

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
RONDÔNIA

CENTRO
INTERDISCIPLINAR DE
ESTUDO E PESQUISA
DO IMAGINÁRIO
SOCIAL



REVISTA LABIRINTO
ISSN 1519-6674
ANO XX
VOLUME 33
(JUL-DEZ)
2020
P. 288-302.

AS DICOTOMIAS DO ESTADO IMPULSIONAM AO FRACASSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Sheila Castro dos Santosⁱ
Professora Doutora do Departamento de Geografia da
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

João Carlos Pereira Coqueiroⁱⁱ
Doutor em Ciências da Educação pela
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal

Armando Paulo Ferreira Loureiroⁱⁱⁱ
Professor Doutor do Departamento de Ciências da Educação na
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal

RESUMO

Neste propõe-se um olhar crítico e humanista, elaborado sob a perspectiva hermenêutica-fenomenológica, utilizada para compreender a produção e descontinuidade educacional brasileira, pois, as políticas públicas direcionada à educação são ineficientes em seus métodos e práticas, em conjunto com a escolarização ensino/aprendizagem deveriam conduzir o indivíduo a cada vez mais crescer enquanto ser inserido em sociedade. Onde se organizaria socialmente com intuito cada vez maior de entender o outro, como ser que possui cultura, religião, princípios de vida que devem ser respeitados. Contudo, são manipulados por discursos mercadológicos e políticos que se utilizam do desconhecimento histórico para deixar a maior parte da população inerte.

Palavras-chaves: Discursos; Política Pública; Ineficiência.

THE DICTOMIES OF THE STATE BOOST THE FAILURE OF SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

In this paper it is propose a critical and humanistic view, elaborated from the hermeneutic-phenomenological perspective, used to understand the Brazilian educational production and discontinuity, since public politics directed to education are inefficient in their methods and practices, in conjunction with schooling teaching/learning should lead the individual to grow more and more as long as while being inserted into society. Where it would organize itself socially with increasing intention to understand the other, as being that has culture, religion, principles of life that must be respected. However, they are manipulated by market and political discourses that use historical ignorance to leave the majority of the population inert.

Keywords: Speeches; Public Politics; Inefficiency.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade evidenciar as vicissitudes impostas pelo poder público que coadunam para as possíveis causas do descaso e abandono escolar da EJA no Brasil. O método de aplicação para este trabalho foi o hermenêutico-fenomenológico ricoeuriano desenvolvido nos textos de 1983, 1988 e 1990, nestes Paul Ricoeur direciona o pesquisador a elaborar pesquisa qualitativa, onde pode ser obtido o entendimento dos intertextos percebidos tanto na pesquisa de campo, quanto em obras escritas, e em documentos criados. Conscientemente considera-se que o papel da hermenêutica-fenomenológica é reflexivo, utiliza-se a visão histórica, leis, textos e o entendimento humano das tramas experienciadas no cotidiano para desenvolver as análises sobre o tema, o qual neste texto trata-se do fracasso da educação escolar.

Com a hermenêutica-fenomenológica foi obtido interpretações sobre questões pertinentes à educação direcionada a indivíduos que possuíram, no decorrer de suas vidas, empecilhos para obter educação no tempo normal, e, portanto, tiveram que recorrer à EJA como forma paliativa para conseguirem a educação formal que o Estado, enquanto gestor do território impõe que possuam, e que o mercado de trabalho também lhes exige o certificado de conclusão do ensino médio. Compreender os indivíduos que passam por essa situação é uma atividade mental que requer a compreensão de que o ser humano é dinâmico, único, com problemas e medos que às

vezes não os deixam concluir as etapas sociais que lhes são impostas.

E, nesta construção percebe-se diversos atores sociais que se apropriam da escola como parte de sua vida, utilizando-a em graus distintos, os educadores, gestores e educandos experienciam o cotidiano escolar, cada um em determinado tempo. O educando fica pouco tempo na escola, contudo, ela é capaz de lhe fornecer ideais para o resto de sua vida. Já o educador fica mais de tempo na escola, emprega em suas ações metodologias educativas capazes de surtir efeito nas aulas. E, ainda há o gestor, encarregado pelo funcionamento da escola, este pode ter comportamento diverso, no entanto, alguns por serem cobrados pela secretária de educação, impõem um ritmo que às vezes os toma para si a identidade de ‘senhor da escola’ ou ‘dono da escola’, tratando todos como se fossem seus subordinados de forma autoritária para conseguir que a escola atinja as metas proposta pela secretaria de educação seja da esfera estadual ou municipal. E, o maior ator o Estado, provedor de políticas públicas direcionadas à escola, aos gestores, aos professores e, aos educandos.

Pela força proeminente da política pública direcionada a educação daqueles que buscam a escolarização fora do tempo dito normal, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, refere-se a modalidade EJA tratando-a como mais uma possibilidade de concluir no âmbito da educação básica suas etapas fundamental e médio. No entanto, apesar de

substituir a expressão Ensino Supletivo pelo termo Educação de Jovens e Adultos, que pressupõe caráter mais amplo, manteve a expressão “exame supletivo” o que, aliado ao fato de não se prever na lei a frequência ou duração dos cursos, também não indica de quem é a obrigação de oferecê-lo de modo a abrir espaço, para que na prática, nada ou pouca coisa mude, pois os projetos públicos voltados para o ensino/aprendizado perpassariam então a mesmice de sempre. Pois,

Diante do fracasso escolar, o Estado procura através de várias técnicas pedagógicas, implementar soluções para o problema. Embora, tivéssemos um avanço significativo com a implementação de leis garantindo o direito de todos à educação no ensino fundamental gratuito, inclusive aos que não tiveram acesso à escola, percebe-se um distanciamento entre o proclamado e o efetivado. Os retrocessos demandados das políticas sociais provocam os desarranjos em todos os setores inclusive no setor educacional. (GARRIDO; LOUREIRO, 2016, p. 89).

Diante do exposto, compreende-se que o Estado brasileiro por meio de políticas públicas deveria buscar a resolução dos mais diversos problemas enfrentados cotidianamente, contudo o que é imposto são políticas mitigadoras e exclusoras, que colocam de lado grande parte da população carente do país. Tem-se a impressão de que ao pensar educação com qualidade exclui-se o menos favorecido economicamente e privilegia as classes que possuem poder aquisitivo maior, colocando o ensino escolar apenas como um discurso generalista, enquanto ao seu público e os sistemas regulares de ensino

acabam por produzir novas exclusões sociais, reproduzindo assim uma falha no sistema educacional, para quem vive a redução de recursos, a falta de profissionais e de curso de capacitação.

Mesmo com legislação federal específica, o descaso com o ensino é perceptível em todo território nacional. Uma das coisas que se percebe, é que a legislação vigente no país respalda o princípio da gestão democrática da educação, o que deveria ajudar a sanar alguns problemas. A própria Constituição Federal de 1988 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 - traz artigos que sugerem uma gestão participativa, colegiada e dialógica envolvendo os diversos segmentos dispostos no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o descumprimento desta normatização se dá na esfera estadual e municipal, pois quem escolhe o gestor da escola é o governador e prefeito, por meio de indicação que passa pela Secretaria de Educação. Com essa atitude a participação social de pais, alunos, professores e outros profissionais que trabalham na escola não é realizada, contrariando a legislação vigente, que traz consigo normas educacionais, legais e infra legais, leis e regulamentos, com instrução jurídica, relativas ao setor educacional, que regulam toda atividade educacional no território brasileiro. Mas que constantemente é descumprida pelos órgãos públicos.

Segundo Saviani (1973) entende-se que a legislação Educacional possui duas naturezas: uma Reguladora e uma Regulamentadora. A

primeira se manifesta através de leis, sejam federais, estaduais ou municipais. As normas constitucionais que tratam da educação são as fontes primárias da regulação e organização da educação nacional, pois, por elas, definem-se as competências constitucionais e atribuições administrativas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Abaixo das normas constitucionais, temos as leis federais, ordinárias ou complementares, que regulam o sistema nacional de educação.

Ao contrário da legislação reguladora a regulamentadora não é descritiva, mas prescritiva, volta-se à própria práxis da educação. Os decretos presidenciais, as portarias ministeriais e interministeriais, as resoluções e pareceres dos órgãos do Ministério da Educação, como o Conselho Nacional da Educação ou o Fundo de Desenvolvimento da Educação e como serão executadas as regras jurídicas ou as disposições legais contidas no processo de regulação da educação nacional.

Alves *et alii* (2014, p. 25) pondera a respeito dos problemas da EJA no Brasil e conclui que “a educação de adultos debate-se com um conjunto de problemas, alguns recentes, outros herdados do passado, nunca verdadeiramente superados, e que têm contribuído para a sua debilidade estrutural na sociedade” a qual no Brasil é complexa por motivo político.

Para fazer valer os direitos educativos de todos e todas num país marcado por desigualdades e violações como o Brasil é

preciso que a EJA seja assumida como uma política universal e permanente de ação afirmativa e reparadora, orientada explicitamente ao combate das desigualdades e a promoção de direitos. É possível e desejável que a universalidade no atendimento se componha de políticas de EJA voltadas a diversidade do seu público e que integrem múltiplas opções de oferta educativa, escolares e não escolares, mecanismos de avaliação e certificação além de se comprometer com a busca ativa e o chamamento de seus potenciais beneficiários. (CARREIRA *et alii*, 2014, p. 10).

Com o ensino público deficitário, as normativas do governo para que a maioria das salas de aulas fiquem superlotadas, deixa o professor em salas superlotadas tendo que lidar com os educandos sem suporte, essa prática realizada desde a alfabetização, auxilia aos alunos a saírem sem saber ler e escrever **291** corretamente. E, a maior parte dos professores do ensino fundamental além de terem os mesmos problemas de salas superlotadas entendem, que já não é sua responsabilidade se o educando não sabe interpretar textos em seu idioma. Fica pior no ensino médio, pois os estudantes que não sabem ler, ficam em desvantagem para concorrer a uma vaga em universidade pública, o que conduz alguns a buscar o ensino privado, terem ‘sorte’ de passarem na seleção do ENEM.

A certeza no momento é que o ensino no Brasil continua inadequado, as maquiagens elaboradas por algumas escolas para agradar o governo do estado revelam que os números de aprovação são somente para o Ideb. Contudo, o aprendizado é muito baixo, se essa realidade é para quem cursa o ensino convencional, pensar em como a educação é implementada nos jovens

que estão cursando ou cursaram a EJA. Pois, são estudantes que passaram e continuarão na desvantagem que o sistema educacional os impõe:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem tripla função: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora implica no resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada; a função equalizadora refere-se à perspectiva de exigência de inclusão, tanto no meio social quanto no mundo do trabalho; e a função qualificadora, que se refere à garantia de um saber e de uma educação continuada para toda a vida (BRASIL, 2000, p.02).

Segundo Di Pierro (2010) a EJA ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, no entanto nos governos 2012 a 2016 houve certo incremento na colaboração da União, com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, e sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes. Di Pierro (2014, p. 45) indica que:

No caso das políticas públicas de EJA, a questão federativa adquire contornos singulares em virtude da herança histórica (pela qual o governo nacional exerce papel estratégico na indução do comportamento dos demais entes federados) e das profundas desigualdades sócio-territoriais que convocam a União ao exercício da função redistributiva e a coordenação de redes colaborativas e mecanismos intergovernamentais de parceria.

Nesse ordenamento da União para com os estados federados, o município ficou responsável pela EJA no ensino fundamental ou primeiro ciclo, o ensino médio ou segundo ciclo ficou

com os estados, o recurso distribuído pela federação vai depender da quantidade de alunos inscritos no ano anterior ao recebimento. Por isso, o recurso da merenda não é definitivo para quantidade X de educandos, sendo alterado de acordo com a quantidade de alunos que concluem a EJA, mesmo que no início do semestre haja muitos alunos, mas ocorra evasão escolar no decorrer do período letivo, o recurso que a escola recebe será para os alunos que concluíram o semestre. Isso corresponde a deixar novos alunos sem merenda, logo surgirá um novo problema, pois os educandos esperam que a escola propicie essa alimentação para todos os que estão presente do início ao fim do período.

Como aponta Freire (2007) o descaso 292 com a EJA já vem de longa data. Desde a década de noventa tem-se o atual tema do descaso democrático republicano em que o Brasil vive, isso é perceptível em todas as esferas de poder e na estrutura sócio-política-educacional que deveria primar por edificações mentais que fossem capazes de conduzir os cidadãos à um desenvolvimento humano cada vez melhor, contudo o que se nota é o contrário, com:

A política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. Fala-se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que, por isso mesmo, não é possível escapar. Universaliza-se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemônicas como se o Brasil, o México e a Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão. Pega-se o trem no meio do caminho e não se discutem as condições anteriores e

atuais das diferentes economias. Nivelam-se os patamares de deveres entre as distintas economias sem se considerarem as distancias que separam os “direitos” dos fortes e o seu poder de usufruí-los e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos. Se a globalização implica a superação de fronteiras, a abertura sem restrições ao livre comércio, acabe-se então quem não puder resistir. (FREIRE, 2003b, p. 127).

Uma educação idealizada para que o país se abra para as empresas transnacionais, no Brasil um Estado que tende a deixar a educação em situação de calamidade. O que deveria ser incentivo para a sociedade brasileira torna-se frustração ao e entender que políticos se utilizam da população como massa de manobra para obterem votos e submissão, esta inconsciente de seu papel ou de sua cidadania, sem a consciência de seu papel no mundo o indivíduo deixa tudo acontecer sem reivindicar seus direitos. Mesmo que a educação seja um direito básico humano como explicita Baptista (2016, p.167) também o é “um bem público essencial”. De maneira que, “a educação constitui uma prioridade das sociedades democráticas contemporâneas que, dessa forma se veem desafiadas a assegurar condições de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas de todas as idades”. Com isso:

A grande responsabilidade da educação num país que se entende por democrático é propiciar a homens e mulheres os instrumentos necessários para o seu auto entendimento e entendimento coletivo de que a sua existência é mobilizada por condições específicos que não se afastam da dimensão política e ao mesmo tempo são elas criadas e modificadas por eles, como atores sociais. Daí entender-se que a

educação tem como peculiaridade principal a capacidade de transformar homens e mulheres de um estágio de menor conhecimento ampliado, com inúmeras possibilidades de desdobramentos. (LIMA, 2016, p. 19).

No caso do sistema educacional brasileiro que coloca o menos favorecido em um cabo de guerra desleal, de um lado pessoas (professores, gestores, estudantes e poucos políticos) de outro lado o estado e pessoas civis como empresas (bancada ruralista e do comércio) com todo seu aparato técnico envolvendo servidores a permanecerem com o fracasso da escolarização. O que Freire (1978, p. 14) evidencia é que “os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a ideia que eles próprios nunca tomam a sério de que a educação é a **293** “alavanca do progresso”, com isso é mais simples e vantajoso incentivar o fracasso da educação escolar e torna-la ineficaz.

Loureiro e Guedes (2016, p. 222) evidenciam “o que predominantemente tem sido nos processos educativos de adultos não tem constituído na maior parte dos casos, para uma melhoria das condições de vida dos adultos que procuram e frequentam as ofertas educativas existentes”. A interrupção na formação educacional também pode ocorrer pelo fetiche do consumo, que alguns estudantes adquirem, eles entendem que é muito mais fácil trabalhar e deixar o estudo para depois, entendem que precisam adquirir um poder aquisitivo, com essa ação interrompem o processo cognitivo da escolarização. Ademais o Estado exerce controle sobre as políticas sociais, tanto públicas quanto

privadas, porque estas expressam relações de contradição e confronto das classes sociais no modo de produção capitalista.

O Estado sofre pressões das empresas para tomar decisões que as favoreçam, a exemplo as medidas neoliberalista que o governo elabora para ajudar os empresários a pagarem menos pela mão de obra.

Em uma política educacional eivada de práticas de ensino tecnicistas que contrariam os objetivos democráticos proclamados e são impostas por uma estrutura hierarquizada e burocratizada que institucionaliza uma estrutura de poder na qual o último ela dá cadeia – os usuários da rede escolar – não tem nenhum poder, exceto lançar mão de várias formas de resistência exercidas por alunos que rejeitam uma instituição que, como regra, os coisifica e aprisiona, a única saída é a criação pelos educadores de um coletivo que democratize a vida na escola em que trabalham e se responsabilize pela discussão e elaboração de um projeto pedagógico que caminhe em direção da superação de um tecnicismo burocrático que lhes é imposto de cima e de fora da escola. (PATTO, 2015, p. 451).

O que se deve almejar na situação educacional no Brasil é quase que utopia, mas como educador o acreditar na mudança da lógica do Estado para que este dinamize os programas educativos e melhore tanto infraestrutura como salário para os que são envolvidos no processo de ensino, é uma das ações que resta. Na carta publicada pela Associação do Direito de Aprender (ADA) há uma citação que sintetiza a importância da educação, quando eles explicitam que a “educação implica o reconhecimento e o diálogo entre as diferentes culturas e estilos de vida que coexistem numa comunidade”, também

expõem o porquê impor a educação brasileira o mais baixo nível de atenção e responsabilidade pela parte do governo.

Segundo Di Pierro (2014) o direito à educação foi e continua sendo implementado de maneira insignificante e os sistemas regulares de ensino acabam por produzir novas exclusões sociais, reproduzindo assim uma falha no sistema educacional.

FRACASSO ESCOLAR NO DESCAMINHO DA CIDADANIA

O abandono escolar tem em seu início na certeza da incapacidade, traz consigo desmotivação para a continuidade, pois o fracasso tem em sua motivação a anulação da potencialidade humana, conduz à uma desumanização. Já a permanência provém da força que flui quando o ser humano está em sua firmeza de continuidade, ela possibilita o começo do ato reflexivo do homem em busca da ação humanizadora que o conduz ao entendimento de seu mundo. 294

A educação traz consigo em sua essência o que que Freire (1983, p. 27) bem explicitou “o inacabamento ou a inconclusão do homem” nesta afirmativa o homem tem necessidade de conhecimento advindo da educação, ela é necessária ao ser humano. Pois:

As práticas sociais incluem a alfabetização e a educação de base de adultos, a formação profissional, as dinâmicas sociais e culturais com intencionalidade e potencial educativo, os processos de reconhecimento e validação

de adquiridos experienciais, o desenvolvimento local, a intervenção comunitária e os movimentos sociais. Estas práticas são influenciadas e influenciam os fenômenos sociais, políticos, culturais e económicos. (ALVES *et alii*, 2014, p. 03).

Educar para incluir significa, segundo Rodriguez (2009), poder transformar o indivíduo através de uma educação que potencializa a consolidação de identidades, seja individual ou coletiva, e não meramente como um instrumento assistencialista, que é o que acontece muitas vezes quando se ofertam cursos na modalidade EJA. Também Machado *et alii* (2008) considera que, como resultado das campanhas e, na sequência, da oferta quase exclusiva de acesso e retorno à escolarização de jovens e adultos por meio do ensino supletivo, consagrou-se um perfil de atendimento educativo de “viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade” (Machado *et alii*, 2008, p. 423).

Segundo Gadotti (2000) o que se precisa é uma reinvenção ou reencantamento da escola, pois os estudantes precisam encontrar motivos para irem aos bancos escolares com satisfação, alegria. Saviani (2005, p. 21) vai além, pois entende que “a escola deve ser uma réplica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço ‘material’ de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas”. O problema é que a sociedade brasileira procura satisfazer as elites sem querer auxiliar os menos favorecidos economicamente e isso traz um risco grande, pois se a escola é o reflexo da sociedade

quer dizer que a sociedade brasileira está em colapso.

Na batalha por melhor colocação no mercado de trabalho os jovens e adultos menos aptos devem permanecer como subordinados sem perspectiva de crescimento intelectual, essa visão cruel e desvalorizante da humanidade é prejudicial ela corrobora para que não haja mudança intelectual no indivíduo. Será então que:

As políticas públicas de qualificação profissional para o segmento jovem estão inseridas no conjunto de políticas de conformação subalternas, apenas com o objetivo de mediar os conflitos e de manter a hegemonia do projeto neoliberal. Trata-se de uma formação aligeirada e compensatória, ilusão necessária que funciona como uma pedagogia política da classe dominante para educar as massas para o consenso em torno do modelo de desenvolvimento adotado, garantindo condições favoráveis à manutenção da hegemonia (BITTENCOURT *et alii*, 2015, p. 15).

295

Percebe-se segundo Freire, (2003, p. 63) que realmente “não é possível a escola, ser na verdade engajada na formação de educandos”, pois por força e pressão do Estado os educadores “alheiam-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos de sua família de seus vizinhos”.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2003a, p. 67).

Em seu descontentamento ao falar em educação como intervenção, Freire (2003) visou mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, a educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta.

Ao explanar sobre o fracasso escolar Lugli e Gualtieri (2012, p. 12), colocam em evidência “a dificuldade da escola em proporcionar a escolarização pretendida para a totalidade dos que a procuram”. Nessa perspectiva compreendem que “o fracasso na escola tem como contrapartida inevitável o fracasso do ser humano”. É claro que há interferência na educação escolar “o interesse e a disposição do aluno em aprender, porém, também é sabido que esse interesse e disposição não independem das condições de ensino em sala de aula, do trabalho do professor, da organização da escola e do sistema educativo, da situação socioeconômica e cultural da família e da sociedade”. No entanto, para haver um ambiente familiar favorável a educação escolar deve-se dar condições aos pais ou responsáveis para que possam mediar as dúvidas e incentivar a permanência dos estudantes na escola.

Em uma sociedade de consumo o fetiche, a compulsão pela compra ou por possuir produtos tecnológicos da moda, é agravada quando não se tem uma escolarização democrática que signifique inclusão social, o

fracasso escolar suscita nas pessoas o sentimento de revolta por não possuírem o que gostariam, tornam-se o reflexo da incapacidade financeira, evidenciando o descaso da família, ficam imóvel sem conseguir ver onde buscar a inclusão ou melhora financeira, aceitam o que lhes é imposto, de modo a moldarem-se para ficar dormentes durante ou no decorrer de boa parte da vida, sem demonstrarem resistência as ações que lhes são imputadas pelo Estado.

O fracasso escolar acompanha o desenvolvimento do próprio Sistema educacional no Brasil. Entre os anos 1930, momento de organização do sistema educacional brasileiro, e as décadas de 1960 e 1970, época intitulada desenvolvimentista, várias interpretações foram construídas para explicar o fracasso que responsabilizaram, com pesos diferentes as próprias crianças, os jovens, suas famílias, seus professores ou a instituição escolar, dependendo do referencial teórico e ideológico utilizado para construí-las. E, como veremos, nessas explicações o fracasso na escola geralmente não foi compreendido também como fracasso da escola. (LUGLI; GUALTIERI, 2012, p. 13).

296

Ao observar jovens e o adultos que desde sua infância tiveram prejuízos com a escolarização percebe-se que a mudança deve ser implantada em todos os setores educacionais. E, tudo só será possível com incentivos intelectuais e sociocultural para os jovens e adultos, com políticas públicas voltadas para inserção da criança, do jovem e do adulto à escola com as mesmas oportunidades e conhecimentos. Lugli e Gualtieri (2012, p. 108) “apenas com mudanças significativas no modelo de organização escolar poderão reduzir os índices de fracasso”.

A educação diz respeito a cidadania, a alteridade, a formas de desenvolvimento individual, cultural, social e familiar. Freire (2007, p. 102) afirma que “as diferenças as vezes astronômicas entre os gastos públicos nas áreas já embelezadas e bem instrumentadas da cidade e os poucos recursos previstos para as zonas periféricas e faveladas da cidade”, propicia cada vez mais a exclusão social.

POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HUMANA

Com o déficit evidente de aprendizagem que não foi sanado desde a alfabetização, o brasileiro demonstra a realidade de diversas unidades federativas, onde a grande maioria dos professores da rede pública são obrigados a aprovarem os educandos, estes vão adentrando novos anos de estudo sem ao menos serem sanadas questões fundamentais. Há alunos que não conseguem obter a aprovação e reprovam até chegar a idade de ingressarem na EJA, com a dificuldade de aprendizado continuarão e terminarão o ensino fundamental e médio para irem a estatística do governo. Pode-se afirmar que algumas das funções da EJA foram alteradas no decorrer do processo de ensino/gestão de políticas públicas/indivíduo. Pois enquanto ensino acabou por enveredar por mínimas horas que propiciam um conhecimento parco, por ter a maior parte de seus conteúdos aplicados de maneira qualquer.

Freire (2007) evidencia que alguns educadores ao cederem as exigências do Estado para maquiar a educação omitem-se e deixam de serem neutros e ainda não vivem a prática educativa. Quando retrata os tipos de educação que devem ser praticadas continua dizendo “assevero ingênua ou astuta a dicotomia entre educação para a libertação e educação para a responsabilidade. Desta forma, a educação para a responsabilidade seria a negação da educação para a libertação, vista então como prática irresponsável”. Apontando a solução para que os educadores possam lutar contra as forças que desacreditam na educação, pois “numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas é possível”. Percebe-se então que a vocação freiriana ontológica do ser humano interpretador de sua vida, das complexidades e singularidades que engendram as atividades humanas. Pois, cabe a educadoras e educadores “armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar”. (FREIRE, 2007, p. 103).

Dentro de uma gestão escolar consciente busca-se melhorar significativamente a didática, e o conteúdo que diz respeito a formação do professor, essa máxima não ocorre na maior parte das escolas públicas, pois os docentes as vezes assumem disciplinas em que não possuem

formação, professores são obrigados a assumirem disciplinas em que não foram capacitados. Com esta atitude o profissional na educação não elaborará uma boa mediação com os educandos.

Freire (1983, p. 27) indica que não há homem sem mundo, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos implica a alterações no mundo, cujo produto, por sua vez condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que “o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama”.

A educação escolar cívica deve ser uma abordagem individual que refletirá no contexto social em que o educando estiver inserido. A ética, então pode estar vinculada com o conhecimento de si, e do conjunto ofertado pelo contexto social e político, apresentado e entendido pelo indivíduo humanizado.

A primeira característica desta relação é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser

estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1983, p. 30).

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura nesse sentido é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus.

Freire (2003a, p. 18) mais do que um ser 298 no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide que rompe. E, é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria

presença como parte consciente do mundo não posso escapar a responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permitas-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 2003a, p. 19).

Todas as ações dependem do indivíduo, se este não quiser não se pode forçá-lo ao ensino e a aprendizagem. Os discursos partidários tornaram-se empreendimento com formas ideológicas de manipulação da memória, usados de diversas formas no ato da comunicação ou marketing, estão cada vez mais aprimorados a manipular a sociedade menos abastada.

No cotidiano de cada indivíduo está inserido universo de discursos, o qual segundo Baccaga (1995, p. 46) “é a partir dessa materialidade discursiva que se constitui sua subjetividade. Logo a subjetividade nada mais é que o resultado da polifonia, das muitas vozes sociais que cada indivíduo “recebe” e tem a condição de “reproduzir” (paciente) e/ou de reelaborar (agente)”.

A busca pela comunicação é realizada para haver entendimento, diálogo compreensão do que se quer expor. A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. Não só na EJA

mais em outros segmentos educacionais é que grande parte dos educandos não conseguem entender o significado conceitual das palavras. Há uma ruptura cognitiva que pelo que foi observado, e esta, ocorre desde a infância, quando deveriam ser alfabetizados, e continua pelo decorrer dos anos de aprendizagem.

O pensamento pode ser racional visando das mais diversas interpretações das experiências, possibilita a criação de um mundo imaginário, onde se almeja conseguir algo, nesse contexto o indivíduo vive uma contemplação do que pode conseguir quando é incentivado a realizar determinada ação ou tarefa.

Seguindo este raciocínio pode-se pensar que as atividades realizadas em sala ou para casa (dentre elas pesquisas) são um tipo de obstáculo ao exercício mental quando o estudante não entende para que irá servir tal conhecimento, de modo que impossibilita o crescimento cognitivo do mesmo, no entanto o educando desconhece o porquê do exercício, é aí que o professor precisa ajudá-lo a compreender, que passar uma tarefa necessita de explicação de como auxiliará no desenvolvimento intelectual. 299

Quando o estudante é humanizado, ele entende e se permite, ser, vivenciar, experimentar, compreender os aspectos de seu mundo interior. E, sabe o que é moralmente certo ou errado em seus atos, e consegue também perceber dos fazem parte de sua vida, sejam próximos ou distante, o indivíduo tem a percepção do que os atos dos atores sociais podem lhe afetar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização é um dos caminhos possíveis para a construção da humanização. Todas as ações antipedagógicas conduzem grande parte dos alunos da EJA ao fracasso e ao abandono escolar. O fracasso também ocorre quando a maior parte dos professores que estão nas salas da EJA exercendo a função de educador, somente precisam fechar a carga horária, que são obrigados a cumprir, não tendo dessa maneira capacitação para um melhor comprometimento enquanto educador, pois o Estado não disponibiliza tal formação complementar

Na perspectiva de cumprimento de sua função, a EJA não tem conseguido em parte cumprir a proposta para a qual foi implantada. Na função qualificadora que indica uma educação continuada para toda a vida, ela infere que os alunos precisam de incentivo para permanecerem e buscarem aprendizagem, no entanto, por motivo político ligado a verba pública administrada de forma incorreta, a grande parte dos educandos desta modalidade, desistem.

O fracasso escolar é um problema político que é forjado para ter continuidade. O ato de deixar a maior parte da população sem uma educação responsável onde possa refletir sobre si e sobre o mundo, deixando-os na ignorância, a grande maioria da população brasileira é transformada dessa maneira em

massa de manobra para os desígnios políticos. A população de baixa renda é o maior prejudicado nas políticas de exclusão e de indiferença dos governos federal, estadual e municipal.

Com o entendimento de que a regulamentação não cria direito, apenas limita-se a instituir normas sobre a execução da lei, tomando as providências indispensáveis para o funcionamento dos serviços educacionais, o que acarreta a compreensão da educação pelo delineamento das políticas públicas. No entanto, as discussões políticas trazem pouca mudança, pois os projetos públicos voltados para o ensino/aprendizado detêm-se em descontinuidade, sem que haja transformações nas práticas educacionais no Brasil.

300

REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; CANÁRIO, R.; MELO A. de; FRAGOSO, A.; CAVACO, C.; GUIMARÃES, P. **Pensar a Educação Portugal 2015 (2014)**. Aprender sempre Educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável. Revista Economia e sociedade: Lisboa. 2015. p. 1-36.
- BACCEGA, M. A. **Palavra e discurso: história e literatura**. São Paulo: ática, 2000.
- BAPTISTA, I. **Educação de adultos e pedagogia social**. In: GARRIDO, N. de C.; LIMA, P. G.; SILVA, O. M.; EVANGELISTA, F. Educação e jovens e adultos para além dos muros da escola: perspectiva da educação social.

São Paulo: editora Expressão e Arte, 2016. p. 58-79.

BITTENCOURT, N. de F. B.; ALBERTO, M. de F. P. **Educação de jovens e adultos: significado da formação.** Periódico EJA em Debate: Florianópolis, n. 6, 2015. p. 1-20.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000.

CATELLI, R. J.; HADDAD, S.; M. V. R. (Orgs.). **A EJA em Xequê: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, 2014.

DI PIERRO, M. C. **O impacto da inclusão da educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no estado de São Paulo.** In: CARREIRA, D.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). **A EJA em Xequê: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, 2014. p. 39-76.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos no plano nacional de educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas.** In: Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GADOTTI, M. e TORRES, C. A. **Estado e Educação popular na América Latina.** Campinas: Papirus, 1992.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARRIDO, N. C.; LOUREIRO, A. P. F. **Educação de jovens e adultos: uma proposta de alfabetização e iniciação à profissionalização.** In Revista Laplage (Sorocaba), vol. 02, n.04, 2016. p. 87-96.

LIMA, P. G.; SILVA, O. M.; EVANGELISTA, F. **Educação e jovens e adultos para além dos muros da escola: perspectiva da educação social.** São Paulo: editora Expressão e Arte, 2016. 301

LOUREIRO, A. P. F.; GUEDES, C. **Educação de adultos de âmbito escolar: entre o que é e o que deveria ser para se ter em conta o que está para lá dos muros da escola e ser agente de mudança, 2016.** In: GARRIDO, N. C.; LIMA, P. G.; SILVA, O. M. e EVANGELISTA, F. **Educação e jovens e adultos para além dos muros da escola: perspectiva da educação social.** São Paulo: editora Expressão e Arte, 2016.

LUGLI, R. G.; GUALTIERI, R. C. E. **A escola e o fracasso escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

Machado, M. M.; ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **Construindo conhecimento em**

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

integrada à educação profissional – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. In Revista Educação Santa Maria, v. 33, n. 3, 2008. p. 411-424.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Intermeios, 2015.

RICOEUR, P. **A metáfora viva.** Portugal: editora RES, 1983.

_____. **O conflito da interpretação: ensaios de hermenêutica.** Portugal: RÉES, 1988.

_____. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Revista HISTEDBR: Campinas, 2005. p. 1-38.

NOTAS

ⁱ Professora Docente do Departamento de Geociências no curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Geografia Humana pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Geografia Humana pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora do grupo GEOFOME - Geografia da Fome, Território, Campo-Cidade e Desenvolvimento, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); pesquisadora do grupo de pesquisa LABCart / UNIR.

ⁱⁱ Doutor em Ciências da Educação e pesquisador da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.

ⁱⁱⁱ Doutor em Ciências da Educação, docente e pesquisador do departamento de Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.

Recebido em: 30/09/2020.

Aprovado em: 03/11/2020.

Publicado em: 31/01/2021.