capitalista dependente.

Segundo Oliveira (2003), a expansão do capitalismo no Brasil ocorreu com a introdução de relações novas em um modelo arcaico, mas reproduzindo relações arcaicas no modelo novo, ou seja, na conformação. De acordo com Fernandes (2006), uma relação não é apenas desigual, mas combinada. A análise sobre o desenvolvimento desigual e combinado é um conceito, inicialmente utilizado por Lênin e ampliado por Trotsky (DEMIER, 2008). O conceito

do desenvolvimento desigual e combinado também orientou a leitura sobre a realidade brasileira realizada por Florestan Fernandes (2006), cuja conclusão é a de que o arcaico não aparece como resquício de outra temporalidade. Para o autor, é a presença de “elementos anticapitalistas” e “semicapitalistas” que corroboram uma relação de dependência; o arcaico não seria oposição ao moderno, e sim seu complemento histórico.

Nos projetos e ações políticas governamentais, a escola é constantemente ampliada e esvaziada de significado, ao fortalecer ideologicamente posições antagônicas, com uma classe que explora, e outra que domina. Assim, a escola destinada às classes subalternas limita-se, normalmente, à escolaridade básica e impõe barreiras para a oferta da educação profissional; no entanto, com as novas necessidades e demandas da sociedade, o estímulo à educação profissional intensificou-se.

3 Programas e ações educacionais destinados à EJA: uma educação de classe

A formação para jovens e adultos no Brasil é constituída por uma realidade multifacetada de ações individualizadas e coletivas, propostas por diferentes segmentos, setores e organismos nacionais e internacionais. O Brasil, na década de 1960, presenciou uma mobilização social para a educação de adultos, sobretudo pelos movimentos de Educação Popular. As iniciativas e os programas ofertados aos adultos tinham o apoio da igreja, dos estudantes e de um grupo de intelectuais. Destacam-se o Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960), o Movimento de Educação de Base (MEB, 1961) e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961). Esses movimentos foram influenciados pelos estudos de Paulo Freire, que coordenava o Projeto de Educação de Adultos do MCP. Ações desses movimentos tinham como objetivo a

alfabetização com novos métodos de aprendizagem e estavam comprometidos com a conscientização das classes populares para a transformação em busca de melhoria das condições de vida. Devido ao conteúdo de valorização da cultura popular, tendo como pressuposto um processo educativo que tivesse a realidade dos trabalhadores, esses programas foram extintos pelos governos militares que consideravam o método como sendo revolucionário.

Em 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), dando prioridade aos programas assistencialistas e conservadores no trabalho de alfabetização de adultos. O objetivo desse movimento era ensinar a ler, a escrever e a fazer cálculos, sem, contudo, haver compromisso com a formação crítica dos sujeitos. O fazer pedagógico do MOBRAL não se preocupava com um caráter crítico e problematizador. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei n. 5.692/1971, a Educação de Jovens e Adultos é caracterizada como Ensino Supletivo, organizada em termos de cursos e exames. A Lei dedicou um capítulo à EJA com cinco artigos, o qual formalmente passou a ser reconhecido como um direito.

Em 1985, o Mobral foi extinto e em seu lugar foi criada a Fundação Educar, atuando em conjunto com os municípios. A Fundação Educar passou a apoiar, técnica e financeiramente, os programas existentes. O objetivo era a ação de programas de alfabetização e de educação básica. Depois, com a aprovação da Constituição de 1988, o dever do Estado para com a EJA torna-se maior. A Constituição trata do assunto, garantindo, em seu Art. 208, inciso I, "o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Em 1990, a Fundação Educar é extinta e o governo federal delega aos municípios a continuidade do atendimento a jovens e adultos. Em 1996, foi promulgada a Nova Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/1996, a qual definiu a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino, determinando também o atendimento a esse público segundo seus interesses e necessidades, possibilitando uma formação diferente do trabalho com crianças. O conteúdo da nova Lei em relação à anterior muda pouco, tendo em vista a exigência de que se mantenham os cursos e exames supletivos. O resultado mais relevante é a diminuição da idade antes definida em 18 e 21 anos, para 15 e 18 anos. Tendo em vista as discussões e as determinações legais em torno da educação de jovens e adultos, foram promulgadas, em 10 de maio de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas Diretrizes passaram a reconhecer o valor da EJA como um direito, superando o conceito de ensino supletivo e substituindo a ideia de compensação pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Perante a problemática do desemprego, a ação governamental aposta na qualificação profissional como sinônimo de inserção no mercado de trabalho. No entanto, em contrapartida, essas propostas suprimem a contradição capital *versus* trabalho, transferindo para o indivíduo a capacidade de inserção de modos diversos no mundo do trabalho, e responsabilizando-o por isso. Sabe-se que o ingresso nas relações sociais de produção capitalista ocorre pela dominação, ou seja, pelo assalariamento ou por outras formas mais ou menos degradadas de comercialização da força de trabalho. Em geral, são muitos os programas e os cursos com a intenção de ampliar a escolaridade de jovens e adultos, o que envolve cursos e exames para certificação, bem como processos pedagógicos com duração e conteúdo diversificados. Em primeira instância, são ofertados programas desenvolvidos pelo governo federal, como cursos de alfabetização traduzidos nos Programas Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado. Também são oferecidos cursos de educação geral e formação profissional inicial

vinculados à concessão de renda mínima por período determinado, como o Agente Jovem e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Outros programas estão relacionados à formação geral e profissional, sem vínculo, com renda mínima, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e relacionados à ampliação da escolarização de profissionais de áreas específicas, como o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esse mosaico de programas representa um Brasil que se consolidou a partir da desigualdade dos modos de produção, sem se preocupar de verdade com um projeto de educação para a EJA em diferentes regiões do Brasil. Historicamente, a EJA desenvolveu inúmeras campanhas que reafirmam a concepção de que há em desenvolvimento um processo desigual e combinado em que o arcaico e o moderno nem sempre se contrapõem, pois estabelecem fusões e composições que colaboram para a permanência — servindo de elo —, sendo mantidas as condições de articulação do sistema econômico e político que exercem distintas formas de poder nas ações voltadas para os trabalhadores. Para Fernandes (2006), o arcaico e o moderno não são antíteses, eles preenchem entre si a “função de calibrar o emprego dos fatores econômicos segundo uma linha de rendimento máximo, explorando-se em limites extremos o único fator constantemente abundante, que é o trabalho” (p. 60-61).

Há ainda, entre os Programas para a EJA, os mecanismos de exames com certificação: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC). Algumas ações estão vinculadas ao Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) (1995-2003) e ao Plano

Nacional de Qualificação (PNQ — 2003).

Compreende-se que esses programas, pautados simplesmente na certificação, desconsideram as especificidades dos trabalhadores. É necessário esclarecer que os jovens e os adultos trazem para a relação educativa as suas experiências sociais, advindas de suas condições subalternas de sobrevivência, ou seja, do seu lugar de classe. A categoria “trabalhadores” refere-se a uma opção teórico-metodológica que não abandona o fato de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí originárias (RUMMERT, 2007, p. 80).

Gramsci (1989) enfatiza que uma educação transformadora das relações pedagógicas, para além de programas focais, perpassa a compreensão e a percepção de toda a sociedade sobre a importância do vínculo da educação com a transformação da realidade. Esse viés só é possível pela ação coletiva, tal como afirma o autor:

[...] todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade “cultural-social”, pela qual uma multiplicidade de vontades, desagregadas com fins heterogêneos, solidificam-se na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção de mundo. [...] Já que assim ocorre, revela-se a importância da questão linguística geral, isto é, da obtenção coletiva de um mesmo “clima cultural” (GRAMSCI, 1989, p. 37, “grifos” do original).

Gramsci salienta que as relações de poder e correlações de forças na educação não são simples, pois elas surgem em um dado momento e num dado contexto. O autor complementa que as relações são necessárias à medida que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância e, assim, “o conhecimento é poder” (1989, p. 40).

Para aliar os programas às formas de poder, comprometendo a formação pedagógica dos jovens e adultos, também foram instituídos no

Brasil os programas relativos a questões de renda mínima e financiamento, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (1999), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – voltados à concessão de crédito estudantil –, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (2011).

Muitos desses programas apresentados são instáveis devido à incerteza de duração dos seus padrões de organização, implicados com pouca precisão sobre seus vínculos institucionais reais. Outro aspecto a ressaltar é que esses programas competem entre si e com a escola pública (mesmo quando ocupam suas instalações) e, com frequência, esvaziam ou inibem a própria expansão das matrículas de educação regular (RUMMERT; VENTURA; ALGEBAIL, 2013).

A caracterização desses programas de ampliação da escolaridade e financiamento é complexa, pois, em muitos casos, eles são definidos como linhas de ação que integram programas maiores, cujos nomes não denunciam de imediato seu caráter de medidas temporárias. Assim, acentua-se a manutenção da desigualdade no processo de democratização da escola: “ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação” (p. 21). Nesse entorno, caracterizam-se como “um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federais” (2013, p. 21).

A especificidade humana de jovens e adultos não é considerada pela escola. Outra questão fundamental é a recorrência de fundo nas políticas educacionais propostas e implementadas pelos governos, nos níveis federal, estadual e municipal para a EJA da classe trabalhadora. A percepção é a de que nós nos debruçamos sobre exemplos de expropriação do conhecimento em cada um dos programas implantados para a EJA, que revelam, também, que jovens e adultos ficam limitados apenas às condições típicas do cotidiano escolar, sem estabelecer uma relação com os aspectos

sociais, econômicos, políticos e culturais dos quais a educação é apenas uma parte.

4 O programa de integração da EJA à Educação Básica na modalidade de Educação Profissional

Entre os programas instituídos para promover a política de gotejamento, encontra-se o Programa de Integração Profissional à Educação Básica, o qual se aproxima do que Florestan Fernandes caracteriza como marcas de um desenvolvimento desigual e combinado.

O Programa de Integração Profissional à Educação Básica para Jovens e Adultos (PROEJA) foi implantado em 2005 para a rede de ensino federal; porém, sua promulgação iria ocorrer com o Decreto n. 5.840/2006, ampliando sua oferta para a rede estadual de ensino. Seu objetivo era incluir socialmente os sujeitos excluídos do sistema educacional e, por meio da profissionalização técnica, inseri-los no mundo do trabalho. Para tanto, foram efetivados cursos de nível médio em diferentes áreas técnicas, ofertados pelos Institutos Federais de Educação e pelas escolas da rede estadual de ensino no país.

Em levantamento realizado no banco de teses da CAPES, abrangendo o período de 2005 a 2013, foram encontradas 13 teses, 100 dissertações, 04 monografias. No que se refere aos artigos da ANPED, foram 01 no GT 5 (Estado e Política Educacional), 01 no GT 9 (Trabalho e Educação) e 13 no GT 18 (Educação de Jovens e Adultos). Os artigos científicos encontrados no site SCIELO e em outros periódicos totalizaram 43 produções. Também foram desenvolvidos 120 trabalhos, entre artigos e projetos, sobre ação nas Escolas, com a temática do Proeja nos Cursos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no período de 2008 a 2012. As pesquisas não mostram ter havido diferenciação na forma de atendimento aos alunos, nos recursos metodológicos ou na organização do currículo com vistas à integração,

prevalecendo a mesma forma escolar clássica destinada aos alunos dos cursos regulares.

Debiasio (2010) discutiu o acesso e a permanência dos alunos do Proeja. A autora investigou três instituições de ensino e destacou que a forma de divulgação utilizada pelas instituições de Curitiba ainda é ineficiente e, por isso, pouco abrangente. Além disso, a forma de seleção utilizada ou é extremamente excludente, como no caso da UTFPR, que utiliza vestibular com inscrição cobrada, ou não é feita, como no caso das instituições estaduais que deveriam fazer entrevistas com os alunos, inclusive para saber mais sobre suas trajetórias. Como não o fizeram, o número de inscritos foi menor do que o número de vagas ofertadas, o que claramente demonstra que o público-alvo não foi alcançado pelo programa.

Jorge (2014) investigou os egressos dos Cursos Técnicos do Proeja, do período de 2008 a 2010. Para essa autora, foi possível perceber, em algumas situações, que os alunos aceitaram participar da entrevista para poder externar suas queixas e insatisfações com o curso; parece que precisavam desabafar e aquela foi a oportunidade que se apresentou. Algumas reclamações giravam em torno do certificado que não havia sido expedido até então, ou da carteira de registro profissional, que não podia ser feita pelo fato de o curso ainda não estar reconhecido, ou até da situação de desemprego após terem concluído um curso com o qual, acreditavam, poderiam conseguir um trabalho.

Observa-se a larga escala de produções acadêmicas sobre o PROEJA. Parte dessa demanda foi incentivada pelo próprio governo federal que, por meio de edital da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, motivou financeiramente dez grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras a investigar as ações do PROEJA. Constituíam-se um dos objetivos desse edital ampliar a produção científica sobre questões relacionadas à educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

A pesquisa aqui apresentada realizou grupos focais com 45 jovens e adultos que concluíram os Cursos Técnicos no período de 2010 a 2014 em um dos estados brasileiros. Os grupos focais foram realizados no segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014. Tal pesquisa ocorreu no Estado do Paraná, localizado na Região Sul do país e um dos primeiros estados em que o Programa foi oferecido pelo governo federal. A metodologia eleita para a pesquisa é de natureza qualitativa, por considerá-la como um caminho para perceber as experiências vividas e incorporadas pelos jovens e adultos sobre as propostas de formação.

Em 2008, o Paraná ofertou 43 cursos técnicos. O índice de conclusões do Proeja no Estado do Paraná, até 2010, correspondia a 330 jovens e adultos (25% de concluintes) de um total de 1.303 matriculados. O quantitativo de jovens e adultos que concluíram o Proeja em Curitiba, capital do estado do Paraná (local da pesquisa de campo), de 2010 a 2013, soma 120 jovens e adultos. Os cursos em que os sujeitos concluíram os estudos foram: edificações (estadual e federal), eletromecânica, administração, informática, nutrição e segurança do trabalho.

Os jovens e os adultos entrevistados declararam terem estudado, na infância, até a 4ª série (71%) e até a 8ª série (29%). Aproximadamente 76% dos jovens e adultos concluintes não continuaram os estudos. Entre os que deram continuidade, somente 8% estavam cursando o ensino superior; os demais, em outros cursos técnicos ou cursos de qualificação. 23% dos entrevistados moravam em localidades próximas à escola do Proeja; os demais moravam em bairros distantes e nas regiões metropolitanas da capital.

No grupo focal realizado na instituição da rede federal, foi perguntado aos jovens e adultos o que os levou a se matricularem no curso do PROEJA, pois já haviam concluído o ensino médio. A maior parte (40%) respondeu que foi pela oportunidade de emprego. Esperavam conseguir inserir-se no mercado de trabalho após o curso, e aqueles que

já eram trabalhadores almejavam uma oportunidade melhor, sendo que muitos deles já haviam tentado antes entrar em um curso profissional da instituição sem ter logrado aprovação. Os dados apresentados permitem supor que o fato de os cursos do Proeja serem oferecidos atraiu esses alunos com ensino médio concluído e até aqueles com curso superior, haja vista tratar-se de instituição de renome, (re) conhecida pela qualidade do ensino ofertado e pela relativa facilidade com que seus egressos são absorvidos pelo mercado de trabalho, conforme ilustrado pela fala de um dos jovens entrevistados:

Quem estuda lá é reconhecido em qualquer lugar, é mais fácil arrumar um emprego ou conseguir um emprego muito melhor. Conhecia muitas pessoas que estudaram lá. Eu não conseguia passar na prova para os outros cursos e quando surgiu o Proeja, vi que era hora de tentar. Ficou mais fácil, porque eu já tinha o Ensino Médio, mas via algumas pessoas, mais velhas que eu, sofrerem muito. O curso era muito difícil, a exigência alta; essas [pessoas] acabaram abandonando no meio do caminho. Hoje, estou trabalhando na área já; é muito gratificante. (E21)

Outro jovem complementou a fala do colega, falando da localidade onde era ofertado o curso, alegando que não era uma região central, que o ideal era para quem tinha carro; quem dependesse de ônibus tinha que ter muita força de vontade. Afirmou, também, que algumas pessoas desconheciam do que se tratava o curso, foram fazer apenas pela credibilidade da instituição. Assim definiu:

Também muita gente entrou no curso e não conhecia, fez por fazer e quando chegou aqui não era a dele e acabou desistindo. É que tem gente que não acompanhou, que foi perdendo e repetindo os semestres várias vezes. Então a gente andou e eles ficaram. Muita gente entrou no curso com uma expectativa. Não era aquilo na verdade que ele estava querendo, pensavam que era uma coisa e era outra e acabaram desistindo. Acho que é uma série de fatores, né? Dificuldades de conciliar com

trabalho, família, sobrecarga de matérias e conteúdo, e, resumindo, termina a gente não tendo o rendimento que a escola espera que a gente tenha e acaba contribuindo para muita gente ir desistindo logo de cara. (E17)

As conclusões nas falas acima podem justificar o elevado índice de evasão nos primeiros semestres, por serem esses semestres aqueles nos quais os alunos estão conhecendo o curso e a ele se adaptando. Desse modo, é possível indicar que aqueles que tinham outras expectativas, que moravam muito longe ou que tinham muita dificuldade para conciliar estudo e trabalho ou de acompanhar o ritmo do curso não conseguiram passar por esse período de adaptação e desistiram nos semestres iniciais.

Os jovens e adultos dos grupos focais ressaltaram que os próprios alunos se sentiam discriminados e que a escola reforçava isso, principalmente quando o Proeja não era a única modalidade na escola. Relataram que alguns jovens e adultos viam a ajuda dos professores e pedagogos como uma espécie de facilitação do ensino, como se eles não fossem capazes de entender um conteúdo complexo. Afirmaram que quem permaneceu no curso entendia que não era isso, mas os alunos que abandonaram não conseguiam compreender esse processo. Disseram, ainda, que o conteúdo era muito difícil, principalmente para quem deixou de estudar há muito tempo, e que havia uma sobrecarga de trabalhos e provas.

Os jovens e adultos dos grupos focais, em todos os momentos, criticaram a forma como foram tratados durante a realização do curso, e o descaso com as dificuldades apresentadas. Ressaltaram o empenho dos professores na questão da flexibilidade de horário, pois muitos no período em que estudaram eram trabalhadores e obedeciam a turnos de trabalho; porém, a escola onde realizaram o curso não tinha estrutura para atendê-los.

A maioria tinha consciência das dificuldades para abrir o curso e para mantê-lo; falaram que

temiam que o curso não continuasse, e que ao longo das aulas ocorreu um processo de desvalorização do Proeja. Porém, aproximadamente 80% dos jovens e adultos presentes nesse grupo focal afirmaram que o Proeja era um curso bom.

Nas falas do grupo focal, foi perceptível que houve dificuldade para incorporar a rotina de estudos depois de muitos anos fora da escola; falta de tempo para dar conta do excesso de trabalhos e atividades extraclasse; falta de materiais didáticos; dificuldade de interação entre aluno-professor; falta ou não disponibilidade de espaços de aprendizagem adequados (laboratórios, bibliotecas etc.); aulas teóricas e pouco práticas que dificultavam a compreensão e a aprendizagem.

Entre as dificuldades apontadas por jovens e adultos, é fato a problemática enfrentada pelos alunos trabalhadores ao retornarem aos estudos. O confronto entre a formação que buscavam e a formação que lhes foi oferecida aparece ao expressarem a falta de tempo para os trabalhos escolares e as formas metodológicas utilizadas em sala de aula. A observação da estrutura física e humana insuficiente para o curso foi percebida e apontada pelos alunos, tanto em forma de reclamação quanto em reivindicação daquilo que consideraram fundamental à qualidade do curso.

Subjacentes às conclusões dos jovens e adultos, há alguns discursos cristalizados pela sociedade referentes ao trabalho e à educação. A retórica do desenvolvimento nacional pela educação, encarada como transformadora, é recorrente nas análises, bem como o trabalho como edificador do homem. Comuns aos três grupos focais, aparecem as seguintes frases:

O trabalho é uma base de igualdade perante a sociedade (E2). Relacionamento interpessoal é a chave para o sucesso no trabalho (E22). Igualdade, todos devem ter os mesmos direitos (E37). A Ética é o conceito mais importante, porque você tem que saber o que falar e onde falar, se comportar e respeitar opiniões (E48). Dignidade, porque o

trabalho edifica o homem. (E45). Onde aprendemos mais é com a religião, a religião é muito importante em nossa educação (E7). Quando aprendemos sobre emancipação, aprendemos sobre liberdade e igualdade (E29).

As palavras igualdade, direito, religião, liberdade, mencionadas nas falas em destaque, situam-se em um campo de conflitos: ao mesmo tempo em que a classe dominante necessita da lei e da apropriação de significados e direitos para oprimir a classe trabalhadora, esta última também necessita desses elementos para se defender das condições opressoras da primeira, reafirmando, assim, a luta intensa pela instituição e destituição dos direitos humanos, entre eles: a educação.

Não se pode negar que esse tipo de escolarização profissionalizante, em certa medida, promoveu a ascensão pessoal e profissional de alguns jovens e adultos. A Secretaria de Educação do Paraná mantém um vasto relatório a esse respeito com depoimentos dos alunos e suas conquistas pessoais. No entanto, os êxitos particulares e individuais precisam ser analisados em uma perspectiva ampliada de análise que garanta a todos, sem exceções, alterações concretas nas condições de vida e produção da existência da humanidade.

A EJA e o Proeja, no Brasil e no Paraná, são estigmatizados pela aceleração dos ciclos, pela fragmentação dos conhecimentos científicos e conhecimentos técnicos, e pela banalização dos conteúdos (simplificação). Em todas as ocasiões, nos três grupos focais, e nas entrevistas exploratórias com professores, diretores, coordenadores e alunos, foi possível perceber que a discussão do currículo do Proeja restringiu-se ao “enxugamento” da matriz curricular, definida em quantidade de horas e redução de conteúdo; assim, constituiu-se a gênese dos métodos e das formas de gerenciamento do processo de formação pedagógica para implantação do Programa.

Dos entrevistados, cerca de 70% dos jovens e adultos afirmaram que iniciaram no Programa em

busca de um emprego, para alcançar os desejados bens materiais, 10% alegaram que queriam mudar de profissão, 15% relataram que, com a conclusão do Ensino Médio, permaneceriam no mesmo emprego, porém com novas vantagens salariais, e 5% informaram que era um sonho antigo voltar a estudar. No que se refere ao engajamento político em seus locais de trabalho, apenas 3% responderam que procuravam participar ativamente das decisões laborais e se atualizar acerca de seus direitos trabalhistas e humanos.

É interessante perceber nas falas dos jovens e adultos, registradas durante a pesquisa, a questão do particular e do universal em suas novas formas, ou seja, como os jovens e adultos são forçados ao consumismo e ignoram as suas reais necessidades. O engajamento político é marcado pelas necessidades imediatas, e os depoimentos expressam uma ideologia, enquanto marca do arcaico, em parte pela ética protestante das colônias (o estado do Paraná é composto por diversas etnias organizadas em colônias) e pelas situações vivenciadas nessa ideologia colonial, e, por outro lado, pela ideologia dominante. Dessa forma, é possível compreender a disputa de sentidos que se tornaram hegemônicos nos grupos focais. Os jovens e adultos compreendem que, como trabalhadores, não desfrutam das mesmas "condições materiais e intelectuais" que a classe dominante; porém, não conseguem romper com essa visão de "inferioridade" e, subjugados, se acham incapazes de participar de processos de transformação da realidade.

O PDE é uma política pública de Estado regulamentada pela Lei Complementar n. 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica.

5 Considerações Finais

A política de gotejamento para a EJA, mascarada por uma política educacional inclusiva, caracteriza-se por ações orquestradas que não

tem compromisso com a produção qualificada de trabalho e educação, isto é, apresenta-se com uma responsabilidade mínima, em que a construção dos direitos é cerceada e traduzida em programa. Para entender o contexto do Proeja no processo brasileiro, é preciso ir além dos indicadores, investigando o claro-escuro, verdade-engano sob a forma da política, ou seja, a maneira pela qual se organizam, formulam e expressam as ações socialmente organizadas, identificadas na luta social.

Compreende-se que a relação existente entre a educação, a EJA e os trabalhadores é também uma questão política, conforme afirma Gramsci (2000). A caracterização dos programas das denominadas "políticas atuais para a EJA" confere e reforça uma educação com conteúdo de subalternidade, em uma combinação funcional das desigualdades. Três aspectos podem ser destacados no tocante aos cursos, em todos os estados, cuja oferta se iniciou no ano de 2008.

O primeiro aspecto refere-se às altas taxas de evasão, uma média aproximada de 50% das vagas iniciais; o segundo corresponde à concepção de projetos de cursos sem considerar as especificidades do grupo atendido, em sua maioria trabalhadores; e o terceiro aspecto está relacionado a uma significativa parcela dos docentes sem qualificação específica para o atendimento da referida modalidade da educação. Percebe-se que as indefinições das políticas públicas educacionais para a EJA colaboram para a incorporação pauperizada dos programas pelas escolas. Os significados e sentidos expressam que a formação educacional oferecida pelos programas representa uma necessidade imediata: educação e mercado de trabalho, elevação de escolaridade. Assim, "a significação é inseparável da situação concreta em que se realiza" (BAKHTIN, 2014, p. 135); ou seja, os programas constituem-se em fragmentos de uma política não consolidada e resultam em certificações expropriadas de uma educação integrada à emancipação humana.

Nesse sentido, a política educacional para a EJA

apresenta-se como um “claro-escuro, verdade-engano”, pois no processo de correlação de forças e de poder, o trabalho e a educação, enquanto atividades transformadoras da natureza humana, são convertidos em meras questões abstratas, calculadas e técnicas, destituídas de processos criativos. Essa questão envolve elementos ainda mais significativos. Apesar dos aspectos inovadores dos inúmeros programas considerados como parte de uma política educacional, são rapidamente subsumidos em uma miríade de outras ações. A consciência e a compreensão acerca desses programas, dos processos e das relações que contemplam a vida coletiva e cotidiana, acontecem como representação e não como um conhecimento solidamente fundamentado em um pensamento crítico.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahub e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação. Lei n.º 9.394, 1996.
- _____. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB n.º 11/2000, 2000.
- DEBIASIO, F. J. M. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do Proeja em instituições de ensino de Curitiba-PR** (Dissertação). Mestrado em Tecnologia, UTFPR, Curitiba, 2010.
- DEMIER, F. **Do movimento operário para a universidade: Leon Trotsky e os estudos sobre o populismo brasileiro** (Dissertação). Mestrado em História, UFF, Niterói, 2008.
- FÁVERO, O. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: J. SOUZA e S.R. SALES (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU, 2011, p. 29-48.
- FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.
- FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 2010.
- GRAMSCI, A. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. Caderno 12. In: A. GRAMSCI **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 13-54.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- JORGE, C. M. **Sentidos da educação atribuídos por egressos do Proeja no Paraná** (Tese).

Doutorado em Educação, UFPR, Curitiba, 2014.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. 9. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera a antiga destituição de direitos. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, v. 2, jan./abr., 2008, p. 35-50.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas Públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**, Curitiba, v. 29, n. 4, 2007, p. 29-45.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E., VENTURA, J. Educação, formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 4, jul./set., 2013, p. 18-54.

SANTOS, A. R.; VIANA, D. Educação de jovens e adultos: uma análise das políticas públicas. In: L. Soares (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 83-114.

SOARES, L. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: V. M. RIBEIRO (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 201-223.