



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA / UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

DANIELLE PEREIRA GONÇALVES DOS SANTOS

EXCLUSÃO SOCIAL:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR
DAS OBRAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E PAULO FREIRE

João Pessoa - PB
2017.2

DANIELLE PEREIRA GONÇALVES DOS SANTOS

EXCLUSÃO SOCIAL:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR
DAS OBRAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E PAULO FREIRE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pelo Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

João Pessoa - PB
2017.2

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Danielle Pereira Gonçalves dos.

EXCLUSÃO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DAS OBRAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E PAULO FREIRE / Danielle Pereira Gonçalves dos Santos. - João Pessoa, 2018.

58 f.

Orientação: Alexandre Magno Tavares da Silva.
Monografia (Graduação) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Exclusão Social. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Conscientização. 4. Empoderamento. I. Silva, Alexandre Magno Tavares da. II. Título.

UFPB/BC

DANIELLE PEREIRA GONÇALVES DOS SANTOS


EXCLUSÃO SOCIAL:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR
DAS OBRAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E PAULO FREIRE

Trabalho de conclusão de curso apresentado em: 20 de junho de 2018


Banca examinadora



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva
(Orientador)



Profa. Dr. Maria da Conceição Gomes de Miranda
(Examinadora)



Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva
(Examinador)

*DEDICO esse trabalho de final de curso a
filhos Nyckollas e o meu pequeno recém
Pyetro, vocês me fazem acordar todos os d
lutar para construir um futuro melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por mais essa etapa concluída da minha vida e a toda minha família em especial ao meu esposo Seni Gonçalves que contribuiu para conclusão deste trabalho, me ajudando para que conseguisse concluir este curso. Porque foi muito difícil chegar até aqui, mas tirei forças de onde não tinha para superar todos os obstáculos.

Agradeço a minha pedagoga expiradora minha mãe Enilda Dias que me ajudou a todo tempo, tanto psicologicamente como espiritualmente, dando-me suporte com meus filhos para que eu pudesse produzir este trabalho, amo-te mãe, te agradeço porque sem Deus e sem você minha mãe eu não teria conseguido superar uma depressão pós parto e concluir este trabalho.

Quero agradecer ao meu querido pai, gratidão aos meus irmãos Thalita Rebeca, obrigada minha irmã você sempre me ajudando, obrigado irmão Daniel Gineton e Ismael (cunhada) sou muito grata a Deus pela suas vidas.

Quero agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares, obrigada pela sua paciência, aprendizado e força, eu sempre o admirei como profissional, um professor de uma sabedoria e competência que não tem tamanho, contribuiu de forma significativa para conclusão deste trabalho.

Agradeço as professoras Quezia e Suelidia, que são responsáveis pela inspiração em dissertar sobre a educação de jovens e adultos.

“O livro...me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Por que o livro, é a bússola que há de orientar o homem no porvir (...).”

Carolina Maria de Jesus

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo de estudo a exclusão social no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do objeto da pesquisa pretende discutir a exclusão social no contexto da EJA, tendo esta enquanto um espaço de compreensão, fortalecimento de medidas de intervenção. Para isso é necessário definir a exclusão social enquanto categoria de análise, apresentando o dar-se, através das experiências sociais de Carolina Maria de Jesus e de Paulo Freire, discutindo ainda, os desafios e perspectivas dessa categoria no contexto da EJA, entendendo viabilidade da proposta teórico-metodológica freireana como um caminho para um estudo conscientizador. Oferecendo uma introdução às discussões sobre as políticas públicas de ação para a EJA como uma forma de resgate a dignidade humana dos jovens e adultos. Investigando e contribuindo com novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a metodologia adotada está ancorada nos aportes teóricos de: Freire (2010), Franco (2013), Jesus (2014), Santos (2007), Silva (2010), entre outros. Para alcançamos o objetivo proposto, traçamos uma metodologia específica durante toda a pesquisa. Primeiro foi realizada uma pesquisa ampla focada em materiais ricos na temática estudada: artigos, livros, jornais, revistas; em um segundo momento realizamos uma pesquisa documental revisando marcos legais, investigando, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dessa forma a presente pesquisa procurou contribuir com o pensamento que acredita na necessidade contínua do repensar nossa história, a fim de buscar soluções coletivas para o fortalecimento e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma política de reparação e afirmação do direito a educação de qualidade ao longo da vida, este é um grande problema que vivenciamos dia-a-dia, e que afeta diretamente mais da metade da população brasileira.

Palavras-chave: Exclusão Social; Educação de Jovens e Adultos; Conscientização; Empoderamento.

ABSTRACT

The present study aims to study social exclusion in the context of youth and adult education (EJA), from the object of the research intends to discuss social exclusion in the context of EJA, having this as a space of understanding, strengthening of measures intervention. For this, it is necessary to define social exclusion as a category of analysis, presenting the social experiences of Carolina Maria de Jesus and Paulo Freire, also discussing the challenges and perspectives of this category in the context of EJA, understanding the feasibility of Freire's theoretical-methodological proposal as a way for a conscientizator study. Offering an introduction to the discussions on the public policies of action for the EJA as a way to rescue the human dignity of young people and adults. Investigating and contributing to new pedagogical practices. In this sense, the methodology adopted is anchored in the theoretical contributions of: Freire (2010), Franco (2013), Jesus (2014), Santos (2007), Silva (2010), among others. To reach the proposed goal, we draw a specific methodology throughout the research. First was a broad research focused on materials rich in the subject studied: articles, books, newspapers, magazines; in a second moment we carried out a documentary research reviewing legal frameworks, investigating, among them the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of National Education Law nº 9,394, of December 20, 1996. In this way the present research tried to contribute with the thought that believes in the continuing need to rethink our history in order to seek collective solutions for the strengthening and recognition of Youth and Adult Education as a policy of redress and affirmation of the right to quality lifelong education, this is a a big problem that we experience every day, and that directly affects more than half of the Brazilian population.

Keywords: Social Exclusion; Youth and Adult Education; Awareness; Empowerment.

LISTA DE SIGLAS

EJA	- Educação de Jovens e Adultos
SUAS	- Sistema único de Assistência Social
SUS	- Sistema único de Saúde
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
FIES	- Financiamento Estudantil
PLOA	- Projeto de Lei Orçamentária Anual
ONG	- Organização Não Governamental
PNE	- Plano Nacional de Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	- Conselho Nacional de Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ENCCEJA	- Exame Nacional para Certificação da Competência de Jovens e Adultos
CEB	- Câmara de Educação Básica
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional da Educação de Jovens e Adultos
PROFAE	- Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
CERTIFIC	- Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
PLANFOR	- Plano Nacional de Educação Profissional
PNQ	- Plano Nacional de Qualificação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNEDH	- Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I - EXCLUSÃO SOCIAL: ERROS NA CONTRAMÃO DO FUTURO.....	21
2. DEFININDO A EXCLUSÃO SOCIAL ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE.....	22
2.1 EVOLUÇÃO CONTEXTUAL E CONCEITOS.....	22
2.2 O NEOLIBERALISMO E A QUESTÃO SOCIAL	25
2.3 EXCLUSÃO E POBREZA NO BRASIL	28
2.4 MANIFESTAÇÕES DA EXCLUSÃO SOCIAL.....	30
CAPITULO II - A CONSCIENTIZAÇÃO NAS PRODUÇÕES OPRIMIDAS DE RESISTÊNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	34
3. APRESENTANDO FORMAS DO DAR-SE CONTA DA EXCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o sentir, pensar e agir de Carolina Maria de Jesus e Paulo Freire em suas experiências sociais.	35
3.1 SENTIR, PENSAR E AGIR EM TORNO DA EXCLUSÃO SOCIAL EM CAROLINA MARIA DE JESUS NA OBRA QUARTO DE DESPEJO.	35
3.2 SENTIR, PENSAR E AGIR EM TORNO DA EXCLUSÃO SOCIAL EM PAULO FREIRE NA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.	41
3.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objeto de estudo a exclusão social no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A discussão surgiu das inquietações durante o período de Estágio Supervisionado em EJA do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, inquietações essas no sentido de compreender o processo de exclusão vivenciado pelos usuários da EJA. Além disso, trata-se de um tema que tem despertado interesse acadêmico e não acadêmico, de organismos nacionais, internacionais e organizações não governamentais, principalmente no campo dos direitos humanos e sociais, das políticas públicas assistencialistas e da educação.

Assim, enquanto objetivo geral nos propomos a discutir a exclusão social no contexto da EJA, tendo esta enquanto um espaço de compreensão, fortalecimento das ações educativas, bem como processos educativos protagonizados pelos jovens e adultos em suas vivências sociais no mundo do trabalho, escola, família, comunidade e que podem vir a colaborar enquanto possibilidades de enfrentamento a exclusão educacional.

Enquanto objetivo específico busca-se inicialmente: a) definir a exclusão social enquanto categoria de análise, b) apresentar o dar-se conta da exclusão social (o seu sentir, pensar e agir), através das experiências sociais de Carolina Maria de Jesus e Paulo Freire e ainda c) discutir a exclusão social em seus desafios e perspectivas no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Historicamente, as desigualdades econômicas, culturais e sociais se mostram enquanto situações marcantes na realidade brasileira, sobretudo no atual quadro de golpe em 2016. Por outro lado, hoje em dia já é possível perceber um crescimento da consciência da sociedade, em relação a urgência em se reverter essa situação através da criação de mecanismos de participação e controle social, políticas públicas e programas sociais que indicam um movimento de transformações positivas, principalmente em torno do acesso à uma educação de qualidade. (FRANCO, 2013).

De acordo com dados da ONU (2017), mesmo que os índices de desenvolvimento humano tenham aumentado em todas as regiões do mundo, a realidade atual aponta que uma em cada três pessoas ainda convive com a pobreza e à margem da exclusão, sendo muito pouco provável que essa situação melhore em um futuro próximo, dada a falta de um interesse coletivo. Trata-se de uma problemática que reflete em toda a sociedade que não pode e nem deve ser omissa, sobretudo no campo das políticas públicas direcionada à educação.

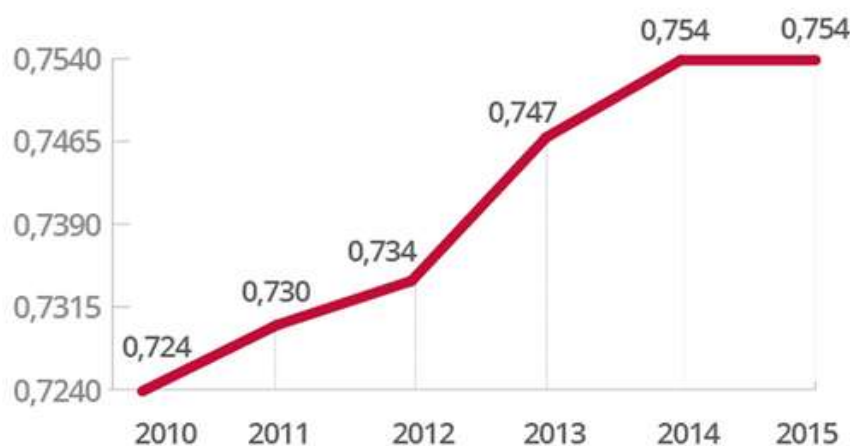
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) divulgou o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), e dentro desse contexto o Brasil se manteve no 79º lugar no ranking que abrange 188 países, do mais ao menos desenvolvido. O relatório foi elaborado em 2016 e tem como base os dados de 2015, mas só foi divulgado em 2017. O IDH é um índice medido anualmente pela ONU e utiliza indicadores de renda, saúde e educação.

O ranking mundial de desenvolvimento humano dos países apresenta o índice de cada nação, que varia de 0 a 1 – quanto mais próximo de um, mais desenvolvido é o país. No RDH divulgado nesta terça, o Brasil registrou IDH de 0,754, mesmo índice que havia sido registrado em 2014. ONU (2017).

Conforme o relatório da Pnud, esta foi a primeira vez desde 2010 que o IDH do Brasil se manteve no mesmo patamar:

IDH do Brasil estaciona

Desde 2010, índice brasileiro só aumentava



Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano das Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)

Ao elaborar o Relatório de Desenvolvimento Humano, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento também divulga o "IDH ajustado à desigualdade".

Nem todos os países têm esse índice medido pela ONU. No caso do Brasil, o PNUD afirma que, se for levado em conta o "IDH ajustado à desigualdade", o índice de desenvolvimento humano do país cairia de 0,754 para 0,561 e o Brasil cairia 19 posições no ranking mundial. Países vizinhos como Argentina e Uruguai também perderiam posições, 6 e 7, respectivamente.

Entre os 20 primeiros países do ranking, classificados entre as nações com desenvolvimento humano "muito alto", somente Países Baixos, Islândia, Suécia e Luxemburgo ganhariam posições, se levada em conta a desigualdade social. Estados Unidos, Dinamarca e Israel, por exemplo, cairiam.

Um dos itens que compõem o IDH é a expectativa de anos de estudo dos cidadãos. De 2010 a 2013, esse número subiu de 14 anos para 15,2 anos, mas, desde então, não aumentou, se mantendo o mesmo em 2014 e em 2015. A média de anos de estudo, por outro lado, manteve neste ano a trajetória de crescimento que vem sendo registrada desde 2010. Naquele ano, eram 6,9 anos. O número, então, subiu para 7,2 anos em 2012 e para 7,7 anos em 2014, por exemplo, chegando a 7,8 anos em 2015. A média brasileira, porém, está abaixo das registradas no Mercosul e nos Brics.

Outro item levado em conta na composição do IDH é a expectativa de vida ao nascer. Segundo o relatório divulgado nesta terça, a expectativa dos brasileiros manteve a trajetória de crescimento dos últimos. De 2014 para 2015, o índice subiu de 74,5 anos para 74,7 anos. Desde 2010, o número tem subido. Naquele ano, eram 73,3 anos, depois, em 2011, passou para 73,6 anos; 73,9 anos (2012); e 74,2 anos (2013).

Mas na verdade, a exclusão social é um fenômeno antigo e ao longo da história teve acepções e características diferentes, é notório o fato de que apresenta diversos rostos em vários lugares e regiões do país, ao que se pode chamar de múltiplas formas de exclusão social. Da mesma forma, os mecanismos e ferramentas utilizadas para combatê-la são diferentes em cada lugar, e as pessoas, movimentos sociais e políticas públicas nem sempre atuam em consonância (SILVA, 2010).

Exemplo disso é o fato de que mesmo existindo políticas públicas nacionais destinadas ao combate da exclusão em suas diversas formas, alguns Estados adotam políticas próprias mais eficazes, enquanto outros sequer se preocupam em criar mecanismos de combate à pobreza, à intolerância religiosa, ao preconceito racial, ou qualquer outra forma de exclusão social.

Dentre as políticas nacionais, que colaboram no combate à exclusão é possível citar o Sistema único de Assistência Social (SUAS), responsável por organizar e operacionalizar as ações de assistência social no Brasil, o Sistema único de Saúde (SUS), no campo das políticas públicas da saúde, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), no campo do trabalho e

emprego, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), no âmbito da educação e o Projeto minha casa minha vida, nas políticas públicas de habitação, dentre outras.

A proposta do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) 2018, enviado ao Congresso pelo Presidente Michel Temer no fim do ano de 2017, para reduzir a desigualdade social extrema no país, o abismo entre os mais ricos e os mais pobres só aumentou ainda mais. A primeira proposta orçamentária encaminhada após a aprovação do congelamento de investimentos por 20 anos (PEC 95) afeta diretamente a parcela da sociedade que mais utiliza os serviços públicos essenciais.

No relatório “A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras”, divulgado em 2017, a Organização não Governamental (ONG) Oxfam Brasil revelou que os 5% mais ricos do país detém a mesma fatia de renda que os demais 95%. E que apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. O relatório também estima que a equiparação salarial entre homens e mulheres só acontecerá em 2049 e que os negros só receberão o mesmo salário dos brancos em 2089.

Ao mesmo tempo em que revela a distância entre os dois extremos da pirâmide social brasileira, a pesquisa aponta que nos últimos 15 anos os gastos sociais se mostraram decisivos, no Brasil, no combate à pobreza e à proteção social. A ONG Oxfam Brasil sugere a revisão da PEC 95, aprovada em 2016, que congelou em 20 anos os investimentos no país

Na prática, esta emenda, uma medida drástica sem precedentes, limita a expansão do gasto social por 20 anos, inviabilizando a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da expansão do Sistema Único de Saúde (SUS) e de programas da assistência social, entre outras políticas centrais para o combate à pobreza e a exclusão social no Brasil. Isto ocorrerá justamente em um período durante o qual a população brasileira vai se expandir e envelhecer mais, e em meio a uma grave crise econômica. Limitar gastos sociais significa limitar a redução de desigualdades. A Oxfam Brasil acredita que a Emenda do Teto de Gastos é um dos mais graves retrocessos observados no Brasil desde a Constituição, e um largo passo para trás na garantia de direitos.

Uma das vantagens de ser um país em busca de seu desenvolvimento é a possibilidade de inverter prioridades. Conhecer melhor o passado permite não só revelar erros antigos, como enfrentar de forma aberta e radical os traços comuns do elitismo que perseguem a trajetória pregressa das políticas sociais de combate de exclusão no Brasil. De acordo com Santos (2007) as múltiplas formas de exclusão social, assim como as ferramentas utilizadas

para combatê-las, a exemplo das políticas citadas, têm transformado os conceitos de igualdade e diversidade nos últimos dois séculos. Fala-se muito em inclusão sem que ao menos se discuta ou se compreenda cada faceta da exclusão vivenciada cotidianamente, principalmente no que diz respeito à educação.

O filósofo e pedagogo brasileiro Paulo Freire trabalhou e discutiu a questão da exclusão em várias de suas obras, dentre elas as obras *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da autonomia*, e sempre foi uma preocupação sua compreender a fragilidade do educando, para inclui-lo enquanto protagonista de sua própria história. No livro intitulado “*Pedagogia do Oprimido*”, por exemplo, Paulo Freire inovou ao apresentar oprimido ou excluído como sujeito capaz de opinar na construção da política educacional. Para Freire (2010, p. 33), os oprimidos não podem ver seus opressores como um modelo a ser seguido, pois:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos seus opressores.

Paulo Freire também foi um dos responsáveis pela criação da proposta de educação para jovens e adultos. Para Freire (2010), a educação de jovens e adultos - EJA é uma das ferramentas mais eficazes de transformação e inclusão social. Na sua visão, os educadores que se comprometem com a EJA têm que buscar mecanismos, métodos e teorias que contribuam com a formação de sujeitos capazes de mudar a sua realidade e do mundo que os cerca.

Refletindo sobre a EJA percebe-se que avanços foram possíveis, principalmente em relação à legislação que rege essa modalidade educacional, bem como outras que direta ou indiretamente atendem jovens e adultos em situação de exclusão, sobretudo aquelas promulgadas após a Constituição de 1988, como a Política Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), por exemplo. Mesmo assim, jovens e adultos ainda são alvo de uma cruel exclusão sócio – educacional e mecanismos como a EJA são essenciais para a alteração desse quadro. Neste sentido, de acordo com Gramsci (2000, p. 252), pode-se afirmar a necessidade analisar criticamente essas Políticas Públicas como ações e programas para a EJA, assumidas pelo interesse político e pelas ações de poder como responsabilidade social.

A EJA tem como uma de suas principais funções “reparar” o tempo de escolarização que por vários motivos não tenha sido realizado. Sendo assim, como já mencionado, ela é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e reafirmada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000. Nestas legislações, o Estado Brasileiro garante a inclusão educacional de jovens e adultos tidos como excluídos do sistema educacional.

Quando falamos das Diretrizes Curriculares em referência a EJA (MEC, SEB, DICEI, 2013), estas esclarecem que a mesma é constituída por três principais funções, sendo que a primeira é a restauração de um direito negado de uma escola de qualidade e também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. A segunda função é equalizadora, ou seja, dar auxílio aos trabalhadores, possibilitando a esses sujeitos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação. A terceira função consiste no exercício de oportunizar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, permanente e qualificadora. (BRASIL, LDB, 9394/96)

Santos e Viana (2011, p. 45, *apud* ALMEIDA 2016, p. 620) realizaram uma análise das políticas públicas para a EJA, tendo como objetos de discussão a leitura de 22 artigos de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para os autores, esses artigos demonstram que a escolarização no Estado Brasileiro é utilizada como um mecanismo de conformação da classe trabalhadora, aliada aos interesses do mercado em cada momento da história sociopolítica, econômica e cultural, sob o ideário de uma educação com qualidade. Apresentam em um quadro os projetos e programas implementados no período pesquisado, porém não avaliam a efetividade das formas de concretização dessas políticas públicas. Concluem que as abordagens da EJA no Brasil caracterizam os processos de descentralização das políticas públicas, a relação entre poder público e sociedade civil, programas de alfabetização e demais propostas de políticas, o distanciamento do Estado. Assim, a modalidade ainda é entendida como uma luta pela garantia de um direito social e humano.

Para Fávero (2011) são poucos os municípios que apresentam experiências consolidadas de um ensino adequado às necessidades e condições efetivas de acesso e permanência dos jovens e adultos. O autor afirma que há muitos problemas e políticas não resolvidas para a EJA, dentre os quais destacam-se: a idade mínima para o ingresso e conclusão na EJA; a articulação com o ensino médio e a formação profissional; a revisão da

proposta do Exame Nacional para Certificação da Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA); a discussão sobre o problema da diminuição das matrículas na EJA. Para tanto, Fávero (2011) defende que a queda das matrículas na EJA revela a competição entre os programas focais de curta duração. Nessa direção, Souza e Sales (2011) aponta que é preciso mobilizar profissionais e pesquisadores para a análise crítica acerca do real sentido dos programas sociais do governo federal que visam à aceleração da escolaridade integrada à formação inicial e continuada de trabalhadores jovens que não tiveram oportunidade de estudos na idade considerada regular.

No entendimento de Soares (2001, p. 206),

Os problemas percebidos nas políticas para a EJA correspondem às políticas diversas em vários estados. Isto significa que não há uma política indutora da União, o que faz com que os estados, de maneira própria, respondam às demandas existentes para a EJA.

Ao pensar em políticas públicas para a educação de jovens de adultos, concordamos com os estudos sobre os avanços para a modalidade, os aspectos formais e legais conquistados para a educação dos trabalhadores empreendidos pelos Fóruns¹ de EJA: Entre eles: 1. Os direitos e especificidades assegurados pela Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE nº 11/2000 que reconhecem a EJA como modalidade da Educação Básica com identidade própria, rompendo com uma concepção de educação supletiva e com a ideia de Ensino Regular noturno. 2. A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). 3. A criação do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos. 4. Incentivo a novas matrículas na EJA, por meio da Resolução nº 48/2012 que prevê a transferência dos recursos financeiros para a manutenção de novas turmas de EJA. (ALMEIDA, 2016)

Em geral, são muitos os programas e cursos com a intenção de ampliação da escolaridade de jovens e adultos. Envolve cursos e exames para certificação, bem como processos pedagógicos com diversificados duração e conteúdo. Em primeira instância, são ofertados programas desenvolvidos pelo governo federal, como cursos de alfabetização traduzidos nos Programas, Alfabetização Solidária e Brasil alfabetizado. Também são

¹ Os Fóruns de EJA são formados por vários representantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil em cada região do país.

oferecidos cursos de educação geral e formação profissional inicial, vinculados à concessão de renda mínima por período determinado, como o Agente Jovem e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Outros programas estão relacionados a formação geral e profissional, sem vínculo, com renda mínima, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); de ampliação da escolarização de profissionais de áreas específicas, como o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Há ainda, entre os Programas para a EJA, os mecanismos de exames com certificação: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC). Algumas ações vinculadas ao Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) (1995/2003), e ao Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (2003). Gramsci (1989), enfatiza que uma educação transformadora das relações pedagógicas, para além de programas focais, perpassa a compreensão e a percepção de toda a sociedade da importância do vínculo da educação com a transformação da realidade.

Gramsci (1989, p. 40) “salienta que as relações de poder e correlações de forças na educação não são simples, pois elas surgem em um dado momento e num dado contexto, o autor complementa que as relações são necessárias à medida que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância e, assim, o conhecimento é poder”. Compreende-se que esses programas, pautados simplesmente na certificação, desconsideram as especificidades de cada um. É necessário esclarecer que os jovens e adultos trazem para a relação educativa as suas experiências sociais, advindas de suas condições subalternas de sobrevivência, ou seja, do seu lugar de classe.

Neste sentido, a política educacional para a EJA apresenta-se como um “claro/escuro, verdade/engano”, pois no processo de correlação de forças e de poder, o trabalho e a educação, enquanto atividades transformadores da natureza humana, são convertidos em meras questões abstratas, calculadas e técnicas, destituídas de processos criativos. Essa questão envolve elementos ainda mais significativos, apesar dos aspectos inovadores dos inúmeros programas considerados como parte de uma política educacional, são rapidamente subsumidos em uma miríade de outras ações. A consciência e a compreensão acerca desses programas, dos processos e das relações que contemplam a vida coletiva e cotidiana acontecem como representação e não como um conhecimento solidamente

fundamentado em um pensamento crítico.

Hoje, a educação de jovens e adultos é uma modalidade educacional destinada exclusivamente para aquelas pessoas que não tiveram acesso ou que, por qualquer motivo, não conseguiram concluir o ensino fundamental ou médio na idade adequada. É um curso (dentro desta modalidade), ofertado pela Secretaria de Educação do Estado ou do Município para jovens a partir dos 15 anos de idade e possui atualmente duas modalidades, a presencial e a distância.

Diante desse quadro em que se inicia a discussão sobre a exclusão social, seus sujeitos e a educação de jovens e adultos, surgem alguns questionamentos que orientam a pesquisa, por exemplo: como se apresenta a exclusão social na atualidade? Como os sujeitos em suas experiências sociais (em sentir, pensar e agir), estão lidando com a exclusão social? Em que medida a educação de jovens e adultos está dando conta da exclusão social da qual são vítimas os sujeitos da EJA? E ainda, de que forma a educação de jovens e adultos está contribuindo como prática pedagógica para tal?

Considerando os objetivos anunciados anteriormente, com relação a abordagem do problema e a metodologia utilizada, o presente estudo utilizou-se da pesquisa qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória. Para Gil (2008) essas pesquisas objetivam proporcionar maior familiaridade com o problema, auxiliando na construção das hipóteses. Seu foco é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições. Dessa forma, seu planejamento se torna mais flexível, possibilitando a consideração de vários aspectos inerentes a temática abordada.

Por fim, em relação aos procedimentos técnicos adotados em relação a metodologia da pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Conforme explica Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, quando se necessita de informações acerca de determinado tema, recorre-se a consulta de livros e publicações científicas, exatamente como ocorreu no caso do presente estudo.

A pesquisa foi dividida em dois (02) momentos para facilitar a nossa organização de acordo com o tempo determinado para realização da estudo, e assim o caminho foi realizado da seguinte forma:

No capítulo I intitulado: EXCLUSÃO SOCIAL: ERROS NA CONTRAMÃO DO FUTURO, fizemos uma discussão aprofundada da categoria Exclusão Social, discutindo com

vários teóricos da área, entre eles, Estivill (2003), Pereira (2013), Santos (2007), Caliman (2008), Guerra (2014), entre outros,

No capítulo II: A CONSCIENTIZAÇÃO NAS PRODUÇÕES OPRIMIDAS DE RESISTÊNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, fizemos uma breve análise da contribuição de Carolina Maria de Jesus e Paulo Freire, através de suas obras tratamos da questão a Educação de Jovens e Adultos como um fazer curricular desafiador, tendo como um palco de possibilidades as propostas de pedagogia conscientizadora.

Em um último momento, concluimos expondo nossas inquietações e provocando um debate em torno de uma educação que promova o crescimento social e humano como medidas sólidas para uma educação crítica e libertadora.

CAPITULO I

EXCLUSÃO SOCIAL: ERROS NA CONTRAMÃO DO FUTURO



Fonte: Google imagens

2. DEFININDO A EXCLUSÃO SOCIAL ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE

A exclusão social pode ser definida como sendo uma combinação entre os meios econômicos, isolamento social e limitação de acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Seu conceito é relativo dentro de qualquer sociedade minimamente organizada, e representa a acumulação de fatores econômicos e sociais em longo prazo, dentre eles a falta de emprego, os padrões sociais, a qualidade da educação e dos serviços públicos essenciais, a saúde, a nacionalidade, desigualdade racial ou sexual e até mesmo a violência.

Para alguns autores, como Pereira (2013) e Santos (2007), por exemplo, uma pessoa é considerada socialmente excluída a partir do momento em que é impedida de participar plenamente da vida econômica e social do meio em que está inserida, ou quando o seu acesso aos recursos materiais, culturais e familiares é limitado ou insuficiente, de maneira que não lhe seja permitido usufruir de uma qualidade de vida. Entretanto, para entender esse processo e seus aspectos, é interessante que analisar a evolução contextual e os conceitos de exclusão social ao longo do processo histórico de formação da sociedade moderna, senão vejamos.

2.1 EVOLUÇÃO CONTEXTUAL E CONCEITOS

De acordo com Costa (2008), a discussão acerca da exclusão social teve início na Europa, no século XIX, em um período de grande pobreza urbana e crescimento da população sem-teto, da falta de perspectiva da população em relação ao desemprego, da falta de acesso a qualquer tipo de renda pelas minorias étnicas, da precariedade dos empregos disponíveis e da dificuldade dos jovens e idosos em ingressar no mercado de trabalho.

Desde então, a noção de exclusão social vem sendo tratada em várias perspectivas, por diversas áreas de conhecimento, ao ponto de se tornar pouco precisa. Na realidade, o seu conceito é polissêmico e relativamente recente. A maioria dos autores pesquisados, como Caliman (2008), Estivill (2003), Pereira (2013) e Connel (2010), por exemplo, concordam que o marco da origem contemporânea do conceito de exclusão foi a publicação do livro do francês René Lenoir, *Les exclus*, os excluídos em tradução livre, de 1974, indicando que a expansão da economia tende para a exclusão de determinados grupos que apresentam diminuição física, psíquica e social.

Por outro lado, para Costa (2008) é errado afirmar que a realidade expressa por esse conceito não tem um vasto antecedente histórico pois mesmo que em sentido literal, pode-se afirmar que a exclusão e os excluídos sempre existiram desde os primórdios da vida em comunidade. O ostracismo em Atenas, as castas inferiores na Índia e as várias formas de

escravatura, por exemplo, não eram reconhecidas como formas de exclusão, mas integravam-se na ordem religiosa e cumpriam funções econômicas, sociais, culturais e políticas.

De acordo com Pereira (2013), esse tipo de exclusão ainda existe, e os processos ascendentes de racismo, integrismo ou tratamento punitivo desequilibrado continuam de forma explícita, alinhados a outros processos indiretos de separação ou diferenciação urbana, mecanismos seletivos de produção e consumo e estigmatização dos coletivos mais vulneráveis e estratificação social.

Mesmo assim, é necessário reconhecer uma diminuição de sua aceitação moral, social e política. Isso se deve principalmente as revoluções do século XVIII e dos conflitos ocorridos dos séculos XIX e XX, como a Revolução Francesa, revolução industrial e conflitos civis pela independência de alguns países, onde se afirmaram os direitos civis, políticos e sociais por meio da luta de classes, os processos de descolonização e a procura por uma sociedade menos excludente e mais igualitária.

Costa (2008) define a exclusão social como um processo multifacetado, bastante complexo, que ultrapassa o ponto de vista econômico e é inerente também à discriminação, preconceito e apartação social. Já outros autores como Caliman (2008) delimitam o conceito de exclusão social essencialmente ligado a questão da pobreza, entendendo a exclusão social somente como uma incapacidade de um indivíduo em atender as suas necessidades básicas de sobrevivência, de acessar serviços, segurança e cidadania.

Para Estivill apud Pereira (2013, p. 1):

Por conseguinte, a exclusão é um processo que se traduz num itinerário com princípio e fim, cujo percurso se processa por diversas fases. A exclusão não é um processo linear, de modo que, para a sua compreensão é necessário conhecer a história dos indivíduos, elemento fundamental para explicar a exclusão a que o indivíduo, família, grupo ou território foram submetidos. Por norma a exclusão acontece a partir de um encadeamento de fatores de natureza relativamente distinta que convergem, mais ou menos de forma contínua e repetitiva, no nível de vida de pessoas, grupos e territórios.

Ou seja, o processo de exclusão deriva, em grande parte, da falta de meios de subsistência, mas não exclusivamente. É a privação e as desvantagens acumuladas que formam a exclusão social, que pode levar em conta as origens familiares, os níveis de escolarização e formação profissional, a falta de trabalho e renda, a habitação inadequada ou em más condições, a falta de acesso a serviços básicos como educação e saúde, dentre outros.

Para Santos (2007), a exclusão social pode ser compreendida como uma série de processos interligados por meio de rupturas sucessivas, desencadeados no centro da economia, da política e da própria sociedade, que vão afastando e afastando pessoas, grupos ou comunidades em relação ao centro do poder onde estão concentrados os recursos e valores sociais dominantes.

Nas palavras de Estivill (2003, p. 20):

Esta aproximação, proveniente da experiência europeia, mas aplicável a outros países, deveria ser contrastada e aprofundada com normas adoptadas pela exclusão social noutros continentes. Uma vez que em certos países uma grande parte da população está posicionada num nível de sobrevivência, ou os direitos das cidadanias não se aplicam, ou as populações não têm acesso aos serviços, quando estes existem, convém, então, sugerir a necessidade de estabelecer definições que evidenciem de forma mais precisa estas situações de exclusão social.

Dessa forma, pode-se afirmar que a exclusão social integra o campo da pobreza e das desigualdades, muito embora possa se desenvolver fora desses âmbitos. Na realidade a exclusão social está intrinsecamente relacionada as condições econômicas dos grupos populacionais e se faz mais presente em situações de intensa pobreza e desigualdade social, como consequência do processo do desenvolvimento capitalista que as sociedades vêm atravessando nos últimos séculos.

Segundo Guerra (2014), o desenvolvimento capitalista se estruturou em busca de maior eficiência econômica a partir da formação dos Estados nacionais, tendo em vista a possibilidade de elevação do padrão de bem-estar de toda a população. Mas isso não significou a existência de uma única via para esse desenvolvimento pois coube a cada Estado a decisão de como esse processo de acumulação capitalista seria subordinado aos interesses da população.

Em um país como o Brasil, de origem colonial e com desenvolvimento dependente, as características da exclusão social se diferem de países onde a economia capitalista vem do passado feudal, como os da Europa Ocidental. Isso ocorre justamente por que a passagem das antigas sociedades agrárias para as economias baseadas na indústria e comércio está diretamente relacionada a natureza política das revoluções ocorridas.

Guerra (2014, p. 15), afirma que:

A experiência brasileira evidenciou o quadro geral em que o crescimento da economia ocorreu deslocado da homogeneização social. Em 1980, quando o país se colocou entre as oito principais economias capitalistas do mundo,

havia praticamente um miserável a cada dois brasileiros. Além disso, a economia nacional encontrava-se entre os três países do mundo de maior desigualdade de renda. Por quase cinco décadas, o Brasil manteve acelerado o seu processo de acumulação de capital, cujo domínio do destino do excedente gerado pertenceu quase monopolicamente a grupos minoritários da população.

O autor supracitado explica ainda que esse quadro de semiestagnação da renda por habitante se manteve ao longo da década de 1980 no país. Sem qualquer excedente econômico as condições de repartição e enfrentamento a exclusão social tornaram-se materialmente impossíveis, mesmo com a retomada do regime democrático. Somente com o advento da Constituição Federal é que foram criadas políticas públicas buscando a redução do desemprego, da pobreza e da desigualdade, tratadas por meio da questão social.

2.2 O NEOLIBERALISMO E A QUESTÃO SOCIAL

Escorel (2010) trata a questão social como algo inerente ao próprio capitalismo que tem traços na relação capital/trabalho. Junto com o desenvolvimento do capital, desenvolve-se também a questão social, tendo em vista que cada estágio do capitalismo produz diferentes manifestações da questão social, ou de injustiça social. Para o autor, a questão social é consequência gerada aos grupos excluídos pelo processo de acumulação do capital por grupos minoritários.

Para a professora Marilda Vilela Iamamoto (2013, p. 330):

A gênese da “questão social” encontra-se no caráter coletivo da produção e da apropriação privada do trabalho, de seus frutos e das condições necessárias à sua realização. É, portanto, indissociável da emergência do trabalhador livre, que depende da venda de sua força de trabalho para satisfação de suas necessidades vitais. Trabalho e acumulação são duas dimensões do mesmo processo, fruto do trabalho pago e não pago da mesma população trabalhadora, como já alertou Marx.

Na realidade, a questão social é inerente as desigualdades tanto em relação ao acesso aos bens materiais quanto à educação, habitação, alimentação, cultura e emprego. A população pobre e economicamente explorada pelo sistema capitalista tem seus direitos violados, tendo em vista que com o advento do neoliberalismo as relações de trabalho se deterioraram.

De acordo com Caliman (2008) o neoliberalismo adquiriu hegemonia na década de 1970. Foi um projeto idealizado pelo austríaco Friedrich Hayek ainda na década de 1940 e representava uma ideia capaz de sustentar o capitalismo em meio a crise pela qual passava

naquele período, atribuída aos altos gastos que o Estado tinha com as políticas de proteção social existentes. Ou seja, o neoliberalismo é uma política ideológica que dá sustentação ao sistema capitalista.

Dessa forma, o sistema neoliberal defende a diminuição nos investimentos do Estado em investimentos sociais, ignorando as taxas de desemprego e criando maneiras impedir a influência da classe trabalhadora, à exemplo dos sindicatos. Para Guerra (2014), colabora com o processo de exclusão social por que dinamiza a economia e desprotegendo o trabalhador, aumentando a informalidade e alimentando a pobreza. Consequentemente esse modelo gera também ações de instituições filantrópicas de assistencialismo e organizações não governamentais.

Nas palavras de Estivill (2003, p. 8):

Estas limitações não atingem todos os países da mesma forma, mas realçam os efeitos perversos de algumas políticas sociais, os buracos dos esquemas da segurança social por onde passam milhares de pessoas que ficam em situações ainda mais precárias e a necessidade de transformar o financiamento, os pagamentos dos serviços e das prestações, evitando os défices públicos, encontrando mecanismos de sustentabilidade a longo prazo, modificando a relação entre o setor público e o privado e procurando novos caminhos de legitimação entre os cidadãos e os Estados.

Ressalte-se que a maioria dos países iniciou o processo de ajuste neoliberal no final da década de 1980. O Brasil foi o último Estado na América do Sul a implantar essa política e as suas consequências foram devastadoras para a população economicamente vulnerável. Ocorre que com o advento do neoliberalismo no país, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, o capitalismo produziu riquezas em grandes proporções, mas é sabido que essas riquezas não são socialmente distribuídas, e a consequência disso é a desigualdade social.

Conforme assevera Guerra (2014) no Atlas da exclusão social no Brasil, o Brasil é um país que reflete muito bem essa realidade de desigualdade social, pois apresenta uma das maiores concentrações de renda do mundo. De acordo com dados obtidos pelo censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) os 10% mais ricos ganharam em 2010 quase a metade de total de rendimentos de toda a população, enquanto os 10% mais pobres, apenas 1,1% do total.

O IBGE também assinala uma desigualdade geográfica no país, onde as cidades de médio porte, com até 50 mil habitantes, apresentaram as maiores concentrações de pobreza

que os grandes centros. Os mesmos dados apontaram que um nível de renda per capita maior nas regiões sul e sudeste e menor na região norte. Além disso, o censo constatou que à época, os mais ricos possuíam renda até 39 vezes maior que os mais pobres.

De acordo com Schwartz (2002), essas desigualdades geográficas no Brasil obedecem a três ordens: disparidades regionais; desigualdades entre zona rural e zona urbana e diferenciação entre tipos de cidade. Essa mesma disparidade espacial influi diretamente na qualidade de vida da população que ali vive, nos índices de analfabetismo e mortalidade infantil, na expectativa de vida da população, dentre outros aspectos.

A noção da questão social ganhou destaque no Brasil entre as décadas de 1950 e 1970 e fazia alusão a relação existente entre pobreza e marginalidade ou criminalidade. Connell (2010) explica que havia basicamente duas formas de tratar a questão: aculturalista, voltada para os traços psicossociais do indivíduo e à moralidade, como alcoólatras, dependentes químicos e gravidez na adolescência e; a estruturalista, em que se pode observar uma relação de funcionalidade entre os grupos marginais e o capitalismo.

Apenas na década de 1990, em consequência do processo iniciado já na década de 1980 é que a noção de marginalidade é deixada de lado em favor do uso da expressão exclusão social. Essa nova expressão ganhou ainda mais força por meio de reportagens e uso por ONGs e movimentos sociais. De acordo com Schwartz (2002), o uso da nova expressão considerou além a emergência do fenômeno contemporâneo, as raízes históricas na sociedade brasileira, onde ocorreram situações que deixaram marcas profundas, à exemplo da escravidão e da própria ditadura.

Escorel (2010), acrescenta que:

A partir dessa marca estrutural, a sociedade apresentou, nos diversos períodos históricos, faces diferenciadas, expressões de processos sociais presididos por uma mesma “lógica” econômica e/ou de cidadania excludente. Na década de 80, a transição do regime político e os ciclos econômicos recessivos aumentaram a questão social. Na década de 90, e não antes, surgiram os sinais evidentes de uma piora das condições de vida. A exclusão social tornou-se visível e contundente a partir da população de rua e da violência urbana.

É nesse período, com o advento do sistema neoliberal no Brasil, conforme já citado, que há um dismantelamento das políticas públicas no país e um atraso no que diz respeito aos direitos e garantias constitucionais, diante de um cenário de privatizações, diminuição dos

gastos públicos em todas as áreas, desemprego estrutural, dentre outros, que representaram um retrocesso econômico e social, além de um esvaziamento do setor público.

De acordo com Guerra (2014), esse repasse de algumas funções públicas para o setor privado foi tão significativo que acabou descaracterizando as responsabilidades do Estado aumentando o número de movimentos que discursavam em seu desfavor. O país cresceu economicamente, mas junto com esse crescimento veio também o aumento do desemprego, da fome, do crescimento desordenado das áreas urbanas e do número de pessoas em situação de rua, por exemplo.

2.3 EXCLUSÃO E POBREZA NO BRASIL

Vistos a evolução contextual e alguns conceitos inerentes ao fenômeno da exclusão social, bem como a sua relação com a questão social em países subdesenvolvidos como o Brasil, é necessário examinar também as relações existentes entre exclusão e pobreza. Esses conceitos não são efetivamente equivalentes. É possível ser pobre e não ser excluído, ou estar excluído e não ser pobre, muito embora a maioria dos estudos sociais indiquem a existência de uma correlação entre uma coisa e outra.

Na avaliação de Estivill (2003) as concepções de pobreza e exclusão conjugam-se na realidade, pois os sujeitos que vivem alguma ou ambas as realidades são julgadas dessa forma em razão das normas e representações que definem o seu grau de bem-estar de acordo com a sociedade em que vivem. No presente estudo, buscam-se apenas as concepções mais tipológicas e estatísticas dessas populações, para encontrar as explicações de suas causas estruturais. Uma família pode ser considerada pobre quando a soma de seus rendimentos não é suficiente para suprir as suas necessidades básicas, tais como alimentação, higiene, transporte e moradia. Mas no Brasil, essa questão é comumente associada ao salário mínimo, ou seja, se consideram pobres as famílias que possuem renda mensal inferior a um salário mínimo.

Abreu (2009, p. 2) explica que:

No Brasil, o salário mínimo é o parâmetro mais utilizados nas regras de formatação de maior parte dos programas sociais de transferência de renda do governo, por isso foi adotado por diversos estudiosos para medir a pobreza e exclusão social. Porém, em alguns estudos é adotado o critério da ONU para medir o número de pobres existentes, (população que sobrevive como menos de um dólar americano per capita por dia) dificultando a comparação, pois apresentam uma grande discrepância pelo fato de serem utilizados critérios de pesquisa diferenciados.

A exclusão social, por sua vez, tende a ser interpretada de uma forma mais abrangente e além da pobreza engloba outros fatores como a origem familiar, a raça, gênero e opção sexual, idade e formação educacional. Entretanto, todos aqueles que não possuem condições econômicas de participação na sociedade, seja na vida social ou para ocupação dos espaços é considerado excluído socialmente.

Para Franco (2013), pobreza e exclusão social não são expressões sinônimas, mas sim complementares, que exigem uma utilização cuidadosa para não correr o risco de se aplicar uma, ignorando a outra, perdendo a capacidade de caracterização, explicação e intervenção. Em muitos países da Europa, por exemplo, não se utiliza o termo pobre, mas sim o termo excluído, em clara alusão a interpretação mais abrangente do termo exclusão social em relação a pobreza.

Estivill (2003), concorda com essa linha de raciocínio, ao afirmar que:

De qualquer forma, tanto a definição de pobreza, como as suas representações sociais, foram se modificando e as produções e debates dos anos noventa mostraram que se aceita, cada vez mais, uma concepção dinâmica, pluridimensional, estrutural e inclusive política da pobreza. Essa forma de concebê-la tem grande aceitação pelas organizações internacionais e vai sendo, cada vez mais, utilizadas pelos operadores de terreno. Isso não impede que a progressiva utilização da noção de exclusão social, que ocorreu através de alguns passos e canais que convém rever.

Por outro lado, alguns estudos sociais recentes vêm demonstrando que a exclusão social em vias de pobreza afeta de forma mais intensa as mulheres do que os homens, bem como mais aos negros do que aos brancos. Os mesmos estudos apontam outro dado interessante: o número de famílias chefiadas por mulheres vem crescendo. Segundo o atlas da exclusão social no Brasil (2014), até 1993 o número de famílias chefiadas por mulheres correspondia à 19,7% do total, enquanto que em 2010, esse número subiu para o patamar de 29,9%.

De acordo com dados do IPEA em relação ao acesso da população brasileira aos serviços de saneamento básico, como abastecimento de água potável e coleta de resíduos no ano de 2014, 98,8% dos lares chefiados por brancos possuíam coleta de lixo regular, para apenas 95% dos lares chefiados por negros, enquanto 97% dos domicílios brasileiros possuíam esse tipo de serviço regular. Em relação ao esgotamento sanitário a diferença é ainda maior: enquanto 86% dos lares chefiados por brancos possuíam o serviço, apenas 72% dos lares chefiados por negros o possuíam.

No tocante ao nível de instrução, uma pesquisa realizada pelo IBGE (2013), mostrou que no Brasil entre as pessoas com idade de trabalhar, 41% não possuía o ensino fundamental completo, enquanto 43% havia concluído apenas o ensino médio. Regionalmente, entretanto, o quadro mostrou-se bastante diferenciado. Nas regiões norte e nordeste, o percentual de pessoas nos níveis de instrução mais baixos era maior que os números nacionais. Á título de exemplo, na região nordeste constatou-se que 50,8% das pessoas em idade de trabalhar não possuía o ensino fundamental completo, enquanto na região sudeste esse número era de 43%.

Por outro lado, segundo a pesquisa realizada pelo o IPEA (2014) esses números seriam maiores:

No caso da educação, o Brasil tem dois indicadores do ODM próximos de 100%: a taxa de escolarização no ensino fundamental das crianças de 7 a 14 anos de idade e a taxa de alfabetização dos jovens de 15 a 24 anos. A porcentagem de crianças de 7 a 14 anos frequentando o ensino fundamental passou de 81,2% em 1990 para 97,7% em 2012; e a de jovens alfabetizados, de 90,3% para 98,7%. A defasagem entre idade e série, um dos grandes problemas da educação no Brasil, diminuiu. Considerando a idade escolar, os estudantes de 9 a 17 anos cursando a série adequada para a idade passaram de 50,3% para 79,6% do total.

Já o Atlas da exclusão social no Brasil (2014), aduz que no ano de 2010, o Índice da Exclusão Social (IES) foi de 0,63 no país, sendo as regiões norte e nordeste as maiores responsáveis pelo índice. Os Estados de Alagoas, Maranhão e Pará mostraram os maiores índices, mas Estados como São Paulo e Santa Catarina não ficaram muito atrás. Dos 26 Estados da federação, mais o Distrito Federal, apenas dez deles apresentaram um IES maior que a média nacional. Assim, verifica-se que 2/3 dos Estados brasileiros apresentam IES abaixo da média.

De qualquer forma, observando os dados apresentados, percebe-se que a exclusão social está mais presente na vida de mulheres, da população negra, das pessoas idosas e nas regiões norte e nordeste. É possível afirmar também que no Brasil está amplamente relacionada com os índices de pobreza que se mostram maiores nas regiões citadas, mesmo que a pobreza extrema tenha diminuído nos últimos anos. Essa exclusão se manifesta de várias formas, em diferentes lugares, conforme verifica-se adiante.

2.4 MANIFESTAÇÕES DA EXCLUSÃO SOCIAL

A exclusão social só se explica através de um encadeamento de fatores com natureza distinta que convergem na vida pessoas, grupos e territórios. É um fenômeno relacionado à falta de meios de subsistência não sendo apenas produto da diferenciação social. Caracteriza-

se por desvantagens acumuladas e circuitos de privação. Manifesta-se em decorrência da origem familiar, dos níveis de escolarização ou de profissionalização, da escassez de trabalho formal, de uma alimentação deficiente, de habitação inadequada, da dependência química ou alcoólica, de estado de saúde debilitado, de problemas psiquiátricos, dentre outros.

A exclusão passa a ser uma expressão de negatividade frente às seguintes dimensões: (i) de exposição ao risco da vida pela presença de violência; (ii) do ser enquanto condição de autorreconhecimento da própria personalidade; (iii) de estar pertencendo socialmente; (iv) do realizar tarefas e ocupações com posição social; (v) do criar, assumindo iniciativas e compreendendo o próprio mundo em que vive; (vi) do saber com acesso à informação e a capacidade cultural e; (vii) do ter rendimento que insere o padrão de consumo aceitável social economicamente (GUERRA, A.; PORCHMAN, M.; SILVA, R. A., 2014).

Já na acepção de Estivill (2003), a exclusão social é bastante diversificada. Não se resume em um tipo e se conjuga forçosamente de maneiras diferentes levando em conta contextos políticos, econômicos, normativos, culturais e sociais. Para o autor, sem menosprezar as análises micro, é possível determinar magnitudes partilhadas pelos processos globais de exclusão e determinar também a relação entre o processo que afeta os indivíduos, os grupos, e os territórios em escalas mais reduzidas.

Para Franco (2013), os principais fatores da exclusão social são de ordem econômica, de ordem social, de ordem cultural, de ordem patológica e por comportamentos autodestrutivos. Esses fatores são representados pelo desemprego, pela falta de abrigo, pela imigração, endividamento, baixa escolaridade, por doenças ou incapacidades, pela violência e criminalidade, pela dificuldade de acesso aos serviços públicos, pela prostituição, pelo uso de drogas, ou ainda mesmo pela ocorrência de diversos fatores ao mesmo tempo.

No tocante à exclusão social de ordem social, é caracterizada pela privação de relacionamentos ou isolamento do indivíduo. Os exemplos mais comuns são pessoas idosas, ou aquelas acometidas de alguma deficiência física, como as pessoas cegas e cadeirantes. É um tipo de exclusão que não tem conexão direta com a pobreza, mas pode ocasioná-la, visto que essas pessoas geralmente não têm oportunidades iguais aos demais cidadãos, tendo seus direitos violados e sendo vítima de preconceito em todos os sentidos (FRANCO, 2013).

Outro fator de exclusão social é o fator de ordem cultural. Segundo Escorel (2010), esse fator está relacionado com fatores culturais como racismo, xenofobia, intolerância ou extremismo religioso e dificuldade de interação das minorias étnicas como povos indígenas,

por exemplo. Ou seja, a hegemonia cultural é uma forma de exclusão social. Atualmente é o que se pode observar nos casos dos imigrantes que buscam fugir de seus países com medo da guerra e acabam encontrando barreiras culturais e a xenofobia, sendo tratados como excluídos.

Tem-se ainda a questão da exclusão social de ordem patológica, que apesar de não ser muito comum, não podemos negar sua ocorrência e consequências. Os exemplos mais comuns são os doentes mentais ou psiquiátricos, mas essa exclusão estende-se também a pessoas que sofrem de ataques de pânico, de ansiedade, às fobias, transtornos obsessivos compulsivos, bipolaridade, depressão, transtornos alimentares, esquizofrenia, transtornos de personalidade, etc., que muitas vezes não são compreendidos e também se tornam vítima de exclusão, já que os grupos sociais costumam não aceitar as minorias.

Podemos citar a exclusão social por comportamentos autodestrutivos. Segundo Franco (2013), esta modalidade de exclusão social está relacionada com os grupos de indivíduos que se colocam numa situação prejudicial para seus corpos e mentes. São comportamentos como o alcoolismo, a prostituição e as drogas, que denigrem o corpo e mente humana e têm graves consequências para todos.

Para Pereira (2013, p. 2 - 3):

Os processos de exclusão de que são alvo as prostitutas e outros trabalhadores sexuais revestem-se de múltiplas formas, mas o mais evidente é a exclusão social. Marginalizar as pessoas que se prostituem implica afastá-las do sistema social. Os trabalhadores sexuais, situados à margem do mundo do trabalho e das suas protecções, representam uma zona de vulnerabilidade, entre integração e exclusão, na qual os indivíduos estão reduzidos a actividades degradantes, arriscadas e, quantas vezes, clandestinas, para não se afundarem na inexistência social.

Em relação à exclusão social de ordem econômica, esta se encontra relacionada às más condições de vida, aos baixos níveis de instrução ou qualificação profissional, à falta de emprego, ou precariedade e instabilidade deste, à falta de renda e acesso aos serviços básicos, como saneamento básico, saúde pública, dentre outros. Essa forma de exclusão é a mais comum e é possível afirmar que subsidia as outras. Toda pessoa que se encontra impedida de participar da vida econômica da sociedade em que está inserida, é excluída socialmente.

Nas palavras de Escorel (2010, p. 12):

A exclusão social integra o campo da pobreza e das desigualdades embora seja diferente destes dois conceitos e contenha em si situações e processos que podem se desenvolver fora do âmbito da pobreza e das desigualdades

sociais, como por exemplo, a impossibilidade dos homossexuais constituírem uniões estáveis e terem direito à herança de seus companheiros e companheiras. Entretanto, a maior parte dos processos de exclusão social está relacionada e tem consequências diretas nas condições econômicas dos grupos populacionais, e se fazem mais presentes em situações de intensa pobreza e desigualdades sociais.

Ressalte-se que essa exclusão social de ordem econômica encontra-se enraizada também nos baixos níveis escolaridade, à falta de condições de acesso a uma educação primária e secundária de qualidade, que tem como consequência o grande número de adultos analfabetos, ou que não cursaram o ensino médio.

É aqui que entra a questão da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que por um lado é uma política desenvolvida para amparar aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade correta e, por outro, é uma oportunidade de incluir essas pessoas socialmente, dando-lhe condições de estudarem, se profissionalizarem, acessarem o ensino superior e o mercado de trabalho de forma competitiva.

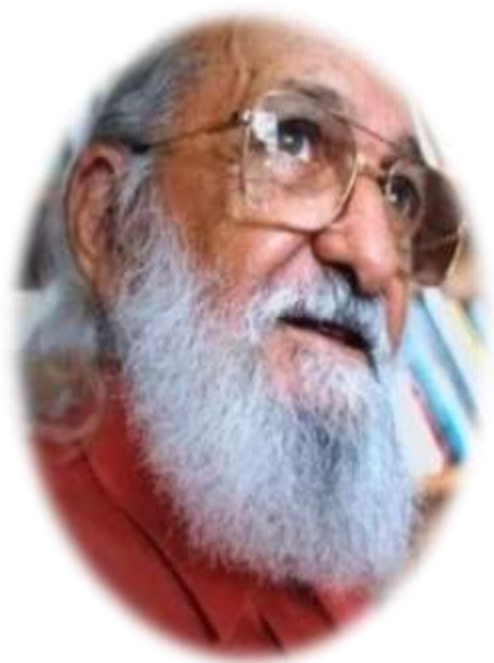
A partir do exposto, partimos do princípio que a exclusão social é um efeito contraditório permeado por uma sociedade vivenciada na contradição em que o mundo da produção capitalista se torna maior nas desigualdades sociais. Essa contradição é materializada na fragmentação e na descontinuidade dos projetos, como ocorre na EJA atualmente. Para compreender esse processo, adotamos as experiências sociais de Carolina Maria de Jesus e de Paulo Freire, retratadas no capítulo adiante.

CAPITULO II

A CONSCIENTIZAÇÃO NAS PRODUÇÕES OPRIMIDAS DE RESISTÊNCIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impede de cantar. Mas a da fome nos faz tremer. É horrível ter só ar dentro do estômago.”

Carolina Maria de Jesus
Quarto de Despejo, 1960.



“O movimento para a liberdade deve surgir e partir dos próprios oprimidos. Dessa forma, a pedagogia decorrente será construída com o próprio oprimido e não para ele. Assim, Paulo Freire coloca que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade”.

Paulo Freire
Pedagogia do Oprimido, 1968.

3. APRESENTANDO FORMAS DO DAR-SE CONTA DA EXCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: o sentir, pensar e agir de Carolina Maria de Jesus e Paulo Freire em suas experiências sociais.

O sentimento de exclusão social é algo inerente a muitos brasileiros e pode ser percebido em diferentes contextos, como no caso da exclusão social em decorrência da classe social, da cor da pele e até mesmo em relação à qualidade da educação a que o indivíduo teve ou tem acesso.

Dentre esses personagens, destacam-se Carolina Maria de Jesus, escritora brasileira que venceu a pobreza, dentre outras adversidades para se tornar um símbolo de luta pela ascensão social e Paulo Freire, pedagogo dentre os mais reconhecidos mundialmente, que mesmo em sua época conseguiu abordar o tema da exclusão social de diferentes formas, mas principalmente em relação ao contexto educacional. Por isso mostra-se interessante a análise do sentir, pensar e agir em torno da exclusão social, na perspectiva desses dois personagens.

3.1 SENTIR, PENSAR E AGIR EM TORNO DA EXCLUSÃO SOCIAL EM CAROLINA MARIA DE JESUS NA OBRA QUARTO DE DESPEJO.

De acordo com Tirloni e Marinho (2014), a escritora Carolina Maria de Jesus viveu entre 1914 e 1977. Nasceu na cidade de Sacramento, em Minas Gerais, teve uma infância muito pobre e estudou apenas o suficiente para aprender ler e escrever. Com aproximadamente 30 anos de idade, mudou-se para a cidade de São Paulo, onde viveu a maior parte de sua vida, exercendo várias atividades para sobreviver, tais como artista de circo e faxineira de hotel. Por muito tempo também foi empregada doméstica, mas teve que abandonar a profissão para cuidar dos seus três filhos, recorrendo à atividade de catadora de lixo e recicláveis.

Na década de 1950 foi morar na favela Canindé em São Paulo, onde começou a escrever um diário em que relatava seu cotidiano, as dificuldades em criar três filhos sendo mãe solteira, seus sonhos, suas revoltas, opiniões e vivências em geral. A catadora de lixo foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, que ao fazer uma reportagem na favela conheceu a história de Carolina Maria e se interessou pelas memórias de seu diário. Assim, embora haja uma controvérsia em relação à influência do jornalista nos textos de Carolina, foi graças a ele que em 1960 ela conseguiu publicar seu maior sucesso: o livro quarto de despejo, onde se encontram reunidos trechos de seu diário (FORTUNA et al., 2015).

Segundo Alencar (2017), Carolina Maria de Jesus não ficou conhecida apenas por ser uma mulher negra, pobre, mãe solteira e semianalfabeta e moradora da favela, mas também

por ter sido uma das maiores escritoras negras da literatura brasileira. Foi exatamente nos lixões que os seus anseios pela escrita começaram a se manifestar. Carolina encontrava, nesse ambiente, livros e cadernos velhos e usados que guardava, registrando tudo aquilo que via, ouvia e vivia na favela e nos lixões que percorria, numa espécie de diário.

Carolina Maria de Jesus teve vários livros publicados, como *A casa de alvenaria*, em 1961, e *Pedaços de fome e Provérbios* ambos lançados em 1963. Mesmo assim, pode-se afirmar que *Quarto de despejo* foi a principal obra de sua carreira literária. Com as vendas de seu primeiro livro, cerca de dez mil exemplares apenas na primeira semana e outros cem mil no espaço de apenas um ano, Carolina conseguiu sair da favela e mudou-se para uma casa de alvenaria no bairro de Santana. A obra fez tanto sucesso que em poucos meses já era possível encontrar exemplares traduzidos para idiomas como francês, alemão, espanhol e inglês. (TIRLONI; MARINHO, 2014).

Nas palavras de Costa (2015, p. 174):

O sucesso editorial de *Quarto de despejo* superou todas as expectativas. O livro foi traduzido para vários idiomas, resultado do sempre existente interesse do público estrangeiro pelos aspectos do Brasil que dizem respeito a nossas particularidades, nossos exotismos, nossas diferenças, nossos arcaísmos. *Quarto de despejo*, sem que sua autora tivesse nenhuma credencial anterior, foi um enorme sucesso à época por demonstrar a necessidade de avanço no desenvolvimento econômico e social do país ao mesmo tempo que revelava suas mazelas.

A obra *quarto de despejo* é constituída de vários elementos como enredo, tema, personagens, tempo e espaço. O espaço ou cenário descrito no livro é a favela do Canindé e, em contraposição a ela, as ruas da grande São Paulo, os lixões, becos e vielas. Nesse sentido, mesmo que o espaço da favela ainda represente para o mundo um palco de violência e das guerras entre traficantes e policiais, as reflexões registradas por Carolina em seus livros, principalmente no *quarto de despejo*, apontam para um redirecionamento das representações sociais que objetivam mudanças políticas e políticas públicas inclusivas, que funcionem e favoreçam o crescimento econômico dessas comunidades.

Além disso, a obra destaca também a condição de exclusão social, política e econômica que a favela proporciona. Nesse sentido é possível destacar um trecho de sua obra que retrata dois espaços distintos e que manifestam sentimentos diferentes em Carolina: “Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres, seus tapetes de veludos e almofadas de cetim . E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar em um quarto de despejo” (JESUS, 2014, p. 33).

Além dos espaços em que vivia e narrava suas experiências, Carolina de Jesus também possuía outros aspectos indicativos de exclusão social: ela era mulher, negra, favelada, mãe solteira e semianalfabeta. Nas décadas de 1950 e 1960 o simples fato de ser mulher já era motivo para não poder ocupar determinadas tarefas sociais. O sexo feminino não encontrava espaço e sua atividade era restrita ao âmbito doméstico. Nos casos em que a mulher fosse negra, como Carolina de Jesus, esse processo de exclusão era ainda mais latente, pois se impregnava do preconceito social contra a pessoa negra (ALENCAR, 2017).

Segundo Fortuna et al. (2015), todas essas condições provocavam em Carolina sentimentos diversos como o orgulho da sua cor de pele, aversão pelo fato de ser favelada e um misto de amor, ódio, dedicação, medo e sonhos. Percebe-se que Carolina nutria grande amor e dedicação por seus filhos, mas tinha pavor do ambiente da favela. Resistia e lutava por uma vida com mais dignidade que era seu maior sonho. Mas acima de tudo isso estava a sua condição de exclusão social, pois a mulher sempre foi colocada às margens das relações sociais e no seu caso era ainda pior, já que também era negra e favelada.

Em relação ao ser mulher essa condição era inerente à sua natureza e Carolina não podia mudá-la, mas na sua infância chegou a desejar não pertencer ao sexo frágil, pois queria mudar de vida e podia perceber que a mulher não se comportava como um sujeito provocador de mudanças e não participava das decisões sociais. (MIRANDA; CAETANO, 2012).

Carolina conseguiu enxergar que apenas o homem conseguia intervir de alguma forma nas decisões políticas e como nela pulsava o desejo de mudar sua história e da sociedade em que estava inserida, muitas vezes desejou ser homem e não mulher, para pudesse ter voz ativa. Em suas próprias palavras:

Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para a minha mãe: - Porque a senhora não faz eu virar homem? Ela dizia: - Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem. Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distantes do povo. Eu cansava e sentava. Depois começava a chorar (JESUS, 2014, p. 48).

Na época em que Carolina de Jesus escreveu quarto de despejo, as mulheres também ainda não ocupavam o mercado de trabalho. Embora a sociedade na década de 1960 já admitisse essa participação, mesmo que em subempregos e com salários inferiores em relação aos dos homens, percebe-se que apenas no final da década é que a participação social das mulheres começou a aumentar. Na realidade o público feminino, mesmo vivendo um

momento propício à emancipação, ainda ocupava a maior parte de seu tempo com os afazeres domésticos (COSTA, 2015).

Por outro lado, ao analisar o perfil de Carolina de Jesus percebem-se algumas características diferentes das mulheres de sua época, como por exemplo, o fato de ela ser chefe de família, ou seja, sob Carolina estava a incumbência de ser a única provedora de seu lar. Nesse sentido, mesmo na condição de mulher, em um período que inviabilizava a participação social e no mercado de trabalho para a mulher, Carolina mostrava-se independente e se comportava sem dar importância aos conceitos machistas da sociedade que reduzia o papel da mulher ao de servidora do lar (MIRANDA; CAETANO, 2014).

Outro aspecto de exclusão social presente na narrativa de Carolina de Jesus é a questão do ser favelada, condição que provocava maior repúdio da escritora, já que morar ali e conviver com aquelas pessoas era seu maior desgosto. Apesar de residir na favela e estar acostumada com as pessoas e a rotina, Carolina não se identificava com aquele espaço. “Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos.” (JESUS, 2014, p. 48).

Para Tirlone e Marinho (2014, p. 8):

Por sua visão simultaneamente endógena e centrífuga, os relatos autobiográficos de Carolina representam literariamente a vida cotidiana dos excluídos e contribuem para o conhecimento e a compreensão da condição de "ninguneados" nas relações sociais, segmento social ausente dos discursos canônicos que constroem a identidade da nação. Em meio aos dejetos urbanos no grande "quarto de despejo" que são os aterros sanitários e favelas, a "vida que se morre" resulta da reificação de seres humanos que se confundem com corvos, ingurgitam podridão letal e respiram o odor fétido da humilhação, do descaso, da exclusão social e do esquecimento.

Observa-se que nas confissões de Carolina a favela é retratada como um lugar de extrema pobreza, onde as pessoas desconhecem as regras de boa conduta social e moral, um lugar de fome, alcoolismo, prostituição, drogas e violência. Entretanto, apesar de viver ali, Carolina não desenvolvia o mesmo comportamento que as demais pessoas que ali habitavam e pouco se relacionava com os outros favelados, por considera-los encrunqueiros, optando por permanecer longe deles (ALENCAR, 2017).

De acordo com Miranda e Caetano (2012), chamam atenção para o fato de que, em muitos trechos de quarto de despejo, Carolina de Jesus se refere aos favelados na terceira

pessoa do plural, o que demonstra o fato de que ela não se reconhecia como pertencente àquela realidade, estando apenas de passagem. Carolina considerava que estava favelada, mas não se reconhecia como tal, não queria aquilo, não gostava daquilo, não se sentia em casa e buscava de alguma forma, sair dali.

Nas palavras de Costa (2015, p. 176):

No decorrer de suas narrativas, Carolina sempre busca uma dupla operação em relação ao local que ocupa: num primeiro momento, ela se reconhece como ocupante desse espaço marginal, tanto pela circunstância biográfica quanto pelo instrumento linguístico de que dispõe. Num segundo momento, afirma qualidades suas que a fazem um corpo estranho dentro desse mundo marginal. Sua alfabetização, mesmo que incipiente, tornava-a uma leitora e seu repertório intelectual excedia o da maioria de seus vizinhos da favela, distinguindo-a. Carolina é pobre, mas não é uma marginal que questione, de maneira programática e sistemática, as fundações da sociedade em que vive.

Já em relação à sua cor de pele Fortuna et al. (2015), lembra que Carolina sentia orgulho de ser negra, mesmo sabendo que a figura do negro era menosprezada e discriminada na sociedade em que vivia. Para exaltar sua condição de negritude, Carolina sempre comparava o preto com o branco, dando a entender que independente de sua cor todos são iguais e estão sujeitos às mesmas alegrias ou provações em decorrência de suas escolhas. Mas Carolina sabia que o branco se achava superior ao negro ignorando o fato de que a cor não é critério de seleção para a natureza:

Eu até acho o cabelo do negro mais iducado do que o cabelo do branco. Por que o cabelo do preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. [...]. O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (JESUS, 2014 p. 58).

Para conseguir externar o que pensava sobre o fato de o branco ser igual ao negro, Carolina usou um discurso simples, mas que possibilita ao leitor contextualizar o sentimento de superioridade do branco e o preconceito como forma de exclusão social. Ela percebia que o discurso de superioridade branca estava presente na sociedade e externava isso em seu diário, reforçando que esse sentimento de superioridade não tinha nenhuma razão plausível, resumindo-se ao preconceito. Para Carolina não havia qualquer razão para a distinção que o branco fazia do negro (TIRLONI; MARINHO, 2014).

Percebe-se, porém, que independentemente de como a sociedade concebia o negro e do preconceito enraizado na cultura da época, Carolina de Jesus fazia questão de se

reconhecer negra, o que para ela era motivo de orgulho e se transformou em um sentimento que a fazia defender a cor de sua pele. Dessa forma percebe-se que das condições citadas, quais sejam o fato de ser mulher, de ser favelada e de ser negra, apenas a última condição desenvolvia um sentimento positivo em Carolina (MIRANDA; CAETANO, 2012).

Em vários trechos de *quarto de despejo* é possível observar que Carolina desejou não ser mulher, mas sim homem, para poder lutar pelos seus ideais e de sua pátria, bem como desejou deixar a vida na favela e conseguir a ascensão social, mas ela nunca quis ser branca e sempre teve orgulho de ser negra.

Assim, tem-se uma tripla condição de marginalização e exclusão social na obra *quarto de despejo*. Ser uma mulher negra e favelada são características de uma cultura patriarcal, que conduzem um indivíduo a margem da sociedade e contribuem diretamente para a exclusão social dos sujeitos (ALENCAR, 2017).

Mesmo em sua época, Carolina de Jesus tinha a noção exata sobre os processos de exclusão social nos quais estava inserida e sabia que a tendência da sociedade era reservar os espaços marginalizados para negros, pobres e favelados. Entretanto, ela almejou conquistar seu espaço e seu reconhecimento. Através dessa obra específica Carolina de Jesus conseguiu expressar sua autonomia, sem temer a repressão, desvendando o universo da favela e conseguindo a tão sonhada ascensão social (MIRANDA; CAETANO, 2012).

A obra de Carolina Maria de Jesus possibilita a reflexão sobre inúmeras questões, dentre as quais a falta de políticas públicas de inclusão e geração de renda para jovens e mulheres pertencentes às comunidades carentes, a falta de políticas públicas de segurança e os governantes omissos e alheios a esses problemas. Todos esses estigmas fazem com que a sociedade crie uma visão deturpada da favela e das pessoas que ali residem, marginalizando-as e humilhando-as de forma generalizada.

Muitos dos autores pesquisados, como Costa (2015) e Alencar (2017), referem-se à Carolina de Jesus como uma espécie de porta voz da favela por que mesmo que de maneira indireta, ela buscou mostrar a imagem da favela em sua obra, querendo mostrar que aquele ambiente ainda tinha muito a ser explorado e que ali se encontram pessoas oprimidas pelo sistema. Assim, mesmo diante do cenário de miséria e violência encontrado nas favelas Carolina de Jesus registrou em sua obra *quarto de despejo* um redirecionamento das representações sociais e da luta contra a exclusão.

Segundo Costa (2015) é possível até que Carolina não tenha compreendido a dimensão que sua obra alcançou no sentido de possibilitar debates em torno da exclusão social, entretanto, sua obra serviu como escopo para repensar e refletir sobre várias questões sociais presentes diariamente na vida de várias pessoas pelo Brasil. Mesmo com todas as adversidades, Carolina não deixou de expressar o que pensava sobre o denominador comum entre a pobreza, a exclusão social e a sua luta diária pela subsistência sua e de seus filhos.

3.2 SENTIR, PENSAR E AGIR EM TORNO DA EXCLUSÃO SOCIAL EM PAULO FREIRE NA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.

Paulo Reglus Neves Freire, ou apenas Paulo Freire, como ficou conhecido, nasceu em setembro de 1921 na cidade de Recife – PE. Não se pode falar sobre educação de jovens e adultos sem discutir as lições de Paulo Freire. Suas pesquisas e estudos voltados para aqueles a quem chamava de oprimidos, tendo ele mesmo vindo de família pobre, eram dotados de uma técnica que atendia as pessoas desprovidas socialmente, conhecida como Sistema Paulo Freire (NASCIMENTO, 2013).

Na África e na América Latina, Freire é considerado um exemplo de inspiração para docentes de todas as áreas, tendo conquistado vários grupos de pedagogos, militantes políticos, psicólogos e cientistas sociais. No Brasil, na década de 1960, Freire coordenou os primeiros projetos de alfabetização de jovens e adultos onde no Estado do Rio Grande do Norte, em apenas 45 dias, ele conseguiu alfabetizar trezentos trabalhadores.

De acordo com Lima (2010), existe a uma falsa sensação de que a discussão sobre a exclusão social é recente. Entretanto, analisando a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, observa-se que ele já lutava por questões semelhantes, meio século atrás. Freire estava atento, por exemplo, ao fato de que o ser humano realiza uma busca constante pelo “ser mais”.

Observe-se que na nota de rodapé da primeira página do primeiro capítulo do livro ele trata de rebeliões que estão ocorrendo. Essas rebeliões são de jovens, movimentos feministas, antirracistas e anticolonialistas que promoviam a luta contra a exclusão social dessas pessoas já naquela época, sobretudo na comunidade latina e no Brasil:

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam em sua profundidade, estar preocupado em torno do homem e dos homens, como seres do mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”; ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem as

transformações das universidades, de que resulte, de um lado, o desaparecimento da rigidez professor – aluno; de outro a inserção deles na realidade; (...). (FREIRE, 2010, p. 16).

Os pensamentos de Paulo Freire, mesmo que as partes apresentem certa desconexão entre si, são voltados para a transformação de uma nova sociedade. Essa pluralidade tem reflexo direto na compreensão do oprimido que é o ser humano encorajado a ser mais no sentido da vocação de ser capaz de se tornar sujeito na realidade em que está inserido. Entretanto, embora seja portador da esperança para um futuro diferente, é necessário que compreenda que essa libertação apenas será possível quando se assumir uma postura crítica dessas contradições na prática (STRECK, 2009).

Assim, o oprimido encontra-se situado como sujeito na luta pela liberdade, inclusive no aspecto relacionado à exclusão da qual é vítima. Paulo Freire está entre os autores que percebe a formação histórica do sujeito não apenas inerente à sua classe ou grupo social, mas a partir de condições e de possibilidades que existem no oprimido. Este sujeito é portador de virtudes como a humildade, a esperança, autonomia e fé nos seres humanos. Para Freire, essa libertação implica também sobre o processo de transformação da estrutura que oprime:

Como marginalizados, "seres fora de" ou "à margem de", a solução estaria em que fossem "integrados", "incorporados" à sociedade sadia de onde um dia "partiram", renunciando, como transfugas, a uma vida feliz... Sua solução estaria em deixarem de ser "seres fora de" e assumirem a de seres dentro de. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em incorporar-se a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si" (FREIRE, 2010, p. 71).

Para Streck (2009), a Pedagogia do Oprimido representa um conjunto de práticas educacionais durante esse processo de transformação da estrutura opressora. Nesse sentido, Freire afirma que os líderes que usam métodos que servem para a educação do opressor no sentido de convencer as massas da necessidade de mudanças estão equivocados. Para Freire (2010, p. 3) “os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente”.

O livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire também traz reflexões sobre aspectos sociais, dentre eles a exclusão social relacionada à educação. O conteúdo provocador, sensível e libertador da obra desafia o leitor a repensar a sua condição de cidadão, educador e partícipe da sociedade. Na Pedagogia do Oprimido, Freire é incisivo em suas afirmações e mostra

quanto a desigualdade social e o processo de exclusão são responsáveis pelo estado caótico e lento de desenvolvimento do país.

Em algumas sociedades, notadamente no Brasil, ser negro, idoso, mulher, crianças ou possuir alguma limitação de natureza física, representou ao longo dos anos uma condição de subalternidade de direitos e das funções sociais dos indivíduos. É exatamente dentro desse contexto que se manifestam as diversas formas de controle, discriminação e opressão em relação aos desviantes, ou seja, é no contexto social que se manifesta o preconceito e as várias formas de exclusão e opressão.

Dessa forma, a exclusão social na qual estão fundados muitos receios, medos, superstições, preconceitos e frustrações são estereótipos que ficam registrados na cultura de uma sociedade durante séculos. Tendo em vista que essas pessoas, ou os oprimidos, sempre foram tratados pela sociedade em condições de inferioridade, o fortalecimento dessa condição humilhante de incapacidade atribuída aos desviantes se perpetua até hoje. Para Freire, apenas depois que se descubram enquanto os oprimidos se descubram hospedeiros do opressor é que poderão contribuir para uma pedagogia libertadora e conseqüentemente para o processo de inclusão social.

Nesse sentido, as discussões no âmbito da educação sobre os pensamentos de Paulo Freire vêm se destacando no atual cenário social no tocante à inclusão social, onde cada sujeito deve ser capaz de se reconhecer como sujeito de transformação, o que implicará, conseqüentemente, na conquista de espaços. Esse pensamento freireano leva a uma reflexão sobre as falsas transformações defendidas pela ordem opressora, que encobrem as ideologias fatalistas, reduzindo o oprimido a um simples objeto de puro fazer.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 2010, p. 33).

Por outro lado, a construção de uma prática inclusiva remete a questionamentos sobre como realiza-la, pois, o discurso dos educadores mostra certa resistência ante a impossibilidade de exercício dessa prática no cenário atual. É por isso que deve-se estar

advertido do poder do discurso ideológico que tem o poder de persuasão e pode anestesiar a mente, confundindo a curiosidade, distorcendo a percepção dos fatos, dos acontecimentos e das coisas (NASCIMENTO, 2013).

Nesse sentido, Paulo Freire faz menção a duas concepções diferentes de educação. Em uma delas o professor deposita as informações nos pensamentos dos alunos, da mesma maneira que se faz um depósito bancário, daí a nomenclatura dessa concepção. Assim o educando se torna um mero receptor e reproduzidor de conhecimento em uma relação vertical, onde somente o educando ou o aluno adquire determinado conhecimento:

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica, por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se (FREIRE, 2010, p. 58).

Nesse modelo de educação não há espaço para diferenças, tampouco para questionamentos e o pragmatismo ocupa o lugar da esperança, onde a opressão é legitimada e tira-se do homem o direito de agir e mudar a sua própria história. Nessa visão não se concebe receber as potencialidades dos sujeitos, ao contrário, as diferenças são realçadas e vistas como entraves para o desenvolvimento do indivíduo. A inclusão passa a ser desconsiderada diante das dificuldades impostas pelo opressor e a mudança torna-se algo impossível (LIMA, 2010).

Por outro lado, a concepção libertadora da educação aceita todo sujeito como agente de transformação. O educador não se entrega ao pragmatismo ou ao fatalismo, negando ao educando o conhecimento de sua opressão, mas permite que se liberte. Dessa forma, não cabe ao educador segregar os excluídos, omitindo-se diante da opressão e fortalecendo o discurso dos opressores. Se assim o fizer, estará negando ao oprimido a sua condição histórica de agente de transformação da sociedade.

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem expostas ao povo, mas, pelo contrário, por que parte nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida para dialogicidade (FREIRE, 2010, p. 59).

Dessa forma a educação problematizadora, ou educação libertadora, que se constitui em uma educação inclusiva, ocorre por meio de uma relação horizontal, onde educador,

educando estabelecem um diálogo constante, para que o oprimido tenha consciência de que está n mundo e é capaz de transformá-lo. Além disso, o respeito ao conhecimento prévio que o educando possui é de fundamental importância para que se possa propor, e nunca impor, o que será desenvolvido no processo de educação do indivíduo (FREIRE, 2010).

3.3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação em Direitos Humanos está ligada ao direito à educação, porém ainda se observam violações de direitos no interior das escolas como também fora delas, entre elas a negação do próprio direito à educação. Dessa forma, pensar sobre direitos humanos, hoje, implica refletir sobre sua efetivação nos espaços escolares e da sociedade, uma vez que, “[...] não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas da garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de contextos e sujeitos” (EYNG, 2013, p. 31, apud BEZERRA, 2017, p. 66).

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pelas Nações Unidas (ONU) em 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Mas a conquista desse direito depende do acesso à educação básica.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, que marcou o processo de redemocratização do país após o período de regime militar, entre os anos de 1964 a 1985 possibilitou discussões nacionais sobre o tema, que culminaram na aprovação de políticas que definem a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar. Em especial, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos, logo pensamos na violação do direito à educação que este público já sofreu, ou até mesmo continua sofrendo, tendo em vista os grandes desafios que a modalidade atualmente ainda enfrenta, em termos de políticas públicas, que ainda são insuficientes. A Educação de Jovens e Adultos, conforme art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n. 9.394/1996) é uma modalidade da educação básica “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, ou seja, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 1996).

Os adultos da Educação de Jovens e Adultos, geralmente não conseguem concluir a escolaridade por terem que trabalhar muito cedo, procurando assim a escola tardiamente. Para Oliveira (1999, p2, apud BEZERRA, 2014, p.98),

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Pode-se observar que já na idade adulta esses sujeitos almejam retornar à escola para se alfabetizar e até conseguir, através da escolarização, uma qualificação para uma melhor condição de trabalho. Nesse contexto o trabalho apresenta ser um dos principais motivos para que muitos desses sujeitos não concluam a escolaridade básica, ou ainda, nem cheguem a frequentar a escola.

Na família camponesa ou operária pobre a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente (tempo integral), desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E, se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que executar o semianalfabeto *vale mais*, socialmente falando (para as condições miseráveis de vida de sua família, de sua comunidade), que o trabalho que poderia fazer (embora concretamente não tem condições de chegar jamais a fazer) se completasse sua educação na escola. (PINTO, 1986, p.73).

Assim como o adulto, o jovem da EJA foi excluído da escola de alguma forma. Porém eles são geralmente alunos repetentes ou com déficit de escolarização.

O jovem da EJA está marcado pela situação de fracasso escolar em suas trajetórias, as quais remetiam a questões escolares mal resolvidas não somente nessa modalidade. E se encontram na EJA por não ter obtido sucesso nas séries do ensino diurno regular na idade prevista pelo sistema de ensino. (FURTADO, 2015, p. 94, apud ALMEIDA, 2016, p. 622).

Percebe-se que a maioria desses jovens são os indesejáveis do turno diurno, que são convidados a estudar na EJA, onde encontram uma outra realidade. Retornando a escola na modalidade EJA, esse jovem chega com um elevado grau de desmotivação, devido aos fracassos escolares que enfrentou durante o ensino regular. Ele se vê obrigado pelo mercado de trabalho a obter essa escolarização necessária

Com relação aos idosos/as da EJA, estes voltam à escola almejando alfabetizar-se ou concluir sua escolarização interrompida por diversos motivos. Entre os quais se destacam a extrema pobreza, a necessidade de trabalhar muito cedo, ou não tiveram acesso ao ensino fundamental devido as condições escassas no momento de ampliação de unidades escolares destinadas as classes populares. Entre os motivos de voltarem a escola, também está a sociabilidade.

A condição da mulher é ainda mais difícil, pois além dos motivos já citados acima, acrescenta-se à gravidez precoce. Tendo engravidado durante sua adolescência, essas mulheres deixam a escola para assumir a responsabilidade de cuidar e seus filhos. Retornam a escola na modalidade EJA, para retomarem seus estudos, e para vivenciar experiências diferentes das que vivem no cotidiano. Também veem na escola um ambiente para distração, uma forma de conhecer pessoas novas, e perspectivas diferentes. Dessa forma o acesso e permanência nos sistemas escolares para as classes mais pobres estão ligadas as condições socioeconômicas e de subsistência da família, e a distribuição das possibilidades de trabalho que a sociedade oferece.

A legislação brasileira tem assegurado em diversos documentos legais a garantia ao acesso e a permanência à educação escolar, ou seja, o direito a educação. Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, que marcou o processo de redemocratização do país após o período de regime militar, entre os anos de 1964 a 1985 possibilitou discussões nacionais sobre o tema de direitos humanos, que culminaram na aprovação de políticas que definem a inclusão dos direitos humanos no currículo escolar. Em especial, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Mas a EJA não deve ser uma só uma fase na vida do jovem e/ou adulto, ela deve ser o início de um processo em permanente metamorfose, por isso nesse contexto é fundamental também defender a ideia de uma educação continuada e permanente, como foi expresso no Art. 3 na Declaração de Hamburgo (1999, apud BEZERRA, 2014)

Um conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas são consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (...) compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa, multicultural em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática.

Como parte fundante da prática educativa da EJA a Declaração de Hamburgo tornou-se uma ferramenta imprescindível na superação das dificuldades e para melhoria da qualidade desse ensino, pois ela preconiza essencialmente a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida, se tornando um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça e da igualdade entre sexos, além do desenvolvimento socioeconômico e científico, dando lugar ao diálogo, e assim contribuindo para a construção de um mundo mais igual e justo. Nesse contexto podemos perceber que a Educação de Jovens e Adultos torna-se mais que um direito, ou seja, ela é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Segundo Paiva (2005, p.57, apud BEZERRA, 2014, p. 47),

Historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível de alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não saber, traz arraigada a não consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como benção.

Na Constituição Federal de 1988, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Temos em nossa constituição assegurado o direito à educação com objetivos bem delineados. No artigo 22 da LDB “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios pra progredir no trabalho e em estudos posteriores. ” (Brasil, 1996).

Dessa maneira após uma década da promulgação da Constituição Federal, a LDB vem reafirmar não somente a obrigatoriedade do ensino, e o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, mas, sobretudo, oportunizar a escolarização de um público ainda excluído dos bancos escolares, considerando suas particularidades, seus interesses e condições de vida e trabalho, atendendo dessa forma a realização de um direito humano. Existem legislações que beneficiam e colocam a EJA como uma importante modalidade para a educação brasileira, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Em 10 de maio de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CBE nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Como já mencionado o Parecer revela uma grande conquista para a modalidade, da qual merecemos destacar o que o documento nos diz sobre as funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora ou Permanente, da Educação de Jovens e Adultos.

Como diz o Parecer CNE/CBE nº 11/2000, “a função reparadora, significa não só a entrada no circuito de direitos civis pela restauração de direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. Ou seja, o reconhecimento do direito a educação que foi negado evidentemente na história brasileira para estes indivíduos, assegurar a igualdade entre todas as pessoas. No que dispõe o documento sobre a função equalizadora esta:

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarregados, a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja repetência ou seja evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9).

Neste sentido ela se apresenta como uma igualdade de oportunidades para todos em relação ao acesso à educação. No que respeita a função qualificadora, o documento coloca sua articulação com a função reparadora, identificando como uma demanda de sujeitos que não puderam se escolarizar na chamada “idade certa”, tendo a possibilidade de dar continuidade a seus estudos. A igualdade assim colocada é a de oportunidades, que vai propiciar a estes sujeitos o retorno à escolarização e a garantia do direito à educação. A função qualificadora vai na perspectiva de uma educação permanente, que propicie a atualização e desenvolvimento de conhecimentos por toda vida, independentemente de idades

Dessa forma, ainda de acordo com o Parecer CNE/CBE nº 11/2000 “a EJA precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. E mais, faz-se pertinente que esse modelo pedagógico valorize as experiências sociais, culturais, e profissionais desses sujeitos. Pois, de acordo com Pinto (2010), “o processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença do acervo cultural que possuem a criança e o adulto”, no momento em

que se inicia a formação destes na escola. Em função dessa diferença de acervo cultural que existe, é que o procedimento pedagógico usado pelo professor na EJA deve adequar-se para esse público.

É com base nessas legislações do estado brasileiro, que por meio da Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Ministério da Educação, Ministério da Justiça, lançou em dezembro de 2006 o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos - PNEDH². Que prevê um conjunto de ações para a educação básica, formação de professores, elaboração de material didático e a implementação de inclusão efetiva dos direitos humanos no cotidiano escolar. São princípios norteadores da educação em direitos humanos da educação básica:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, a permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (PNEDH, 2006, p. 32).

Dessa maneira, o documento nos traz como um dos princípios, a importância do espaço escolar para a “construção e consolidação da cultura de direitos humanos”. Como também a relevância do tema ser fundamental para o currículo, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, projeto político pedagógico, materiais didáticos, e modelo de gestão e avaliação.

² O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006. Está respaldado em documentos internacionais, notadamente no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH) e no seu plano de ação. Acesso <http://portal.mec.gov.br> em: 27 de maio de 2018.

Todavia, o papel das instituições escolares não se reduz a um cumprimento de oferta obrigatória do ensino. Em todas as modalidades e especificamente na EJA, a escola precisa em sua ação pedagógica, propor ações que visem a propiciar ao seu público o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem a quem teve sua vida escolar interrompida, para que os educandos tenham os seus direitos assegurados e uma melhor qualificação para a vida.

Dessa forma podemos identificar avanços na consolidação do direito à educação com relação concepção de direitos humanos, entendendo a educação como requisito essencial para o conhecimento e a defesa de outros direitos, como saúde, habitação, trabalho, entre outros. No entanto, não basta garantir o acesso à educação, é necessário garantir a permanência desses sujeitos assegurando uma educação de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) parte do princípio de que a constituição de uma educação básica para jovens e adultos deve ser voltada para a cidadania. Essa construção de uma educação básica para jovens e adultos não se resolve apenas garantindo a viabilização de vagas, mas, principalmente oferecendo-se um ensino de qualidade, oferecido por professores aptos a congregar em seu trabalho as inovações nas distintas áreas de conhecimento e de incorporar as mudanças sociais e a suas consequências na esfera escolar. Hoje, a EJA é uma modalidade de ensino e componente constitutivo da Educação Básica e não mais um subsistema de ensino, com funções: reparadora, equalizadora e qualificadora obedecendo a princípios de equidade, diferença e proporção.

Cabe reconhecer que o país ainda arrasta dívidas imensas com sua população jovem e adulta quanto à garantia do exercício do direito à educação. Lutas sociais alcançaram conquistas políticas que inscreveram a educação como direito, tanto na Constituição Federal, como na legislação e em resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Entre o direito inscrito, a orientação formulada e sua prática há, ainda, um amplo espaço a ser preenchido pelas políticas públicas e pela ação de diferentes grupos da sociedade.

Falar de educação de jovens e adultos, é no mínimo uma tarefa difícil e complexa. Propor alternativas viáveis para concretização e plena garantia desses direitos, é ainda mais desafiador. Há muito tempo, debatemos exaustivamente o tema, sem, contudo, encontrarmos soluções definitivas, que sejam capazes de resolver todas as violações ainda existentes nesse campo. Isto porque o tema em questão não nasceu pronto, não comporta conceitos fixos, mas sobretudo, é dinâmico e mutável por sua própria natureza, não se faz, mas vem se fazendo, no cotidiano das lutas sociais travadas ao longo da história da Humanidade, agora abrindo-se especialmente aos dilemas contemporâneos.

Contudo, a emancipação possui sua força e é produzido nos mecanismos regulatórios mais ínfimos. Foi dessa forma que fui entendendo a necessidade de se fomentar a reflexão sobre a EJA para comportar a sua dimensão educativa e favorecer processos de transformação no seio mesmo da dialética, regulação e emancipação, reprodução e mudança, tendo como pano de fundo o diálogo.

Nossa sociedade privilegia alguns em detrimento de muitos, por muitas vezes impede os jovens e adultos aos bens materiais, sociais e culturais. Grande parte da população fica fora da educação que os possibilite enfrentar os problemas do mundo, a concorrência trabalhista,

desumana e desigual. Através de um trabalho de conscientização e politização, o oprimido pode transformar sua realidade de opressão, e as mudanças ocorrem no homem que luta por se libertar. Esta libertação se dá na medida que o oprimido conquista a sua liberdade e adquire o sentido de “ser” humano e se considera igual aos outros, nem melhor nem pior que ninguém.

Para a efetivação de um processo transformador, torna-se essencial ter clareza sobre os pressupostos de uma educação emancipadora, para que desta forma, não basta só capacitar dos alunos para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação destes para o desenvolvimento amplo do ser humano, tanto para o mercado de trabalho quanto para sua valorização pessoal, para se saberem e serem capazes de serem incluídos na sociedade em que vivem. (BEZERRA, 2017)

Nesse sentido, não é mais possível pensar a EJA desconectada dos Direitos Humanos no contexto social e de suas contradições efetivas. Isto porque os Direitos Humanos não se exaurem quando são conquistados. Por sua própria natureza, estão em movimento dinâmico permanentemente, caracterizando-se como o resultado das lutas contra a sua usurpação e exploração em escala mundial.

Quando optamos por compartilhar nossas inquietações em relação a educação de jovens adultos a partir da categoria exclusão social, escolhemos como as obras principais “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus e “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, e essa contribuição literária e teórica, traz em seu sentido principal a denúncia de uma sociedade que exclui, que marginaliza, que gera a violência e a falta de oportunidade para os jovens e adultos. O quarto de despejo surge como uma metáfora para a desigualdade que estabelece seu papel e sua posição nessa história: ela aponta que, enquanto o centro da cidade é a sala de visitas, a favela é o quarto onde se joga o indesejável, o entulho, tudo aquilo que se quer esconder. Sua escrita, no entanto, é sua forma de se recusar a ser “despejo”, a ser “resto”. É nesse espaço onde também estão os “Oprimidos” que Paulo Freire nos apresenta em seu livro estão todos os dias buscando o “SER MAIS”, são obras marcadas pela visão de uma sociedade desigual, que mesmo tendo se transformado da época que foram escritos até hoje, ainda persiste discriminando, isolando e apagando minorias.

É na escrita de Maria Carolina de Jesus e de Paulo Freire, que se expressa a voz que era negada. Uma voz que, apesar de todas as dificuldades, preconceito e do insistente esquecimento que se estende até os dias de hoje, persiste como a base de obras autênticas e importantes, mas, sobretudo, humanas e verdadeiras.

Esperamos que as possibilidades e os limites e enfrentadas, entre outros aspectos do estudo aqui apresentado, possam subsidiar iniciativas que tenham a concepção transformadora da educação como eixo orientados de práticas transformadoras, dessa forma, busca-se promover mudanças no refletir a realidade à sua volta, pois a aquisição do conhecimento e respeito às diferenças de cada um deverá ser um dever de todos.

Nos dias de hoje a EJA não pode apenas visa somente à capacitação do aluno para o mercado de trabalho, é também necessário que a escola desenvolva no aluno suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demande um novo tipo de profissional e de pessoa, consciente das suas capacidades; que o educando e o educador se mesquem, se somem, para obterem uma formação indispensável para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Y. V. **Pobreza e exclusão social no Brasil**. 2009. Disponível em <<http://www.eumed.net/libros-gratis/2009a/487/Pobreza%20e%20exclusao%20social%20no%20Brasil.htm>> Acesso em: 14 ago. 2017.
- ALENCAR, Y. M. M. A. Uma análise interacionista sobre a construção social da pobreza na literatura brasileira por Carolina Maria de Jesus: “o quarto de despejo – diário de uma favelada”. **Revista eletrônica Netlli**, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1293/1047> acesso em: 12/10/2017.
- ALMEIDA, Adriana. **Políticas atuais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: Concepções e Desafios**. Revista CIAIQ – Investigação Qualitativa em Educação, Volume 1, nº06, 2017. Disponível em <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/issue/view/12> acesso em: 27/05/2018
- BASTOS, V. **Alfabetização e políticas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Palhoça: UNISULVIRTUAL, 2010.
- BEZERRA, J. de O. **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, p. 160, 2017. Disponível em <http://tede.biblioteca.ufpb.br/> acesso: 27/05/2018
- BEZERRA, J. de O. **EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS: desafios da Educação Etnicorracial na Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, p. 95, 2014. Disponível em <http://rei2.biblioteca.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1238> acesso: 27/05/2018.
- BOCA DE LIXO. Documentário sob a direção de Eduardo Coutinho. Duração: 48 min. Ano de Lançamento: 1992. País de Origem: Brasil. Elenco: Catadores de Lixo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oZcTIC757mM>> Acesso em: 18 jul. 2017.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 22 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais da educação**. Brasília. Editora Língua Portuguesa. 3ª Edição. 2001.
- BULLA, L. C. **As múltiplas formas de exclusão social**: Laboratório internacional universitário de estudos sociais. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

CALIMAN, G. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa, UNESCO, 2008.

CAMARA, G. D. **Utopia e transformação social**: Contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire para estudos organizacionais. 2008. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-C2050.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2017.

CONNELL, R. W. **Pobreza e educação**. p. 11 – 33. In: APPLE, M. W. et al. *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, F. B. **Homens invisíveis**: Relatos de uma humilhação social. 2. ed. São Paulo: Globo, 2008.

COSTA, R. C. Quarto de despejo: Carolina de Jesus e o surgimento da cultura popular modificada. **Revista do programa de pós-graduação em ciências sociais da UFRN**, v. 1, n. 17, p. 166 – 179, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/viewFile/5414/7018>> acesso em: 02 out 2017.

ESCOREL, S. **Exclusão social**. 2010. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html>> Acesso em: 18 ago. 2017.

ESTIVILL, J. **Panorama da luta contra a exclusão social**: Conceitos e estratégias. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programa, Estratégias e Técnicas contra Exclusão Social e Pobreza, 2003.

FORTUNA, D. R. et al. Carolina Maria de Jesus: exclusão social, linguagem e preconceito. **Revista mulheres e literatura**, v. 14, n. 1, 2015. Disponível em <<http://litcult.net/carolina-maria-de-jesus-exclusao-social-linguagem-e-preconceito-2/>> acesso em: 01 out. 2017.

FRANCO, A. **Processos de exclusão na sociedade contemporânea**. São Luís: EDUFMA, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2010. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GRAMSCI, A. (1989). **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (8.ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2000). **Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo**. Caderno 12. In: Gramsci, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GUERRA, A.; PORCHMAN, M.; SILVA, R. A. **Atlas da exclusão social no Brasil**: Dez anos depois. São Paulo: Cortez, Vol. 1, 2014.

IAMAMOTO, M. V. **O Brasil das desigualdades**: “Questão social, trabalho e relações sociais. Brasília: Ser social, V. 15. N. 33. p. 261 – 384. 2013. Disponível em <

<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/FaPa1Oy8kQ65voJ4T345.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores de trabalho/rendimento PNAD**. 2013. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/analise02.shtm> Acesso em: 12 ago. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Brasil reduziu a metade população sem saneamento**. 2014. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=22437 > Acesso em: 08 ago. 2017.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo. Editora Atlas. 6ª edição. 2011.

LIMA, P. G. (Org.). **Universidade e educação básica no Brasil**: a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Dourados: UFGD, 2010.

MIRANDA, I. P.; CAETANO, N. B. **Quarto de despejo**: a singularidade de uma escrita marginal. Monografia apresentada à Universidade Estadual da Bahia, 2012. Disponível em <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/312/1/_Monografia.pdf> acesso em: 22 set. 2017.

NASCIMENTO, S. M. **Educação de Jovens e Adultos – EJA, na visão de Paulo Freire**. Monografia apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf> acesso em: 07 out. 2017.

ONU. **Pobreza e exclusão social persistem na América Latina e no Caribe, aponta relatório**. 2017. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pobreza-e-exclusao-persistem-na-america-latina-e-no-caribe-aponta-relatorio/>> Acesso em: 14 ago. 2017.

PAVAN, R. A educação, o educador e a exclusão social. **Periódico do mestrado em educação da UCDB**, n. 20, p. 200 – 218, 2005. Disponível em <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/436/329>> acesso em: 29 out. 2017.

PEREIRA, M. L. S. **Exclusão social**: 2013. Disponível em <<http://www.miluzinha.com/wp-content/uploads/2011/12/Exclus%C3%A3o-Social.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições sobre educação de adultos. São Paulo, Ed. Cortez, 1986, 4 edição.

RODRIGUES, A. M. F. **Práticas pedagógicas em evasão escolar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos**. Monteiro: Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba. 2014.

SANTOS, F. A. F. **Exclusão social:** Conceito polissêmico. 2007. Disponível em <<http://www.uff.br/labpsifundamental/arquivos/Exclusao%20Social%20Conceito%20Polissmico.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2017.

SANTOS, S. C. M. **Educação e invisibilidade social na obra *quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus.** 2016. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/9814/6338>> Acesso em: 12 jul. 2017.

SCHWARTZ, E. **Exclusão social – a desigualdade do século XX.** 2002. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/233/381> Acesso em: 15 ago. 2017.

SILVA, E. J. L. **Fórum de educação de jovens e adultos:** Uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: UFPB, 2005.

SILVA, J. **Exclusão e pobreza:** Um dilema para a educação. João Pessoa: Sal da Terra, 2010.
STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação e sociedade**, v. 30, n. 107, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200012> acesso em: 28 out. 2017.

TIRLONI, L. P.; MARINHO, M. Carolina Maria de Jesus e a autorrepresentação literária da exclusão social na América Latina: olhares reversos aos de Eduardo Galeano e Octávio Paz. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 44, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182014000200012> acesso em: 29 set. 2017.