

7.

Políticas públicas de Educação e Formação de Jovens e Adultos nos Processos de Desdobramentos da Crise do Sistema Capitalista

Maria Rutimar de Jesus Belizario¹

Arminda Rachel Botelho Mourão²

Luís Alcoforado³

Resumo

Pretende-se neste artigo refletir sobre as mudanças ocorridas no campo da educação e formação de jovens e adultos em decorrência da crise do sistema capitalista. Com a globalização, mais especificamente com o incremento das políticas neoliberais, a atenção atribuída à educação de pessoas jovens e adultas com pouca ou sem nenhuma escolaridade prioriza a formação para o mercado de trabalho sob o eixo do capital humano, em detrimento da educação da pessoa em sua integralidade. Nesse sentido, o maior desafio para a formulação e implementação de políticas públicas de educação e formação de jovens e adultos, pautadas em princípios de formação para o trabalho centrados na emancipação humana, tem sido a capacidade de adquirir subsídios que contribuam para a reestruturação das normatizações legais de acordo com as reais necessidades humanas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Globalização.

Public Policies of youth and adult education and training in the unfolding processes of the crisis of the capitalist system

Abstract

This article intends to reflect on the changes in the field of youth and adult education as a result of the crisis of the capitalist system. With globalization, more specifically with the increase of neoliberal policies, the attention given to the youth and adult education prioritizes the formation of the labor market under the axis of human capital, over the development of the human person in its entirety. In this sense, the biggest challenge for the formulation and implementation of public education and training policies for youth and adults focused on human emancipation, has been the ability to acquire subsidies that contribute to the restructuring of norms according to actual human needs.

Keywords: Youth and Adult Education; Public Policy; Globalization.

¹ Bolsista CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: rutijesus@yahoo.com.br. O presente artigo foi realizado com financiamento de bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, processo nº 88881.314291/2019-01.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: arachel@uol.com.br

³ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: lalcoforado@fpce.uc.pt

Introdução

Com as constantes mudanças em decorrência da globalização econômica, fruto da orientação do sistema capitalista que redundou na deterioração da autonomia do Estado, o qual é reestruturado assumindo novas formas de regulação, as políticas públicas de educação passam a receber influência de agências internacionais, em especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual detém maior alcance no fomento das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa conjuntura de globalização e de mudanças, a educação assume novos formatos, prevalecendo os interesses do mercado e a política para o pleno emprego é esvaziada. A educação pautada sob o viés da formação do capital humano e a aprendizagem ao longo da vida toma corpo e foca-se na priorização dos conhecimentos para o trabalho (Guimarães, 2011).

As reflexões sobre essas transformações, decorrentes da crise do sistema capitalista, que induzem o realinhamento da educação e formação das pessoas jovens e adultas, estão organizadas em dois eixos centrais: políticas públicas, educação e formação de jovens e adultos em tempos de globalização; o trabalho como princípio educativo e emancipatório.

Desvendar as mudanças ocorridas no mundo em função da crise do capital é crucial para o entendimento do modo como as políticas públicas de educação estão sendo definidas e a serviço de quem. Tal entendimento deve estar imbuído de um propósito de construção de novos rumos para a educação e formação de jovens e adultos numa perspectiva de educação emancipatória.

Políticas Públicas, Educação e Formação de Jovens e Adultos em tempos de globalização

As mudanças ocorridas em função da crise do capital, mais especificamente com as implicações da globalização, têm indicado sinais nos processos de entendimento do modo como as políticas públicas são delineadas e a serviço de quem e de quem, na medida em que esses sinais apontam para a relação de tais mudanças com a deterioração da autonomia do Estado, o qual é reestruturado assumindo novas formas de regulação.

A regulação do Estado passa a ser definida sob a ótica de diversos atores mundiais, sendo os de maior influência no controle e fiscalização das políticas públicas as agências internacionais que compõem o sistema das Nações Unidas, nomeadamente o

Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual detém maior alcance no fomento das políticas públicas educacionais.

A vinculação da educação a estruturas supranacionais traduz o processo de inserção da política pública de educação de adultos à agenda globalmente estruturada, conforme assinala Barros (2013) referindo-se à crise do Estado-Providência de Portugal com a nova configuração de formulação das políticas públicas educacionais no contexto da globalização.

Para uma maior compreensão dos processos nos quais as políticas públicas de educação e formação de adultos são definidas é preciso contextualizá-las, capturando as dimensões da realidade em que se constitui. Nessa lógica, as políticas definidas para a EJA integram o conjunto das reformas educacionais, cujo cerne focaliza a formação de mão de obra, como preconizam os ordenamentos legais que regulam as políticas formuladas para essa modalidade de ensino, de entre os quais, no Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁴, para o qual o financiamento desta modalidade prioriza sua integração à educação profissional.

Nessa conjuntura de redefinição das políticas públicas, a educação de adultos é assentada na “aprendizagem ao longo da vida”, cuja centralidade enfatiza os conhecimentos para o trabalho (Guimarães, 2011). Por esse ângulo, não é necessário muito esforço para identificar a contradição exposta, na medida em que se prioriza a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e a política para o pleno emprego é esvaziada.

Referindo-se à realidade de Portugal, Lima (2005) destaca que é um paradoxo persistir na modernização econômica focando na formação profissional de adolescentes e jovens, pois mesmo com sua importância, a formação profissional por si só não resolve os problemas referentes à educação e ao ingresso e permanência dos adultos no mundo do trabalho.

Tais problemas, no que à educação se refere, não são apenas, nem sobretudo, problemas de formação vocacional, de qualificação ou de reconversão profissionais. Seja do ponto de vista teórico seja do ponto de vista empírico, não se conhecem dados que permitam concluir que uma estratégia de formação profissional, inicial ou contínua, seria condição suficiente, ou mesmo elemento estratégico, para ultrapassar o chamado ‘atraso’ na ‘qualificação dos recursos humanos’. Desde logo porque o problema, historicamente persiste, da população adulta está longe de poder ser reduzido a uma questão de

⁴ Regulamentado pela Lei nº11.494 de 20 de junho de 2007.

‘qualificação de recursos humanos’, tal a magnitude da questão educativa e da formação de base com que se debate. (Lima, 2005, p. 34)

Os problemas em relação à educação da população adulta não se reduzem à formação profissional. A dicotomia entre os discursos políticos e as práticas referentes à formação profissional traduz o quanto as estratégias focadas na qualificação para o trabalho não têm sido exitosas, na medida em que nem proporciona uma formação com sentido educativo concebendo o ser humano em sua totalidade nem se preocupa com a qualidade dessa formação efetivamente.

Lima (2005, p. 35) destaca que a formação profissional tem sido segmentada e subordinada à escolarização “e, embora dominante em termos das prioridades definidas pelos discursos políticos, na prática ainda muito longe de uma execução generalizada e da condição de prioridade das políticas empresariais, tal como do ‘controlo da qualidade’ da formação ministrada”.

Ainda que o controle da qualidade na formação profissional seja atingido, esta qualidade não estaria atrelada à garantia dos trabalhadores compreenderem o sistema de produção que sustenta o capitalismo, sobretudo no que diz respeito à produção de bens, posto que em uma sociedade capitalista o domínio das nuances dos meios de produção está restrita a poucos.

Desse modo, ao considerar que a educação não é uma ação humana isolada das demais ações constitutivas da sociedade, faz-se necessário situá-la no contexto em que as relações sociais são forjadas, no caso da sociedade capitalista, na luta de classes. Razão porque discutir sobre trabalho numa perspectiva de emancipação humana requer trazer Karl Marx para a discussão, posto que suas contribuições apontam indicativos que possibilitam a tradução da lógica do sistema capitalista e de sua crise incontrolável adotando estratégias de superação que acentuam as desigualdades sociais.

O processo de trabalho e produção de valor compõe as estruturas do capitalismo. Este processo redonda na utilização da força de trabalho, a qual é intrínseca ao processo de trabalho e produção de valor. No pensamento de Marx (1989), o trabalho é assim caracterizado quando o mesmo deixa de ser potencial e passa para a ação, através da utilização da força. Antes mesmo de ser executado o trabalho é idealizado. O que era antes apenas projeto se torna concreto no trabalho executado, pois a lei que determina o modo de operar do trabalhador será expressa através do projeto que o mesmo tinha idealizado e agora materializado, como descreve Marx (1989, p. 202) ao conceituar trabalho:

Um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as

forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Verifica-se no conceito de trabalho elaborado por Marx uma intrínseca relação entre o trabalho e o desenvolvimento humano, quando ao modificar a natureza modifica a si também. Sendo possível inferir que o trabalho se constitui como princípio educativo, ação que dignifica o ser humano.

Tão importante quanto compreender o conceito de trabalho é compreender quais são os elementos que o constitui: o trabalho em si; o objeto de trabalho, onde será aplicado o trabalho; e o meio que levará a realização do trabalho (Marx, 1989). Esses elementos são utilizados pelo capitalista quando pretende produzir produtos com valores de uso e valores de troca. Pretende, também, produzir mercadorias com valores excedentes, através da mais valia. À medida que a prioridade se restringe ao lucro, expresso na mais valia, sobretudo quando as condições em que este lucro é alcançado põem em risco a vida do trabalhador, este submete-se à degradação humana.

Ao analisar as relações sociais que configuram o sistema de produção capitalista, Marx (1989) conclui que sendo o trabalho a essência humana, ao vender sua força de trabalho e, sendo parte desta expropriada, ocorre aí a alienação desse trabalho, a mais valia, da qual se apropria o capital para aumentar o lucro.

Contrapondo-se à concepção de trabalho expressa pelos economistas, quando estes afirmam ser o trabalho a fonte de toda riqueza, Engels (1876, p. 4) assinala que “trabalho, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Para Engels (1876), os economistas apontam a riqueza como resultado do lucro, obtido através do trabalho. Já as consequências do modo de produção em que as bases se detêm na exploração da natureza e dos homens quase sempre são tergiversados.

O aumento da produção, o aumento do valor de uso e o aumento do valor de troca das mercadorias são inversamente proporcionais. Aumentam-se as mercadorias e seus respectivos valores à custa da exploração da força de trabalho, da exploração humana. Na perspectiva capitalista, é mais conveniente aglomerar um grande número de trabalhadores em um mesmo espaço utilizando os mesmos meios de produção do que separá-los, o que exigiria a ampliação da quantidade dos instrumentos de trabalho em espaços distintos. Sendo a contradição uma das categorias inerentes ao sistema capitalista, este modo de conduzir a produção, ainda que seja de agrupar trabalhadores, intenciona economizar reduzindo os instrumentos a serem utilizados. Engels (1876) atribui outra

importância ao trabalho em grupo, relacionando-o com o agrupamento dos membros da sociedade.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidos. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (Engels, 1876, p. 9)

O desenvolvimento do trabalho está diretamente relacionado com o desenvolvimento humano e da sociedade. Por isso conceber a educação desvinculada das dimensões que constituem a pessoa enquanto ser humano, torna a formação fragmentada e sem sentido. Em virtude de as políticas públicas sob a influência das organizações internacionais priorizarem a formação para o trabalho, estimulando a competição, estimulam também o individualismo e desprezam o desenvolvimento humano pelo trabalho.

Nesse contexto de globalização econômica, cujo fim é o desenvolvimento econômico como meio de sanar a crise do capital, adotando princípios de individualidade e competitividade em que o ser humano é importante quando é rentável à acumulação capitalista, à educação e formação são agregados outros valores, a exemplo do capital humano. Este tipo de formação foca-se no desenvolvimento das habilidades e competências que propiciem lucro, do qual este capital humano, apesar de produzi-lo, não usufrui. Frente a este contexto, cabe a pergunta: qual o maior desafio e perspectiva da educação e formação de jovens e adultos na atualidade?

O trabalho como princípio educativo e emancipatório

Considerando que a educação de adultos tem origem nos movimentos populares e a emancipação é um dos pilares desta educação, é possível, portanto, conceber uma formação para o trabalho fundamentada na emancipação. A concepção de educação associada à emancipação está diretamente relacionada com o modo de compreender o mundo e nele intervir.

Compreender o mundo remete à compreensão do movimento da história mediado por contradições que resultaram no fenômeno em sua totalidade. Assim, desvincular o modelo atual de educação e formação de adultos das mediações influenciadas pelo neoliberalismo, atual indutor das regras do mercado de trabalho, corre-se o risco de fragmentar ou desvirtuar a análise dos fatos.

Para a apreensão da realidade é necessário a busca dos conceitos, da origem das coisas, como estas se constituem, implicando em um trabalho intelectual através do pensamento. Sendo assim, o desvendar do objeto transcende aquilo que está posto. Cury

(2000, p. 26) enfatiza que as categorias enquanto expressão conceitual “dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo”.

Finger (2005) relaciona a ideia de Paulo Freire com a Filosofia das Luzes e aborda sobre a tradição europeia advinda desta Filosofia, a qual se fundamenta no conceito de que a análise dos fenômenos que conduz a compreensão destes propicia a mudança de comportamento. Nesta relação da ideia de Paulo Freire com a Filosofia das Luzes é possível identificar uma aproximação da Cidadania com a ação transformativa, a qual ultrapassa a consciência dos fatos.

Freire (2015) distingue consciência dos fatos de conscientização. Enquanto que na tomada de consciência, há captura do fato em si, na conscientização o fato não é visto de forma isolada de outros que estão associados e da razão de ser dos mesmos:

Uma das condições para que um fato, um fenômeno, um problema seja entendido em sua rede de relações é que se torne, dialeticamente, um destacado percebido em si. Primeiro que o compreendamos como algo nele mesmo para assim perceber que sua compreensão envolve suas relações com outros dados ou fatos. (Freire, 2015, p. 286)

Do mesmo modo que a realidade não se dá de forma imediata, ela também não se dá de forma fragmentada. Compreendê-la é captar a sua totalidade, pois “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda” (Kosik, 1976, p. 31).

Nessa perspectiva, é incoerente pautar a educação e formação de jovens e adultos priorizando a prática em detrimento da compreensão e reflexão sobre a estrutura que a origina ou o inverso, primeiro porque o público desta modalidade é constituído predominantemente por pessoas já inseridas em um universo onde a transformação por meio do trabalho é uma prática rotineira, segundo por já serem integrantes de um espaço social onde também a dinâmica da vida é constantemente desafiada a mudanças, sejam eles atores deste processo ou não.

Finger (2005) destaca que o pragmatismo é uma referência filosófica para os norte-americanos, é uma tradição, diferente da Europa, onde, segundo o autor, a tradição da Filosofia das Luzes não é bem executada. Finger (2005) faz um paralelo entre a tradição racionalista da Europa e do Brasil com o pragmatismo norte-americano. Para os norte-americanos “o pragmatismo é, na essência, a resolução dos problemas: não é preciso analisar tudo, perde-se tempo, é preciso agir” (Finger, 2005, p. 23).

Semelhante ao Brasil, Portugal tem investido em políticas públicas focalizadas. Guimarães (2011) enfatiza as prioridades da União Europeia enunciadas nos documentos que orientam as políticas de educação e formação de adultos em Portugal, as quais se

centram “[...] na identificação das diferenças e das especificidades de certos grupos sociais, aqueles que frequentemente são designados de *grupos-alvo prioritários* ou *grupos desfavorecidos*” (p. 171)

Conforme enfatiza Guimarães (2011, p. 171), diferentemente do que ocorreu no período de estabilidade do Estado-providência, ocasião em que as políticas públicas impulsionavam a igualdade social, sendo uma das finalidades o pleno emprego, “na actualidade são cada vez mais frequentes as estratégias que envolvem *políticas sociais activas sectoriais* que contemplam iniciativas de educação e formação *remediativas, paliativas e ortopédicas*, nas palavras de José Alberto Correia (1997, p. 171).”

A partir do que vem se discutindo sobre o pragmatismo, é possível identificar nestas estratégias uma ilusória tentativa de mudar a realidade dos setores desfavorecidos por meio das políticas públicas sem, contudo, mudar as estruturas originárias das condições de desfavorecimentos. Estas condições estão associadas ao modelo de crescimento econômico impulsionado pelo capitalismo que, sendo desordenado e injusto, gera desigualdades sociais.

É histórica e inconsequente a retórica da educação como a salvadora de uma pátria, como assinala Lima (2005, p. 45), porém a discrepância entre o real e o legal ainda é abissal, posto que a salvação que se pretende é a salvação das elites dominantes, por meio de uma educação que garanta a formação de mão-de-obra e não “a educação básica e cidadã de todo um povo”. Este modelo de educação está diretamente relacionado com os regimes autoritários.

É por esta razão que, em Portugal como noutros países, uma educação subordinada a esforços de modernização económica não se revelou incompatível com regimes autoritários, muito pelo contrário. Uma modernização autoritária tende a gerir de forma controlada a educação pública enquanto instrumento de produção de *capital humano*, funcionalmente adaptado às exigências do crescimento económico e da competitividade. Trata-se, com efeito, de uma tentativa de qualificação, geralmente de nível básico ou intermediário, de certos recursos humanos para certos sectores da economia e da sociedade, e não de uma educação humanista com vista ao desenvolvimento humano e social da generalidade dos cidadãos. (Lima, 2005, p. 45)

Mudar as estruturas responsáveis pelas condições que tornam as pessoas desfavorecidas e com limitações de exercerem a cidadania demanda de mobilização e organização. Nisso os movimentos sociais representam importante instrumento na proposição de políticas públicas que viabilizam respostas aos problemas gerados por um sistema econômico condutor da sociedade dividida em classes de dominantes e dominados. Nesse sentido, reconhece-se a importância desses coletivos, cujas proposições se pautam em um projeto de educação emancipatória, perspectivando uma sociedade justa e igualitária.

No que se refere à participação em espaços de construção de proposição de políticas educativas para as pessoas jovens e adultas, há 70 anos grupos representantes de diversos segmentos que atuam na educação de adultos se reúnem nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA promovidas pela UNESCO, desde 1949. Os debates e encaminhamentos dessas Conferências resultam em documentos que orientam as políticas e ações de educação de adultos.

Na abordagem de Alcoforado (2008) sobre as Conferências que antecederam a de Hamburgo, em 1997, penúltima Conferência, é possível identificar o compromisso assumido pelos países participantes no tocante à integração da educação de adultos aos sistemas educativos. Os países se comprometeram “em assumir uma política pública de Educação de Adultos, integrando-a nos respectivos sistemas educativos, e assegurando a sua coordenação, através de uma agência ou instituto nacional” (Alcoforado, 2008, p. 44).

O não cumprimento dos acordos firmados nesses eventos internacionais faz com que a cada edição das Conferências sejam realçadas as decisões anteriores ou difundidas novas, o que fez com que o Marco de Ação de Belém, documento resultante da última Conferência, realizada no Brasil, CONFINTEA VI, pautasse o monitoramento dos compromissos assumidos pelos Estados-membros. Ireland (2013, p. 18) destaca que “também foi feita uma importante sugestão de que os países devem estabelecer, em nível nacional, suas próprias comissões nacionais para monitorar os compromissos assumidos em Belém”.

Em consequência das incongruências nas compreensões e execuções das metas estabelecidas e a falta de um monitoramento eficaz, as convenções tomam rumos diversos, como enfatiza Ireland (2009, p. 51) sobre a CONFINTEA V, “o próprio conceito da aprendizagem ao longo da vida, estabelecida em Hamburgo, vem sendo reduzido na prática à alfabetização e escolaridade de jovens e adultos” (p. 51).

A educação permanente antecedeu o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Canário (2013) ressalta que enquanto no período de 1945 a 1975 houve a afirmação da educação de adultos sob o viés da educação permanente, os vinte e cinco anos que antecedem o fim do século XX marcam a degradação deste campo em substituição à Aprendizagem ao Longo da Vida, subordinada “à racionalidade económica dominante”. Para Canário (2013, p. 557), é possível constatar, atualmente, a desagregação da educação permanente

[...] a medida em que ruíram os quatro grandes pilares sobre os quais se edificara: o referencial da ideia de progresso, a ideologia desenvolvimentista, o Estado Nação como referencial de produção e execução de políticas educativas, o mito de uma revolução dos tempos sociais que anunciaria uma sociedade de tempos livres.

Junto com as mudanças decorrentes dos processos de globalização, a humanidade teve que conviver com as constantes situações de instabilidade em diversos contextos, passando a educação não significar mais um sentido de continuidade, de educação permanente, pois nada mais é permanente.

Responsável por essas mudanças de instabilidades e incertezas, as novas exigências do sistema capitalista impõem um novo modelo de formação, embasada no modelo de competência, que diferente da qualificação, que se foca na capacidade de executar determinada função prescrita para determinada tarefa, exige-se flexibilidade e capacidade para pensar e fazer, com habilidade para resolver problemas. Sobre o modelo de competência, Mourão (2006, p. 28) ressalta que “o que é central é justamente o aprendizado contínuo que ocorre no e para o trabalho, valorizando as atuações individuais.”

A concepção da relação entre educação e trabalho na pedagogia burguesa pautava-se em um modelo fragmentado, separando-os de forma abstrata. Gadotti (1998) lembra a proposição de criação de escolas politécnicas por Marx, que compreendia o trabalho como princípio educativo, concebendo a unidade entre educação e produção material como um canal de emancipação humana.

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim sua capacidade de agir. (Gadotti, 1998, p. 132)

Essa forma de conceber o ensino proposto por Marx, a partir do ensino politécnico, permite perceber a possibilidade de compreensão do processo de produção e organização do trabalho por parte dos trabalhadores, o que viabiliza a participação dos mesmos neste processo e a emancipação das situações de exploração e de alienação. Idealizar e planejar a educação nesse viés, uma das metas é integrá-la às demais políticas sociais, de modo a contemplar as dimensões humana, que ultrapassam os limites da educação formal, concebendo os sujeitos como sujeitos de direito em sua integralidade.

Nessa perspectiva, o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Ministério da Educação, 2009) reitera o debate sobre os desafios da EJA no Brasil, aprofundando a importância da participação do público da EJA na luta pela garantia do direito à educação e as demandas dessa modalidade a serem consideradas nos projetos políticos pedagógicos e nas políticas públicas.

A consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do e no sistema escolar e fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de

políticas públicas a ela destinadas. Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem? Esses sujeitos participam da elaboração das políticas públicas? (Ministério da Educação, 2009, p. 28)

O público da EJA, em geral, é de origem de camadas populares e mais desfavorecidas da sociedade, por isso ser salutar as discussões em torno da temática exclusão e educação de jovens e adultos, posto que esta temática sinaliza para a real convergência existente entre o público dessa modalidade e a pobreza, como sublinha o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Ministério da Educação, 2009).

Nas cidades, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias urbanas. O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além do crescente índice de violência e desemprego. (Ministério da Educação, 2009, p. 30)

O número de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização oriundas das camadas populares mais pobres é expressivamente maior do que a quantidade de pessoas com as mesmas condições de nível de escolaridade provenientes de camadas sociais abastadas. Mediante a essa realidade em que estão imersos os sujeitos da EJA, torna-se urgente a superação dos processos de educação que não possibilitam a compreensão das causas das desigualdades e seu enfrentamento.

Nesse enfrentamento, cabe destacar o importante do papel dos Fóruns de EJA no Brasil que, para além de outras funções, mobilizam os segmentos que atuam na educação de jovens e adultos, a exemplo dos processos preparatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos. O papel dessas entidades, entre outras atribuições, é o de contribuir para que a população jovem e adulta tome conhecimento dos seus direitos, como pontua o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Ministério da Educação, 2009).

Contribuir para maior divulgação e conscientização da população quanto ao direito à educação de jovens e adultos; Mobilizar a sociedade civil para participar na construção, monitoramento, fiscalização e controle social das políticas públicas, em especial no que tange à educação para jovens e adultos. (Ministério da Educação, 2009, pp. 58-59)

Especialmente ao longo das últimas décadas, desencadeou-se um aglomerado de convenções, recomendações, ordenamentos, leis que incidem na educação das pessoas jovens e adultas. Devido a não materialização, essas normativas perdem o sentido de sua existência. Além do que, cada evento promove a elaboração de documentos, os quais fundamentam positivamente ou negativamente as leis que direcionam as ações educa-

tivas, sejam em nível nacional, internacional ou local. Nem sempre as proposições são alcançadas, escoam-se e evaporam-se, quando não, transformam-se em verdadeiros discursos infrutíferos.

A história de implantação das políticas públicas para a EJA é marcada por correlação de forças. Embora nos espaços de proposições estejam presentes diversas representações com as mais variadas ideologias, os grupos defensores da educação emancipatória desempenham importante papel nestes espaços, sendo, portanto, fundamental a persistência na esperança e na luta por transformações que quanto mais se emancipam mais se humanizam homens e mulheres.

Considerações finais

Com o processo de expansão do capitalismo, as políticas públicas educacionais recebem forte influência dos organismos internacionais, tencionando-as para atender as demandas desse sistema. Assim, as ações concernentes à formulação dessas políticas são compostas por interesses dos grupos sociais, políticos e econômicos, prevalecendo os interesses dos grupos representantes do mercado.

As transformações nos processos de reestruturação do capital implicam nas reformas educacionais cuja pauta foca-se na formação do capital humano e a educação assume novos formatos. Nesse contexto, a educação de adultos é configurada no âmbito dessas reformas, sendo seu financiamento vinculado a sua integração à educação profissional, perspectivando a formação de mão de obra para atender as demandas do mercado, priorizando ações cujos resultados atenuem a crise do sistema capitalista.

Apreender as contradições do movimento da estrutura onde são forjadas as determinações que orientam o planejamento e implantação das políticas públicas da educação é um importante instrumento para a criação de estratégias capazes de contribuir para o rompimento da lógica do capital. Tais estratégias estão diretamente relacionadas com a substituição da lógica do trabalho como cerne da exacerbação do lucro em trabalho como princípio educativo e emancipatório.

Agradecimentos/Fontes de financiamento

O presente artigo foi realizado com financiamento de bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia, edital nº 21/2018.

Referências

- Alcoforado, J. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos* (Tese de Doutorado, Universidade de Coimbra, não publicada).
- Barros, R. (2013). *As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555-570.
- Cury, C. R. J. (2000). *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Engels, F. (1876). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. (Edição eletrônica Ridendo Castigat Mores). Texto recuperado de [http//ebooksbrasil.com](http://ebooksbrasil.com)
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário, & B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da práxis* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Instituto de Educação/Cied.
- Ireland, T. (2009). Vinte anos de educação para todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em aberto*, 22(82), 43-57.
- Ireland, T.D. (2013). Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 14-28.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto* (C. Neves & A. Toríbio, Trad., 2.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário, & B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Marx, K. (1989). *O Capital. Crítica da Economia Política* (Vol. I., R. Sant'Anna, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Ministério da Educação (2009). *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Mourão, A. R. B. (2006). *A fábrica como espaço educativo*. São Paulo: Scortecci.

