

# Os Atuais Desafios da Educação de Jovens e Adultos Para a Emancipação: Crise da Democracia e Desescolarização João Paulo Francisco de Souza Raquel dos Santos Candido da Silva

**Como citar:** SOUZA, J. P. F.; SILVA, R. S. C. Os Atuais Desafios da Educação de Jovens e Adultos Para a Emancipação: Crise da Democracia e Desescolarização. *In:* MIGUEL, J. C. **Educação de jovens e adultos:** diversidade, inclusão e conscientização. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 249-269.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-134-8.p249-269>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Os Atuais Desafios da Educação de Jovens e Adultos Para a Emancipação: Crise da Democracia e Desescolarização

*João Paulo Francisco de Souza*<sup>30</sup>  
*Raquel dos Santos Candido da Silva*<sup>31</sup>

## Introdução

*“A educação como prática da  
liberdade, ao contrário daquela  
que é prática da dominação,  
implica a negação do homem  
abstrato, isolado, solto, desligado  
do mundo, assim como também a  
negação do mundo como uma  
realidade ausente dos homens”*  
(FREIRE, 2002, p. 70)

---

<sup>30</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP-FFC). Professor-coordenador na Educação Básica na modalidade EJA, na Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: joapaulo.francisco@protonmail.com.

<sup>31</sup> Mestranda em Educação e bolsista CAPES-PROEx, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP-FFC). Professora na Educação Básica na modalidade EJA, na Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: raquel.candido@unesp.br.

Neste capítulo, analisamos as perspectivas e desafios para a educação de jovens e adultos, EJA, situadas no âmbito da contribuição que deve prestar à guisa de inclusão educacional efetiva de amplo segmento de sujeitos oriundos das camadas populares e no contexto de profundas transformações sociais, políticas e econômicas da realidade brasileira contemporânea. Para agravar o quadro, vivemos a partir do final do ano de 2019 a excepcionalidade de uma pandemia, colocando em crise o funcionamento da sociedade, seus valores, costumes e posturas e aprofundando a desigualdade.

Se, por um lado, é fato que progressivamente a EJA se constitui como reconhecido campo de reflexões teóricas, avançando de um lócus secundário na análise do cenário educacional para uma dimensão um pouco mais considerada no debate acadêmico, por outro lado, a ela se impõe a assunção de uma identidade efetivamente voltada à pretensão de educação continuada, para todos e ao longo da vida e a retomada de atendimento efetivo da demanda, prejudicada por um quadro, recentemente acentuado, de supressão de vagas.

Assim, o presente estudo se estabelece com base em ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática da EJA, em análise documental sobre a constituição legal dos seus processos e na nossa atuação como gestores e educadores nesta área do conhecimento.

O ano de 2020 foi um ano atípico no que se refere à educação escolar; vivenciamos uma pandemia global que exigiu o isolamento físico e com isso, o fechamento de escolas em todo o mundo. No Brasil, foram implementadas medidas de isolamento físico que alteraram os meios de oferta da educação escolar pública e privada e, em todas as modalidades de ensino, vemos o delinear das consequências da implementação do ensino remoto em decorrência da impossibilidade de oferta de um ensino presencial. Tais mudanças, trazidas com uma agilidade que nunca se viu

antes no que se refere à implementação de políticas públicas educacionais, fizeram com que a educação escolar ganhasse novos contornos, influenciando o cotidiano, as vivências e experiências de educadores e educandos, que tiveram de se adaptar às exigências de uma educação mediada pelo uso das tecnologias digitais.

Concomitantemente, afora as discussões sobre as inúmeras contradições que impossibilitam que estudantes brasileiros, em sua maioria, de fato participem e acompanhem o ensino realizado remotamente - pela ausência de infraestrutura, equipamentos, mobília e internet - o período pandêmico aprofunda a exclusão de inúmeros sujeitos, seja por meio do agravamento dos conflitos que se dão em um âmbito sócio-político, seja pelos contextos internos da educação escolar que tem historicamente levado à exclusão. Nos últimos anos, temos observado o avanço de políticas educacionais excludentes centradas no treinamento dos indivíduos, que são anteriores ao cenário pandêmico.

No caso da Educação de Jovens e Adultos o quadro é bem preocupante. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, portanto, antes da pandemia do COVID-19, o Brasil apresentou a marca de 11,3 milhões de analfabetos, que corresponde a 6,8% de uma população de pouco mais de 166 milhões de pessoas acima de 15 anos, o que demonstra a falta de políticas públicas voltadas para essa população e o esvaziamento das políticas existentes, que caminham junto ao avanço do neoliberalismo e das reformas educacionais.

O agravamento dessa situação se evidenciou no ano de 2020 com a pandemia, quando se reduziram ainda mais a oferta de vagas de emprego e de matrículas nas escolas destinadas ao atendimento do público da EJA. Somou-se a isso a falta de assistência à saúde mental e física dos educandos como um dos resultados da inexistência de ações coordenadas voltadas para o enfrentamento das dificuldades dos educandos, em especial, aos menos

favorecidos socialmente, que têm hoje sua aprendizagem e formação novamente ameaçada pela invasão da EaD nessa modalidade de ensino. Muitos desses educandos estão submetidos a jornadas desgastantes de trabalho, assim como os educadores, que tiveram que se submeter a uma quantidade incalculável de registros burocráticos advindos das secretarias municipais e estaduais diante de uma sociedade de controle e vigilância a fim de estabelecer a precarização e o controle dos trabalhadores.

Diante do atual cenário político, econômico e pandêmico que vivenciamos na atualidade, a aprendizagem de jovens, adultos e idosos como um direito historicamente conquistado, diante da exclusão com a qual se estruturou o aparato jurídico-social brasileiro, ficou sistematicamente prejudicada, afetando não somente o direito à vida, à saúde e à educação dessa população, mas, ainda vale ressaltar o quanto tomou o controle sobre a autonomia e formação desses sujeitos, que hoje são longamente expostos a plataformas digitais, que na sua maioria são controladas e ofertadas “gratuitamente” por grandes corporações ligadas ao que se convencionou chamar pelo acrônimo GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft) - e associadas a casos de extração de dados e da privacidade e segurança digital de usuários da internet.

Assim, temos observado a crescente influência dessas políticas na formação dos indivíduos, que reduzem significativamente as possibilidades de reflexão crítica e de compreensão acerca das relações sociais e do sujeito como ser atuante sobre o mundo. No Brasil, essa formação tem sido escamoteada principalmente após a implementação de reformas, sobretudo após o ano de 2016 com o golpe parlamentar, o que nos permite delinear um processo de desescolarização na EJA que serve aos interesses autoritários e antiemancipatórios postos em curso nas políticas governamentais do Brasil atual, que exigem indivíduos passivos e adaptados. Esse fenômeno, que ganha força devido à crescente

normatização de políticas públicas excludentes que resgatam a noção de suplência na EJA, atua por intermédio de uma perspectiva funcionalista que visa a educação apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, o que repercute na oferta desta modalidade de ensino e expressa o caráter contraditório entre democratização e desescolarização.

### **A educação a serviço do capital: o neoliberalismo e ruptura com uma educação para todos**

No Brasil, a EJA se configurou historicamente como uma promessa, como um dever e uma dívida histórica do Estado brasileiro perante àqueles que durante séculos foram distanciados do processo de conhecimento, destinados unicamente à miséria e ao trabalho duro. A educação escolar, que até o século XX era realidade apenas para as elites e famílias abastadas, percorreu um longo caminho até que a universalização do ensino fosse de fato uma possibilidade. O reconhecimento do direito de jovens, adultos e idosos a terem acesso à educação escolar no Brasil, caminha junto ao processo de redemocratização do país, que ocorre após um longo período da vivência de uma Ditadura Civil-Militar. A Constituição Federal de 1988, que nasce para garantir aos indivíduos direitos inalienáveis é a mesma que pela primeira vez garante a educação como um direito para todas as pessoas.

No bojo dos aparatos legais que assinalam a educação de jovens, adultos e idosos como um direito subjetivo, a LDB nº 9.394/1996 estabelece alguns avanços ao reforçar o escrito na Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito de todos e de responsabilidade do Estado. Tais avanços, possibilitaram que a EJA fosse incorporada à educação básica e, sobre a pressão de educadores,

pesquisadores e movimentos sociais, buscou-se por meio da adesão a acordos internacionais, romper com o caráter de suplência que vigorava nas práticas de ensino da EJA. No entanto, durante os últimos quatro anos, temos acompanhado o avanço de políticas que contradizem alguns marcos importantes para a EJA, entre elas a Reforma do Ensino Médio sancionada pelo presidente da República Michel Temer em 2017, a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, o retorno do ENCCEJA como certificador no Ensino Médio em 2017 e a possibilidade de oferta da EJA na modalidade EaD em até 80% da carga horária total do curso, estabelecida nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2018.

Essas reformas seguem políticas de ajuste macroeconômico, que redefinem o papel do Estado, inclusive questionando o seu dever de ofertar educação pública e de qualidade para todos (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199), na medida que defende a universalização do ensino, mas não garante que todos possam vivenciar a experiência da escola. As consequências desse processo é o que escamoteia a própria noção de formação na EJA, que passa a ser fortemente ameaçada por uma visão instrumental e certificatória, a fim de servir aos interesses do mercado de trabalho que anulam o próprio sentido formativo da EJA, pois estamos diante “do aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

Assim, esses processos passam a inaugurar novos modelos de gestão escolar, que se vinculam a processos que se desenvolvem nas esferas de produção e reprodução social e correspondem a novas estruturações do modo capitalista de produção que resiste em meio a crises e insuficiências. Diante disso, o Estado e seus respectivos sistemas de ensino, têm buscado adaptar a educação escolar às esferas econômicas e reprodutivas do capital, de modo a maximizar o desenvolvimento econômico. Isso exige, segundo

Oliveira (2000, p. 331), a introdução “na esfera pública das noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”.

As agências financeiras supranacionais e as grandes corporações, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) acirraram desde os anos 90’ suas influências na formulação de políticas públicas, nos documentos orientadores educacionais e nas ações educativas voltadas para a educação brasileira e para os países da América Latina. Esses órgãos internacionais são caracterizados pela atuação na defesa dos interesses capitalistas internacionais, desenvolvendo papel fundamental frente à reestruturação econômica de países chamados ‘subdesenvolvidos’ ou de ‘Terceiro Mundo’. Tais processos ocorrem na medida em que esses órgãos gerenciam e aplicam programas de ajustamento estrutural, interferem na formulação de políticas internas e mesmo na legislação dos países gerenciados. Nesse sentido, o avanço da interferência desses dispositivos de controle internacional na educação, transformaram o sistema educacional brasileiro em uma importante moeda de troca para o pretensão alcance dos padrões capitalistas de desenvolvimento econômico que adaptam os indivíduos aos interesses do mundo capitalista.

Com isso, a educação brasileira, profundamente atrelada a essa perspectiva, tem perdido de vista a qualidade essencial de todo processo educativo, isto é, a potencialidade em promover uma formação verdadeiramente humana. O avanço das políticas neoliberalistas não apenas aprofundou o controle da racionalidade técnica e econômica sobre os processos educativos, mas contribuiu para o avanço de processos semiformativos em que a formação humana foi substituída pela necessária adaptação dos indivíduos, tornando os indivíduos funcionais, “submissos e conformados, pois não trabalha com a autonomia, reflexão e crítica” (PESCE, 2009, p. 103).



Martins (2012) demonstra como o empobrecimento da formação pela educação está ligada a uma visão empresarial, em que a escola passa a ser administrada por órgãos e normatizações baseadas em critérios técnicos e gerenciais, que atenda a eficiência e a alta expectativa do mercado. Tais exigências são próprias do desenvolvimento do capital e por isso, definem para a educação escolar o caminho da especialização, de modo que se garanta a empregabilidade dos indivíduos, que desde a educação básica são preparados para o mercado de trabalho. A educação escolar que visa direcionar as massas para o mercado de trabalho é a mesma que enquadra os indivíduos a uma adaptação passiva e funcionalista, ocasionando poucas ou nenhuma possibilidade ao indivíduo sobre o controle do destino ou do uso de sua força de trabalho. Tal paradoxo escancara a farsa do sucesso profissional e nos faz refletir sobre o lugar do indivíduo no interior dos processos formativos, além de nos possibilitar compreender que nem sempre a educação é um fator necessariamente ligado à emancipação. Ao contrário, a educação perpassa necessariamente uma esfera política, sem a qual é impossível conduzir os indivíduos para a autonomia e formação.

Refletir sobre a educação tendo em vista as mediações da forma social na qual ela se concretiza, o que no caso dos países capitalistas, se vincula à apropriação dos conhecimentos técnicos, revela que ao mesmo tempo que tais conhecimentos permitem a reprodução da vida humana, impõem a barbárie semiformativa na qual se caracteriza a formação cultural e educacional como um todo. Descobrir as condições para interferir no rumo dessa formação, tendo como base a formação para a emancipação de todos os indivíduos, exige que a educação possibilite que os homens se tornem sujeitos da história, aptos a romper com os processos semiformativos que os têm conduzido à barbárie e possibilitado o avanço de políticas autoritaristas. Essa tarefa, que diz respeito a todos aqueles interessados pelo conteúdo emancipatório da educação, permeia a

necessária desfetichização da educação escolar, sobretudo nos sentidos e significados da EJA, para que a educação possa ser conduzida em um sentido contrário ao atual avanço das políticas educacionais que atuam sobre a égide da ideologia neoliberalista, que não apenas se opõem à perspectiva de uma formação autônoma e emancipatória, mas visam interesses conservadores que contradizem flagrantemente um horizonte de autonomia social e política, que conte com a participação efetiva de todos os indivíduos nos rumos de seu país e nas deliberações coletivas voltadas à efetiva concretização de direitos e garantias.

Portanto, o escamoteamento desse processo caracteriza hoje uma verdadeira ameaça à formação de sujeitos interessados na democracia. Pensar a educação na EJA através de uma perspectiva crítica é ser capaz de compreender a objetividade das relações sociais que interferem nos processos formativos dos indivíduos responsáveis pela produção e reprodução das condições sociais vigentes, no qual a ausência de processos reflexivos na elaboração das experiências dos sujeitos da EJA podem ser explorados por interesses funcionalistas que atuam gerenciando a vida de crianças, jovens, adultos e idosos para que atuem positivamente sobre o mundo através da adaptação às regras, normas e ordenamentos socialmente constituídos.

### **Emancipação, autonomia e o fortalecimento dos processos democráticos na EJA**

A crítica a uma educação meramente adaptativa foi realizada por Theodor Adorno em diversos escritos do pensador, no qual se buscou refletir acerca da dissolução da formação enquanto experiência formativa. Nesses escritos, encontramos análises que se debruçam sobre o processo de

produção e reprodução da vida humana em sociedade e de sua relação com a natureza, sobre a qual a formação do indivíduo está subordinada. A formação, que conduziria os indivíduos à autonomia, requer o comprometimento do educador com a aprendizagem, com a formação humana e com a educação ao longo da vida, que, dotadas de intencionalidade, dão sentido ao processo educativo - que é social e político -, sem o qual seria impossível orientar a educação rumo à emancipação. No entanto, a crise do processo formativo com o qual lidamos hoje, pode ser compreendida na medida em que, como vimos, se articulam às questões políticas, econômicas e sociais, inevitáveis diante da atual dinâmica do processo produtivo. No entanto, a crise de formação humana contra a qual toda a educação deveria ser orientada implica, necessariamente, no domínio do existente e das condições sociais vigentes.

Nesse sentido, quando analisamos as experiências formativas da EJA como uma possibilidade de nos contrapormos a esse estado de coisas devemos ter em vista os processos semiformativos que se infiltram no interior da própria experiência escolar por meio dos quais a formação humana é deturpada. Ao incorporar elementos irracionais ou conteúdos conformistas, ela contribui não apenas para fortalecer a irracionalidade que deturpa os saberes intelectuais e culturais, mas também para fortalecer o comportamento de assimilação e adaptação. Na EJA, muitas vezes os saberes, os conhecimentos e a vivência da escolarização, correspondem a um duplo aspecto: primeiro se relacionam com a experiência dos educandos e de suas concepções sobre a vida, adquiridas culturalmente em função do meio social; e, segundo, das idealizações, anseios e convicções dos educadores, que são seres socialmente mediados que também espelham a qualidade da formação que recebem.

A valorização da experiência dos educandos da EJA como um processo autorreflexivo nos leva a compreender que a formação humana,

em seu sentido educativo, significa ter em vista as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo, pois é por meio da experiência com o objeto que o indivíduo adquire a sua formação. Nesse sentido, a experiência formativa deve ser compreendida como o momento em que o educando poderia confrontar-se com os elementos objetivos que cerceiam a sua formação, adquirindo uma não-identidade com o real, ou seja, atuando mediado pela recusa do existente, sendo capaz de compreender a sua própria inadequação. Os processos semiformativos residem na uniformização da educação, que ocorre quando a educação escolar não é capaz de valorizar os diversos processos que nos conduzem à experiência formativa. Diante disso, nós enquanto educadores e demais interessados, devemos ser capazes de atravancar o fortalecimento da autoridade do saber escolar, cuja racionalidade está estreitamente vinculada aos padrões dominantes do capital, que não valoriza e não reconhece o saber e a compreensão do mundo em suas múltiplas formas e singularidades.

O processo de ensino escolar, quando dotado de uma perspectiva homogeneizante, nega as possibilidades para que os educandos se reconheçam como sujeitos do espaço escolar, como atores de sua aprendizagem e de suas próprias vidas. Uma educação escolar orientada nesse sentido já incorporou rótulos e estereótipos socialmente prescritos - como modos de ser, de falar, de vestir-se e de se comportar - os quais, na maioria das vezes, regula as relações que se estabelecem entre educadores e educandos, impossibilitando que os primeiros sejam capazes de acolher, de respeitar e de compreenderem a diferença como mais uma maneira de ser dentre as tantas variáveis possíveis, o que se constitui como um dos fatores que levam a permanência da autoridade do saber científico no interior do processo de ensino.

No entanto, não se pode simplesmente postular uma educação que rompa com esse estado de coisas, pois a perda da capacidade de vivenciar

experiências formativas não é algo que está posto para fora da sociedade, mas é produzido e reproduzido pela organização social, quando os processos necessários para a produção da vida, como o trabalho, perderam as qualidades essenciais para isso. No caso da EJA, que temos como estudantes pessoas que durante muitos anos ficaram distanciadas ou mesmo não receberam a vivência do saber científico e de uma reflexão sistemática, percebe-se o quanto a ruptura do ser com os objetos do mundo - os quais, como diria Adorno, o indivíduo só compreende quando julga coisa sua (ADORNO, 1995a, p. 32) -, interfere na prática cotidiana e nas atividades mais essenciais como o trabalho.

Assim, convencionou-se limitar os educandos da EJA a uma aprendizagem para a certificação ou para que esses possam, quando finalizarem seus estudos, adentrarem no mercado de trabalho, pois a maioria são desempregados, levados a ter como única ambição nos estudos a autonomia para concorrerem a uma vaga de trabalho. Com isso, desde a formação escolar, que recebem unicamente para que tenham a qualificação mínima exigida para qualquer trabalho assalariado e pouco remunerado, rompe-se com a articulação entre o mundo objetivo e o mundo intelectual, que já não se articulam no processo de trabalho. Hoje a separação entre aqueles destinados ao trabalho manual e aqueles que poderão dedicar-se a trabalhos intelectuais, produzem consequências que se desenvolvem no próprio processo formativo, que na EJA, não apenas visa promover uma semiformação, mas também atua vinculada aos processos de desescolarização, pois antes de buscar na escola uma formação por meio da qual o indivíduo seja capaz de refletir e compreender sobre o mundo, é preciso lidar com o imediatismo que corresponde a manutenção de sua própria sobrevivência.

Nesse sentido, temos na EJA a difícil tarefa de buscar uma formação autêntica, na qual os educandos sejam capazes de se impor no

mundo e compreender o real para que interfiram na reprodução de sua própria objetividade. Para isso, precisaria ocorrer mudanças desde a esfera de produção da vida, que se realiza somente por meio do trabalho. Essa relação, que poderia tornar o mundo cada vez mais humanizado, nos termos de Adorno (1995b), parte principalmente de uma educação crítica, que no caso da EJA, significa a necessária ruptura com os instrumentos técnicos que administram o mundo, os quais os educandos precisam decorar em apostilas para realizarem avaliações cada vez mais esvaziadas de qualquer conteúdo formativo.

Entretanto, quando supomos que seja possível reelaborar a experiência formativa dos sujeitos da EJA, não podemos perder de vista os aspectos subjetivos que também interferem nesse processo. Esses elementos subjetivos, por meio do qual as pessoas constituem a sua personalidade, mediadas pelas objetividades sociais, caracterizam a sua forma de ser e estar no mundo, o que muitas vezes não corresponde a uma consciência necessariamente progressista. Enquanto educadores, notamos o quanto alguns discursos autoritários e conservadores acabam sendo incorporados pelos sujeitos da EJA, que muitas vezes reproduzem certas visões ideologizantes, conservadoras, preconceituosas e negacionistas. Para Adorno, “uma mentalidade obstinada que nada quer ouvir a respeito de determinado assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica” (ADORNO, 1995a, p. 32), dessa forma, nos dias atuais, ao ministrar a disciplina de história por exemplo, muitos educadores encontram na EJA dificuldades para discutir e promover reflexões sobre certos assuntos e períodos históricos, como a Ditadura Civil-Militar, o Golpe Parlamentar de 2016 ou o avanço das *fake news*, definindo o cenário político no Brasil e a validade do saber científico.

Contudo, a vigência desses processos pode ser compreendida como uma decadência histórica, que reside no fato de que os indivíduos estão

cada vez mais adaptados a uma realidade em que sujeito e objeto do conhecimento encontram-se separados. Isso não quer dizer que a humanidade decaiu como se houvesse níveis lineares para o progresso e sim, que vivemos em uma sociedade na qual recebemos tantos estímulos que não sabemos mais a maneira de lidar com eles. Possibilitar que os sujeitos da EJA tracem caminhos emancipatórios diante desse labirinto no qual a experiência moderna se configurou hoje, em que se perderam os sentidos de humanização, é o que permitiria que a democracia e os avanços humanizadores se tornassem parte da experiência das pessoas, de modo que os educandos da EJA compreendessem esses assuntos como pertencentes a eles, o que é extremamente necessário para que se tornem sujeitos dos processos políticos.

Quando, por meio do resgate da experiência formativa, visamos fortalecer o potencial emancipador e antiautoritário da EJA, compreendemos que muitas pessoas, que são sujeitos da EJA, são deixadas unicamente à mercê de uma organização econômica em que são extremamente dependentes das condições existentes e da necessidade de sobrevivência diante das inúmeras desigualdades sociais a que estão submetidas. Tais elementos tornam os indivíduos limitados não apenas a uma situação em que são impotentes, mas saqueiam as possibilidades de qualquer sentido de emancipação. É preciso compreender que a ideia de democracia exige, necessariamente, a constituição de sujeitos autônomos, e a falta dessa formação traz à tona essa onda reacionária que observamos nos dias de hoje no cenário político, cultural, econômico e social brasileiro.

Nesse sentido, compreendemos a autonomia na EJA em um sentido emancipatório, que seja crítico e reflexivo acerca das objetividades na qual a experiência formativa se concretiza, de modo que a autonomia resgate a maioria definida nos termos kantianos, que remete “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO,

1995c, p. 124), sem a qual seria impossível aos indivíduos compreenderem o mundo em que é sujeito, mas também o seu objeto. Isso significa, para além da capacidade do pensamento de se impor e de atuar sobre o mundo, realizar decisões conscientes, de modo que os indivíduos sejam capazes de fortalecer processos democráticos, que não se deixem levar por propagandas e discursos sedutores que vão de encontro ao crescente cenário de autoritarismo. Para Adorno,

Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995d, p. 141).

Nesse sentido, afirmamos que a educação na EJA contém um viés político que não pode ser ignorado, que exige que nós, enquanto educadores, reflitamos acerca da problemática de uma educação meramente adaptativa, na qual se incorpora um modelo único de ser e estar no mundo, contribuindo para a permanência de um estado de coisas que não rompe com as contradições do existente. O sujeito da EJA deve ser compreendido como um indivíduo no mundo, dotado de experiências e conhecimentos que não se resumem ao conteúdo escolar. A exigência de Kant, de que os homens deveriam se libertar de sua menoridade, exige de nós enquanto educadores, que sejamos capazes de compreender que a educação, ao contrário daquilo que a moderna sociedade capitalista estabelece, não deva ser utilizada no intuito de modelar as pessoas, mas sim, estabelecer o vínculo necessário entre educação e emancipação.



## Conclusão

Com a Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016), sob a gestão do governo de Michel Temer, o país ficou impedido de investir na Educação, entre outras áreas, pelos próximos 20 anos, alterando importantes artigos da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Tal medida representou um grande passo no desmonte das políticas públicas, ampliando as desigualdades sociais e priorizando os interesses do mercado. Os cortes na educação estão sempre enunciados nos discursos advindos do governo federal de lá para cá. Há que considerar ainda que a emenda repercutiu também na saúde e segurança pública, que hoje vemos fragilizadas mediante a crise sanitária causada pelo novo Coronavírus.

Assim que assumiu o Ministério da Educação, o então ministro Ricardo Vélez Rodrigues, junto com o presidente Jair Messias Bolsonaro, extinguiram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), dissolvendo-a em duas novas secretarias, a saber Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. A SECADI havia sido criada em 2004, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, advinda de intensa mobilização de variados movimentos sociais e populares. A pasta era responsável por programas e políticas públicas na área da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena entre outras ações, tendo como objetivo principal garantir o direito à Educação e a inclusão social.

Somado aos altos índices de desemprego, que tornam o período de pandemia da COVID-19 ainda mais dramático, a Educação de Jovens e Adultos vive atualmente um alto índice também de evasão de seus sujeitos

que se encontram submetidos a várias pressões sociais, econômicas e sanitárias. De acordo com Di Pierro (2005, p. 4):

[...] os jovens e adultos das camadas populares não ocorrem com mais frequência às aulas porque a busca dos meios de subsistência absorve todo seu tempo, seus arranjos de vida não se harmonizam com a frequência contínua da escola e os conteúdos veiculados são pouco relevantes para pessoas cuja vida está preenchida por múltiplas exigências.

Essa realidade afeta profundamente o processo de educação, criando novas necessidades e desafios que estão postos à EJA, estabelecendo como demanda fundamental pensarmos também novas formas de superar os problemas aqui já apontados. Assim, “não poderá haver mudanças radicais no sistema educacional sem, contudo, haver rupturas e reformas no controle do sistema do capital”, conforme aponta Mészáros:

Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (Mészáros, 2008, p. 52-53).

Para que essa mudança de fato seja encaminhada, vale destacarmos como apontado por Mészáros que a Educação não tem como ser neutra e,

portanto, é importante que ela seja orientada na perspectiva de uma educação democrática, o que implica em vários processos, estratégias e concepções educativas capazes de romper objetivos autoritários e determinações opressivas. Intervenções e iniciativas docentes e discentes podem colaborar no sentido do rompimento dessas estruturas, na medida em que uma nova lógica de resistência é construída conjuntamente com reestruturação dos poderes a partir de uma transformação emancipadora. Para tanto, a formação contínua, a atitude intencional do ensino e o alargamento da consciência crítica dos educadores é fundamental nesse sentido, uma vez que tem impacto direto no acontecimento das aulas e na emancipação dos educandos, buscando romper especialmente com um sistema neoliberal que avança exponencialmente como acima foi apontado - baseados no aumento do lucro, na expansão do capital, dominação ideológica social e na educação como mercadoria, que tem como objetivo a adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.

Essa ruptura, portanto, visa a superação de uma concepção tecnicista, no qual o treinamento dos indivíduos passa a conduzir a formação humana, compondo uma das esferas mais complexas da atividade humana, que condiciona o trabalho educativo realizado, subsidiando saberes, experiências e conhecimentos construídos e sistematizados historicamente. Conforme aponta Mello (2009, p. 39):

Nessa perspectiva, quando pensamos a educação como construção da natureza humana, percebemos, por parte de quem ensina, a necessidade de uma atitude intencional, calcada na teoria que permita a compreensão da complexidade do processo educativo que possibilite a construção, nos alunos, das máximas qualidades da natureza humana até aqui desenvolvidas pelos homens e mulheres que nos antecederam na história. Ao mesmo tempo, essa compreensão do processo de construção da natureza humana pela via da educação deve levar os

sujeitos que aprendem a uma atitude intencional de máxima apropriação dessa natureza humana social e historicamente construída. Com uma tal atitude em ambos os pólos do processo educativo, potencializaremos as conquistas da educação para a construção de uma sociedade justa e que respeite a vida em nosso planeta.

## Referências

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In:\_\_\_\_\_*. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, Theodor W. Educação para que?. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In:\_\_\_\_\_*. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In:\_\_\_\_\_*. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c.

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. *In:\_\_\_\_\_*. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

BRASIL. República Federativa. Emenda Constitucional n. 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**; Edição: 241; Seção 1; p. 2. Publicado em 16 dez. 2016. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21295527/do1-2016-12-16-emenda-constitucional-n-95-21295459](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21295527/do1-2016-12-16-emenda-constitucional-n-95-21295459) Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. República Federativa. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988) Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)  
Acesso em: 25 jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil R. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DI PIERRO, Maria C.; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 223.

MELLO, Suely A. A construção da natureza humana na educação de jovens e adultos. In: MIGUEL, José Carlos; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões (org.). **Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens na EJA**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. *In*: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

SILVA, Odair V. Educação escolar e neoliberalismo: análise crítica sobre as diretrizes sociais de formação na sociedade contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano XIV, n. 23, periódicos semestrais, jan. 2014.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.