

IDH: UMA TRAVESSIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Simone Moura Queiroz¹
UNESP – Rio Claro
Simonemaq@hotmail.com

Resumo

Este artigo traz uma reflexão a respeito da ligação existente entre as transformações políticas, sociais e econômicas e a educação, apresentando os benefícios múltiplos entre essa ligação, assim como suas consequências. Partimos, com isso, do todo (global), em seguida observamos a interferência desse nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e subsequentemente na disciplina Matemática. Hoje se considera como qualidade de vida não apenas a renda, mas três índices de desenvolvimento humano (IDH): Longevidade (esperança de vida), Renda (PIB *per capita*) e Educação (alfabetização). Estando a modalidade EJA, inserida em um dos índices, possui a responsabilidade de robustecer os dados estatísticos. A transversalidade do IDH é perceptível pelos programas, movimentos e planos, que foram modificando sua postura perante os jovens e adultos, que trazem consigo marcas psicossociais relacionadas à escola (e muitas vezes em relação à disciplina Matemática), sendo vistos apenas como um índice estatístico. Em meio a isso pesquisadores e educadores buscam contruir significado nesse público, para que seu objeto de estudo seja apreendido, mesmo diante da realidade de interesses em que estão inseridos.

Palavras-chave: Qualidade de vida, IDH, EJA e Educação Matemática.

Qualidade de vida

Observando nas pesquisas o que se refere a “qualidade de vida” constatamos que estão associadas à área de saúde (física, mental, espiritual,...) de grupos específicos, como os de pessoas com respectivas doenças (cancerígenas, pulmonares, articulares e outras), idosos, estudantes de determinados cursos, crianças, dentre outros. E por não haver uma definição consensual sobre termo “qualidade de vida”, o pesquisador precisa conceituá-lo. Esta preocupação em conceituar vem das ciências humanas e biológicas e segundo HERCULANO (2000) a medição da qualidade de vida de uma população está sendo formada a partir de duas vertentes, são elas:

1. Examinam-se os recursos disponíveis e a capacidade efetiva de um grupo social para satisfazer sua necessidade, como a quantidade de leitos hospitalares com o número de

¹ Doutoranda do programa de Educação Matemática. Deixo expressos meus sinceros agradecimentos ao meu orientador o professor doutor Antônio Carlos Carrera de Souza, que contribuiu com suas importantes sugestões, observações e acréscimos. Agradeço também ao CNPq pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização e divulgação deste trabalho.

médicos disponíveis, o grau de instrução com o número de escolas e níveis de escolaridade atingidos, a condição ambiental com a potabilidade da água e emissão de gás poluente. São estes alguns exemplos, tendo cada um deles mais necessidades a satisfazerem do que as citadas.

2. Avaliam-se as necessidades, através dos graus de satisfação e dos patamares desejados, sendo medida a “qualidade de vida” pela distância entre o objetivo a ser alcançado e até onde conseguiu chegar. Todavia, a diferença entre o que temos e o que queremos tende sempre a existir, principalmente na

[...] estimulação do consumo, hoje já se fala em um sujeito obcecado por adquirir, que já descarta o desejo e apenas ‘quer’ [...] viciado em colecionar não objetos, mas ‘atos de compra’. O que é adquirido não chega a ser consumido, sendo imediatamente descartado e cedendo lugar a novos atos de compra. (COSTA, 2011, p.278)

Com este querer não é alcançado, até porque a sociedade pós-moderna está mais voltada para o consumo que a produção, então fica difícil mesurar esta vertente, além de que

Para a filósofa Martha Nussbaum, ao contrário, mensurar, no caso das ciências sociais, seria pseudo-ciência. Diz-nos ela que as ciências sociais tem duas alternativas igualmente impalatáveis, intragáveis: 1- a que vê a ciência social como uma ciência natural e que reduz o qualitativo ao quantitativo; 2 - a que, procurando restaurar as interpretações, descamba para o relativismo, desistindo da razão prática. (HERCULANO, 2000, p. 10)

Ou seja, transformar estes dados subjetivos em números, em quantidade, para assim poder mensurar. A autora cita a proposta de Nussbaum como uma maneira de sair do chamado *pseudocientifismo desengajado*, enfocando uma parte e não todo, destacando com isso

as particularidades das situações históricas das pessoas, o biográfico e não o abstrato, tentando ser comparativo e não absoluto. E também não discriminando paixões e aspectos subjetivos, pois as paixões correspondem a um sistema de avaliação das pessoas, com suas crenças sobre o que tem e o que não tem valor. (ibidem)

Sendo tudo isto tão subjetivo, temos que a finalidade de ser ter indicadores e índices tem o intuito de entender o que está ocorrendo, para que a partir destes dados quantitativos (em que se ver apenas aquilo que é transformado em número – porcentagem) construïrem um futuro mais condizente (controlado).

Criar indicadores deve ser visto como parte de um esforço para redefinir poder, desafiando a forma pela qual o poder é usualmente retratado e arquitetando políticas operacionalizáveis, baseadas em concepções alternativas de poder. [...] os indicadores alternativos, contudo, padecem da fragilidade de não estarem expressos em termos monetários, como o PIB está. (ibidem)

E é através desses dados *condensados*, que decisões políticas são tomadas. A população passa a ser também conscientizada, todavia neste momento a objetividade e exatidão dos dados estão sujeitas as diferentes interpretações, distorções, manipulações, intencionais ou não, dos cientistas sociais e jornalistas, com o intuito de que esta mobilização social pressione a tomada de decisões.

Os índices de desenvolvimento

Em 1987 foi apresentado à assembléia geral da Organização das Nações Unidas (ONU), o documento “Nosso Futuro Comum”² pela norueguesa, Gro Harlem Brundtland, a então presidente da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em que preocupados com o futuro do planeta, fazem um levantamento das situações existenciais (social, econômico e ambiental) e como forma de alerta traçam projeções futuras, caso não se adotem um modelo de desenvolvimento sustentável³, conceitualizado por eles, como...

Um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas. (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 49)

O objetivo desta comissão é o de enfatizar a incompatibilidade entre o desenvolvimento sustentável, “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p.46) e os modelos de produção e consumo existentes. Isto fez com que a questão ambiental ganhasse destaque, sendo impulsionadas novas pesquisas voltadas à sustentabilidade e seus indicadores, que foram intensificadas após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD)⁴ ocorrida em junho de 1992 do Rio de Janeiro.

A partir das discussões deste encontro foi produzido e publicado um documento intitulado “Agenda 21”, que se trata de um plano de ação global

² **NOSSO FUTURO COMUM**. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1991 < <http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>>

³ Segundo Guimarães (1998), as raízes modernas do conceito de desenvolvimento sustentável encontram-se na Conferência de Estocolmo em 1972, quando, pela primeira vez, chamou-se atenção para os impactos negativos do processo de desenvolvimento no meio ambiente e no tecido social, ocasião na qual tomadores de decisão do mundo inteiro foram alertados sobre a existência de outras dimensões do desenvolvimento, para além da dimensão econômica. (GUIMARÃES & FEICHAS, 2009, p.308)

⁴ Conhecida também como a Cúpula da Terra, ECO-92 ou Rio-92, tendo a participação de 172 países representados por 108 chefes de estado e governos.

[...] que estabelecia uma visão de longo prazo para equilibrar necessidades econômicas e sociais com os recursos naturais do planeta [...] Todos os setores da sociedade então iniciaram um processo de re-interpretação da Agenda 21 nos contextos específicos das diversas agendas locais e setoriais. Políticas públicas passaram a impor requisitos ambientais a inúmeras atividades econômicas e a demanda por produtos ambientalmente menos agressivos cresceu em paralelo. Os padrões internacionais de eficiência ambiental foram se elevando gradativamente e algumas instituições passaram a atrelar a concessão de financiamentos de projetos aos resultados de avaliações ambientais. (SILVA, 2003, p. 2)

Os países passaram a reinterpretar a ideia de progresso (desenvolvimento), buscando qualidade em vez de apenas quantidade, refletindo de forma local e global em busca de soluções para os problemas sócio-ambientais. Para isto, no capítulo 40⁵ deste documento, intitulado “Informação para tomada de decisões”, explicita a preocupação no desenvolvimento de indicadores, recomendando a sua implementação.

A respeito dos indicadores, temos que

indicadores sejam instrumentos de um processo de mudança rumo ao conceito de desenvolvimento sustentável, eles devem congrega características que permitam: mensurar diferentes dimensões de forma a apreender a complexidade dos fenômenos sociais; possibilitar a participação da sociedade no processo de definição do desenvolvimento; comunicar tendências, subsidiando o processo de tomada de decisões; e relacionar variáveis, já que a realidade não é linear nem unidimensional. (GUIMARÃES & FEICHAS, 2009, p. 310)

Pensando em qual seria o melhor indicador para medir a qualidade de vida, a ONU, em 1990, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresentou um relatório⁶, que foi publicado no Brasil em 1996 e apresenta como proposta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e suas três dimensões: renda, longevidade e educação que está baseado no ideal do desenvolvimento humano, que

pode ser definido, conforme o PNUD (1998), como um processo abrangente de expansão do exercício do direito de escolhas individuais em diversas áreas: econômica, política, social ou cultural. Algumas dessas escolhas são básicas para a vida humana, pois à medida que são alcançadas, abrem caminho para outras escolhas como a participação política e a diversidade cultural. (MARTINS, 2006, p. 40)

Neste ínterim dois pontos passam a serem considerados fenômenos multidimensionais das políticas públicas, o bem-estar e a redução da pobreza mundial. Inserido no primeiro temos a questão da liberdade e com isto “valores como igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza, responsabilidade partilhada caminham junto com a promoção da liberdade.” (MARTINS, 2006, p.44). Quando se refere à pobreza

⁵ Capítulo 40 <<http://www.ecolnews.com.br/agenda21/agenda21-40.htm>>

⁶ Através do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), percebeu-se que o desenvolvimento humano, passou a ganhar importância mediante ao crescimento econômico, o foco principal.

não se trata apenas em relação à renda, mas também em relação “a falta de capacidades básicas para alcançar uma vida plena e criativa e participar das decisões da comunidade.” (KAGEYAMA e HOFFMANN, 2006, p. 87). Ou seja, como necessidade básica para o desenvolvimento humano é importante ressaltar alguns pontos, ou capacidades necessárias, que são a de ter vida longa e saudável, ter acesso à educação, ter um padrão de vida decente e de ter liberdade política e civil.

Logo, o IDH reflete o desenvolvimento segundo a ótica de outros parâmetros, em vez de se utiliza apenas o da renda *per capita*. Possuindo três dimensões:

1. Longevidade (esperança de vida) – refere-se às condições de saúde da população, medida pela esperança de vida, “expresso pela combinação de quatro taxas de mortalidade específicas a determinadas faixas etárias – mortalidade perinatal, infantil, de adultos de 15 a 39 anos e a de pessoas de 60 anos e mais.” (TORRES, FERREIRA e DINI, 2003, p. 84)

2. Renda (PIB *per capita*) – analisa o custo de vida local, a partir da soma da renda dos moradores de uma determinada região, dividindo-se em seguida o resultado pelo número total de habitantes. Comparando-o com outras regiões, utilizando-se da Paridade do Poder de Compra (PPC)⁷.

3. Educação (alfabetização) – é a média ponderada entre a taxa de alfabetização de adultos (2/3) – 15 anos ou mais capazes de ler e escrever um simples bilhete – e a taxa de frequência (1/3) – matrícula nos níveis fundamental, médio e superior.

“O objetivo é confrontar as três dimensões e verificar como elas estão sendo conjugadas em prol da qualificação do benefício do ser humano” (MARTINS, 2006, p. 62). Este confronto ou junção delas é feito quantitativamente através do cálculo do IDH, em que cada uma desta dimensão possui peso 1 e no final soma seu percentual, dividindo-o por 3.

O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 a 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH igual ou superior a 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto. (CAVASSIN, 2004, p. 18)

Através do resultado destes índices quantitativos podem-se buscar possíveis soluções, para seu aumento percentual, ao mesmo tempo em que desperta a atenção

⁷ A PPC é necessária porque a comparação dos produtos internos brutos (PIB) em uma moeda comum não descreve com precisão as diferenças em prosperidade material. A PPC, ao revés, leva em conta tanto as diferenças de rendimentos como também as diferenças no custo de vida.

pública, gerando com isto uma discussão qualitativa em torno das possibilidades para melhorar a qualidade de vida da população, atentos às três dimensões: longevidade, renda e educação.

Com isso temos o entrelaçar destas três dimensões, deste tripé, em que precisam estar em harmonia.

A partir de agora iremos focalizar na dimensão da educação. De acordo com Herculano (2000) entre as metas escolhidas pela ONU a ser realizada até o ano 2000 está o acesso universal à educação básica e a erradicação do analfabetismo e de acordo com o IBGE (dados do Anuário Estatístico de 1992, colhidos em 1990) tinha a seguinte situação:

- Educação Básica: de cada mil alunos que entram na escola, 220 terminam o primeiro grau (22%); somente 26,5% dos jovens de 17 anos têm 8 anos ou mais de estudos;
- Erradicação do analfabetismo: 18,3% da população de 15 anos ou mais é analfabeta. (*idem*, p. 26)

Dados colhidos recentemente no portal do IBGE demonstram que houve uma queda percentual considerável em relação ao analfabetismo entre o período de 1995 (com 15,6%) e o mais recente de 2009 (com 9,7%), como se pode ver abaixo.

Taxa de analfabetismo	
Período	15 anos ou mais
1995	15,6
1996	14,7
2004	11,4
2007	10,2
2008	10
2009	9,7

Fonte: IBGE⁸, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Em 1996⁹, segundo dados do IBGE, havia 157.070.163 de brasileiros. Sendo a taxa de analfabetismo de 14,7% neste ano, teríamos aproximadamente mais de 23 milhões de brasileiros analfabetos. Enquanto que em 2010¹⁰, éramos 190.732.694 brasileiros, dos quais segundo 9,7% eram analfabetos, correspondendo a aproximadamente mais de 18 milhões. Obteve-se uma graúda redução, apesar de ainda estarmos longe da “erradicação do analfabetismo” sugerida pela ONU. Lembrando que estes são apenas dados contábeis, ou seja, não sendo avaliada a qualidade destas pessoas ditas como alfabetizadas, todavia não iremos adentrar neste território.

Educação de Jovens e Adultos

⁸ Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD365&t=taxa-de-analfabetismo-de-pessoas-de-15-anos-ou-mais-de-idade-por-grupos-de-idade>> consultado dia 21/08/2012

⁹ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/brcont96.shtm>> consultado dia 21/08/2012

¹⁰ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> consultado dia 21/08/2012

Entre nós a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até a sua consolidação como modalidade de ensino na educação formal, com o intuito de preencher as lacunas deixadas pelo sistema educacional, vivenciou uma série de acontecimentos nacionais. Sua história esta entrelaçada à história dos modelos econômicos e políticos, ou seja, estritamente ligada à história das relações de poder existentes em nosso país.

A respeito da terminologia Educação de Adultos, tem-se que foi uma postura da UNESCO¹¹ frente a uma área específica da educação, diferenciando-a da “educação popular”, “educação não-formal” e “educação comunitária” (FRIEDRICH et al, 2010, p. 393).

O esforço para a criação da UNESCO, cuja gênese encontra-se na Conferência de Ministros Aliados de Educação, em 1942, evidencia a necessidade sentida pelas autoridades governamentais e pela iniciativa privada dos países envolvidos na guerra de construir um cenário de estabilidade política que pudesse garantir a circulação de ideias, pessoas e mercadorias entre as várias regiões do mundo. (CHILANTE, 2010, p. 34)

Segundo os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), foi na década de 40 que inúmeras políticas educacionais de peso apareceram relacionadas à escolarização de jovens e adolescentes, como a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que incentivaram e realizaram estudos na área, além de obras dedicadas ao ensino supletivo, campanhas, congressos e seminários. Iniciando com isto a reflexão a respeito da educação voltada para este tipo de público (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Até 1950 mais da metade da população brasileira ainda era analfabeta, pela falta de acesso à escolarização, mesmo tendo diminuído seu percentual que no primeiro recenseamento nacional, ocorrido durante o Império, em 1872, constatou que 82,3% dos brasileiros eram analfabetos (UNESCO, 2008)¹², já na década 1910, no período pós-primeira guerra, influenciados por um fervor nacional, intelectuais, médicos e donos de indústrias, em parceria, criaram as “ligas nacionais” contra o analfabetismo, buscando erradicá-lo.

A conjuntura da Primeira Guerra Mundial causou impacto profundo entre os intelectuais, reacendendo-se a necessidade de pensar o Brasil do ponto de vista brasileiro, visando soluções para os grandes problemas da nação. As novas bandeiras nacionalistas propunham um programa de lutas e a necessidade de organizar movimentos que atuariam na salvação do país buscando uma nova identidade nacional. Educação e saúde seriam

¹¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, tendo como uma de suas atividades, assistir os países na formulação de políticas educacionais. Mais informações, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>. Último acesso: 12/09/2112

¹² Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/37910332/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Último acesso: 12/09/2112

apontadas como dois elementos que faziam parte da “receita de cura” dos males brasileiros dada pelos intelectuais da época, que se declaravam como únicos capazes de colocar o país nos “trilhos”, em direção ao progresso. (NOFUENTES, 2006, p. 2)

Como se percebe esse movimento estava mais ligado à sociedade que tomou a frente ao Estado, para resolver o que julgavam ser o maior problema do país. De acordo com a constituição republicana há pouco estabelecida, adultos analfabetos eram impedidos de votar. Apesar da mobilização pública “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 110). No entanto, a partir da década de 1920, a população elitizada passou a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente na oferta desse serviço. Em 1932, a elite intelectual, lançou um manifesto, que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹³ em que propunham uma reforma na educação nacional. A repercussão desse documento foi tamanha que foi incorporada a ideia de Plano Nacional de Educação (PNE) na Constituição Brasileira de 1934, além de dois artigos que faziam menção à educação.

O art.150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art.152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a “elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais”. (PNE, 2000, p. 6)

Com isso foi firmado constitucionalmente a educação como um direito de todos e dever do Estado, além da responsabilidade do setor público com a manutenção e o desenvolvimento da educação.

Entretanto, é apenas na década de 1940 que segundo os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), houveram mudanças na educação voltada para os adultos, com grandes iniciativas políticas e pedagógicas de peso, como a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que incentivaram e realizaram estudos na área, além de obras dedicadas ao ensino supletivo, campanhas¹⁴, congressos e seminários. Iniciando com isto a reflexão a respeito da educação voltada para este tipo de público (DI PIERRO *et al.*, 2001).

¹³ Mais informações a respeito do manifesto: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584, disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Último acesso: 12/09/2012

¹⁴ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Eles elaboraram materiais didáticos para adultos, além da realização de eventos na área, buscando um ensino melhor.

Nos anos 1950, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, as proposições de Paulo Freire serviram de inspiração para as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001). Em 1958, um evento veio a se constituir um marco histórico para a área: O Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde Paulo Freire e um grupo de educadores pernambucanos apresentaram e defenderam um relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais - o problema dos Mocambos”, que defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, à participação e a responsabilidade social e política.

Segundo Paiva (2003), o trabalho desse educador constituiu uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partido da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação. Di Pierro, Joia e Ribeiro, escrevem a respeito deste momento educacional:

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (2001, p. 58)

Paulo Freire foi convidado pelo recém-empossado ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, do governo de João Goulart, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), promulgado através de Decreto 53.465 em 21 de janeiro de 1964, que tinha como objetivo alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, utilizando seu método de ensino, além de construir um processo de conscientização e organização política da população de baixa-renda.

Através desse plano, tornou possível legitimar, sua concepção de alfabetização como um ato de conhecimento criador em que o alfabetizando é o sujeito do seu processo de alfabetização. Todavia, em 14 de abril, do mesmo ano, este programa foi extinto pelo governo militar. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Em contrapartida, nos anos 1970, teve início o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), paralelo aos outros programas, independia de verbas orçamentárias, sendo sua presidência ao economista Mário Henrique Simonsen e o apoio do ministro da educação Jarbas Passarinho, que passaram a mobilizar a opinião pública e propagandear-lo junto aos empresários.

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha da mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, pp. 115-116).

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, o MOBRAL é extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR, com características semelhantes, fez parte do ministério da Educação. E na constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser reconhecida, não apenas o Governo Federal como toda sociedade civil se juntariam para erradicar o analfabetismo em 10 anos.

A ONU declarou o ano 1990 como “Ano Internacional da Alfabetização”¹⁵, realizando em diversos países debates, congressos, encontros, seminários com propostas para erradicação do analfabetismo, promovidos por entidades governamentais e não governamentais. É lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), visando reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (MACHADO, 1998)

Nesse mesmo ano a ONU, através do PNUD apresenta o IDH, como já foi aqui apresentado. O que se percebe é que nesse mesmo ano de 1996, no Brasil, houve uma nova virada na luta pelo direito à educação de jovens fora de faixa e adultos, com o FUNDEF (Fundo de Valorização do Ensino Fundamental), em que parte do Fundo seria utilizada para manutenção e para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. Neste ano também foi aprovada no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que implementou o direito à Educação de Jovens e Adultos. Durante as décadas anteriores a EJA foi configurada somente como Educação de Adultos, com a LDB ocorre uma redução na idade mínima permitida para 14 anos completos, acelerando com isso a certificação.

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram

¹⁵ Ler mais sobre isso, disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12209/1/Ano%20Internacional%20da%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%201990%20-%20Alfabetismo%20Funcional%20e%20P%C3%B3s-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf> Último acesso: 15/09/2112

na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 8)

Todavia, logo após a aprovação da LDB, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou esse direito dado à EJA, destinando-a a iniciativa privada, através do Programa Alfabetização Solidária, remetendo os direitos educativos das pessoas jovens e adultas a esfera da filantropia. (QUEIROZ, 2010)

Todavia, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva a EJA voltou a ser responsabilidade pública, com a criação, em julho de 2004, de uma nova secretaria do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Assim como em 2006, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que diferente do FUNDEF, extinto nesse mesmo ano, e que permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial, o FUNDEB proporciona a garantia de recursos para acesso a Educação Básica para todos os brasileiros (desde a creche até final do Ensino Médio) inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância. (QUEIROZ, 2010).

Apesar dos compromissos assumidos em 1990, em prol da alfabetização, não terem sido atendidos, houve alguns progressos significativos. Dados colhidos recentemente no portal do IBGE demonstram que houve uma queda percentual considerável em relação ao analfabetismo entre o período de 1995 (com 15,6%) e o mais recente de 2009 (com 9,7%). “As metas não alcançadas até 2000 foram postergadas para 2015. Dentre elas, encontra-se o compromisso de restabelecer em 50% a melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015.” (VIEIRA, 2006, p. 300)

Educação Matemática na EJA

O conhecimento do jovem e adulto da EJA diferencia-se do conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental regular, além disso, trazem marcas sociais mais profundas (ou não), provindas de

toda a estupidez e arbitrariedade das leis, toda a dor das iniciações, todo o aparelho perverso da representação e da educação, os ferros em brasa e os procedimentos atroztes têm precisamente este sentido: *adestrar* o homem, marcá-lo em sua carne... (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 253).

Eles já vivenciaram algumas derrotas que lhes deixaram marcas positivas ou não. Marcas que o fizeram desistir ou erguerem-se para abraçar o seu fracasso ou rejeitá-lo. Enfim, nessa sociedade onde “o essencial é marcar e ser marcado”. (ibidem, p. 190), entendemos como importante a proposta foucaultiana de tentar desemaranhar as linhas de força, como diz Foucault, que o perpassa, agencia, sedimentaliza e “panoptiza”¹⁶, tentando identificar algumas das “múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (FOUCAULT, 2010, p.102).

O que ocorre constantemente (DELVIN, 2004) é que a matemática escolar prepara os alunos para resolver apenas testes de matemática, em vez de ensinar como resolver problemas reais que também envolvem a matemática. É preciso que a matemática produza significado para o aluno, o que garante a apreensão do objeto matemático, a conceitualização, não são a determinação de representações ou as várias representações possíveis de um mesmo objeto, mas a coordenação entre estes vários registros de representações. Funciona apenas quando o indivíduo, tendo se apropriado de vários registros de representação, consegue coordená-los e através desta coordenação, estabelece uma apreensão do objetivo matemático envolvido.

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação [...] para ultrapassar a visão de que o aluno é produto e objeto, e torná-lo sujeito e produtor do próprio conhecimento. (BEHRENS, 2005, p.86)

Com Paulo Freire temos o conhecimento como produto das relações entre os seres humanos e destes com o mundo. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005, p. 68). Os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nestas relações. Para isso devem reconhecer a questão, compreendê-la e imaginar formas de respondê-la adequadamente. Daí outras questões se colocam e novos desafios aparecem. Assim se constitui o conhecimento, ou seja, a partir das necessidades humanas. E a curiosidade epistemológica, que se tem do objeto apreendido na sua substantividade (FREIRE, 1997), é a grande geradora neste processo de construção do conhecimento.

Este tipo de pensamento precisa estar muito presente, pois o aprendizado não deve estar focado na quantidade de conteúdo a ser visto, mas sim na qualidade com que estes conteúdos estão sendo trabalhados em sala.

¹⁶ Verbalizamos o termo utilizado por Foucault, que o panóptico representa uma relação de poder através da vigilância, podendo ser “utilizado como uma máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos” (FOUCAULT, 2011, p. 193)

Em geral pessoas adultas, quando não introjetam completamente as representações que lhes atribuem: os professores, a escola, o sistema, ou a sociedade, tendem a não formular explicitamente seu desconforto ou constrangimento diante de tais ações pedagógicas, mas se deixam invadir pelo desinteresse e pelo desânimo, alimentado, principalmente, pela impossibilidade de conferir sentido àquilo que se vêem obrigados a realizar. Nesses casos, o ensino de Matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão escolar... (FONSECA, 2007, p.37)

O que ocorre é que quando não conseguem adequar aquele conhecimento ao que já possuem, findam por generalizar o sentimento de incompetência, incapacidade, insucesso para tudo que se refere instituição educacional.

Os alunos da EJA já experimentaram o fracasso escolar e temem revivê-lo quando voltam a estudar. A Matemática é, muitas vezes, a causa do trauma deste aluno, afinal de contas para muitos alunos e até professores o sucesso ou fracasso em matemática é diretamente proporcional à inteligência do aluno, já que se trata de uma ciência tão nobre e perfeita, podendo esta ser acessível apenas às poucas mentes privilegiadas. Isto é um equívoco de proporção considerável.

Considerações Finais

Optamos por apresentar um panorama geral da situação da Educação de Jovens e Adultos, desde sua constituição, assim como as linhas de força que a perpassa conduzindo-a, transformando-a com lutas políticas, sociais e econômicas. Não estando essas lutas restrita ao patamar nacional, mas sendo algo mais amplo, de interesses internacionais.

Em meio a essas lutas, encontram-se os alunos jovens e adultos que regressam à sala de aula, com suas marcas, estigmas e traumas, muitos deles relacionados à disciplina Matemática, tendo que se adaptar aos novos modelos educacionais, para ao fim de um intervalo “x” de tempo conseguir seu almejado certificado.

O conhecimento foi rebaixado à certificação, que em sua grande maioria dos casos, tornou-se prioritária, não apenas para os frequentadores da EJA, como principalmente para deixar os dados estatísticos mais robustos, apresentando ao demais países a eficiência do ensino nacional.

Referências Bibliográficas

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAVASSIN, Sirlei Aparecida. *Uso de metodologias multicritério na avaliação de municípios do Paraná com base no índice de desenvolvimento humano municipal*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. *UNESCO e Educação de Adultos no Brasil*. 2010. <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/3_unesco_cp11.pdf>

COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE, JR.; VEIGA-NETO, A.; SOUSA FILHO, A. (Org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.269-294.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O anti-Édipo – Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad. Georges Lamazière. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELVIN, K. *O gene da Matemática*. Rio de Janeiro: Recorde, 2004.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, ano XXI, nº. 55, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Clara *et al.* Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 21, n. 55, 2001.

FONSECA, M. da C. F. R. *Educação Matemática de jovens e adultos – especificidades, desafios e contribuições*. 2ª edição. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* *Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas*. 2010, vol.18, n.67, pp. 389-410. ISSN 0104-4036.< <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>>

GUIMARÃES, Roberto Pereira; FEICHAS, Susana Arcangela Quacchia. Desafios na Construção de Indicadores de Sustentabilidade. In: *Ambiente & Sociedade*. Campinas v. XII, n. 2, p. 307-323, jul.-dez. 2009. < <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v12n2/a07v12n2.pdf>>

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HERCULANO, Selene C. A qualidade de vida e seus indicadores. In: *Qualidade de vida e riscos ambientais*. Selene Herculano *et al* (org.). Niterói: Eduff, 2000.

KAGEYAMA, Angela; HOFFMANN, Rodolfo. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. in: *Economia e Sociedade*. Campinas, v. 15, n. 1(26), p. 79-112, jan./jun. 2006.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPED, 1998.

MARTINS, Ana Raquel Paiva. *Desenvolvimento sustentável: Uma análise das limitações do índice de desenvolvimento humano para refletir a sustentabilidade ambiental*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Engenharia de Produção) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2006.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. *Construindo a Nação: Liga Contra o Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro (1916-1919)*. XII Encontro Regional de História - ANPUH - Rio de Janeiro, 2006.

NOSSO FUTURO COMUM. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1991.

PAIVA, V. *História da Educação popular no Brasil – Educação Popular e Educação de Adultos*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

QUEIROZ, S. M. *A aprendizagem de matemática por alunos adolescentes na modalidade Educação De Jovens e Adultos: analisando as dificuldades na resolução de problemas de estrutura aditiva*. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2010.

SILVA, Vanessa Gomes. *Avaliação da sustentabilidade de edifícios de escritórios brasileiros: diretrizes e base metodológica*. Tese (doutorado em Engenharia) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2003.

TORRES, Haroldo da Gama; FERREIRA, Maria Paula; DINI, Nádia inheiro. *Indicadores sociais: por que construir novos indicadores como o IPRS*. São Paulo Perspec. 2003, vol.17, n.3-4, pp. 80-90. ISSN 0102-8839.