

Ética da libertação e educação: por novos horizontes à educação de jovens e adultos

Alder Sousa Dias

Pesquisador do Núcleo de Educação Popular *Paulo Freire*/Univ. do Estado do Pará

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como objetivo apontar novos horizontes político-pedagógicos para esta modalidade de ensino da educação básica brasileira. Metodologicamente, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, a partir da qual realiza-se uma incursão crítico-analítica sobre alguns momentos da história da EJA para em seguida apontar algumas *lições aprendidas*. Conclui-se afirmando que a Ética da Libertação pode constituir-se em subsídio para a elaboração de novos horizontes de práxis de libertação no âmbito da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação; Ética; Práxis.

Abstract

This work presents a discussion on youth and adult education (YAE). It aims at pointing out new perspectives for YAE, both political and pedagogical, in the Brazilian basic education. At the methodological level, this work consists in a bibliographical research, from which some moments in the history of the YAE are analysed, and some *lessons learned* are pointed out. In conclusion, it is stated that the Ethic of Liberation may consist in a subsidy for the elaboration of new perspectives of liberation praxis within the Brazilian education.

Keywords: Education; Ethic; Praxis.

Introdução

Neste artigo, propõe-se realizar uma reflexão sobre os rumos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apresenta como objetivo apontar, para usar uma expressão de Enrique Dussel (2012), *novos horizontes* político-pedagógicos para o presente e o futuro dessa modalidade de ensino da educação básica, que integra o sistema educacional brasileiro.

Esta reflexão é motivada pelo fato de que atualmente, nos debates sobre a EJA, muitos teóricos têm se posicionado a favor da inserção cada vez mais efetiva dessa modalidade de educação ao sistema educacional brasileiro enquanto que outros optam por uma inserção menos direta, a fim de mantê-la menos condicionada à burocracia e aos processos pedagógicos preestabelecidos, respeitando assim a materialidade dos sujeitos que a procuram (ARROYO, 2011).

Antes de se tomar uma posição, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica, a qual dá origem a este artigo. Apresenta-se como referencial teórico a produção intelectual de autores engajados na EJA, como Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Celso Rui de Beisiegel e Miguel Arroyo, além das contribuições filosóficas de Enrique Dussel, a partir de sua *Ética da Libertação*.

O *corpus* do texto é constituído de quatro seções. A primeira delas é a presente Introdução, na qual se apresenta uma síntese do trabalho.

A segunda seção, “Uma análise da história da Educação de Jovens e Adultos: do fim da década de 1980 à atualidade”, explicita um exame crítico-analítico de marcos da história da EJA, apontando avanços e contradições de ações governamentais desde 1988 até a atualidade, com o Programa *Brasil Alfabetizado* (Bralf).

A terceira seção, intitulada “Diálogo entre a *Ética da Libertação* e a Educação de Jovens e Adultos”, realiza uma interlocução entre a *Ética da Libertação* e alguns aspectos da história da EJA evidenciados anteriormente.

Visa-se apresentar subsídios teórico-práticos para o presente e o futuro desta modalidade de ensino.

Em “Considerações Finais”, aponta-se que a Ética da Libertação apresenta princípio e critérios, inclusive de ação, orientados à transformação de situações de negação da vida humana que podem contribuir com *novos horizontes* para a EJA, motivo pelo qual instiga-se o desenvolvimento de pesquisas relacionando-a com a educação escolar e a não-escolar, visando à formação de frentes de libertação.

Uma análise da história da Educação de Jovens e Adultos: do fim da década de 1980 à atualidade

Desde 1996, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entende-se a EJA como modalidade de ensino da educação básica.

No entanto, sua história remonta à educação de adultos praticada no Brasil desde os períodos colonial e imperial (TORRES et al., 2002) e pode ser analisada por meio de enfoques como a *história da educação de adultos* (PAIVA, 2003) e a *história do analfabetismo no Brasil* (A. FREIRE, 1995), dentre outros.

Consciente da amplitude historiográfica e dos enfoques desta área da educação, o texto visa a realizar uma reflexão crítico-analítica sobre a história da EJA, tendo como limites temporais o ano de 1988 e o tempo presente, isto é, a promulgação da Constituição Brasileira vigente e o momento atual da EJA, com as ações político-educacionais do Bralf, conforme exposto a seguir.

No final dos anos 1990, Beisiegel (1997), ao analisar as políticas da União orientadas para a educação de jovens e adultos, aponta que os esforços dos poderes públicos encontravam-se bem aquém do que se fez nos anos 40 a 80 do século passado, em vista das práticas contraditórias que se percebiam no âmbito dessas políticas, tais como a afirmação formal na Constituição de 1988 de que a educação passa a ser direito de todos, com

responsabilidade dos poderes públicos quanto a oferecer ensino fundamental a crianças, jovens e adultos e a destinar 50% das verbas à educação pública dos três níveis de governo para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no país, em prazo de dez anos.

Num contexto de reformas políticas caracterizadas pela forte inclinação ao ideário neoliberal e às orientações de organismos internacionais de financiamento de serviços públicos, aquela afirmativa constitucional sequer teve possibilidade de se tornar ato, haja vista a aprovação da Emenda Constitucional 14, que data de 12 de setembro de 1996, documento legal que desobriga o jovem, o adulto e o idoso de frequentarem a escola, descaracteriza o direito público subjetivo à educação e desresponsabiliza os poderes públicos quanto à oferta universal de ensino fundamental gratuito para esses grupos etários. Também extingue o compromisso constitucional com a luta pela universalização do ensino fundamental e pela erradicação do analfabetismo dentro do prazo anteriormente estipulado de dez anos e possibilita a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), compreendido como fundo contábil de redistribuição de verbas à educação pública, destinadas a estados e municípios, tendo como parâmetro a proporcionalidade de matrículas no nível fundamental de ensino escolar (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Outra contradição é a operacionalização do Fundef, uma vez que, após vetos presidenciais, impediu-se que as matrículas realizadas no ensino fundamental de jovens e adultos fossem computadas para efeito de cálculo e repasse de verbas a entes da federação – medida que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), teve como consequências (a) o foco de investimento financeiro público no ensino fundamental, naquele momento, centrado na faixa etária de 7 a 14 anos, (b) o desestímulo na ampliação do ensino fundamental público de jovens e adultos, e (c) a educação de jovens e adultos passando a concorrer por financiamento com a educação infantil (no âmbito municipal) e com o ensino médio (no âmbito estadual).

Paralelamente a essas ocorrências, a LDBEN é sancionada em 20 de novembro de 1996 e traz como benefício a formalização da educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino da educação básica, passando a denominar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contraditoriamente, essa vitória política não foi o suficiente para estabelecer financiamentos do Fundef à recém-criada modalidade de ensino, o que, em tese, fez com que o ensino fundamental para jovens e adultos passasse por dificuldades piores do que as enfrentadas no passado, conforme explicitado nas seções anteriores.

Ainda na década de 90, o governo federal passa a não mais se responsabilizar pelas ações de alfabetização de jovens e adultos, deixando-as a cargo da *Alfabetização Solidária*, Organização Não-Governamental da sociedade civil, sem fins lucrativos, e que oficialmente não é coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). Essa situação só mudou a partir do ano de 2003, quando o governo federal, tendo Lula como presidente da República, cria um programa financiado pelo MEC denominado *Brasil Alfabetizado*, conhecido como Bralf. Posteriormente, surgem outros programas: o PROEJA e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), todos repetindo programas do passado no que diz respeito ao seu caráter temporário.

Em substituição ao Fundef, o governo federal cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que traz a vantagem de incluir a EJA no rol das modalidades de ensino financiadas pelo poder público federal, além de outras dezoito modalidades. Entretanto, apesar do passo político importante para a EJA, o repasse de verba por aluno matriculado não corresponde ao mesmo valor das demais modalidades. Atualmente, o fator 0,80 para a educação de jovens e adultos com avaliação no processo significa que o valor por aluno/ano para esse segmento corresponde a 80% do valor por aluno/ano dos anos iniciais do ensino fundamental urbano (cf. BRASIL, 2013a).

Cabe destacar que o valor do repasse de verba por aluno foi menor: em 2007 este valor era de 70% do fator atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano (BRASIL, 2008).

Mais uma vez observa-se a contradição entre o formal e o material em relação às ações governamentais para a EJA, que historicamente vem sendo tratada com menor importância política em relação às demais modalidades de ensino da educação básica.

No âmbito dos esforços atuais de veicular o processo educativo da EJA ao mundo do trabalho, institucionalizaram-se o PROEJA e o PROJOVEM, mas ambos assumem caráter transitório, emergencial e assistencialista, uma vez que não são inseridos como políticas permanentes de governo. Em relação ao combate ao analfabetismo de jovens e adultos, a ação – ainda que institucionalmente retomada pelo governo federal a partir do governo Lula – assume o mesmo delineamento transitório, emergencial e assistencialista, mas com um agravante: a falta de valorização e de profissionalização da mão-de-obra operacional, no caso, o Bralf.

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 52/2013 – que estabelece orientações, critérios e procedimentos sobre o repasse de recursos financeiros do Bralf –, as atribuições de alfabetizador, alfabetizador tradutor-intérprete de LIBRAS e alfabetizador-coordenador de turmas têm vínculo de voluntariado e recebem remuneração ínfima sob a forma de bolsa-auxílio mensal de R\$ 400,00 para as duas primeiras atribuições de voluntariado e de R\$ 600,00 para a de alfabetizador-coordenador.

Ressalte-se que, em termos de requisito de escolaridade, para ser alfabetizador basta haver concluído o ensino médio (acrescido de certificação PROLIBRAS, no caso de alfabetizador tradutor-intérprete) e pelo menos estar com formação de nível superior em curso, não necessariamente na área da educação (cf. BRASIL, 2013b), o que explicita, mais uma vez, a histórica falta de seriedade na condução das políticas públicas para com a EJA.

Diálogo entre a Ética da Libertação e a EJA

É sabido que os anos 90, em termos de política pública no Brasil, constituíram-se num período de reformas orientadas por organismos internacionais que, embasados na fase mais atual do capitalismo, o Neoliberalismo, procurou reduzir o papel social do estado como uma de suas principais características.

Em termos de políticas educacionais, Di Pierro (2001, p. 323; destaque nosso) pondera:

A literatura recente sobre políticas educacionais na América Latina e no Brasil caracteriza os anos 1990 como um período de **reformas** nos sistemas públicos de ensino, reformas estas estreitamente vinculadas à conjuntura mais geral de redefinição do papel do Estado e ajuste macroeconômico implementado sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal.

Também cabe destacar que os anos 90 foram o período em que Enrique Dussel escreveu a obra *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*, marco teórico de uma ética que parte da realidade da vida das vítimas e tem seu fundamento de ação na *transformação* e não na *reforma*.

A reforma de um sistema, que implica uma ação reformista, “é aquela que cumpre com os critérios e princípios de um ‘sistema vigente formal; quer dizer, é uma ação como meio dentro dos marcos dos fins da razão instrumental de um sistema dado’” (DUSSEL, 2012, p. 534), enquanto que a transformação constitui-se no ato de

mudar o rumo de uma intenção, o conteúdo de uma norma: modificar uma ação ou instituição possíveis, e até um sistema de

eticidade completo, em vista dos critérios e princípios éticos enunciados, no próprio processo estratégico e tático (p. 539).

Portanto, há distinções fundamentais entre essas duas categorias da Ética da Libertação. Enquanto a reforma caracteriza sua ação por meio de uma práxis funcional, visando à adaptação ao sistema, à instituição etc., a transformação visa a mudar o rumo da história com vistas ao desenvolvimento da vida humana em sua plenitude.

A Ética da Libertação, nas palavras do autor: “Trata-se de uma ética cotidiana, desde e em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização” (DUSSEL, 2012, p. 15). Ética sócio-historicamente situada no contexto da globalização e de seu pretenso movimento de modernização na medida em que se expande pelos quadrantes do mundo, mas que se posiciona radicalmente contra essa conjuntura devido à paradoxal formação de imensos contingentes humanos excluídos, as vítimas.

Parte-se do entendimento de que a ética da libertação possui uma finalidade prática, podendo contribuir com princípios e práticas estratégico-táticas para ações de transformações sociais de promoção da vida humana. De acordo com Dussel (2012, p. 13):

esta Ética da Libertação fundamenta e legítima, podendo dar uma certa orientação, a partir de critérios e princípios éticos, no dia a dia, para o exercício da práxis de libertação, desde as vítimas, de normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, sem ter de esperar o tempo das revoluções quando estas estão “impossíveis”.

Um desses princípios é o princípio-libertação, que é a intervenção na realidade promovendo um desenvolvimento da história, visando a transformar sistemas, instituições etc. Constitui-se de dois momentos, um negativo (de desconstrução) e outro positivo-criativo (nova construção).

Sinteticamente, consiste em “transformar por desconstrução negativa e nova construção positiva as normas, ações, microestruturas, instituições ou sistemas de eticidade, que produzem a negatividade da vítima” (DUSSEL, 2012, p. 564).

O princípio-libertação constitui um imperativo material na medida em que obriga todo ser humano a se mobilizar concretamente na direção de possibilitar a produção, a reprodução e o desenvolvimento pleno da vida humana. Nesse sentido, antecipa a *práxis de libertação*, que pode ser entendida, nas palavras de Dussel (2012, p. 566), pela metáfora arquetípica da relação do forte contra o fraco, que explicita a corporalidade sem defesa ante a força opressora que vitimiza.

A práxis de libertação é o “perigo” por excelência porque enfrenta o poder ilegítimo com a fraqueza da corporalidade indefesa [...] das vítimas. É a ação narrada na metáfora da luta de Davi contra Golias. O primeiro luta pela vida; por conservar a dominação [...]. É a coragem do semita justo, pobre pastor [...] com sua humilde e cotidiana funda de pedras, diante da força da arma de ferro do militar profissional indoeuropeu.

Assim, parte-se da compreensão de que a Ética da Libertação:

se torna indispensável por apresentar perspectivas críticas concretas de transformação de um sistema excludente, a partir do horizonte das vítimas e da luta pelo reconhecimento desses sujeitos históricos na sociedade, no atual contexto de globalização (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 104).

Esse é o motivo pelo qual se apresentam como tela desta seção os anos 90: de um lado eles se caracterizam por *reformas* político-educacionais visando à manutenção do *status quo* de classes e grupos dominantes; de

outro, engendra-se uma proposição ético-crítica pautada na luta pela libertação e pela *transformação* das realidades de negação da vida humana.

Nossa compreensão sobre os processos educativos em geral faz-nos optar por práticas *transformadoras*. Esse é o motivo de se buscar um fecundo diálogo entre a Ética da Libertação de Enrique Dussel e a EJA, objetivando a apreensão de lições para novos horizontes educacionais.

A primeira lição que se pode vislumbrar para novos horizontes da EJA é sempre partir da realidade material negada para reconhecer o rosto da vítima do sistema: “o sujeito negado, excluído e desrespeitado em seu direito fundamental à vida” (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p. 97).

Isto traz algumas implicações. A primeira delas é assumir um princípio de ação: agir a partir da vida humana em sua materialidade, o que enreda entendê-la na perspectiva de Enrique Dussel (2012, p. 11), isto é: “Vida humana que não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação”. O termo *humana* é entendido da seguinte maneira: “Por *humana* entendemos a vida do ser humano em seu nível físico-biológico, histórico-cultural, ético-estético e até místico-espiritual, sempre num âmbito comunitário” (p. 632; destaque nosso).

Em relação à EJA, essa lição pode ser entendida como realizar ações fundadas na materialidade histórica dos tempos da juventude, da vida adulta e do idoso. Assim, pode-se superar visões reducionistas e estereotipadas que marcaram a EJA negativamente: “Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem” (ARROYO, 2011, p. 23). Nesse sentido, os educandos da EJA não são os pobres, os índios, os migrantes, toda sorte de grupos sociais excluídos, mas sim: *sujeitos-educandos-vítimas-em processo de libertação*.

Outra implicação está em reconhecer positivamente a diversidade intersubjetiva manifesta na categoria *sujeitos-educandos-vítimas-em*

processo de libertação, diversidade que enriquece a prática político-pedagógica “descobrimos os diversos invisíveis ‘rostos’ do outro, os quais é necessário saber articular ‘transversalmente’ em sua natureza alterativa” (DUSSEL, 2012, p. 568). Esses “outros”, no caso da EJA, “Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos” (ARROYO, 2011, p. 25).

Saber lidar com essas positivities concretas, reconhecendo-as e valorizando-as, precisa ser premissa de ação da EJA e de toda prática educativa não-escolar e escolar. Nesse sentido, considerando as riquezas sociais e epistemológicas, provenientes de possíveis estudos de aproximação entre a ética da libertação e processos educativos em geral, exorta-se para a necessidade de mais pesquisas, inclusive empíricas, sobre a factibilidade da ética da libertação no plano educacional, inclusive visando ao horizonte de libertação para a EJA.

4. Considerações finais

A recente história da EJA, conforme explicitado no *corpus* do texto, evidencia práticas políticas e educativas muito mais alinhadas ao reformismo, visando à manutenção de *status quo* de grupos e classes dominantes, mas felizmente a história, em sua concretude, é dialética e contém em si o *gérmen* da possibilidade, da mudança, enfim, da transformação. Não fosse isso, a educação de adultos não somaria vitórias como sua inserção como direito social na Constituição de 1988 – embora concretamente negada por políticas e ações governamentais – nem tampouco constituiria uma modalidade de ensino no âmbito do sistema escolar nacional, a partir da LDBEN atual.

É possível vislumbrar algumas lições em relação ao passado da educação de adultos para compreender seu presente e planejar-atuar de maneira estratégico-tática com vistas à educação de jovens e adultos como práxis de libertação: repensar a EJA a partir da materialidade negada da vida

humana, isto é, das vítimas do sistema; transformar o militante dos movimentos sociais em *político construtor* das novas instituições, visando a processos praxiológicos de libertação; e lutar por uma prática político-pedagógica que dê ênfase à educação como cultura.

Explicitou-se também que a *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* expõe princípios e critérios, inclusive de ação, orientados à transformação de situações de negação da vida humana. Esse foi um dos motivos pelos quais se fez um esforço intelectual de relacioná-la com a problemática da EJA no Brasil, visando a contribuir com pistas para a construção de uma sociedade que, mais humana, promova a produção, a reprodução e o desenvolvimento da vida humana em permanente movimento de libertação.

Tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica que culmina com este artigo, adota-se o ponto de vista de que a EJA, do ponto de vista concreto, seja cada vez mais reconhecida como modalidade de ensino, mas tenha relativa autonomia burocrático-pedagógica a ponto de manter-se sempre sensível às realidades dos sujeitos sociais que historicamente se constituem em seus principais educandos – as vítimas do sistema, os excluídos da globalização.

Por fim, espera-se que a EJA – apesar do marco legal significativo – não seja compreendida apenas a partir da estreiteza formal de uma modalidade de ensino da educação básica brasileira, mas como uma frente de libertação e, portanto, de humanização.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4.ed. Coleção Estudos em EJA. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

BEISIEGEL, Celso Rui de. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 463-482, jan./abril. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a03.pdf>. Acesso em: 01/01/2014.

BRASIL. *Fundeb*: manual de orientação. Brasília: Mec/Fundeb, 2013. 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13290&Itemid. Acesso: 05/01/2014.

_____. *Resolução CD/FNDE nº 52, de 11 de dezembro de 2013*. 2013b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/5142-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-52,-de-11-de-dezembro-de-2013>. Acesso: 03/03/2014.

_____. *Fundeb*: manual de orientação. Brasília: Mec/Fundeb, 2008. ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/manual_orientacao_fundeb.pdf. Acesso: 05/01/2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a09v27n2.pdf>. Acesso: 02/02/2014.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. 2ª ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 14, p. 108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; DIAS, Alder de Sousa. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1798/1129>. Acesso: 02/02/2014.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6.ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. 2.ed. João Pessoa-PB: Editoria Universitária UFPB; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2.ed. João Pessoa-PB: Ed. Universitária, 1999.

TORRES, Carlos Alberto *et. al.* *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.