

Políticas atuais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: concepções e desafios

Adriana de Almeida¹

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

Resumo. Este artigo analisa a conjuntura atual dos Programas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil como elementos pauperizados de uma Política Educacional instituída. Objetiva-se refletir, criticamente, sobre os significados e as incorporações desses programas nas instituições escolares. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, contou com a realização de grupos focais para uma pesquisa com jovens e adultos que concluíram um dos programas de profissionalização ofertados pelo Governo Federal. As conclusões da pesquisa apontam uma efetivação de políticas de gotejamento (Fontes, 2010) que comprometem a formação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil.

Palavras-chave: adultos, educação, jovens, políticas, programas.

Current policies for Youth and Adult Education workers: concepts and challenges

Abstract. This article analyzes the current situation of the programs to the form of Youth and Adult Education in Brazil and pauperized elements of an Education Policy instituted. The objective is to reflect critically on the meanings and the incorporation of these programs in schools. The methodology is qualitative and included conducting focus groups for the research with young people and adults who have completed one of the professional programs offered by the Federal Government. The research findings point to the effectiveness of drip policies (Fontes, 2010) to undertake the training of young and adult workers in Brazil.

Keywords: Adult, education, youth, policies, programs.

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 política educacional nacional, sobretudo a partir de 1990, definiu como meta a promoção da igualdade de oportunidades para o acesso, em uma lógica de aprendizagem ao longo da vida. Para este fim, foram criados programas com a finalidade de ampliar e flexibilizar o acesso de jovens e adultos às escolas, incluindo projetos de qualificação e profissionalização.

Neste contexto, o objetivo deste texto 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 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, para compreender seus significados e suas implicações para a vida coletiva.

A partir desta 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” (Kosik, 2011, p. 15). Nesse sentido, sob a inspiração de Gramsci (2000), pode-se afirmar a necessidade de analisar criticamente a aparência das ações e programas para EJA, assumida pelo interesse político e pelas relações de poder como responsabilidade social (p. 252).

A EJA tem como uma de suas principais funções “reparar” o tempo de escolarização que por vários motivos não tenha sido realizado. Sendo assim, ela é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e reafirmada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Nestas 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 de uma escola de qualidade e também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer 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, permanente e qualificadora.

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.

Destaco três reflexões para a análise da conjuntura atual das políticas educacionais para a EJA no Brasil. O primeiro demarca questões sobre o desenvolvimento desigual e combinado aliado ao processo de correlação de forças nas políticas atuais para a EJA no Brasil. O segundo apresenta as ações e programas que predominam no âmbito da EJA para os trabalhadores, os quais apontam para uma brevidade de inclusão social e educacional, representando questões efêmeras entre criação de programas e sua extinção. E, por fim, relaciono essas discussões com a pesquisa qualitativa realizada com jovens e adultos que cursaram um dos programas ofertados pela EJA no país.

2. As políticas educacionais para a EJA: conquistas e desafios

A importância de uma educação ao longo da vida, reforçada na atualidade, exemplifica a demanda elevada em busca da produtividade do trabalho, e 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 políticas de gotejamento (Fontes, 2010).

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 enquanto 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).

A legitimação deste processo tem ocorrido com ofertas educativas que possibilitam o acesso imediato a diferentes formas de certificação. Formas estas 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 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 objetos 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, programas de alfabetização e 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 condições efetivas de acesso e permanência dos jovens e adultos. O autor afirma que há muitos problemas e políticas não resolvidas para a EJA, dentre os quais destacam-se: a idade mínima para o ingresso e conclusão na EJA; a articulação com o ensino médio e a formação profissional; a revisão da proposta do Exame Nacional para Certificação da Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA); 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 e Sales (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 estudos na idade considerada regular.

No entendimento de Soares (2001), os problemas percebidos nas políticas para a EJA correspondem às políticas diversas em vários estados. Isto 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 EJA, corroboro com as sínteses empreendidas pelos Fóruns¹ 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 especificidades assegurados pela Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Parecer CNE/CEB nº 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. 4. Incentivo a novas matrículas na EJA, por meio da Resolução nº 48/2012 que prevê a transferência dos recursos financeiros 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

1 Os Fóruns de EJA são formados por vários representantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil em cada região do país.

nova forma de exploração. Daí são perceptíveis alguns “esquecimentos”² 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 universalização das políticas públicas para a EJA. 4. O financiamento adequado para a oferta desta modalidade. 5. O fortalecimento dos órgãos federais, estaduais e municipais que atuam com a EJA. 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. Consequentemente, as pessoas são incentivadas à busca por 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 conduzem 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 no modelo arcaico, e reproduzindo relações arcaicas no 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 para 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. A escola destinada às classes subalternas, normalmente limita-se 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 educacionais destinados à EJA trabalhadores

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

2 Os avanços e os esquecimentos nas políticas para EJA foram sintetizados na Conferência de Abertura: “O Papel Político dos Fóruns de EJA do Brasil diante das conquistas, comprometimentos e esquecimentos nas políticas públicas de EJA” do XIII Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), proferida pela Professora Dr.^a Jaqueline Ventura, Rio Grande do Norte, em setembro de 2013.

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 a 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); de 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 realidade da desigualdade das formas de produção e de educação para a EJA em diferentes regiões do Brasil. Historicamente, a EJA desenvolveu inúmeras campanhas que reafirmam a concepção de que há um processo de desenvolvimento 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 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 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 enfatiza que uma educação transformadora das relações pedagógicas, para além de programas focais, perpassa a compreensão e a percepção de toda a sociedade da 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 (1989) 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” (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) e o

Programa Universidade para Todos (PROUNI) voltados à concessão de crédito estudantil, bem como 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 & Algebaile, 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 (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 EJA; no entanto, revelam também que os 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 Profissional

Entre os programas criados para fomentar a política de gotejamento, elegi o Programa de Integração Profissional à Educação Básica para realizar uma análise mais aproximada ao que Florestan Fernandes identifica 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. 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); e 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)³, no período de 2008 a 2012. As pesquisas não mostram ter havido diferenciais 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,

³ O PDE é uma política pública de Estado regulamentada pela Lei Complementar n.º130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica.

além do que 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, em algumas situações foi possível perceber 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 por não poder fazer a carteira de registro profissional pelo fato de o curso ainda não estar reconhecido, ou até por estarem desempregados, após terem concluído um curso com o qual, acreditavam, poderiam conseguir um emprego.

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 que ofertou o Programa do governo federal. A metodologia elegida 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, corresponde 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 adultos entrevistados declararam ter estudado na época da infância, até a 4ª série (71%) e até a 8ª série (29%). Aproximadamente 76% dos jovens e adultos concluintes não continuaram os estudos, e entre os que deram continuidade, somente 8% estavam cursando o ensino superior, os demais, em outros cursos técnicos ou cursos de qualificação. Moravam em localidades próximas a escola do Proeja 23%, os demais moravam em bairros distantes e nas regiões metropolitanas da capital.

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 do Curso ocorreu um processo de desvalorização do Proeja. Porém, aproximadamente 80% dos jovens e adultos presentes neste 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.

Dentre as dificuldades apontadas por jovens e adultos, é um 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.

Há subjacentes às conclusões dos jovens e adultos alguns discursos cristalizados pela sociedade referentes ao trabalho e à educação. A retórica do desenvolvimento nacional pela educação 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, a 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% respondeu que procuram participar ativamente das decisões laborais e se atualizam 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-se que, enquanto 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.

5. Conclusões

Compreende-se que a relação existente entre a educação e a EJA 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 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 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.

Neste 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 transformadores 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. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. (16.ed.). São Paulo: Hucitec.
- Brasil. (1996). Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação*. Lei nº 9.394.
- Brasil. (2000). CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB nº 11/2000
- Debiasio, F. J. M. (2010). *Acesso, permanência e evasão nos cursos do Proeja em instituições de ensino de Curitiba-PR*. (Dissertação de mestrado). Curitiba: UTFPR.
- Demier, F. (2008). *Do movimento operário para a universidade: Leon Trotsky e os estudos sobre o populismo brasileiro*. (Dissertação de mestrado). Niterói: UFF.

- Fávero, O. (2011). Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In: Souza, J. & Sales, S. R. (2011). Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas.* Rio de Janeiro: NAU, (pp.29-48).
- Fernandes, F. (2006) *A Revolução Burguesa no Brasil.* Ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo.
- Fontes, V. (2010). *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.* (2.ed.). Rio de Janeiro: UFRJ.
- Gramsci, A. (2000). Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. Caderno 12. *In: Gramsci, A.. Cadernos do Cárcere.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (pp.13-54).
- Gramsci, A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (8.ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jorge, C. M. (2014). *Sentidos da educação atribuídos por egressos do Proeja no Paraná.* (Tese de doutorado), UFPR. Curitiba.
- Kosik, K. (2011). *Dialética do concreto.* (9.ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Oliveira, F. (2003). *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco.* São Paulo: Boitempo.
- Rummert, S. M., & Ventura, J. P. (2007). 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*, 29 (04):29-45. Curitiba: UFPR.
- Rummert, S. M. (2009). 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*, 07 (jan./abr.):35-50. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em set. 2009.
- Rummert, S. M., Algebaile, E., & Ventura, J. (2013). Educação, formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. *Revista Brasileira de Educação*, 3(4), (jul.-set.): 18-54.
- Santos, A. R., & Viana, D. (2011). Educação de jovens e adultos: uma análise das políticas públicas. *In: Soares, L. (org.). (2011). Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas.* Belo Horizonte: Autêntica (pp.83-114).
- Soares, L. (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In: Ribeiro, V. M. (org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.* São Paulo: Mercado de Letras (pp.201-223).