



## **A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

*Maria Clara Fernandes Silva<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

O presente trabalho visa analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a influência exercida pelo modelo Neoliberal nos caminhos para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como um direito dos indivíduos que não tiveram acesso à educação básica em idade própria. Para isso, estuda-se a construção da concepção universalista da educação no Brasil, enquanto direito gratuito de todas as pessoas, até se tornar, de fato, um direito humano, fundamental e social, além dos desafios também apresentados por uma matriz curricular engessada, baseada no modelo fordista de produção, que acentua as desigualdades socioeconômicas.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Educação de jovens e adultos. Neoliberalismo.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Direito pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN).

## 1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto fonte principal de diminuição das desigualdades sociais e econômicas, apenas se dá com efetividade a partir de sua concepção como um direito universal a ser assegurado e promovido pelo Estado. No Liberalismo, inclusive, existe tal compreensão acerca da escolarização como uma obrigação do Estado em promover o interesse coletivo, tanto é que a construção do direito à educação se deu nesse contexto, ganhando reconhecimento internacional com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Apesar de ter se dado tardiamente, a compreensão da ideia universal da educação no Brasil consolidou-se – ao menos no plano do Direito – com a positivação do direito à educação como um direito fundamental e social na Constituição da República de 1988 no Brasil. Contudo, devido à falta de institucionalização de uma esfera pública democrática, as relações estabelecidas nos âmbitos escolares se dão, até hoje, como uma reprodução da sociedade: com desigualdades socioeconômicas, acentuadas pelo modelo fordista de ensino.

Nesse sentido, o direito à educação, dividido em oportunidade de acesso à escola e possibilidade de permanência nesta, encontra diversos entraves para a sua efetivação em relação a todos os indivíduos. Esses obstáculos estão presentes tanto pela dificuldade de acesso e permanência da população marginalizada e de etnia negra, como o trabalho há de demonstrar, quanto pela matriz curricular que prepara os alunos para o resultado – o ingresso no mercado de trabalho –, sem priorizar o desenvolvimento de suas potencialidades e a sua libertação enquanto cidadãos.

Para as pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, o desafio é ainda maior. Inseridos na Educação de Jovens e Adultos, os alunos têm de se submeter, em muitas escolas, a uma metodologia que não considera suas experiências de vida e sua faixa etária. Tais pessoas, já inseridas, em alguns casos, no mercado de trabalho – formal ou informal – já apresentam dificuldade em retomar os estudos, devido à necessidade de obter recursos financeiros para seu sustento ou de sua família, não são valorizados pelo seu conhecimento de mundo e sua história social, econômica e cultural quando retornam.

Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, qual a influência que o Neoliberalismo exerce na efetivação do direito à educação de jovens e adultos, sobretudo, considerando a característica da educação como emancipadora e de potencial nivelador das desigualdades sociais.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM O NEOLIBERALISMO

De acordo com a historiadora Carlota Boto (1996, citado por ARAUJO, 2011, p. 283), até a Revolução Francesa, a educação era vista como parte da trajetória individual de cada ser humano. O movimento iluminista, por sua vez, defendia a expansão das capacidades intelectuais como meio para o progresso, mas negava o caráter público da educação – talvez devido à oposição ao Absolutismo –, o que levava a não concepção da ideia do Estado se responsabilizar pela educação.

Com efeito, a Revolução Francesa trouxe novas concepções ao debate da institucionalização de um ensino público e universal. Nesse contexto revolucionário, a educação passou a ser um instrumento de regeneração social, desvinculando-se, pois, da emancipação individualista proposta pelo Iluminismo. Assim, é certo dizer que o entendimento do ensinar e do aprender passou a se dar na esfera de um dever moral em prol do aperfeiçoamento social, isto é, transformando-se em responsabilidade da coletividade (ARAUJO, 2011, p. 283).

Não obstante, a ideia da educação como fonte primária de diminuição das desigualdades socioeconômicas só pode ser relacionada como um direito a ser assegurado – e promovido – pelo Estado no século XX, a partir da consolidação do elo entre Estado e educação, inclusive no cenário do Liberalismo. Ora, o próprio Adam Smith (1983, citado por ARAUJO, 2011, p. 283), em *A riqueza das nações*, descarta a hipótese de a educação ser uma responsabilidade de particulares, visto que não era e nem poderia ser lucrativa. Assim, deveria ser considerada uma atividade de interesse coletivo a ser garantida pelo Estado.

Inclusive, a partir de 1940, segundo Hobsbawm (1995, citado por ARAUJO, 2011, p. 285), a educação se tornou uma preocupação mundial crescente, principalmente pela identificação da correlação entre nível superior de escolaridade e ascensão social por meio de emprego em empresas e órgãos públicos. Em decorrência disso, houve a formação de um processo significativo de ampliação das oportunidades de escolarização da sociedade.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>2</sup> foi adotada, prevendo o direito à educação em seu art. 26, inclusive estabelecendo a gratuidade – para os graus elementares e fundamentais – e a obrigatoriedade para as etapas elementares. De acordo com

---

<sup>2</sup> ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

o referido dispositivo, o ensino deve considerar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o respeito e o fortalecimento dos direitos humanos e liberdades fundamentais. (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

Com efeito, por volta dos anos 1960, surge o conceito de *aprendizagem continuada* (*lifelong learning*), conhecida também como aprendizagem ao longo da vida, estabelecido inicialmente na Estratégia Europeia para o Emprego. Tal definição consiste em “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (SITOE, 2006, p. 284).

Nessa perspectiva, a UNESCO lançou, em 1972, o relatório *Aprendendo a Ser* (*Learning to Be*), da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, inspirado no livro de Paul Legrand, *Uma Introdução a Educação Continuada* (*An Introduction to Lifelong Education*), a fim de impulsionar os trabalhos do órgão em termos de estratégias ligadas a questões científicas, culturais e sociopolíticas (Kallen, 1996, citado por SITOE, 2006, p. 286).

Da forma que se construiu na modernidade, o direito à educação pode ser dividido em dois aspectos centrais: a oportunidade de acesso à escola, em primeiro lugar, e a possibilidade de permanência nesta, a se concretizarem por meio de uma educação de qualidade para todos os cidadãos (ARAUJO, 2011, p. 287). Nesse sentido, deve-se considerar o desenvolvimento do aluno e explorar suas potencialidades, sem focar precipuamente em resultados.

Levando em conta a oportunidade de acesso à escola e a possibilidade de permanência nesta como pontos basilares do direito à educação, Sacristán (2000, citado por ARAUJO, 2011, p. 287) afirma que tal direito carrega consigo uma potencialidade emancipadora, numa perspectiva individual, e igualitária, numa perspectiva social. Nessa última, destaca-se que a necessidade de sua efetivação parte do pressuposto que a escolarização é capaz de nivelar as desigualdades. Desse modo, uma educação de qualidade oferecida para todos indistintamente, promove a emancipação dos seres humanos e trabalha suas desigualdades naturais do ponto de vista da alteridade, reduzindo as disparidades sociais e econômicas.

Dito isto, é preciso dissociar o direito à educação da mera existência de escolas públicas, considerando a efetivação daquele em torno de um papel ativo e responsável do Estado. Tal dissociação deve contemplar aspectos que dizem respeito tanto à articulação de políticas públicas para a sua concretização, quanto à obrigatoriedade de oferecimento de

ensino de qualidade para todos. Somente a partir de tais práticas é que o Estado pode responsabilizar os indivíduos ou seus responsáveis pela frequência (ARAUJO, 2011, p. 287).

Dessa forma, a efetivação do direito à educação se dá em torno da existência de escolas públicas e uma boa estrutura física sim – tanto para aqueles que dão aula, tanto para aqueles que dela usufruem –, mas não só! A perspectiva da escolarização como direito humano e social perpassa a qualificação dos docentes, a metodologia de ensino, a consideração das particularidades de cada aluno, recursos didáticos disponíveis para estes, entre outros elementos que compõem a esfera qualitativa do ensino.

Infelizmente, a compreensão da educação como um direito social de responsabilidade do Estado iniciou-se tardiamente no Brasil. Embora a tradição clássica do pensamento político brasileiro considerasse que uma limitada intervenção estatal na promoção dos direitos individuais e coletivos pudesse compensar o atraso do país nessa seara, o Império e a Primeira República – com o federalismo oligárquico – desconsideraram a educação como uma tarefa do Estado, delegando-a às províncias e, posteriormente, aos estados, a partir da Proclamação da República (ARAUJO, 2011, p. 284).

Nesse cenário em pleno século XIX, a Doutora Gilda Cardoso (2011, p. 284) afirma que, enquanto outros países (sobretudo europeus) articulavam o seu sistema nacional de educação, o Brasil – organizado sob um Estado liberal – não tratava isso como prioridade. Pelo contrário, voltava-se à satisfação dos interesses políticos e econômicos das elites regionais – delineando uma estrutura social marcada pela concentração de terras, riquezas e conhecimento intelectual –, de modo a acentuar as desigualdades regionais, econômicas e sociais.

Tendo se dado tardiamente no Brasil, a concepção universalista dos direitos sociais está intimamente relacionada à falta de institucionalização de uma esfera pública democrática, em que pese todo o arcabouço constitucional arquitetado, em tese, nas bases de um Estado Democrático de Direito (ARAUJO, p. 288, 2011). Isso se dá pelo fato de – até hoje – a sociedade brasileira ser marcada por relações de poder verticalizadas e autoritárias, que constrói um limbo de contradições entre esta e a efetivação dos direitos sociais.

Diante disso, as relações estabelecidas nas escolas seguiram o mesmo caminho, tendo as instituições, de modo geral, se tornado reprodutoras das profundas desigualdades existentes na sociedade, dando favorecimento maior aos interesses de classes sociais privilegiadas econômica e politicamente. Segundo Gilda Cardoso Araujo (2011, p. 288), as matrizes curriculares, os métodos avaliativos e de gestão dos estabelecimentos escolares corroboram com as desigualdades acentuadas historicamente, devido, primariamente, pela

dificuldade de acesso – muitos cidadãos não tinham a oportunidade de usufruir da educação obrigatória.

Quando esse acesso foi ampliado, por volta de 1970, as práticas que ocasionavam a reprovação/evasão de um grande contingente de alunos se tornaram outro fator importante. Atualmente, percebe-se que, em que pese a quase universalização da oferta de educação pública obrigatória, a baixa qualidade do ensino impõe mais barreiras à efetivação do direito à educação, o que faz com que os alunos não atinjam a emancipação necessária para o exercício da cidadania e a inserção social (ARAUJO, 2011, p. 288).

Ademais, a autora pontua que:

Apesar de os direitos sociais terem sido inscritos no sistema normativo brasileiro desde a década de 1930, essa inscrição se deu desde uma perspectiva classista no contexto do Estado corporativo inaugurado por Getúlio Vargas. Disso resulta a íntima relação entre os direitos sociais e o mundo do trabalho regulado e a exclusão de amplos contingentes da população brasileira (empregadas domésticas e trabalhadores rurais, por exemplo) das garantias sociais (ARAUJO, 2011, p. 288).

Com efeito, somente a partir de 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde, sendo o marco do reconhecimento institucional da educação como um assunto nacional, havendo, logo em seguida, uma série de reformas, medidas e debates desse alcance – correspondentes à configuração de um modelo estatal intervencionista. Ademais, a crise de 1929 e a Grande Depressão inviabilizaram o funcionamento pleno do modelo liberal no Brasil, “tornando-se necessária não só a sistemática planificação estatal nos domínios econômicos, como também a incorporação das massas trabalhadoras e das classes médias urbanas ao sistema político” (ARAUJO, 2011, p. 284).

Contudo, o objetivo primordial desse modelo de Estado não era ainda a redistribuição de renda e de promoção do bem-estar social (ou ao menos não era tanto), mas sim a transição de uma economia, acima de tudo agrária, para uma industrial. Por isso, a ideia de que o Estado seria o propulsor do avanço econômico e social do país. Já no período compreendido entre 1930 e 1970, duas grandes correntes desenvolvimentistas predominavam no quadro brasileiro, a nacionalista e a liberal, as quais permeavam os embates políticos polarizados, quando tramitava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (ARAUJO, 2011, p. 285).

Na década de 1940, a fim de acompanhar a tendência mundial, já no que tange à Educação de Jovens e Adultos, a primeira iniciativa pública se deu em 1947, com a

Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de autoria do Ministério da Educação e Saúde, a qual era formada pelo Serviço de Educação de Adultos. Já em 1952, surgiu uma política voltada para o meio rural, qual seja a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), depois do primeiro Congresso de Educação de Adultos, ocasião em que estabeleceu-se o *slogan Brasileiro é ser alfabetizado*.

Mais à frente, o regime militar promoveu um aumento da abertura do país ao capital externo, na tentativa de uma junção das duas correntes num projeto nacional. Entretanto, foi somente no contexto inflacionário das décadas de 1970/1980, da queda do Muro de Berlim, do colapso da União Soviética e da consequente descrença na planificação econômica, que o modelo de Estado até então em funcionamento no Brasil começa a decair (ARAÚJO, 2011, p. 285).

Anos depois, a positivação e consolidação da educação como direito social à cidadania se deu somente com a Constituição da República de 1988, quando se conferiu um caráter universalista aos direitos sociais. O reconhecimento da educação como um direito social foi acompanhada da garantia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito de todos e dever do Estado – previsto no art. 208 da Constituição de 1988 –, sendo efetivada no ensino fundamental e tornando-se obrigatória e gratuita aos que não usufruíram dessa oportunidade na idade própria. Em 1990, Fernando Collor instituiu o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em lugar da Fundação Educar, a qual fora extinta.

Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a qual assegura que a Educação de Jovens e Adultos é direcionada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade de estudos no Ensino Fundamental, acrescentando o Ensino Médio como prerrogativa, na idade própria. Tal modalidade de educação deveria se dar, ainda, considerando as características dos alunos e do alunado, seus interesses e condições de trabalho. A partir de então, uma série de medidas surgiram para efetivar a EJA, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Brasil Jovem e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), por exemplo. Infelizmente, o processo de afirmação de tais direitos iniciou-se numa realidade de desigualdade e exclusão sociais, paradoxalmente à positivação dos princípios igualitários proclamados na Constituição (TELLES, 1999, citado por ARAÚJO, 2011, p. 287).

No Governo Collor, o Neoliberalismo começa a se instalar no Brasil, de modo que a expansão das oportunidades de escolarização da sociedade brasileira se deu com os ideais da sociedade do pleno emprego aliados ao da sociedade organizada sob um modelo de Estado intervencionista, no que tange às searas social e econômica. Porém, com as mudanças e o

crescimento do Capitalismo em escala global, tais parâmetros dão lugar a um “atrofiamento do Estado quanto às suas responsabilidades com a educação, que não integra (...) a tradição liberal (daí a propriedade do termo ‘neo’, ‘novo’ liberalismo)” (ARAUJO, 2011, p. 286).

Segundo Ball (1998, p. 126, citado por GIRON, 2008, p. 19), pode-se dizer que o Neoliberalismo constitui-se em uma ideologia mercadológica, consubstanciada na redução gradativa da intervenção estatal na economia e na sociedade. Desse modo, em vez de dar atenção à igualdade de direitos entre os seres humanos, dá-se prioridade às transformações econômicas.

Assim, em oposição ao que defendia o Liberalismo clássico – a liberdade do indivíduo –, o Neoliberalismo reduz o ser humano a mero consumidor e expectador da liberdade econômica das grandes organizações, com influência financeira a nível nacional e mundial. Inserida nesse cenário, a educação passa a ter uma proposta semelhante, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho por meio da transmissão de tal ideologia e de uma qualificação competitiva (GIRON, 2008, p. 20). Nesse modelo educativo, o ensino baseia-se em excessivo tecnicismo e dogmatismo, desconsiderando as particularidades dos alunos e do alunato – verdadeiras mercadorias em um modelo ainda fordista de escolarização.

Mais ainda, afirma Giron (2008, p. 20) que:

Com os limites estruturais do fordismo e o esgotamento das condições políticas e econômicas que garantiam a sua reprodução ampliada, o neoliberalismo impõe um outro desafio à educação: formar para que os indivíduos tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito, quando “os melhores”, e somente eles, conseguirão ter sucesso econômico (ou uma oportunidade de emprego).

No Neoliberalismo, o Poder Público acredita na possibilidade de dividir ou transferir a responsabilidade da garantia do direito à educação, a fim de favorecer o mercado, e sob a justificativa de melhoria na rede de ensino – é a dita privatização dos serviços educacionais. Diante da precariedade da educação oferecida pelo Poder Público, a privatização parece uma ideia muito boa de ser adotada, mas ao delegar a responsabilidade pela oferta da escolarização obrigatória, ocorre uma fragilização da garantia do acesso à educação a todos, de modo que tal direito passa a ser extremamente mitigado (GIRON, 2008, p. 20).

Dessa forma, o que se vende é uma educação de maior qualidade para o aluno, mas o verdadeiro beneficiado é o próprio modelo neoliberal. Isso se dá pelo fato de que esse modelo, sustentado no discurso meritocrático, afirma que o *sucesso* parte do esforço individual das

pessoas, as quais, enquanto empreendedoras de si, constroem sua trajetória inspiradora. A educação, portanto, deixa de ser universal e passa a ser um privilégio.

Entretanto, o que ocorre é uma acentuação da desigualdade socioeconômica – base do sistema econômico capitalista –, já que não há uma igualdade de oportunidades – considerando o ponto de partida – para todos os seres humanos alcançarem a emancipação e adquirem um papel de cidadão participativo na sociedade. Desse modo, os menos favorecidos dão a largada com milhas de atraso, tornando a meritocracia uma verdadeira falácia.

Além disso, numa sociedade marcada pelo crescente uso – e dependência – da tecnologia, o conceito de alfabetização adentra o meio digital, como requisito para o pleno exercício da cidadania. Porém, o domínio das tecnologias de informação e comunicação não deve ser considerado uma mera ferramenta de capacitação para o mercado de trabalho ou instrumento didático para a continuidade da transmissão do saber nas escolas (BONILLA, 2010, p. 40, citado por JOAQUIM; PESCE, 2017, p. 187).

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Para Paulo Freire (1967, p. 57, citado por ARAUJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 70), a educação deve ser concebida e construída como prática da liberdade e, para isso, se faz necessário pensá-la sempre como uma prática a ser exercida em conjunto com o povo e nunca sobre ou simplesmente para este. Nesse sentido, esse processo não pode ser imperativo e coercitivo, mas precisa propor ao povo “uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (FREIRE, 1967, p. 57, citado por ARAUJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 70).

Desse modo, com base nas concepções de Paulo Freire, o educando deve ser capaz de desenvolver suas potencialidades. Por isso, o autor os coloca como protagonista de sua vida, retomando seu próprio poder de escolha e decisões perante a vida societal – a emancipação. Concomitante a isso, o povo, antes alienado, passaria por um processo de redescobrimto da sua capacidade de enxergar o lugar que ocupa na sociedade, passando, então, a construir a consciência crítica dos problemas e das dificuldades reais. Com essa visão, a sociedade trocaria de lugar, saindo da posição de objeto para assumir a postura de sujeito, gerando uma sociedade participativa, em vez de acomodada, de acordo com Paulo Freire (1967, p. 53-54, citado por ARAUJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 70).

A partir desse ponto de vista, o desenvolvimento de uma proposta curricular não pode se dar independentemente dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem – docentes e discentes –, nem do contexto histórico e político em que está inserida. Assim, aspectos culturais, trabalhistas, de controle social, poder, hegemônicos e ideológicos constituem elementos basilares nas relações de ruptura com as ações pedagógicas conservadoras (PISTRAK, p. 29, citado por CIAVATTA; RUMMERT, 2017, p. 468).

Na defesa da garantia do direito a todas as pessoas, a educação tem um papel importantíssimo, sendo, na concepção de Paulo Freire (2005, p. 22, citado por ARAUJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 70), um direito fundamental, mas também como um elemento fundante para que o oprimido reconheça a “necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2005, p. 34). Tal reconhecimento se dá pela consciência da existência de uma realidade opressora – na qual há os que oprimem e os que são oprimidos, tal qual na sociedade que sustenta o capitalismo –, que pode ser superada pela criticidade aplicada às dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais no mundo, isto é, por uma *práxis* autêntica. (FREIRE, 2005, p. 42, citado por ARAUJO; NASCIMENTO; SILVA, 2017, p. 74).

De forma a revolucionar o histórico de políticas públicas destinadas à EJA – as quais se davam em torno do combate ao analfabetismo –, instituiu-se, em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), antes conhecido como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. O intuito do PROEJA é atrelar a unificação profissional de jovens e adultos à educação básica, tendo avançado no Governo Lula, devido à união do EJA à formação profissional, bem como à oferta do ensino inicialmente na rede federal (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 128, citado por ALVES; RIBEIRO, 2019, p. 6).

A proposta do Programa, então, é o “compromisso com a formação humana, constituída dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos integrados à formação profissional”. O objetivo do Programa é, pois, uma compreensão do mundo pelo aluno, para que nele pudesse atuar, construindo uma sociedade justa, sendo “de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2000b, p. 10, citado por ALVES; RIBEIRO, 2019, p. 6).

O Decreto que instituiu o Programa, em seu art. 5º, parágrafo único, ainda estabelecia que as áreas profissionais dos cursos deveriam “guardar sintonia com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (BRASIL, 2006). Nesse sentido, entre 2006 e

2011, foram implementadas diversas medidas necessárias à efetivação do PROEJA, dentre estas, o financiamento para a abertura de cursos do PROEJA ofertados nas redes federal e estadual, a oferta de cursos de formação continuada para profissionais da educação e de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o projeto de Inserção Contributiva, visando melhorar o processo educativo e minimizar a evasão escolar (ALVES; RIBEIRO, 2019, p. 7).

Apesar disso, nesse ínterim, surgiram novos marcos regulatórios nas políticas educacionais, como o ENEM – além de outros testes padronizados em larga escala –, que valorizam os resultados obtidos em detrimento dos processos educativos. Consequentemente, causam um afastamento da função social da escola, uma vez que não colocam em pauta a capacidade de inclusão que cada instituição possui (ARAUJO, 2011, p. 286).

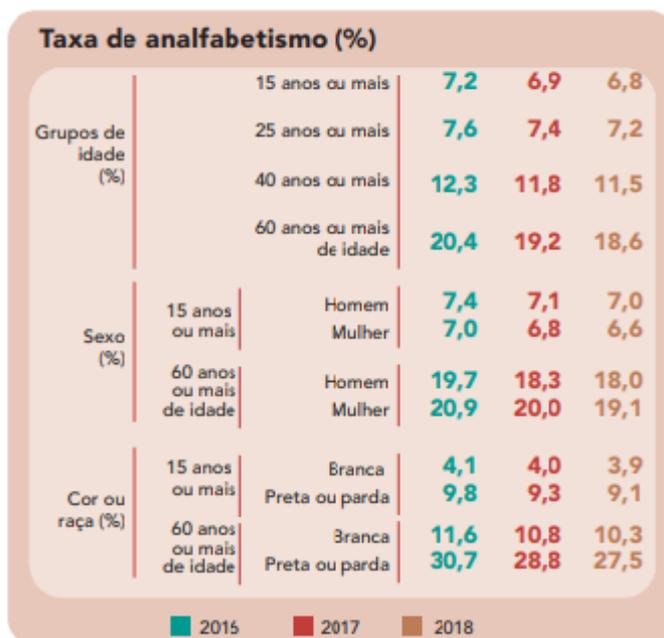
Ademais, segundo os arts. 23 e 211 da Constituição da República de 1988, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem exercer competência conjunta da efetivação do direito à educação, por meio de políticas públicas. Entretanto, ainda falta a definição de uma atuação conjunta entre as diferentes esferas de poder – a ser concretizada por meio de uma lei complementar posterior, a qual criaria o Sistema Nacional de Educação (SNE), que até hoje não foi escrita. Diante desse quadro, em 2014, o Plano Nacional de Educação deu o prazo de 2 anos para que o Sistema Nacional de Educação fosse estabelecido, mas até o presente ano, 2019, tal sistema não se concretizou.

Não há nem indicadores de monitoramento próprios dos alunos da EJA – dependendo de outras fontes de pesquisa –, sendo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) o mais próximo nesse sentido. O ENCCEJA, uma iniciativa do Governo Federal, consiste em um exame voluntário e gratuito para aferição de habilidades e competências dos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade própria (INEP, 2013, citado por HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Contudo, sua implementação acabou sendo direcionada para a certificação, deixando transparecer, a rigor, que a preocupação de seus executores está mais em utilizá-lo como uma avaliação de competências individuais do que uma avaliação do sistema que poderia indicar caminhos para novas políticas e programas de melhoria da qualidade da EJA (AÇÃO EDUCATIVA; INEP, 2013, citado por HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

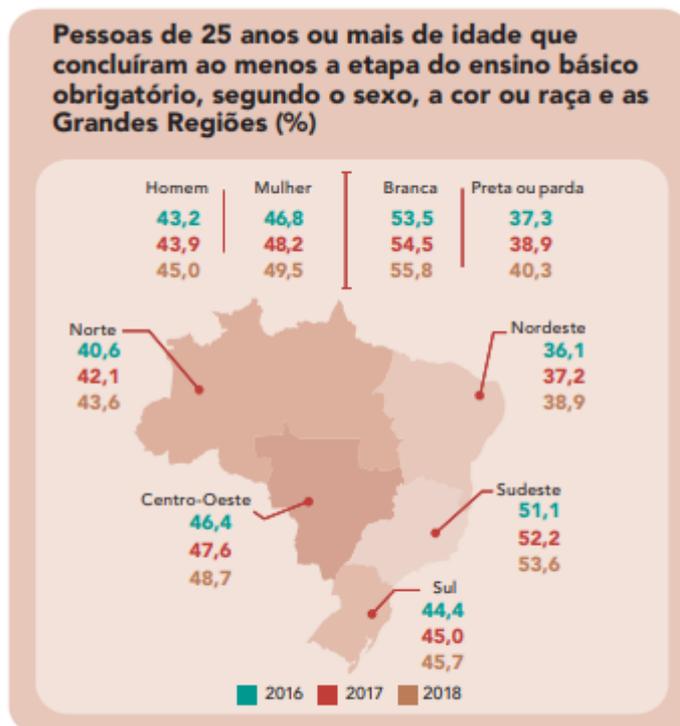
Segundo dados do IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada entre 2016 e 2018, os índices de analfabetismo entre jovens e adultos variaram pouquíssimo, apresentando uma considerável diferença entre brancos, pretos e

pardos, tendo estes dois últimos as taxas mais elevadas, conforme pode-se verificar na imagem abaixo.



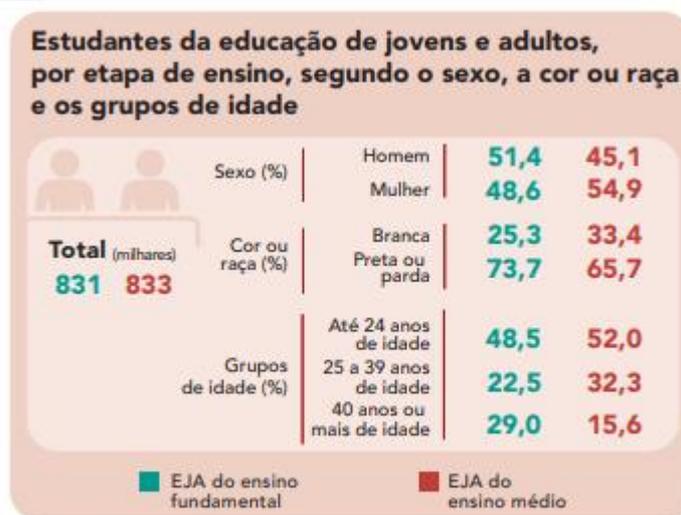
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.  
Nota: Variações significativas, ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Observa-se, pois, a intrínseca relação das taxas de analfabetismo entre pretos e pardos – que se mostram significativamente maiores do que a porcentagem apresentada no que tange às pessoas brancas – e a educação seletiva promovida pelo neoliberalismo. Além disso, na imagem abaixo, observa-se também as diferenças entre regiões, sendo as regiões Nordeste e a Norte as que possuem os menores índices de conclusão da etapa do ensino básico obrigatório, com divisões também de sexo e raça, denotando a permanência das diferenças econômicas e sociais regionais perpetradas desde a época do colonialismo no Brasil.



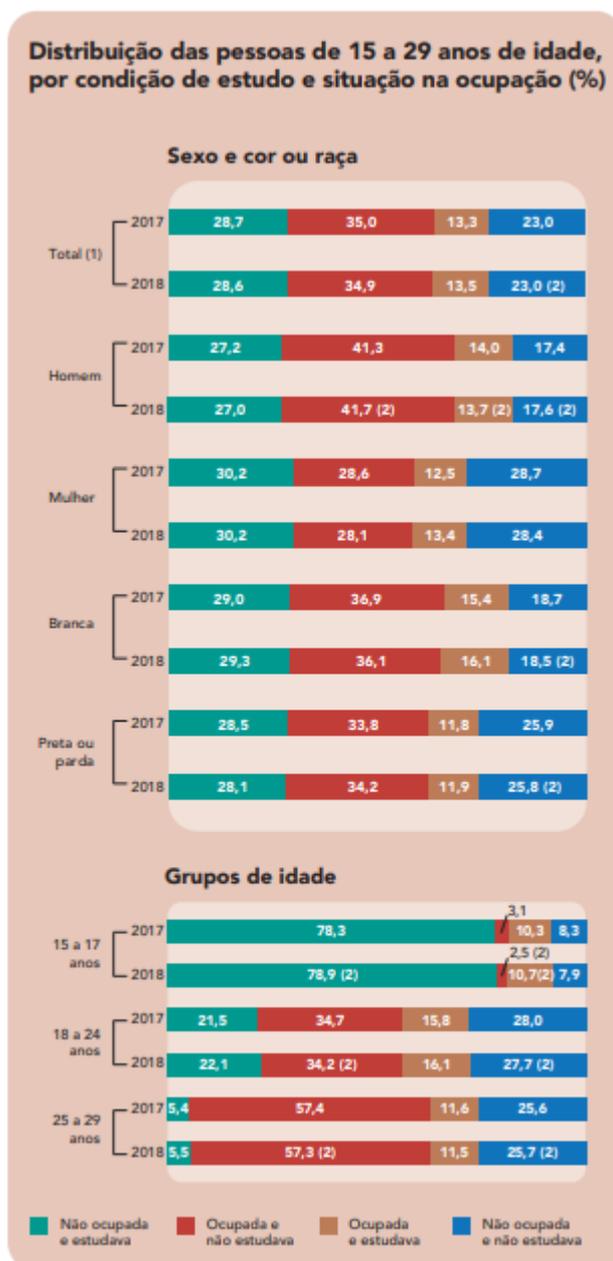
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.  
 Nota: Variações significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Ademais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, de 2018, demonstrada abaixo, a taxa de estudantes da EJA também se mostra bastante elevada, sobretudo considerando as diferenças de sexo – o índice de mulheres é maior do que o de homens – e de raça, a taxa de pretos e pardos é quase pouco mais que o dobro daqueles considerados brancos.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Além disso, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada em 2017 e 2018, é possível observar que os índices de pessoas de 18 a 29 anos que possuíam alguma ocupação e não estudavam é bem maior do que todos os outros, havendo pouca variação entre um ano e outro, fato que só reforça a influência da vida laboral na escolarização de jovens e adultos e a necessidade de políticas que se atentem para tal questão.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018.  
 (1) Inclusive as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.  
 (2) Variação significativa ao nível de confiança de 95%.

Ora, o modelo de ensino no Brasil segue as tendências neoliberais e, dessa forma, se organiza pela lógica fordista, isto é, a escola está estruturada para ensinar muitos alunos como se fossem um só (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p 466). Nesse contexto, a educação básica tem sido renegada à população brasileira, principalmente aos jovens e adultos e, além disso, a educação oferecida prescinde de elementos primordiais para a compreensão do mundo em que vivem.

Mas, para além disso, os mais prejudicados são os indivíduos pertencentes a classes sociais menos favorecidas, que possuem uma condição de vida e de trabalho empobrecedoras. Tais indivíduos, pela necessidade de integrar sua renda e de sua família, não podem completar os estudos, muitas vezes não chegando nem a alcançar o ensino médio. Isto é, o direito à educação ainda não é efetivado de forma universal, gratuita e de qualidade para todos no Brasil.

Assim, o direito fundamental à educação continua a ser negado para boa parte da população brasileira e, principalmente em relação à EJA, não priorizá-la significa penalizar duplamente os analfabetos (GADOTTI, 2014, p. 15). Dessa forma, como já dito alhures, a responsabilidade do Estado quanto à escolarização obrigatória não se dá tão somente com o oferecimento de escolas públicas de ensino, tampouco com a implementação de programas que, na prática, não são tão eficazes e não consideram as características individuais de cada aluno.

Para a EJA, é preciso utilizar uma metodologia apropriada. Não é cabível a mesma técnica utilizada no ensino básico de crianças, tendo em vista que, diante de tantas vivências, é uma humilhação para o adulto ter de retornar a um espaço infantilizado. É preciso, portanto, superar uma metodologia que lhes nega a sua identidade e os elementos culturais que a compõem.

Nesse sentido, ressalta-se que:

A heterogeneidade é uma marca da EJA. Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... que, mesmo exigindo também tratamento didático-pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, sem distinção, pois todos estão sendo alfabetizados, necessitam, por outro lado, de atenção pedagógica e metodológica diferenciada e específica. (GADOTTI, 2014, p. 21).

Desse modo, somente a partir da compreensão e consideração da existência de uma sociedade organizada em classes, na divisão técnica e social do trabalho e das conseqüentes contradições perpetradas, pode-se entender a matriz curricular superficial e infantilizada que se projeta sobre a educação em geral e, sobretudo, sobre os conhecimentos adquiridos pelo trabalho pelos alunos da EJA (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 472).

Pelo equívoco cometido por muitos programas da EJA, de possuir uma matriz curricular que não é interessante para o adulto, muitos alunos não encontram motivações para persistir no estudo, principalmente se, para além da cultura letrada, não se considera o uso e estudo de novas tecnologias de informação e comunicação (GADOTTI, 2014, p. 21).

É preciso um aprofundamento metodológico com base na andragogia, consistindo na “ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender” (MARTINS, 2013, LEMBRAR), considerando suas experiências como a melhor fonte para basear técnicas de ensino. Diante disso, urge a implementação de um plano educativo, o qual deve espelhar uma matriz curricular libertadora – conforme o pensamento de Paulo Freire – capaz de romper com o *status quo*, principalmente no que diz respeito à educação de jovens e adultos, na qual é imprescindível a consideração das experiências e potencialidades adquiridas no trabalho, por exemplo.

Segundo Ciavatta e Rummert (2010, p. 466),

A questão da experiência pressupõe sua abordagem dialética que implica, por um lado, abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que desqualifica, a priori, os saberes acumulados pela classe trabalhadora em suas múltiplas experiências de vida. Por outro lado, exige que não nos enredemos em uma visão romântica, que confere às experiências, também a priori, um caráter de positividade. Trata-se, portanto, de reconhecer a classe como *locus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados. Na elaboração do currículo, não se pode ignorar que os conhecimentos produzidos pela sociedade são privatizados, transformados em mercadorias e distribuídos de forma desigual, segundo as necessidades e os interesses dominantes. Verifica-se, assim, a permanente dualidade imposta pelo modo de produção capitalista, entre o trabalho e a ciência; essa última concebida como força produtiva, transformada em propriedade privada pelo capital.

Nesse cenário da EJA inserida no neoliberalismo, o conceito de aprendizagem continuada (*lifelong learning*), sustentado pela UNESCO, não chega nem perto de ser posto em prática. O modelo de ensino fordista não orienta os alunos para a emancipação e o

pensamento crítico e, na Educação de Jovens e Adultos, especificamente, o ensino não atinge sua concretude e o seu objetivo para alguns alunos.

Com base nisso, a evasão dos alunos a EJA deve ser, também, analisada a partir de uma ótica diferenciada, já que pouco tem a ver com a evasão que se dá na educação básica. A compreensão das causas da evasão, para que possa ser evitada, deve perpassar a situação econômica do trabalhador, seu horário de trabalho, transporte, saúde, falta de material didático; para os que moram na zona rural, por sua vez, onde se encontra o maior número de analfabetos, a distância e a longa jornada de trabalho na lavoura também é outro importante fator a ser considerado (GADOTTI, 2014, p. 23).

Portanto, uma nova política da EJA precisa assentar-se em princípios democráticos, em respeito à dignidade da pessoa humana, visando a participação cidadã de todos, a partir de um conhecimento crítico e emancipatório proporcionado pela educação. Para isso, é necessário que o Estado assuma, de fato, a responsabilidade pela escolarização obrigatória, tendo em vista que, como já dito, o neoliberalismo não é capaz – pela visão que atribui ao estudante ao reduzi-lo a mercadoria – de influir positivamente num modelo educativo apto a ensinar a emancipação dos indivíduos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por todo o exposto, observa-se que o Brasil, adotando tardiamente a concepção universal da educação e a inserindo no seu rol de direitos fundamentais e sociais somente a partir da Constituição da República de 1988, não desenvolveu com efetividade, até hoje modelos educacionais que trabalhem, em conjunto com os discentes, sua emancipação e (re)inserção na sociedade.

Isso se dá pelo fato de que, no contexto de internalização da concepção universal da educação e do avanço na criação de programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, o Brasil passava, também, por um processo de consolidação do neoliberalismo. Neste, a educação – positivada como um direito dos indivíduos e um dever do Estado – passa a ser tratada como um potencial mercado.

Desse modo, embora o Brasil tenha apresentado significativos avanços na redução das taxas de analfabetismo, a concretização da escolarização obrigatória resta prejudicada pela permanência de relações socioeconômicas de poder, que ocasionam uma seletividade na educação básica. Com isso, a população menos favorecida, periférica, sobrevivente à margem

das atividades estatais é mais atingida negativamente, ao ter o seu acesso à educação negado pela visão meritocrática que o neoliberalismo dá à educação e ao ingresso no mercado de trabalho.

Nesse cenário, a aprendizagem continuada (*lifelong learning*) aparenta ser uma ideia utópica, haja vista que os indivíduos não dispõem de instrumentos necessários à formação do pensamento crítico acerca do mundo, à sua emancipação enquanto sujeitos de direitos, à consciência do seu papel na sociedade em que vivem e, tampouco, ao pleno exercício de sua cidadania.

O discurso de que somente os melhores alcançam o sucesso a partir de seus próprios esforços – meritocracia – é falacioso e serve de propulsor para a permanência e desenvolvimento do neoliberalismo. A glorificação de casos raros de pessoas que possuem uma dura trajetória de vida na periferia e que alcançaram o sucesso exercendo esforços extenuantes para poderem “ser alguém” na sociedade não pode se tornar a regra, para uma situação que deve ser exceção. A educação é um direito de todos, não uma doação.

A falha do Estado em promover educação de qualidade, quando tem essa obrigação prevista em dispositivos constitucionais não deve servir de ensejo para a fortificação da ideia de que a privatização do ensino trará uma melhoria nos índices de escolarização e uma redução nas taxas de analfabetismo no Brasil. O neoliberalismo, como exposto alhures, acentua as desigualdades socioeconômicas que assolam o Brasil desde o seu período colonial, as quais compõe o pilar que sustenta o capitalismo, no qual a população é reduzida à mera engrenagem no motor do mercado.

Mais ainda, no contexto da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos é esquecida e, seus alunos, penalizados duplamente, por não terem tido o acesso à educação na idade própria. Ora, num sistema de ensino inspirado no fordismo, em que todos são tratados como um só, a matriz curricular da EJA se mostra ainda mais ineficaz para aqueles que a procuram, na medida em que não considera suas particularidades como ser humano e sujeito de direitos.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Luísa Helena Silva e; RIBEIRO, Elisa Antônia. Política educacional para a educação de jovens e adultos no governo Lula: construção da agenda, formulação da política e

implantação. **Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, p.01-19, jan. 2019. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1252/1424>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ARAUJO, Adálcio Carvalho de; NASCIMENTO, Emeli Malaquias; SILVA, Franceline Rodrigues. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p.65-84, jan. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p65/12942>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p.461-480, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/moderna/politica\\_educacao\\_2014.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/moderna/politica_educacao_2014.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2019.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p.88-110, jul. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/81>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

IBGE. **Educação 2018**. 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 1, n. 12, p.143-153, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SITOE, Reginaldo Manuel. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?

**Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p.283-290, abr. 2006.

Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

## **THE INFLUENCE OF NEOLIBERALISM ON THE EFFECTIVENESS OF THE RIGHT TO EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS**

### **ABSTRACT**

This study aims to analyze, from a bibliographical research, neoliberalism's influence on the pathways to the effectiveness of the right to education of young people and adults, as right of those who didn't have access to basic education on the proper age. In other to do that, there is an study about the construction of the universalist idea of education in Brazil, as a free right of all people, until it becomes, in fact, a human, fundamental and social right, besides the challenges also presented by an outdated curriculum, based on the fordist model of production, which increases socioeconomic's inequalities.

**Keywords:** Right to education. Education of young people and adults. Neoliberalism.