

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO BELLEI OLIVEIRA

**UNESCO E EJA: A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO
CAPITALISMO BRASILEIRO**

**JUIZ DE FORA
2014**

RODRIGO BELLEI OLIVEIRA

**UNESCO E EJA: A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO
CAPITALISMO BRASILEIRO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. DR. RUBENS LUIZ RODRIGUES.

**JUIZ DE FORA
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bellei Oliveira, Rodrigo .
UNESCO e EJA: a perspectiva de formação humana no capitalismo brasileiro / Rodrigo Bellei Oliveira. -- 2014.
110 p.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues
Coorientador: André Silva Martins
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Capitalismo no Brasil. 3. Educação ao Longo da Vida. 4. Formação Humana. I. Luiz Rodrigues, Rubens, orient. II. Silva Martins, André, coorient. III. Título.

RODRIGO BELLEI OLIVEIRA

**UNESCO E EJA: A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO
CAPITALISMO BRASILEIRO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR: PROF. DR. RUBENS LUIZ RODRIGUES (UFJF)

PROF. DR. ANDRÉ SILVA MARTINS (UFJF)

PROF. DRA. LÚCIA MARIA WANDERLEY NEVES (FIOCRUZ)

**JUIZ DE FORA
2014**

AGRADECIMENTOS

Ao fim de mais uma etapa concluída de minha carreira acadêmica/profissional, é com grande prazer que tenho a oportunidade de agradecer a todas as pessoas que se tornaram fundamentais nesta caminhada.

Primeiramente, a Jeová Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades e mostrar os caminhos nas horas incertas.

A minha mãe Luzia e a meu pai José que sempre me apoiaram e que, mesmo em momentos difíceis, fizeram com que eu não desistisse de meus sonhos, ainda que estivessem distantes de se tornarem realidade.

A minha noiva, Bruna, a qual, com seu jeito meigo, sempre demonstrou que me amava por me apoiar e compreender os meus momentos de ausência e por me suportar em dias de pouca inspiração, de mau humor e stress. Obrigado por todo o amor!

Sinceramente, ao meu orientador e amigo professor Rubens, pela sua humildade, gentileza, empatia e prontidão demonstradas ao aceitar-me como seu orientando e pelos valiosos momentos de discussão e conhecimentos partilhados durante este ano. Devo parte de meu crescimento (como pessoa e como professor) a essa pessoa maravilhosa - suas opiniões, críticas e conselhos foram fundamentais neste percurso cheio de percalços.

Ao Professor André, por suas precisas e importantes contribuições. As discussões feitas na disciplina e as sugestões dadas na banca de qualificação foram essenciais para o desenvolvimento do tema da pesquisa. Além disso, sempre me atendeu com dedicação e comprometimento. Obrigado!

A Professora Lúcia, por prontamente aceitar o convite e participar de minha banca. Também, pela contribuição com as discussões no dia da qualificação. As leituras indicadas e os apontamentos feitos foram essenciais para o bom andamento das discussões tecidas neste trabalho.

Ao Professor Gaudêncio Frigotto, que me aceitou prontamente como aluno de sua disciplina na UERJ. As discussões que desenvolvemos, juntamente com o professor Elmar Altvater, foram fundamentais para a minha formação intelectual.

Aos colegas dos dois grupos de pesquisa que participo, orientados pelo professor Rubens e pela professora Geruza. Pessoas tão diferentes entre si, mas tão comprometidas socialmente! Grandes exemplos de força, perseverança, dedicação e amizade! Obrigado por me proporcionar esse fantástico espaço de formação, pelas contribuições, disponibilidade e momentos de confraternização.

Aos funcionários e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Faculdade de Educação. Obrigado pela atenção.

E por fim, agradeço aos que não contribuíram (porque não quiseram) e criticaram a minha formação; pois, com isso, me deram ainda mais forças (mesmo sem intencionarem) para superar as dificuldades; e a estes eu digo que: __ Venci!

Enfim, a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui!

RESUMO

O presente estudo se propôs a realizar uma análise crítica acerca das formulações e/ou interferências dos organismos internacionais, em especial a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), na concepção de formação de jovens e adultos no contexto do capitalismo hodierno e como essa perspectiva se desdobra sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, voltadas a EJA a partir de 1990. A fim de compreender a questão proposta, será necessário contextualizar as formulações da UNESCO frente às exigências do sistema capitalista, sobretudo nos documentos voltados a EJA (Educação de Jovens e Adultos), produzidos no período escolhido; identificar a direção delineada para a centralidade do trabalho expressa nessas produções e contrapor a concepção de formação encontrada nesses documentos com a concepção de formação humana defendida pela teoria social de Marx. Para tanto, a pesquisa tem como base a análise documental, pautada no referencial epistemológico do materialismo histórico. Desse modo, ficará evidente a intrínseca relação entre o todo e as partes e a necessidade em se promover as mediações, buscando identificar as contradições e ideologias que perpassam os documentos da UNESCO analisados no contexto da sociedade capitalista neoliberal e empreender os desdobramentos desta inserção para a Educação de Jovens e Adultos. Essa análise pretende contribuir para o aprofundamento da compreensão crítica no campo da educação voltada a jovens e adultos, especialmente no que tange a construção de projetos educativos relacionados à formação humana nessa modalidade. Projetos estes que precisam ser construídos pela própria classe proletária e, por isso, deverão ultrapassar os processos de escolarização e perpassarem por toda a vida do sujeito trabalhador dessa modalidade. Somente projetos com essas bases e que defendam os interesses dos trabalhadores é que poderão, efetivamente, contribuir para mudanças estruturais e universais na sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: EJA – Formação – UNESCO – Trabalho – Capitalismo.

ABSTRACT

The present study was to conduct a critical analysis of the interference of international organizations , in particular the UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) , in designing training for youth and adults in the context of today's capitalism and how this unfolds perspective on Brazilian educational policies , aimed EJA since 1990 . In order to understand the proposed question , seek to contextualize the formulations of UNESCO handle the demands of the capitalist system , especially in the documents face EJA (Youth and Adults) , produced in the chosen period; identify the outlined direction to express the centrality of work these productions and contrast the design of training found in these documents with the conception of human development advocated by the social theory of Marx . Therefore, the research is based on documentary analysis , based on the epistemological framework of historical materialism . Thus , understanding the intrinsic relationship between the whole and the parts and the necessity to promote mediation in order to identify the contradictions and ideologies that underlie the UNESCO documents analyzed in the context of neoliberal capitalist society and take the consequences of this insert for Education youth and Adult . This analysis aims to contribute to the deepening of critical understanding in the field of education aimed at young people and adults , especially regarding the construction of educational projects of human education in this modality. These projects need to be built by the working class itself and therefore should overcome the schooling process and perpassarem throughout the life of the person subject of this modality . Only projects with these bases and to defend the interests of workers is that can effectively contribute to structural and universal changes in current society .

KEYWORDS: EJA – Formation – UNESCO – Work – Capitalism.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1. A FORMAÇÃO HUMANA NA ATUAL SOCIEDADE CAPITALISTA: DISPUTA DE PROJETOS NO CAMPO EDUCACIONAL	15
1.1. O MODELO DE EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	16
1.2. A EDUCAÇÃO NA TEORIA SOCIAL DE MARX: O TRABALHO E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA	24
2. A EDUCAÇÃO POPULAR E A EJA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DESTA MODALIDADE NO BRASIL	35
2.1. CRÍTICA A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	36
2.2. EJA E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	38
2.2.1. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1950-1964)	40
2.2.2. ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS PERSPECTIVAS POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS DO COMBATE AO ANALFABETISMO	46
2.2.3. REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS PARA A EJA E PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO A PARTIR DE 1990	54
3. DIRETRIZES INTERNACIONAIS PARA A EJA: O PAPEL DA UNESCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	66
3.1. CRIAÇÃO DA UNESCO: PARA QUE E PARA QUEM?	67
3.2. A UNESCO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DÉCADA DE 1990	71
3.3. ANOS 2000: O TRABALHO EM EVIDÊNCIA	79
3.4. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	88
3.5. POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
BIBLIOGRAFIA	102

APRESENTAÇÃO

“O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real.” - Florestan Fernandes.

O Brasil possui um grande número de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade ‘apropriada’¹ e de sujeitos que tiveram esse acesso, mas não conseguiram nela permanecer por diversas razões, sobretudo sociais. Isso fica evidente nas estatísticas educacionais brasileiras como, por exemplo, na taxa de analfabetismo apresentada pelo Censo de 2010 que, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), chegou a 9,6% da população com 15 ou mais anos. E, como se isso já não fosse preocupante, o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2012 demonstrou que a taxa de analfabetismo no Brasil parou de cair. Segundo os dados a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos², sendo que em 2011, essa taxa havia sido de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas. Segundo o IBGE, esta é a primeira vez que a taxa de analfabetismo aumenta em 15 anos. A última vez que o índice subiu em relação ao ano anterior foi em 1997. A partir de então, o índice vinha apresentando queda constante. E, vale ressaltar que ainda dentro desses dados temos os jovens e adultos que não são considerados analfabetos³ mas que abandonaram os bancos escolares antes de completarem pelo menos o ciclo da educação básica. Outro dado significativo deste instituto, menciona que quase metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o ensino fundamental completo, sendo que esse índice é ainda mais expressivo nas áreas rurais. A EJA (Educação de Jovens e Adultos), neste contexto, representa uma tentativa de reparação da dívida social ainda não reparada ou em reparação e uma maneira de assegurar o direito promovido na

¹ Segundo a redação apresentada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, anexada a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso I, a idade ‘apropriada’ para a educação básica está entre o período de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade.

² Mais da metade da população analfabeta do país está na região Nordeste. Sul e Sudeste apresentaram taxas de 4,4% e 4,8%, respectivamente.

³ Para o IBGE, o analfabeto é uma pessoa que não sabe ler e/ou escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

Constituição Federal de que todos, independentemente da idade, deviam ter acesso à educação.

No entanto, observamos que essa modalidade foi ativamente influenciada pela reestruturação produtiva capitalista e que, a partir de então, passou a ser compreendida como um investimento em capital humano (FRIGOTTO, 2010). Os organismos internacionais, sobretudo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), reforçam essa perspectiva ao idealizarem a educação de adultos – e não apenas ela – como formadora de força de trabalho, entendendo que, com isso, os trabalhadores estarão em melhores condições de se adaptarem ao mundo do trabalho sob uma produção cada vez mais flexível. Essa perspectiva se desdobra inclusive sobre o conceito de “educação ao longo da vida”. Esse ideário é extremamente articulado com o modelo econômico vigente (neoliberal) e legitima as desigualdades e as relações de força dentro do sistema capitalista (OLIVEIRA, 2000).

Assim, notamos que esta modalidade educacional se distancia das aspirações de uma autêntica educação popular – que perpassa para além do acesso à educação e profissionalização – e que busca a socialização dos bens culturais e dos saberes sociais comuns a classe trabalhadora. A *educação* – e não a profissionalização de jovens e adultos – deve nos remeter a algo mais amplo do que a escolarização, ou seja, faze-nos pensar em processos educativos relacionados à formação humana (RODRIGUES, 2010).

Diante disso, defendo a importância da Educação de Jovens e Adultos para a constituição crítica de seus educandos e a relevância de uma formação humana que realmente propicie a emancipação individual/coletiva dos sujeitos⁴ desta modalidade como uma possibilidade de fortalecimento da luta da classe trabalhadora contra a hegemonia da classe dominante. Portanto, sob essas colocações, pretendo discutir e analisar a seguinte questão: *Como a concepção de Educação de Jovens e Adultos construída/disseminada pela UNESCO se articula com as transformações do sistema capitalista no contexto da sociedade brasileira, a partir dos anos 1990?*

Mediante essa questão central, desenvolvi este trabalho buscando atingir dois objetivos fundamentais:

– Analisar as orientações políticas e ideológicas da concepção de formação humana presentes na EJA elaboradas pela UNESCO no contexto brasileiro a partir dos anos 1990.

⁴ Ao utilizar neste texto o termo “sujeitos” estarei me referindo aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A escolha por este termo vem da compreensão de que toda pessoa carrega em si uma gama de experiências, opiniões e formações subjetivas e coletivas influenciadas/acumuladas pelo contexto/tempo histórico. O termo “aluno”, a meu ver, nos sugere um ser desprovido de tais atribuições.

– Compreender as relações entre as orientações da UNESCO e as políticas formuladas para a EJA pelo Estado brasileiro.

Para tanto, a metodologia utilizada nesse trabalho será a análise documental. A escolha desse procedimento metodológico vem da compreensão de que documentos deste tipo expressam mais que diretrizes para a educação – nos revelam as articulações em busca de interesses; se desdobram em políticas e produzem intervenções sociais. Entendo que, para isso, será preciso localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências desses documentos. É importante ressaltar que esse movimento resulta de intencionalidades que, “para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo” (EVANGELISTA, 2008). Assim, buscarei encontrar o sentido ideológico dos documentos e, com eles, construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que estão em disputa pelo conceito.

Vale ressaltar a importância desses documentos para a construção/disseminação massiva dos ideários de determinados grupos ou classes. Segundo Shiroma; Campos; Garcia, estes são

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativa que tornem as reformas legítimas e almejadas (2005, p.3).

Tendo isso como base, este trabalho buscará analisar os documentos da instituição em questão, bem como outros documentos complementares, a fim de identificar as implicações da ideologia neoliberal nas questões educacionais e nos projetos educativos relacionados a formação humana, sobretudo na EJA. Sendo que essa análise será articulada com as políticas para a EJA, formuladas pela UNESCO a partir de 1990.

A fim de atingir esses objetivos, utilizarei como referencial epistemológico a concepção histórico-dialética. Compreender este método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizacional dos homens durante a história da humanidade.

Assim, consegue-se romper a ‘pseudoconcreticidade’ (KOSIK, 2011). O que vimos à primeira vista é o fenômeno, o mundo das representações comuns, da práxis fetichizada, que passa a impressão de que tudo é natural e independente. Mas, para compreendermos o mundo da realidade concreta é preciso ir além, destruir essa aparente independência dos fenômenos. O pensamento dialético não nega a existência ou objetividade dos fenômenos, mas destrói sua pretensa independência e naturalidade, para mostrá-los como fenômenos derivados e mediatos, como produtos da práxis social da humanidade. Na verdade, faz-se necessário realizar um retorno (ou “detour” como enfatiza Kosik (2011)), ou seja, inicia-se nos fatos (no objeto) e ao final retorna-se a ele, em um processo circular, dinâmico, observando as interferências, as conexões, às contradições que o contexto histórico desenvolve com o objeto.

Entendo que o materialismo histórico pode contribuir para os educadores na tarefa de compreender o fenômeno educativo. Pois, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, possamos compreender plenamente o fenômeno observado, ou seja, a partir do materialismo histórico a presente pesquisa tem por objetivo superar a aparência fenomênica da realidade, compreendendo sua concreticidade dentro das relações sociais.

Portanto, utilizando-se desse método para análise desta pesquisa e tendo em mente os objetivos, a questão e a metodologia já citados, o trabalho a seguir está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “A formação humana na atual sociedade capitalista: disputa de projetos no campo educacional” busco apresentar a concepção de formação humana dentro da atual sociedade capitalista. Para isso, busco refletir sobre as interferências do processo de reestruturação produtiva e da atual fase de desenvolvimento da sociedade capitalista no mundo do trabalho e na classe que vive dele e como essas mudanças se desdobram sobre a educação e sobre o público jovem e adulto. Em seguida, busco contrastá-la com a perspectiva de formação humana na teoria social de Karl Marx. Para tanto, faço uma discussão buscando compreender o trabalho como categoria fundante do ser social. Nesse sentido, o trabalho se torna um instrumento de desenvolvimento das potencialidades (individuais e coletivas) e um elemento impulsionador para a dinâmica da vida em sociedade. E é por isso que o trabalho adquire uma dimensão educativa que, nesse sentido, se subdivide em duas conceituações: o trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho. Na primeira colocação busco fundamentar-me na explicação marxiana de que o

trabalho humaniza o homem e, na segunda, tenho a intenção de reforçar que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da criticidade. Acredito que essas discussões sejam fundamentais para a compreensão das discussões posteriores, visto que conseguiremos a partir delas concluir se realmente é possível pensarmos em uma formação humana no contexto do capitalismo contemporâneo e como a concepção de educação na Teoria Social de Karl Marx pode contribuir para construção de processos educativos relacionados à formação humana e, sobretudo, para a superação das contradições dessa sociedade.

No segundo capítulo, denominado “A Educação Popular e a EJA: antecedentes históricos desta modalidade no Brasil”, tenho por objetivo apresentar as raízes da educação voltada a jovens e adultos na sociedade brasileira a partir de 1950. Nessas discussões busco entrelaçar a concepção dessa modalidade com os pressupostos da Educação Popular, analisando em que momentos elas se convergem e/ou divergem. Ao analisar criticamente a sociedade brasileira nesse período é possível identificar como a educação de adultos sempre foi colocada em segundo plano nas políticas educacionais. Em vários momentos, a educação de adultos se distanciou da Educação Popular – a concepção de analfabeto nesse período é um grande exemplo disso. Se na Educação Popular temos a preocupação de colocar a educação como parte integrante da história dos próprios sujeitos, priorizando a formação política, o desenvolvimento comunitário e a qualificação profissional, de outro lado, em vários momentos, a educação de adultos se distanciou desses pressupostos ao ter, por exemplo, campanhas de alfabetização que adquiriram, ao longo de sua existência, um caráter paliativo expresso pelos interesses dominantes que negavam (e continuam negando) a educação como um direito de jovens e adultos. No entanto, neste capítulo, também busco refletir sobre a importância da educação de adultos na história da educação do país – se portando como uma das arenas importantes na luta pela democratização do acesso à escola e ao conhecimento historicamente acumulado. E é nessa direção que a história da Educação de Jovens e Adultos se converge com a história da Educação Popular.

E, por fim, no terceiro capítulo intitulado “Diretrizes internacionais para a EJA: o papel da UNESCO nas políticas públicas educacionais brasileiras”, que constitui o cerne dessas discussões, buscarei analisar como a UNESCO, um dos principais representantes do organismos internacionais, interfere nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto, analisarei os documentos, voltados à educação, produzidos por esse órgão a partir de 1990. Os documentos em questão ditam formulações que devem ser aceitas pelos países – sobretudo os dependentes – a fim de ‘encaixá-los’ na lógica do capital internacional e desenvolverem o seu

papel nesta sociedade globalizada – o de fornecer força de trabalho barata e relativamente qualificada. Um fato que comprova essa colocação – de que o modelo de produção interferiu diretamente nos processos educativos da EJA – está na apropriação do conceito de “educação ao longo da vida”, muito utilizado nos documentos analisados neste trabalho. Nessa sociedade de classes, esse conceito encontra-se em disputa, sendo apropriado pelo modelo de educação neoliberal e pela perspectiva marxista. Sendo que a primeira, ao se apropriar desse termo, o distorce e busca tornar sua compreensão um senso comum ao difundir-lo por seus variados mecanismos de publicização. Na perspectiva neoliberal, a educação ao longo da vida está intimamente relacionada à busca pela empregabilidade e pela flexibilidade. Onde os sujeitos jovens e adultos precisam constantemente se qualificar a fim de competirem no mundo do trabalho que renova suas exigências a cada dia. No entanto, o conceito de educação ao longo da vida que defendo vai de encontro ao citado. Ao pensar a formação integral do homem, entende-se que deve formar sujeitos livres, participativos, críticos, e que a educação de qualidade deve estar disponível para todos em todas as idades, ou seja, ao longo da vida – mediante o caráter incompleto e de constante formação do ser humano.

Acredito que percorrer este caminho e analisar articuladamente a concepção de formação humana da UNESCO – como símbolo representativo dos organismos internacionais – com a concepção de formação humana apresentada pelo materialismo histórico dialético será de suma importância para a construção de projetos educativos na Educação de Jovens e Adultos que realmente propicie a elevação da consciência do homem, como homem social, isto é, como homem humano. Compreendendo que este processo – de emancipação humana – é um processo coletivo e social possível apenas com o rompimento e superação do modelo social do capital e com a instauração de uma sociedade com novas relações de produção da existência humana. Portanto, compreender como se dá, hoje, a disputa de projetos no modelo econômico do capitalismo atual, sob o domínio da classe burguesia, é fundamental para caminharmos a passos largos em direção a superação do modelo de sociedade atual.

1. A FORMAÇÃO HUMANA NA ATUAL SOCIEDADE CAPITALISTA: DISPUTA DE PROJETOS NO CAMPO EDUCACIONAL

“A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores” – Karl Marx.

Neste capítulo buscarei analisar como se apresenta o modelo de educação capitalista dentro da atual fase de acumulação do capital e sua estreita relação com as mudanças no mundo do trabalho. Também, analisarei como o projeto marxista de educação pode contribuir para uma análise crítica do modelo educacional hodierno – e não apenas dele, mas da sociedade capitalista.

Nesse sentido, nos são colocadas algumas questões vitais que nortearão as discussões que se seguem: quais as interferências do processo de reestruturação produtiva e da atual fase de desenvolvimento da sociedade capitalista no mundo do trabalho e na classe que vive dele? Como essas mudanças se desdobram sobre a educação e sobre o público jovem e adulto? É realmente possível pensarmos em uma formação humana no contexto do capitalismo contemporâneo? Como a concepção de educação na Teoria Social de Karl Marx contribui para a superação das contradições dessa sociedade, contribuindo para construção de processos educativos relacionados à formação humana?

Estas reflexões mais amplas, em relação ao tema proposto para a dissertação, são de grande importância, visto que constituem a raiz de embasamento na compreensão crítica das perspectivas colocadas para as políticas educacionais hodiernas voltadas ao público da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ao analisar a disputa de projetos relacionados a formação humana no campo educacional (e não somente nele, mas a partir dele) na conjuntura atual, dar-se-á condições para que o presente trabalho consiga identificar como a educação voltada a jovens e adultos vem se constituindo neste campo. Também, por meio das questões apresentadas, será possível discutir as perspectivas colocadas para os sujeitos que compõem essa modalidade e, acima de tudo, identificar as possibilidades de ruptura com o atual modelo capitalista – neoliberal – como condição fundante para a construção de projetos educativos relacionados a essa modalidade.

1.1. O MODELO DE EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Por analisar a sociedade à luz da teoria que norteia o desenvolvimento desta dissertação – o materialismo histórico – compreendo que o capitalismo deve ser entendido como um corpo de ideias, fenômenos e relações estruturantes constituidora da realidade. O método em questão busca descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizacional dos homens em sociedade durante a história da humanidade (KOSIK, 2011) e é por isso que, neste trabalho, analisarei o movimento das relações capitalistas através da materialidade histórica da vida dos homens. Portanto, o estudo em questão buscará superar um mero relato composto de fenômenos isolados.

Assim, ao buscarmos a compreensão da totalidade concreta, notamos a próxima relação entre reestruturação produtiva/trabalho/educação da sociedade capitalista. Isso fica evidente, por exemplo, no modelo de produção fordista quando suas interferências se desdobraram sobre o trabalho e sobre a educação - que se adapta as condições do período. Neste modelo, com uma unidade produtiva particionada, a separação entre o trabalho complexo e simples foi intensificada. Constitui-se uma linha de montagem em que, de um lado, tem-se a gerência (aqueles que definiam e elaboravam os rumos da produção) e, de outro, os trabalhadores que realizavam a execução sumária das tarefas. Com essa divisão, a gerência elaborava estratégias baseadas na lógica científica buscando o aumento da produtividade, enquanto os demais trabalhadores apenas executavam as ações repassadas a eles. Assim, as fábricas eram maciçamente formadas por operadores semiqualeificados com ritmo intenso de trabalho, tarefas simples, rotineiras e previamente especializadas. Portanto, já que os trabalhadores, nessa organização, não tinham autonomia e realizavam tarefas mais simples, sua formação e treinamento requeriam pouco tempo e custo. Surge então, um trabalhador cujo a habilidade era executar operações simples que qualquer um poderia desempenhar. Portanto, no modelo fordista-taylorista de produção, as relações entre educação e trabalho são medidas por atividades operacionais. Kuenzer (1999b, p. 24) corrobora com esta análise ao afirmar que

No modo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho, esta relação era determinada pela dualidade estrutural. Para os responsáveis pelas funções operacionais, as relações entre educação e trabalho eram mediadas por atividades operacionais. O trabalhador era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se dava através da

mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase "natural" às mudanças. Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade.

Nesse período, pensando no modelo de qualificação, as instituições de ensino tinham como função especializar o trabalhador em uma determinada fase da produção, dentro de um ramo industrial também determinado. Isso quer dizer que, no modelo taylorista/fordista, temos a produção ligada aos postos de trabalho, com regras bastante objetivas no que diz respeito ao tipo de trabalhador esperado. O trabalhador deveria demonstrar atributos próprios do setor produtivo em que fosse atuar. Nesta etapa de desenvolvimento, a produção exigia do trabalhador apenas conhecimentos tácitos, aqueles que combinavam experiência em atividades repetitivas com memorização para sua repetição. Porém, como já mencionado, no modelo fordista-taylorista há também o trabalho complexo, atribuído aos que elaboram as estratégias de produção. Assim, as instituições de ensino se rendiam ao modelo de qualificação exigido pelo fordismo-taylorismo, fornecendo uma educação específica a um trabalhador que realizava uma atividade específica (complexa ou simples). Com isso, esse modelo traz como principal consequência a dualidade na educação. Ou seja, cria a necessidade de centros de ensino e formação diferenciados para cada tipo de trabalhador: uma para aqueles que irão pensar/conceber os processos produtivos, e outra para aqueles que vão apenas executar as tarefas pensadas pelos primeiros. As escolas e os cursos de formação profissional, de acordo com as qualificações exigidas pelo mercado, delineavam o perfil profissional.

No entanto, com o passar do tempo, o modelo de produção fordista-taylorista intensifica a insatisfação dos trabalhadores pois, ao passo que se aumentava a jornada de trabalho e a produção, o trabalhador não obtinha uma contrapartida satisfatória de seu trabalho ainda mais intenso, mesmo lutando sindicalmente (ANTUNES, 2009). Os questionamentos e desconfianças sobre este modelo tomaram ainda mais forças com a Crise de 1929 (número exorbitante de desempregados, falências de empresas, diminuição dos lucros dos grandes empresários) que expressava as contradições do processo de acumulação capitalista e a intensificação dos conflitos entre capital-trabalho. Nesse período conturbado, uma coisa ficou certa: a “mão invisível” (um pressuposto do ideário liberal), ou seja, os supostos mecanismos autoreguladores do capitalismo não eram suficientes para manter a

economia nos trilhos sob uma forte contradição entre a produção e o consumo oriunda do próprio modelo fordista.

Nem mesmo com o modelo de Estado Keynesiano⁵, o modo de produção fordista conseguiu se manter em voga. Pois, ainda assim, o fordismo-keynesianismo encontrou obstáculos para a sua propagação – a rigidez da produção. Harvey aponta que

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”) (1992, p. 135).

Assim, esse modelo entra em crise mediante os conflitos e atritos gerados nesses compromissos entre o capital e o trabalho e, como consequência, têm-se uma instabilidade financeira, alta inflação e uma crise fiscal do Estado. Em resposta ao modelo Keynesiano de Estado e sua incorporação ao modelo de produção fordista – que nesse período era a principal força estruturadora do processo de acumulação do capital e do desenvolvimento social – surge nos países com o capitalismo em estágio avançado, o modelo neoliberal de Estado.

Mediante a crise do Estado interventor, os neoliberais buscavam atacar este modelo denunciando as limitações postas ao mercado como uma ameaça à liberdade econômica e política. Para isso, retomam a tese liberal de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente as questões sociais e econômicas. Buscam também passar a imagem de que o mercado é a instância mais adequada para estruturar e coordenar a decisão de produção e os limites da política sociais, ou seja, um mecanismo indispensável para solucionar problemas de ordem social.

Nessa perspectiva, pensa-se a possibilidade de unificação dos indivíduos num corpo político, que seja resultante da vontade de todos. Com isso, a comunidade deixa de ser algo natural e passa a ser encarada como algo produzido pelo próprio homem. Assim, observamos uma concepção individualista para o ordenamento da sociedade – primeiro existe o indivíduo

⁵ Modelo de Estado que, ao mesmo tempo, buscava garantir a reprodução do capital e incorporar as massas por assegurar algumas conquistas da classe operária. Para tanto, aplicava grandes remessas de capital na realização de investimentos que aquecessem a economia; concedia linhas de crédito a baixo custo facilitando os investimentos privados e atuava expressivamente em políticas sociais compensatórias para os ‘marginalizados’. Com esses pressupostos, invertia-se a posição entre a esfera econômica e a política – sendo que a última se transformou em uma possibilidade para o funcionamento da primeira (ANTUNES, 2009; HARVEY, 1992).

com seus interesses e carências e, depois, a sociedade como um resultado do pacto deles de sujeição a leis instituídas politicamente. Essa percepção se desdobra na promoção do interesse próprio como o melhor meio para assegurar a coesão do todo social, pois cada um, ao cuidar de si mesmo, termina por beneficiar o outro, na medida em que aprende que sua atividade e satisfação de suas carências dependem das carências e desejos dos outros indivíduos. O mercado torna-se o elemento básico nesta constituição – sendo o resultado dos encontros e desencontros de interesses. Ele surge como algo natural – produzido pela tendência natural dos homens – que faria com que todos os indivíduos vivessem em uma sociedade em que suas necessidades são satisfeitas por meio do comércio, pela troca – esse é o espaço de excelência da realização da liberdade (ALTVATER, 2010).

Para esses, o mercado desempenha um papel na promoção de uma “sociedade livre”. De um lado, garantindo a liberdade econômica e, de outro, sendo um instrumento para a obtenção da liberdade política. Assim, o homem seria um animal produtor de mercadoria, coisas para serem trocadas, comercializadas. Os sujeitos se reportam uns aos outros como proprietários de mercadorias. Só através do mercado podem os indivíduos obter o necessário à sua sobrevivência, visto que tudo que existe está como forma de mercadoria – inclusive a educação (MÉSZÁROS, 2008). Assim, a troca de mercadorias torna-se o elemento constituidor das relações entre indivíduos, pois cada um só é considerado pelo outro na medida em que se apresenta como meio para a satisfação de suas necessidades. Portanto, se todo e qualquer indivíduo só é considerado na condição de proprietário de mercadorias, esta qualidade transforma todos os membros na sociedade em pessoas, aparentemente, livres e iguais. Um indivíduo só se relacionaria com o outro, por meio do mercado, mediante um interesse próprio, ou seja, cada indivíduo se serve do outro para satisfazer a si próprio. Assim, o indivíduo só seria reconhecido como tal na medida em que ele é de alguma forma, um produtor de mercadoria – um proprietário de algo que tenha valor de troca, mesmo que essa seja sua força de trabalho. Nessa perspectiva, ninguém poderia renunciar em participar do mercado, ou de se comportar como comerciante, pois assim estaria renunciando o acesso aos bens e serviços necessários a sua existência individual e social. Por isso, o mercado se constitui como o lugar, por excelência, no qual e através do qual se tece a malha das relações sociais. Esse pensamento se desdobra sobre uma ideia de liberdade abstrata, pois a troca de mercadorias é o fundamento da sociabilidade, todos os indivíduos são representantes de valores e trocas.

Sob esses ‘novos’ pressupostos, o capital buscou se reestruturar produtivamente a fim de se tornar capaz de acumular. Porém, agora sob uma “acumulação flexível” (HARVEY,

1992) que atenda a novas exigências do mercado, criando condições para que a oferta de bens e serviços acompanhe os novos hábitos de consumo, permitindo/contribuindo para a consolidação do ideário neoliberal.

Portanto, ao contrário do operário e da produção fordista-taylorista, que se caracterizavam por uma rigidez no processo produtivo, o operário e a produção toyotista se caracterizam pela multifuncionalidade e flexibilidade do trabalhador e pela produção voltada para atender necessidades cada vez mais individualizadas. Com o desenvolvimento tecnológico, com a crescente sincronização internacional do ciclo industrial, com a queda na taxa de lucros e a busca pela reprodução ampliada do capital o desenvolvimento capitalista chega a mundialização dos circuitos financeiros – que é utilizado como apoio a defesa da transnacionalização do sistema capitalista e como justificativa para a morte do Estado. Este novo modelo se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (ANTUNES, 2011). Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. O modelo flexível se estabelece pela transferência de capitais do setor produtivo para o mercado financeiro; pela utilização dos adventos tecnológicos – sobretudo aos ligados a informação; pela redução da força de trabalho utilizada (aumentando o exército de reserva) e pela perda dos direitos sociais. Na busca por uma maior produtividade, estabeleceu-se a flexibilidade da produção em pequenos lotes, com diminuição do tempo de giro de produção decorrente do uso de novas tecnologias. Também ocorrem mudanças no âmbito gerencial/organizacional permitindo a implantação do sistema *Just-in-time*, ou seja, aquele sistema no qual o produto ou matéria prima chega ao local de utilização no momento exato em que for necessário, sendo que os mesmos somente são fabricados ou entregues a tempo de ser vendidos ou montados.

Todas essas novas características promoveram mudanças significativas no perfil do trabalho, se desdobrando sobre sua precarização e sobre a gestão de sua força. A verticalização promovida pelo fordismo é destituída e tem-se um complexo produtivo horizontalizado aumentando a participação do trabalhador na produção e no processo de gestão participativa dos grupos de trabalho por meio, por exemplo, de uma maior responsabilização do trabalhador pelo aumento da produtividade e da qualidade da produção. Com isso, tem-se uma nova forma de se gerir a força de trabalho na medida em que os trabalhadores passam a vivenciar um novo ambiente que tem por base o envolvimento destes com o processo de produção, que anteriormente era realizado pela gerência científica,

transferindo assim mais uma responsabilidade aos trabalhadores (ANTUNES, 2009). Também, este modelo flexível implicou diretamente na expansão do desemprego estrutural. Segundo Harvey (1992), nos países centrais do capitalismo e nos países dependentes constata-se desde os anos 80 a progressiva expansão do desemprego, em especial, aquele ligado as mudanças tecnológicas e organizacionais implantadas pelas empresas. Antunes (2011), corroborando com Harvey, demonstra exemplos significativos no que se refere à retração dos contingentes de trabalhadores. Tal autor também menciona a diminuição do “emprego por tempo completo” e o aumento dos empregos “de tempo parcial”, o que torna ainda mais precário as relações de trabalho e os direitos do trabalhador. Ainda no âmbito das relações trabalhistas, o modelo flexível provocou mudanças no tratamento dispensado aos sindicatos. Combinando repressão com cooptação, o sindicalismo de empresa teve como contrapartida à sua subordinação patronal, a obtenção do emprego vitalício e também ganhos salariais decorrentes da produtividade (ANTUNES, 2009).

Mas como essas relações se desdobram sobre a educação? Que papel a educação passa a desenvolver no contexto da sociedade atual? É possível, sobre esses moldes, desenvolver projetos relacionados a formação humana de jovens e adultos? Mediante essas grandes transformações no modo de produção que se desdobra sobre o mundo do trabalho e sobre os trabalhadores, a educação também se adapta às novas exigências (FRIGOTTO, 2010).

Na virada dos anos 1990, esse debate se intensifica, a partir das discussões destes novos padrões de qualificação que emergem no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia. Se, anteriormente a isso, buscava-se a universalização do ensino com a necessidade de se propiciar a população um mínimo de conhecimentos para que ela consiga se integrar à sociedade atual; recentemente essa preocupação passou a sofrer interferência de um novo conceito: empregabilidade - atribuindo aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis. A educação assim passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mundo do trabalho.

Para Oliveira (2000), as alterações marcadas pelas novas tecnologias, pelos novos padrões de gestão e organização do trabalho e pela mudança no perfil da força de trabalho têm apontado para

processos de qualificação de trabalhadores mais polivalentes ou plurifuncionais, justificadas como uma consequência da flexibilização que aparece com o fim da produção estandardizada (p. 19).

E é nesse sentido que as novas exigências de qualificação vêm recaindo sobre a formação geral, que deve ser capaz de proporcionar uma sólida base de conhecimento aos trabalhadores – sendo que estes possuem a incumbência de se adaptarem às mudanças, na velocidade que a concorrência capitalista impõe. Dessa forma, dar-se-á atenção ao desenvolvimento de habilidades nos alunos, futuros trabalhadores que devem estar aptos às formas mais flexíveis de organização do trabalho. Com isso, as formas de ensinar fundadas na apreensão de conteúdos – mnemônico – já não atendem mais. Isso acontece devido a reestruturação da produção que tornou a produção mais flexível e que mudou significativamente as exigências para o mundo do trabalho. Temos então uma reorientação na formação para o trabalho simples, que apontam para uma maior capacidade de raciocínio abstrato, manipulação da tecnologia flexível, participação ativa, dentre outras características diferentes, do trabalho simples no modelo fordista-taylorista.

Sob as determinações do neoliberalismo, o Estado passa a atuar como um prestador de serviços educativos sendo, tendencialmente, influenciado pelas regras de mercado, que neste modelo direcionam/restringem à educação a mera formação profissional – uma busca por capital humano⁶. Tem-se então uma percepção restrita de formação contínua/continuada (a capacidade do trabalhador de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado) e se distorce e desloca o conceito de formação permanente. Com esse direcionamento a organização escolar começa a ser subordinada aos critérios de produtividade como, por exemplo, a racionalização do fluxo escolar, de eficácia (com a aquisição de competências) e de eficiência (adequação das escolas aos padrões da administração empresarial). Assemelhando-se assim aos modelos gerenciais das organizações econômicas, com uma gestão racional, entendendo os sujeitos como clientes e consumidores.

Nesses moldes, o trabalhador é orientado para a resolução dos problemas da competitividade econômica e para o reforço das vantagens competitivas individuais das empresas e das nações. Isso implica diretamente na “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2009) que compõe em grande maioria a EJA, pois nesta direção o trabalho adquire um sentido distorcido. Marx, ao desenvolver seus trabalhos, buscou analisar a constituição do ser social. Suas discussões apontaram para uma direção: a essência humana

⁶ Crença nas taxas de retorno da educação. Pesquisas, que tentam reafirmar essa visão, buscam demonstrar uma estreita vinculação entre a educação e desenvolvimento, seja através dos ganhos de produtividade, seja em retornos indiretos da educação para a melhoria de vida das populações (como, por exemplo, as mudanças nas condições de saúde). Estes direcionamentos têm recebido maior atenção de organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial como afirma OLIVEIRA (2000) e FRIGOTTO (2010).

reside no trabalho. Nesse sentido, o trabalho é uma atividade do ser social - produtora de sua existência.

No entanto, com o desenvolver da sociedade capitalista, Marx voltou sua análise a realidade concreta, em que os trabalhadores eram explorados em fábricas e deixavam seus padrões cada vez mais ricos, enquanto eles e suas famílias ficavam cada vez mais pobres. Nessa direção, o trabalho se tornaria alienado, ou seja, ao invés de realizar o homem, o escraviza; ao invés de humanizá-lo, o desumaniza. O homem troca o verbo “ser” pelo “ter”: sua vida passa a medir-se pelo que ele possui, não pelo que ele é. Este deixa de ser uma manifestação essencial do homem, para ser “forçado”, não voluntário, mas determinado pela necessidade externa. Deixa de ser a satisfação de uma necessidade para ser um meio para satisfazer as necessidades externas a ele. Em linhas gerais, para Marx (1996a, 1996b), o trabalho se torna alienado na medida em que é realizado sob as seguintes condições: sob a égide da propriedade privada, da divisão do trabalho e da mercantilização do trabalhador.

Ao invés do trabalho ter um caráter emancipatório como apresentado por Marx (que será discutido mais a frente), este adquire um caráter alienante. Sob estes quadro de análise, as exigências de qualificação colocadas para a classe trabalhadora reforçam essa alienação, na medida em que se restringem a pressionar a essa classe a se qualificar por toda a sua vida, a fim de adquirir habilidades básicas que geram competências reconhecidas pelo mercado (FRIGOTTO, 2012). Portanto, a educação que hoje é um direito de todos, se transformou num instrumento político e econômico e ganhou o nome de formação profissional. Ela tratará então de “serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo – uma perspectiva educativa mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora” (FRIGOTTO, 2012, p. 16). O que verdadeiramente ocorre é que a realidade é extremamente desigual. Uma desigualdade que não é apenas geográfica, mas, sobretudo, social. Entender a educação como forma de ascensão social – ideia que era amplamente divulgada – ou como sinônimo de empregabilidade mitificam a realidade, levando a se pensar que para solucionar estes desafios basta-se intervenções pontuais como, por exemplo, mecanismos de distribuição de renda. Esse tipo de interpretação transforma um aspecto político em um problema meramente distributivo (OLIVEIRA, 2000). Assim, diante de uma realidade tão excludente, sabemos que nem todos terão possibilidades de ascensão social ou terão direito ao emprego. No entanto, para a manutenção da ordem, todos deverão estar, de uma forma ou de outra, integrados ao sistema a fim de garantirem sua sobrevivência. Com isso, cria-se uma educação diferenciada: para os trabalhadores empregados e qualificados será preciso garantir uma educação que os permita a manutenção de seus empregos e aos demais trabalhadores (que estão em situação de

desemprego ou em trabalhos precarizados) – pois precisarão de um conhecimento e de qualidades que os possibilite a desempenhar atividades mais simples, muitas vezes ligadas ao setor informal e ao empreendedorismo individual - diferentes das exigências para as atividades simples no modelo fordista-taylorista - pois agora as novas exigências de qualificação requerem da força de trabalho níveis mais elevados de escolarização, de raciocínio abstrato, de participação ativa na empresa, ou seja, um trabalho flexível assim como o modelo de produção. O apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, com um correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de competências. Assim, neste quadro de orientações reformistas de feição neoliberal, a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca.

Nessa direção, cria-se um círculo vicioso, pois com as constantes mudanças na formação do trabalhador, os atributos que antes eram valiosos ao mercado, agora não são mais. Assim, essas vantagens são imediatamente substituídas por novos requisitos e atributos e cabe ao trabalhador novamente se adaptar. Com uma aprendizagem nesses moldes, ignoram-se aspectos substantivos e a educação ao longo da vida, passa a ter um caráter de simples aprendizagem - uma educação alienada.

Mas será que é isso que esperamos de uma *educação*, sobretudo de jovens e adultos? É essa a educação de qualidade – subordinada as condicionantes do mercado – que desejamos? Ou será que a entendemos como um instrumento emancipador dos sujeitos envolvidos, promovendo para todos a socialização dos bens culturais historicamente acumulados? Portanto, cabe agora discutirmos a concepção de educação, antagônica a apresentada anteriormente, fundamentada na Teoria Social de Karl Marx.

1.2. A EDUCAÇÃO NA TEORIA SOCIAL DE MARX: O TRABALHO E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA

Ao buscar compreender como a perspectiva marxista de educação pode contribuir para uma análise crítica do modelo educacional hodierno e não apenas dele, mas da sociedade capitalista, parto do pressuposto de que o trabalho – em sua dupla dimensão educativa – deve ser o princípio de uma proposta societária que possibilite romper com a perspectiva dos que se

posicionam em defesa da ordem vigente – uma condição imprescindível para a superação do ditadura do capital (MÉSZÁROS, 2002). Para tanto, é preciso superar a compreensão unilateral do trabalho e a negação de que esta seja a categoria fundante do ser social, portanto, portadora da possibilidade da liberdade pela emancipação do homem. Assim, faz-se necessário reafirmar seu significado para o marxismo e suas implicações no processo social, sobretudo na educação – foco dessa discussão.

Marx, ao desenvolver seus trabalhos, se aprofundou na concepção de trabalho e em sua estreita relação com a própria existência humana. Para ele o trabalho é o

(...) processo pelo qual o homem se apropria da natureza submete a sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material. Ao dar forma útil aos recursos naturais, o homem coloca frente à natureza suas próprias forças naturais. Neste processo não transforma apenas sua forma externa, mas também sua própria natureza (MARX, 2004, p. 151).

Com isso, enquanto ser da natureza, humaniza-se pelas relações que estabelece com outros homens e com o meio. Nesse sentido, somos diferentes dos demais animais que tem sua existência garantida pela natureza, bastando adaptar-se a ela. O homem precisa fazer o contrário – agir sobre a natureza para ajustá-la e transformá-la segundo suas necessidades. Esse ato de agir sobre a natureza e transformá-la é o que chamamos de trabalho. Assim, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, pois é uma ação que possui uma finalidade definida – intencional. E, ao extrair da natureza os meios necessários a sua subsistência, o homem a transforma criando um mundo humano. Portanto, somente o trabalho possui, em sua natureza ontológica, um caráter transitório – do pensamento natural para o social como afirma Lukács ao mencionar que

ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (1978, p.2).

Nessa direção, podemos afirmar que todas as demais categorias do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser desenvolvem-se por meio do salto permitido pelo trabalho a um determinado ser de seu estágio puramente biológico a outro qualitativamente superior, o ser social.

Sobre essas reflexões, somos levados a outro fato: a produção das condições materiais não se dá de um modo individualizado, mas ao contrário, elas só se evidenciam no coletivo,

em coexistência social. Ao longo da história humana, notamos claramente que a produção e a reprodução da existência material sempre se verificaram pela interrelação das atividades de seus membros - o que coloca o trabalho na condição de categoria que fundamenta as formas de sociabilidade entre os indivíduos. Assim, o trabalho cria, transforma e sociabiliza na relação com os outros homens. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. Neste sentido, ele não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria e expande seu conhecimento.

Portanto, perante essas reflexões, entendo que o trabalho deveria representar a possibilidade da sociedade potencializar suas forças de um modo tal que todos os membros dessa sociedade se beneficiassem dos resultados do trabalho humano, sendo este um instrumento de desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas e um elemento impulsionador para a dinâmica da vida em sociedade. Por isso, apresento nesse subtítulo a importância da dimensão educativa do trabalho que, nesse sentido, se subdivide em duas conceituações: o trabalho como princípio educativo e o princípio educativo do trabalho – sendo que há uma diferença substancial entre as duas. Ao me referir sobre princípio educativo do trabalho, busco fundamentar-me na explicação marxiana de que o trabalho humaniza o homem. Assim, se torna fundamental identificá-lo na realidade da sociedade atual por compreender o processo de estranhamento e alienação das relações em que os homens produzem sua existência, como já discutido anteriormente. De outro lado, como ponto central dessa discussão, ao citar o ‘trabalho como princípio educativo’ me refiro diretamente a educação. Pois entendo a necessidade de se articular o processo de transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade de tal forma que se potencialize a criticidade dos educandos para a construção de projetos que verdadeiramente rompam com o modelo econômico-social vigente.

Partindo de Marx e Engels (2011), o trabalho como princípio educativo não se reduz apenas a dimensão didático-pedagógica, ou seja, mesmo que ela tenha sua importância, não fazem parte de seu fundamento. O trabalho transcende todas as características educacionais com objetivos meramente profissionais, didáticas ou como instrumento de aquisição de conhecimentos teóricos, pois este se identifica como a própria essência do homem. Portanto, ao compreender o trabalho como princípio educativo somos levados a refletir sobre a própria forma de ser dos seres humanos. Se é pelo trabalho que transformamos a natureza em meios de vida, socializar o trabalho como produtor de valores de uso, para a manutenção e reprodução da própria existência humana, é de uma importância indiscutível e, sobretudo,

uma ação educativa. Assim, na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura, da criticidade e da conscientização.

Sob esse olhar, refuto o entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, pois não se pode entendê-la sem inseri-la no contexto em que surge, desenvolve e nos movimentos contraditórios que emergem no processo de lutas de classe. Por isso não faz sentido discutir a educação em um sentido abstrato, isolado das relações sociais, mas ao contrário - como uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente pelo trabalho.

Para Marx e Engels (2011), a educação deveria se portar como articuladora do fazer e do pensar, superando a educação burguesa fundada na monotecnia por uma educação que cumprisse com os anseios da classe trabalhadora – uma educação politécnica. Com isso, a educação estaria, verdadeiramente, a serviço do homem, pois superaria a contradição entre homem e trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens. Também, para que a educação propicie as reais exigências de seus sujeitos, uma formação humana, faz-se necessário considerar às demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso e ocupacional (LOMBARDI; SAVIANI, 2008). Assim, chegaríamos a um estágio espiritual elevado, emancipatório, que nos levaria a crítica da sociedade burguesa, sua superação e a constituição do reino da liberdade (MARX; ENGELS, 2008). Esse modelo busca também a relação dialética e indissociável entre a educação e a sociedade. Levando-se em conta que a sociedade coloca a exigência do domínio de determinado tipo de conhecimento (sistematizado), torna-se tarefa da educação viabilizar o acesso a esse bem cultural que "integra o conjunto dos meios de produção" (SAVIANI, 2003, p. 143). Essa é a razão pela qual a socialização do conhecimento vem a ser considerada uma ação política, pois em toda sociedade que se democratiza surge à necessidade de difundir o conhecimento às diferentes camadas sociais.

A busca por uma formação do homem omnilateral (divergente da unilateral, proposta pela sociedade atual) deve abranger três aspectos: mental, físico e técnico - promovendo a indissociabilidade da educação com a política e a articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer. Os fundamentos da educação omnilateral e politécnica vislumbravam uma educação mais ampla, integral e flexível (SOUZA, 2010). Mas, para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a

produção material, da instrução com os exercícios físicos e destes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a concepção e execução, proporcionando a toda a sociedade uma compreensão integral do processo de produção. É no “*Manifesto do Partido Comunista*” (2008), que emerge pela primeira vez a proposta de união entre o trabalho e o ensino, sob a seguinte redação: “Educação pública e gratuita para todas as crianças; supressão do trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje. Integração da educação com a produção material etc.” (p.45).

Assim, há de se notar que existe uma expressiva distinção entre a concepção proletária e burguesa sobre a politecnia. A politecnia, em certa medida, é um tipo de formação da força de trabalho posta pelas demandas do próprio desenvolvimento da produção capitalista. Segundo Souza (2010) “a partir do estágio atingido pela grande indústria, passa a demandar um tipo de trabalhador dotado do mínimo de versatilidade capaz de possibilitar sua atuação em diferentes ramos da produção” (p.77). No entanto, como aponta Marx (1996a), é uma questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades multifacetárias do trabalho, substituindo o trabalho parcial pelo indivíduo integralmente desenvolvido. Assim, a politecnia seria definida como formação técnica multifacetada, como versatilidade colocada em função das necessidades do processo produtivo – assim como é colocada pela sociedade burguesa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

MARX e ENGELS (2011) nos alertam para o fato de que

a formação politécnica (...) defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Nesse ponto partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas (p.98).

Mas, qual seria então a diferença entre a politecnia colocada para as exigências da própria produção capitalista para uma proposta politécnica defendida pelo marxismo? Para Souza (2010), a politecnia defendida por Marx é formulada a partir das contradições existentes na realidade do trabalho abstrato. Portanto, embora vislumbre a emancipação social ela não surge de uma realidade transcendente ao trabalho abstrato. Certamente o oposto, ela nasce vinculada a essa realidade – como elemento integrante de sua compreensão dialética das possibilidades contraditórias postas no sistema capitalista pelo trabalho abstrato. Sendo assim, a diferença entre a proposta burguesa e a proletária está nas propostas em si mesmas, ou seja,

em seus objetivos finais. Para o capital interessa uma formação que resulte no aumento da capacidade de adaptação da força de trabalho à nova dinâmica produtiva. Porém, ao contrário, a proposta marxiana defende uma formação que eleve o proletariado como classe social potencialmente revolucionária, entendendo os trabalhadores como sujeitos históricos e não como mera força de trabalho. O ensino politécnico

surge como meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos do trabalho. Esse domínio, por sua vez, deve atuar contra a alienação da atividade do trabalho, muito embora por si só não o supere (SOUZA, 2010, p. 82).

Esse é o seu diferencial, pois ao unir o ensino politécnico (superando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual) ao treinamento físico e ao conteúdo intelectual deverá elevar as classes trabalhadoras acima das demais, justamente porque representa a unidade de dimensões importantes do processo de trabalho – ausente na formação dos filhos da burguesia: a dimensão intelectual e a dimensão prática.

É importante ressaltar, sem aprofundar nas discussões sobre o tema, que quando falo em uma educação politécnica inspirada na práxis revolucionária para jovens e adultos (e, também para os adolescentes), estou me referindo no caso brasileiro, sobretudo aos anos finais da Educação Básica, conhecidos como Ensino Médio. Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) o Ensino Médio “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art. 2º). Neles, deve-se explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. Será no Ensino Médio que os jovens estarão iniciando (ou perto de iniciar) uma vida economicamente ativa. Também é nesse período que será possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Portanto, faz-se necessário desconstruir os mecanismos que reforçam a exclusão e que deixam à margem as condições mínimas de vida, no caso brasileiro mais da metade da população jovem e adulta. E, assim, criar condições subjetivas e objetivas para o desenvolvimento humano, particularmente da classe trabalhadora, entendida como um patamar histórico de chegada do homem a uma totalidade de capacidades de produção subjetiva e objetiva, em que é capaz de usufruir dos bens culturais e dos materiais (FRIGOTTO, 2003).

E é justamente nessa direção que o conceito de “cultura em comum” ou como modo de vida que se faz fundamental na construção de projetos educacionais relacionados à formação humana.

Para Cevalco

A idéia de uma cultura em comum é apresentada como uma crítica e uma alternativa à cultura dividida e fragmentada que vivemos. Trata-se de uma concepção baseada não no princípio burguês de relações sociais radicadas na supremacia do indivíduo, mas no princípio alternativo da solidariedade que Williams identifica com a classe trabalhadora (2008, p.20).

Assim, a autora justifica sua crítica a cultura que está entrelaçada aos interesses econômicos e políticos na medida em que a expansão das relações de mercado penetra na produção e reprodução dos bens simbólicos – uma cultura com caráter burguês. Vale ressaltar, igualmente, que essa separação que a cultura adquire em relação à sociedade possui um forte sentido ideológico de reforçar que a criação de valores e significados independe das condições sociais de sua produção.

Para ir além dessa separação, é preciso compreender os processos culturais no bojo da vida em sociedade. Por isso Williams (1992) vai afirmar a importância na expansão da produção cultural ao maior número de pessoas possível e não em uma cultura de minoria ou para a minoria. Isso só será possível se articularmos uma posição teórica apoiada em uma perspectiva histórica com vistas à intervenção política no presente. O autor inglês relaciona os procedimentos econômicos, que organizam a vida social, aos processos culturais, que articulam o modo como essa organização é vivida e aprendida pelas pessoas. Pode-se considerar, com Williams (2007), que é preciso pensar a cultura na sociedade, e não apartada dela, articulando a perspectiva teórica a uma forma de intervir nos rumos da sociedade. Por isso, para ele, cultura é “modo e experiência de vida” (p.121). É nessa perspectiva que suas formulações questionam quem tem o poder de atribuir valor cultural e a necessidade de ocorrer uma reapropriação desse poder para usos democráticos. Nesse sentido, o autor entende as realizações de alta tradição da classe trabalhadora, como os sindicatos, os partidos políticos e a luta pelo socialismo, como preceitos que transformam todo um modo de vida, pois procuram superar o ‘individualismo aquisitivo’ da sociedade vigente pela solidariedade. No entanto, para a efetivação do direito de acesso e a apropriação comum dos bens culturais da humanidade, segundo Williams (2007), deveríamos passar pela abolição e dissolução da sociedade de classes.

Se temos então, na sociedade capitalista, a difusão de uma cultura de minoria que tem por objetivo a reprodução dos valores da classe burguesa, a construção/fortalecimento de uma cultura em comum pela classe trabalhadora se torna indispensável em um movimento de contra-hegemonia. Para Thompson (2011), o próprio sentido de classe já nos traz em seu significado o fato da cultura ser construída de maneira comum pelo que identifica a classe operária – o trabalho. Segundo este autor, “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses” (p. 87).

Thompson (2011) vincula a cultura às experiências vividas no âmbito das relações sociais como construção histórica, onde há um campo de conflito de luta de classes, que faz transformar ou manter a sociedade. Para ele, a cultura é entendida como:

(...) um conjunto de diferentes recursos em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (p. 17).

Sendo assim, a educação não se dá apenas pelo campo formal – por meio da escolarização – pois, em determinados contextos históricos os subalternos, populares tem acesso restrito a esse tipo de educação. As tradições e costumes são passados oralmente, no interior de cada grupo, através de costumes, tradições que envolvem os indivíduos de experiências e construções no dia a dia. Portanto, mesmo estando sob um modelo econômico exploratório como o capitalismo, a classe proletária possui autonomia suficiente para desenvolver valores, costumes e crenças morais, próprias de acordo com a construção histórica e as experiências adquiridas pelos seus sujeitos.

Essa caracterização de Thompson, também está próxima às considerações encontradas em Gramsci (1991), quando ele desenvolve as discussões a respeito da formação dos intelectuais e a organização da cultura, ao mencionar que os grupos sociais criam seus intelectuais, no interior da própria classe – os intelectuais orgânicos, capazes de assimilação e conquista política. A criação desses intelectuais, no interior dos grupos sociais, é importante, pois os colocam na disputa do domínio político. Quanto mais intelectuais um determinado grupo forma, maior a inserção política e atração ideológica dos intelectuais tradicionais, que se vêm fora dos grupos sociais, e que na realidade “são disputados por ampliarem a corrente

ideológica por se tratarem de literatos, jornalistas, ou seja, intelectuais com aparatos” (GRAMSCI, 1991 p. 36).

E é na luta pela hegemonia, na busca pelo consenso e na resistência a ela que Gramsci (1991) vê a importância da elaboração e construção/fortalecimento da cultura por parte das classes subalternas - sendo ela desenvolvida como expressão de uma concepção de mundo. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma classe ou população. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social. Para esse autor a dominação de uma determinada classe na sociedade mantém-se não somente – ainda que necessário – por meio do poder. Ela se mantém também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: pelo hábito, pela experiência, pelos modos de viver, pensar e agir – de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e sentir é, em larga medida, a reprodução de uma ordem social profundamente arraigada. Nesse bojo, a cultura se torna inerente aos processos sociais, das relações de dominação e das lutas pela hegemonia atende a uma preocupação que entendo ser central: a apropriação e (re)apropriação dos valores e saberes adquiridos/acumulados ao longo da história humana como estratégia fundamental na superação das condições desiguais de acesso e distribuição dos bens materiais e simbólicos presentes na sociedade.

Portanto, na luta contra-hegemônica seria necessário uma elevação do nível cultural, histórico e político a fim de que se eleve também a compreensão crítica deste modelo de sociedade, visando o enfrentamento ao capital e à forma como este se organiza mediante as relações sociais, como afirma Mézaros (2002, p. 95): “exige a ação de um sujeito coletivo suficientemente forte para fazer frente à imensa força do capital enquanto lógica de organização das relações sociais de produção”. Essa elevação deveria/deve acontecer por meio da educação em seu sentido amplo (formal e não formal). Por meio da educação não formal, através da cultura, do aprendizado passado de maneira oral e por meio de materiais produzidos pelos populares, poderá se potencializar a formação de intelectuais no interior dos grupos sociais. Gramsci (1991) afirma que a formação técnica ligada ao trabalho deve formar o novo tipo de intelectual, pois correspondem as aspirações latentes e se adéqua as formas reais de vida, que deve se inserir na vida prática como um construtor organizador, pois “da técnica trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente"” (p.8).

A educação formal também pode ser vista como um fenômeno da cultura. Assim, ela se torna um produto cultural e também reflete, produz e transmite a totalidade cultural. Para que ela realmente possa contribuir para fortalecimento da cultura da classe trabalhadora, será preciso analisá-la em sua materialidade histórica, compreendendo que os seus processos educativos não podem ser inventados por intelectuais em seus gabinetes e, portanto, não se originam de ideias mirabolantes ou de fórmulas mágicas. Antes, depende de uma construção orgânica, feita pela própria sociedade no conjunto das práticas sociais. Portanto, pensando nos processos de apreensão e construção do conhecimento na realidade histórica, será necessário um esforço no sentido de identificar os textos/conteúdos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a síntese do diverso, respeitando as singularidades. Também, um projeto de educação para a classe trabalhadora, que reconhece e valoriza o diverso, deve ter como base a compreensão do trabalho em seu duplo sentido: ontológico e histórico (LUKÁCS, 1978). O primeiro, já discutido, como práxis humana e, então, como forma pela qual o homem produz sua existência na relação com a natureza e, assim, produz conhecimentos; e o segundo – histórico – que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado (forma específica da produção da existência humana) e, portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, reformula e produz novos conhecimentos.

Mas, e a Educação de Jovens e Adultos? Como essa modalidade educacional se comporta perante as novas exigências colocadas pela sociedade capitalista neoliberal? Há possibilidade de, neste modelo, se efetivar projetos educativos relacionados a formação humana? Notamos que, assim como as demais modalidades educacionais, a Educação de Jovens e Adultos, tem sido passivamente influenciada pelos condicionantes do mercado e de sua sociedade. Por isso, nesta direção, ela se torna um refúgio para o refugio, ou seja, a modalidade para aonde vão os alunos matriculados no regular, maiores de 15 anos, que não se “adaptaram” ao ensino dito regular, transparecendo essa não adaptação por meio de notas baixas nas disciplinas ou por mau comportamento. E, para os mais adultos um lugar aonde terão outra oportunidade de buscarem um emprego (ou de se manterem nele) que lhes proporcione uma melhor remuneração por meio de uma maior escolaridade.

Sob este panorama, chegamos à ferida do modelo educacional hodierno, em especial, da educação voltada a jovens e adultos: os projetos de formação não propiciam (e nem criam condições) para uma efetiva formação humana – que vá para além de uma formação para o mundo do trabalho. A Educação de Jovens e Adultos, como já mencionado, ainda é voltada para as exigências deste mundo capitalista globalizado. Porém, o termo educação deve nos

remeter a uma discussão mais abrangente. Esta deve nos remeter à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos, ou seja, além da busca por um bom ensino (hoje, uma simplória formação para o mundo trabalho e distante da autêntica formação humana), deve-se buscar integrá-lo a vida – transformando esses educandos em protagonistas de sua própria história.

Assim, ao compreendermos como estão colocados os projetos educacionais em disputa na sociedade atual e suas antagônicas perspectivas em relação a formação humana (se é que no projeto neoliberal ela é possível) será necessário, para que se alcance os objetivos propostos para essa dissertação, identificarmos como essa disputa se desdobrou sobre a própria constituição da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1950, onde sua própria concepção se estreita com a da educação popular. E é este movimento de análise que o próximo capítulo deste trabalho se propõe.

2. A EDUCAÇÃO POPULAR E A EJA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DESTA MODALIDADE NO BRASIL

“A educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo” – Álvaro Vieira Pinto.

Sem dúvida, a Educação de Jovens e Adultos é um campo de reflexão que ultrapassa os limites das discussões ligadas à escolarização em um sentido restrito visto que, primeiramente, engloba os processos formativos diversos, aonde podem ser incluídas as iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e inúmeras outras questões culturais que abarcam os demais espaços não escolares. Nesse sentido, quando a abordagem nesta modalidade é ampla e sistêmica a educação voltada a jovens e adultos deve ser, necessariamente, considerada como parte integrante da história da educação do país – se portando como uma das arenas importantes na luta pela democratização do acesso à escola e ao conhecimento historicamente acumulado. E é nessa direção que a história da Educação de Jovens e Adultos se converge com a história da Educação Popular.

Como afirma Pinto (2010, p.49), “a educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo”. A educação para visar à transformação deve ser popular, deve ter como princípio a igualdade de todos, em quantidade e qualidade na busca de atingir a alfabetização e o acesso ao conhecimento e, por meio dele, a mudança da condição humana em relação ao saber. A partir desse momento, o homem torna-se um elemento transformador de seu mundo e, possibilitado pelo saber, passa a compreender o mundo e a si mesmo de outra maneira.

Para isso, o presente capítulo buscará compreender/criticar a concepção de educação e de Educação de Jovens e Adultos presente hoje na sociedade. Também, será analisado como as discussões sobre educação voltada a jovens e adultos no Brasil perpassa pelas raízes da Educação Popular e como se dá as disputas de projetos educativos e societários em torno da EJA em diferentes conjunturas.

Com toda essa discussão, acredito construir uma base sólida para que, no próximo capítulo, consiga compreender como a Educação de Jovens e Adultos está vinculada ao processo de mundialização da educação e como esta modalidade vem sendo influenciada por

propostas educacionais colocadas pelos organismos internacionais – leia-se ONU e, especificamente, UNESCO – no Brasil.

2.1. CRÍTICA A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A busca por uma definição que dê conta do significado de “educação” e sobretudo, das potencialidades que o termo “Educação de Jovens e Adultos” nos remete é algo constante. Assim sendo, compreender a concepção atribuída a esta modalidade será de grande ajuda para analisarmos a forma como ela foi/é encarada ao longo dos anos no Brasil em suas diversas conjunturas.

Uma concepção muito presente na Educação de Jovens e Adultos é a de compreendê-la como caminho mais curto à certificação. Nesse sentido, ela se restringe ao processo de escolarização – sendo este um processo esvaziado que pode, em muitos casos, ser substituído pelos exames de certificação. Nesta concepção, os conteúdos – saberes acumulados historicamente pela sociedade – são empobrecidos em sua construção e abordagem. Como o público da EJA, na maioria das vezes, é infantilizado e tratado com desrespeito em relação a educação regular, temos a tendência predominante da lógica do pouco para quem é pouco. Nessas condições, os sujeitos receberiam a sua almejada (ou nem tanto) certificação – mesmo que precária – e o Estado contribuiria para os “avanços” nos índices educacionais.

Outra forma de se conceber a educação voltada a jovens e adultos está relacionada, estritamente, ao atendimento do direito de acesso educação. Pensando sobre essa perspectiva, a EJA é novamente subjugada e subvalorizada se restringindo apenas ao cumprimento precário de um direito legal conquistado. Para tanto, os dados estatísticos de acesso e de permanência se tornam mais relevantes que a preocupação com sua qualidade em si.

Ao ser encarada sob essas duas perspectivas, a educação voltada a jovens e adultos acaba sendo vinculada, restritivamente, as demandas do mercado a fim de atender as suas necessidades, alocando os jovens e adultos subalternizados em funções subordinadas no mundo do trabalho. Mas, deve ser este o sentido pleno da educação? Como a educação é concebida na perspectiva do materialismo histórico?

Ao trabalharmos com a conceituação do termo “educação” precisamos compreendê-la como algo mais amplo do que o processo de escolarização (apesar deste processo também ser parte integrante), do que o acesso a um direito e como caminho mais curto para a certificação

– apesar desses aspectos serem relevantes no debate atual. Mesmo que a educação também seja considerada um processo, a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos, ou seja, ela não se limita as fases infantis e juvenis da vida do ser humano. Nessa direção, a educação tanto pode ser emancipadora quanto domesticadora, pois é um processo utilizado pela sociedade para formar seus membros segundo seus interesses. Com isso, ela adquire um valor de ‘formação’ do homem pela sociedade, onde o último atua constantemente sobre o desenvolvimento humano “no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (PINTO, 2003, p.29). Para Pinto (2003), a educação atinge uma contradição em seu aspecto social. Segundo ela se dá pela:

(...) *incorporação* dos indivíduos ao estado existente (a intenção de perpetuidade, de conservação, de invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional) e *progresso*, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo. (PINTO, 2003, p.31).

Nessa perspectiva, quando pensamos sobre a concepção de Educação de Jovens e Adultos, não podemos compreendê-la de forma independente ou desvinculada da realidade material do homem, mas, ao contrário, as relações materiais devem ser pensadas como parte do processo de educação. Por isso, a história sobre a educação voltada a jovens e adultos se confunde com a história e a concepção da própria Educação Popular, visto que ambas possuem como ponto de partida, na atividade educativa, a prática cotidiana e imediata para, em seguida, no exercício da reflexão crítica e, no retorno para a prática, possibilitarem a construção de uma nova visão que supere a realidade, visando a transformação social.

Para então ampliar e aprofundar as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sua relação com a Educação Popular, buscarei a seguir analisar criticamente como esta modalidade se portou nas diferentes conjunturas presentes na sociedade brasileira a partir da década de 1950. Sendo que a compreensão das diferentes concepções atreladas a essa modalidade, ao longo do período proposto, será de extrema importância para a discussão acerca das interferências dos organismos internacionais nas políticas públicas voltadas ao público jovem e adulto.

2.2. EJA E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Ao discutirmos a Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível analisarmos a importância da Educação Popular na resistência aos projetos hegemônicos de educação, colocados pelo modelo econômico vigente. É difícil distanciar as discussões de voltadas a Educação Popular das discussões voltadas para a educação de adultos, pois historicamente as práticas da EJA, que rompem com o horizonte discriminatório da educação, origina-se na concepção de Educação Popular. Muitos desses projetos, nascem no interior dos movimentos dos trabalhadores e dos movimentos populares e tem relação com um projeto de sociedade antagônico ao projeto capitalista. Outros, partiam de organizações da sociedade civil e buscavam a melhoria das condições deste público, no entanto sem buscar o rompimento da estrutural da sociedade. Podemos dizer que a Educação Popular voltada a jovens e adultos é uma importante conquista deste público na luta contra hegemônica. Isso se dá na medida em que são práticas que consideram os saberes que os trabalhadores trazem da suas práticas cotidianas, como parte fundante da prática educativa.

Ao longo da história brasileira, existiram inúmeras práticas de EJA que apontaram para essas concepções, isso porque engendram projetos alternativos de sociedade. Entretanto, essas práticas conquistaram maior espaços de expressão em contextos da história brasileira de fortalecimento da luta de classes. Para tanto, o princípio da Educação Popular é a participação popular, na busca por uma formação humana alternativa. Nela, o processo educativo está intimamente ao modo de vida e das atitudes e reações sociais - é nesse sentido que a realidade social é o ponto de partida deste processo educativo. A Educação Popular torna evidente o lado político da educação e adquire o caráter de classe, na medida em que questiona a forma como as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista reproduzem-se nos projetos educacionais.

Buscando na história brasileira vestígios de uma modalidade educacional voltada para jovens e principalmente adultos, encontramos desde a época colonial tentativas de alfabetização – basta lembrar-nos da educação jesuíta⁷. Outro exemplo é a Constituição

⁷ Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549, com a expedição de Tomé de Souza. A Companhia de Jesus foi criada logo após a Reforma Protestante (século XVI), como uma forma de barrar o avanço do protestantismo no mundo e, no caso brasileiro, buscaram converter os nativos aos dogmas da igreja. Com isso, os nativos aprendiam a língua, os costumes e crenças – o que favorecia a utilização destes como força de trabalho escrava na expansão colonial.

Imperial de 1824⁸ que já reservava a todos os cidadãos a instrução primária (mas, vale ressaltar que só eram considerados cidadãos os sujeitos livres e/ou libertos).

No entanto, como afirma Paiva (1987), os avanços significativos relacionados a esta modalidade educacional ocorreram no Brasil somente em meados do século XX, principalmente após o término da Segunda Guerra Mundial. Sobretudo no período entre 1945 e 1964, muitas práticas de educação de adultos com enfoque na Educação Popular expressam-se com maior intensidade. Para a autora, é nesse contexto que a educação para adultos adquire um espaço próprio, tanto no universo de discussões teóricas como nos movimentos de Educação Popular tencionando as ações governamentais no sentido de sua efetivação como educação pública traduzida em ações que pedagogicamente ensaiam para a possibilidade de superação da rigidez e do formalismo da instituição escolar burguesa.

Analisando então a relação entre Educação Popular, educação de adultos e o desenvolvimento da sociedade brasileira, notamos concepções distintas sobre esta modalidade nos diversos períodos que compõem nossa história educacional. Fica evidente que, entre os anos 1950 e 1964, a concepção de Educação de Jovens e Adultos está intimamente atrelada a formação para a cidadania, por meio dos processos/campanhas de alfabetização, sob um caráter de suplência. No período posterior (1964 à 1990) essa concepção é, aos poucos, alterada e passa a ser substituída pela concepção atrelada aos processos de escolarização – intimamente influenciada pela Teoria do capital Humano e pela busca do desenvolvimento econômico capitalista. Durante esse período, ao passarmos pelo processo de democratização da sociedade brasileira e pelas grandes transformações na sociedade capitalista que serviram de base para consolidação do modelo neoliberal, temos novos rumos no que tange a concepção de educação de adultos. E, a partir da década de 1990 também observamos mudanças substanciais na concepção de EJA, que ainda encontramos na disputa de projetos da sociedade atual. Nota-se a proximidade que a EJA se faz com a formação para o trabalho – em um contexto de produção e acumulação flexível – o que coloca o sujeito dessa modalidade como parte integrante e ao mesmo tempo excluída da sociedade atual.

⁸ Ao dissolver Assembleia Constituinte o imperador Dom Pedro I constrói e outorga a carta magna do Brasil. Sem qualquer tipo de participação política mais ampla ou a observância de outro poder, o país ganhou uma carta constitucional claramente subordinada aos interesses do rei. Tal documento, reservava a todos os cidadãos a instrução primária, no entanto, vale ressaltar que só eram considerados cidadãos os sujeitos livres e/ou libertos. Na verdade, quase nada foi realizado em relação a educação para jovens e adultos durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista acabou se enraizando na cultura jurídica brasileira e, a partir de então, passa a se manifestar nas Constituições posteriores.

2.2.1. ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1950-1964)

Em 1945, o Brasil estava vivendo um momento de efervescência política e buscava a democratização. Era urgente aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e incrementar a produção. Isso contribuiu para que a educação - voltada a jovens e adultos - ganhasse destaque em relação à 'educação regular'. Assim, neste ano, aprovou-se o Decreto nº 19.513, de 25 de Agosto de 1945, onde essa modalidade educacional tornou-se oficial. Ao final da Guerra, tem-se uma reorientação política interna iniciada por Getúlio Vargas e mantida após sua deposição (reabertura do processo eleitoral) que trouxe em voga o problema da educação das massas como instrumento de construção de uma sociedade democrática. Essa nova ordem buscava se tornar mais sólida através de uma estratégia educacional. Daí em diante, novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação, muitas dessas financiadas pelo FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), criado em 1942 e regulamentado em 1945.

O Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta. Esse dado tornou-se muito importante porque o Brasil estava acelerando o processo de industrialização, com o conseqüente processo de urbanização. Assim, com esses altos índices de analfabetismo e com a percepção do analfabetismo como doença, no final dos anos 1940 e início dos 1950, tem-se o desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação dos adultos. Dentre esses podemos citar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947) – que visava a erradicação do analfabetismo, por meio de medidas quantitativas. Foi uma campanha muito ampla, importante naquele momento da democratização do Brasil. Havia acabado o Estado Novo, Getúlio Vargas havia sido deposto em 1946, havia sido proclamada a nova Constituição, retomando as bases da democracia liberal proposta pela Constituição de 1934.

Em relação a essa Campanha, Paiva destaca que

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da Educação Popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num

instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

Sob esses objetivos e com a criação do FNEP, dá-se início a um processo de assinatura de vários convênios com os estados federativos e com os municípios que reafirmavam a importância da ampliação de investimentos no ensino primário. Também, nesse período, a proposta do ensino supletivo de adolescentes e adultos faz parte dessa política de intervenção da União no ensino comum a todos os brasileiros.

Vale ressaltar que, embora era definida como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização. Essa restrição foi muito criticada, por ter se tornado um instrumento político de ampliação das bases eleitorais, ou uma fábrica de eleitores que eram ensinados apenas a assinar o nome para obter o título de eleitor – “ferrar o nome” como Paulo Freire vai se expressar em suas críticas. Tal campanha também acenava com a possibilidade de preparar a força de trabalho alfabetizada nas cidades, de se expandir para o campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes, além de constituir-se um instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. A campanha vinha dentro do contexto das ideias de “integração” como justificativa social e de “eficiência da produção” como justificativa econômica. Isso fica evidente na análise de Paiva,

Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país. Por isso, a educação de adultos convertera-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com o sentido democrático e num recurso social da maior importância (1987, p. 179).

Durante as campanhas era utilizado um material próprio, infantilizado que não deu conta da amplitude de todo o processo de alfabetização para sujeitos adultos. A metodologia era, praticamente, uma transposição de conteúdos e modos de trabalhar típicos da escola primária para crianças. Logo então, percebe-se que apenas a ação de alfabetização e a oferta da escolarização após ela não eram suficientes. Assim, segundo PAIVA (1987) a CEAA começou a copiar o movimento surgido no México, chamado “Missões Rurais”. Basicamente, essas missões aconteceram no antigo Estado do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói. Essas missões foram importantes, por exemplo, na formação de professores, particularmente para o meio rural. No final dos anos 1950, foi criada a Campanha de Educação Rural, compreendendo ações conjuntas dos Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde. As ações dessa campanha concretizam o entendimento de que a ação educativa desenvolvida

apenas em sala de aula não era suficiente. Começa-se então o desenvolvimento das atividades junto as “comunidades rurais” que abordavam temas mais próximos da realidade dos sujeitos jovens e adultos como, por exemplo, a introdução de algumas técnicas agrícolas.

Durante as campanhas/cruzadas de alfabetização voltadas ao público jovem e adulto deste período iniciam-se as primeiras discussões sobre diversas questões ligadas ao analfabetismo, inclusive sobre sua relação de causa-efeito com a conjuntura socioeconômica. No que tange a essa questão, Paiva desenvolve considerações a respeito desse preconceito, amplamente disseminado pelas campanhas dessa época

Sua larga sobrevivência em torno de uma concepção “filantrópica” e “humanitarista” da educação, apoiada numa visão deformada da realidade social, na qual a educação aparece como causa de todos os problemas, demonstra o quanto suas posições teóricas encontravam eco nos setores que a promoviam e o quanto estava difundido (e as campanhas ajudaram a fortalecer) o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1987, p. 121).

Cabe ressaltar que, junto ao lançamento da CEAA, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nele ressaltou-se a ideia do analfabeto como incapaz e defenderam a alfabetização em nome do exercício da cidadania. As discussões apontavam, inclusive, para a culpabilização da “falta de educação” da maioria da população pelos grandes problemas sociais vividos. No entanto, Paiva (1984) destaca que dentre tantas distorções a respeito da educação de adultos, observou-se também a presença de uma perspectiva mais “realística” sobre o tema, apontando a necessidade de políticas públicas que contribuíssem para a permanência dos sujeitos desta modalidade nas escolas noturnas bem como a importância da escola como instrumento de transmissão de conhecimentos com os quais o sujeito adulto pudesse melhorar sua compreensão da sociedade – sendo, para isso, fundamental elevar suas condições culturais.

Com isso, fica claro que, com essas campanhas, há um distanciamento da concepção de Educação Popular atrelado a Educação de Jovens e Adultos. Essa política em torno da EJA vincula-se claramente ao projeto dominante de sociedade, ao restringir os objetivos da educação as meras expectativas políticas/eleitoreiras e as novas exigências de sociedade que buscava crescer economicamente por meio do processo de industrialização. Nesse sentido, as campanhas nacionais passaram longe da expectativa da população brasileira que buscava uma Educação Popular – capaz de auxiliá-los na compreensão da inteira complexidade das relações sociais da época.

Já na metade dos anos 1950, temos uma expressiva modificação da estratégia política que passou a ser orientada em uma direção nacionalista. Segundo Paiva (1987), com a crise política causada pela oposição à nova reorientação governamental por parte dos udenistas⁹ e dos militares (Cruzada Democrática) e que resultou no suicídio do chefe da Nação, condicionou grandemente o desenvolvimento e fortalecimento dos ideais nacionalistas que acabaram por refletir na promoção e orientação dos programas de educação de adultos criados no final da década. O analfabetismo era visto como a causa da situação econômica, social e cultural do país e não como o efeito disso. Essa visão legitimava a percepção de que o adulto analfabeto era ‘incapaz’, ou seja, ele tinha uma capacidade menor de aprendizado quando comparado às crianças. Isso influenciou diretamente na maneira como eram implementadas as políticas públicas para essa modalidade. O aprendizado era de caráter superficial, realizado em um curto período de tempo e os métodos utilizados eram inadequados, pois desconsideravam as especificidades desses sujeitos (PAIVA, 1984).

No governo de Juscelino Kubitschek, não se observou expressivas alterações no campo da educação de adultos. No Programa de Metas, a educação ficou restrita à formação técnico-profissional. No entanto, sob influências internacionais o planejamento educacional começa a ser visto como algo importante, onde a educação era vista como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país. Segundo Paiva,

O “desenvolvimentismo” juscelinista começa a se acompanhar da exigência de que a educação forme os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias (1987, p 161-162).

Nesse período, admite-se que as campanhas lançadas com os recursos do FNEP, sobretudo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, não foram bem sucedidas. As críticas dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à suas orientações pedagógicas e metodológicas. Assim, convoca-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), que buscará discutir os problemas da educação de adultos em seus múltiplos aspectos (organização, administração, métodos e processos pedagógicos), realizar um balanço das ações públicas e estudar as finalidades, formas e aspectos sociais ligadas a este público.

⁹ Militantes do partido “União Democrática Nacional” (UDN). Criado em 1945 como uma "associação de partidos estaduais e correntes de opinião" contra a ditadura do Estado Novo, caracterizou-se essencialmente pela oposição constante a Getúlio Vargas e ao getulismo. Embora tenha surgido como uma frente, a UDN organizou-se em partido político nacional, participando de todas as eleições, majoritárias e proporcionais, até 1965. Perdeu três eleições presidenciais consecutivas (1945, 1950 e 1955) e apoiou a candidatura vitoriosa de Jânio Quadros em 1960 e o movimento militar de 1964.

Surgem então movimentos que tentam responder às questões colocadas neste congresso enfatizando o papel da educação como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sociais fora de pressupostos colocados pela ordem vigente: reintroduzem a reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro. Esses apontamentos convergiram para uma nova visão do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador Paulo Freire.

Como as campanhas não obtiveram o sucesso esperado, na conjuntura da sociedade brasileira dos anos 1950, começam a surgir movimentos de base voltados a alfabetização de adultos, que se distanciavam das orientações metodológicas adotadas nas campanhas realizadas até então. Estes movimentos são paralelos as ações governamentais, e consistiam na ação de organismos sociedade civil. Nessa direção, diversos grupos de educadores começaram a desenvolver pesquisas e estudos que evidenciavam a preocupação com as questões educacionais – sobretudo as ligadas a alfabetização de adultos. Essas iniciativas, acabaram por gerar novos métodos de alfabetização.

Sob essas novas discussões, o analfabetismo deixa de ser considerado a causa da situação econômica/pobreza (como relatado anteriormente), mas, agora, como o efeito de uma sociedade baseada na desigualdade. Esses movimentos de educação e cultura popular acabaram por adotar o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, que acabou ganhando destaque, primeiramente, no nordeste e depois se espalhou pelo Brasil. A proposta freiriana constituía uma crítica a forma como a educação estava sendo encarada e não apenas ao métodos até então utilizados.

Assim, nesse período, temos uma grande efervescência de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e representantes da sociedade civil como, por exemplo, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os exemplos mais conhecidos desses programas são: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE). Cabe ressaltar que o objetivo central desses programas era comum: encontrar um procedimento para práticas educativas ligadas às artes e à cultura popular e, fundamentalmente, promover a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base (PAIVA, 1987).

No que diz respeito, especificamente a Paulo Freire, é importante ressaltar a sua compreensão da educação como instrumento de mudança social – pensamento condizente ao momento histórico em que vive, sendo influenciado pelos preceitos do nacionalismo desenvolvimentista, como aponta Paiva (2000)¹⁰. Suas reflexões avançaram na forma como o sujeito (no caso, jovem e adulto) deveria ser compreendido dentro do contexto educacional. Para ele, a educação deveria visar sempre à libertação, à transformação radical da realidade, para torná-la mais humana, permitindo assim que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos (FREIRE, 1982). Assim, com uma visão mais abrangente sobre a concepção de educação, pode compreender que a alfabetização também deveria ser mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. E é por isso que esse método de ensino enfatizava a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita à revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos de criarem uma consciência crítica, onde a leitura de mundo deveria preceder, sempre, a leitura da palavra (FREIRE, 2000).

Portanto, esse movimento preconizou "experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar estruturas sociais injustas" (DI PIERRO, 2005, p. 1117). E por compreender desta forma a educação e a alfabetização que Paulo Freire concebe os analfabetos como sujeitos portadores de opiniões, culturas e saberes – uma concepção bem diferente das representações sobre os analfabetos que se havia constituído até então. A partir disso, o analfabetismo, antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser considerado efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária – talvez esse seja o maior legado de Paulo Freire para as discussões da época.

Com esse novo paradigma, era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que gerava o analfabetismo. Assim, a alfabetização e a educação de base de jovens e adultos deveriam partir, sempre, de um exame crítico da realidade dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de enfrentá-los e superá-los. Observa-se, portanto, uma perspectiva mais realista da educação, ou seja, a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a vida em sociedade, tende então a impor-se sobre as demais perspectivas. Com isso “as preocupações quantitativas não se acompanham mais do preconceito contra ao analfabeto e, ao lado delas, persiste a

¹⁰ Para maiores informações sobre o caminho intelectual percorrido por Paulo Freire e sua relação com a ideologia nacional desenvolvimentista, ver “*Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*” de Vanilda Paiva, citado na bibliografia deste trabalho.

preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos” (PAIVA, 1987, p. 211).

Tem-se, portanto, um novo período na educação de adultos no Brasil: aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico e pelos esforços realizados nos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política. É nesse período que se organiza o primeiro programa nacional de educação que, com caráter experimental, começava a buscar caminhos mais racionais para a difusão da Educação Popular com base no planejamento da educação.

Também, em 1958, surgiria a Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA) que buscava mobilizar os educadores em prol de novas soluções para os problemas ligados a educação de adultos. No entanto, esta campanha trazia novamente a perspectiva de que seria o desenvolvimento educacional uma pré-condição para o desenvolvimento econômico e não o contrário: o desenvolvimento econômico é que criaria condições para o desenvolvimento educacional. Nesse período, também fica evidente que o caráter compensatório/suplência da educação voltada ao público jovem e adulto, contribuiu para políticas direcionadas a sua privatização e para ações filantrópicas, sobretudo por parte da Igreja.

Contudo, nos anos iniciais da década de 1960, sofremos mudanças significativas na estrutura política e econômica, que culminaram no Golpe Militar em 1964. Como desdobramento, a repressão se abateu sobre as iniciativas, projetos e movimentos direcionados a Educação Popular e a EJA, tonando-se um período de retrocesso nessas discussões, sobretudo com a implementação do MOBRAL como política educacional de alfabetização.

2.2.2. ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS PERSPECTIVAS POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS DO COMBATE AO ANALFABETISMO

O Brasil enfrentara instabilidade desde a renúncia de Jânio Quadros em 1961. João Goulart, seu vice, assumiu a presidência num clima político adverso, apesar de certa

aprovação popular. No entanto, após o fracasso do Plano Trienal¹¹ e com uma economia com índices alarmantes de inflação, o governo de Jango fica extremamente enfraquecido. Os movimentos sindicais ganhavam força e espaço, os movimentos sociais começaram a fazer pressão, exigindo transformações substanciais na sociedade. Os líderes da União Nacional dos Estudantes (UNE) entraram em cena, clamando pelo fim da exclusão social e do analfabetismo. Dentro da Igreja Católica surgiram segmentos políticos com orientação progressista que se juntaram aos estudantes nas manifestações da época. Diante da pressão popular, Jango (que já era visto, como simpatizante dos movimentos políticos de direção socialista/comunista) assina alguns decretos de mudanças significativas (Reformas de Base) na sociedade brasileira, que tocavam nas feridas do capital (externo) como, por exemplo, a nacionalização das refinarias de petróleo privadas; desapropriação de terras para a reforma agrária, situadas às margens de ferrovias e rodovias federais, dentre outras. Assim, com o receio de se desenvolver no Brasil um modelo econômico que não favorecesse ao capital, com o apoio internacional, foi dado o golpe político em 1964 que derrubou Jango do poder e iniciou-se o período da ditadura.

As ações tomadas por Paulo Freire ao integrar o grupo de elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, junto ao Ministério da Educação, foi interrompido pelo golpe, o que contribuiu para a diminuição da maioria dos movimentos populares locais a partir de 1964 (PAIVA, 1987). Portanto, se no início da década de 1960, os movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas, os programas advindos durante o regime ditatorial, apresentavam diretriz totalmente contrárias, sendo que estes programas contribuíam para a legitimação do regime.

O bloco no poder conseguiram reduzir a alfabetização em um processo de aprender a desenhar o nome. O governo importou (e implantou em 1966) um modelo de alfabetização de adultos dos Estados Unidos, que se dava em parceria com a igreja, conhecido como “Cruzada Ação Básica Cristã (ABC)”. Mesmo com muita oposição a este movimento, a “Cruzada ABC” tornou-se o principal programa de educação de adultos do país com o apoio da União. Esta campanha de alfabetização deveria acontecer em acordo com os órgãos governamentais facilitadores como, no caso específico, a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do

¹¹ Criado pelo então Ministro do Planejamento Celso Furtado, tinha por objetivo central combater os altos índices inflacionários da época, alavancar o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro e, mesmo que de forma incipiente, iniciar política de distribuição de renda.

Nordeste). No entanto, além das críticas à atuação político-pedagógica da Cruzada ABC, também foram criticados os custos do programa, considerados exagerados. A animosidade entre os técnicos da SUDENE e a direção da Cruzada ABC chegou ao ápice quando a superintendência recusou-se, reafirmando as críticas, a liberar parte substancial das verbas destinadas ao cumprimento de sua programação (PAIVA, 2000). Com todos esses obstáculos, a cruzada sobreviveu até 1970, sendo, posteriormente, incorporada pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Em 1967, com a lei nº 5379, surge o MOBRAL. Sendo implementado em larga escala em 1970, esse programa propunha uma alfabetização que visasse conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo-lhe melhores condições de vida. Apesar desta lei dar ênfase ao sujeito, observamos que ela ressaltava e relacionava uma melhor condição de vida à ascensão escolar. E esta última se tornou o objetivo principal do MOBRAL: erradicar totalmente o analfabetismo como se fosse uma doença (e, para eles, realmente era, pois constituía-se uma patologia grave para o crescimento econômico), mas, principalmente, preparar a força de trabalho necessária aos interesses capitalistas. Por isso, o MOBRAL caracterizou-se, inicialmente, como campanha de alfabetização e, em seguida, a experiência mostrou a necessidade de imprimir maior profundidade ao trabalho educativo e a urgência de oferecer cursos de continuação, ou seja, restringiu-se a educação ao processo de escolarização.

Mais tarde, em 1971, no período mais violento da ditadura onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era reprimida, é instituída a lei 5.692/71, que tratava dos assuntos relacionados à educação no Brasil. Porém, essa lei que contemplava o caráter supletivo da EJA, não diferia dos objetivos do MOBRAL, pois continuava a dar enfoque nos processos de escolarização, sobretudo, na formação educacional de cunho profissionalizante, incluindo-a como fator determinante do desenvolvimento do país. Também, a formação dos professores durante o período militar pouco se atentou aos cunhos pedagógicos da educação. Um ponto relevante a se destacar é que, na mobilização do período, observa-se que a educação das massas “continuou sendo percebida como instrumento que serve a fins políticos-ideológicos, sendo então utilizada como meio de sedimentação do poder político e das estruturas vigentes” (PAIVA, 1987, p. 163).

A Lei 5692/71 também traz a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos – o que representou um enorme desafio, visto que, a partir de então, entraria um enorme contingente de adultos que não havia completado o Ensino Fundamental. No entanto, essa mesma legislação, limitou a oferta obrigatória apenas as crianças e adolescentes com a faixa

etária entre 7 e 14 anos de idade. O direito a educação básica ao público jovem e adulto que não tiveram oportunidade de se sentarem nos bancos escolares no tempo apropriado, só seria estendido, mais tarde, na Constituição Federal de 1988. Nesse período, o ensino a jovens e adultos foi atendido predominantemente por meio de modalidades não presenciais. Assim, esse direcionamento ao ensino supletivo (presencial e não presencial) obviamente, não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de Educação Popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos. Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentara a difusão das modalidades de educação não-presencial e centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um claro e restritivo enfoque nos processos de escolarização.

Assim, o que se observa nesse período é a estreita relação criada entre a EJA e os processos de escolarização/alfabetização. Nessa direção, sob as determinações internacionais, as políticas públicas educacionais brasileiras foram direcionadas para a reprodução/permanência do regime ditatorial; também para promoção internacional do Brasil, como um país que investia e se “preocupava” com a alfabetização/educação de seus jovens e adultos e, obviamente, as políticas desse período apontavam para a promoção da formação para o trabalho simples. Com isso, fica evidente o esvaziamento do sentido crítico e contextualizador que vinha sendo implantado anteriormente pelas ações pedagógicas da Educação Popular.

Com a implementação de um governo autoritário, a partir de 1964, tivemos transformações expressivas no campo educacional, apesar destas continuarem com a subordinação as influências externas. Nesse período, instalou-se uma educação tecnicista, que buscava atender as necessidades oriundas da crescente industrialização – resultado da abertura para investimentos do capital estrangeiro. Assim, buscava-se acelerar o crescimento econômico do país. Perante uma percepção economicista de educação, tinha-se o objetivo de preparar recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade (VEIGA, 1989). Essa educação tecnicista se encontrava encaixada nos ideais de racionalismo, objetivando organização e eficiência. O educador era considerado um técnico orientado por outros técnicos através de instruções técnicas e objetivas.

Sob o comando de Emílio Garrastazu Médici tivemos um governo fechado e fortemente repressor. Como resposta a essas medidas manipuladoras (de todas as áreas do país - política, econômica, financeira, social, cultural e educacional, etc.), aumentou-se

significativamente o movimento sindical e as organizações estudantis que, ao resistirem, começaram a expor os problemas gerados pela conjuntura política até então formada. Houve um grande aumento das manifestações da população nacional, mostrando cada vez mais a força das massas populares em busca de seus direitos civis.

Iniciando-se ao ano de 1979, na área política, opositores contra o governo encontrava-se mais fortalecidos, na economia o Brasil enfrentava uma recessão, que refletia em alto índice de desemprego. O “Milagre Econômico”¹² não se efetivou. O País passava por uma crise econômica que se agravava a cada dia. O elevado preço do petróleo, as altas taxas de juros internacionais que desequilibravam o balanço brasileiro de pagamentos e a alta inflação tornavam evidente essa crise. Sob pressões, quando entra na presidência, João Baptista Figueiredo, deu continuidade ao lento processo de redemocratização brasileira iniciado na gestão de Geisel. Na área educacional, na década de 1980, ficou comprovado o fracasso da implementação da LDB 5.692/71 e da Lei nº. 7.044/82 que reformou a LDB anterior retirando o caráter compulsório da profissionalização no, até então chamado, 2º grau e abriu oportunidade para a intensificação dos debates acerca do retorno da Filosofia e de outras disciplinas da área da humanas – que até então eram vistas como uma ameaça ao regime por seu conteúdo crítico e reflexivo.

Em 1984, as forças de oposição participam do movimento das “Diretas Já”. O movimento era favorável à aprovação da Emenda Dante de Oliveira que garantiria eleições diretas para presidente naquele ano. Para a decepção do povo, a emenda não foi aprovada pela Câmara dos Deputados. Em janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral escolhia o deputado Tancredo Neves, que concorreu com Paulo Maluf, como novo presidente da República. Ele fazia parte da Aliança Democrática – o grupo de oposição formado pelo PMDB e pela Frente Liberal. Era o fim do regime militar, mas não do domínio da burguesia, visto que Tancredo, foi eleito indiretamente. Porém, Tancredo Neves fica doente antes de assumir e acaba falecendo. Assume o vice-presidente José Sarney. Em 1988 foi aprovada uma nova Constituição para o Brasil. A Constituição de 1988 tentou apagar os rastros da ditadura militar e estabelecer princípios democráticos no país.

No campo educacional, com o processo de democratização, os movimentos populares, que continuavam se propagando de forma isolada, clandestina e paralela durante o período

¹² O “milagre econômico” brasileiro é a denominação dada à época em que houve um relativo crescimento econômico durante o Regime militar no Brasil. Nesse período, que paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza, instaurou-se um pensamento ufanista de “Brasil potência”, que se evidencia com a conquista da terceira Copa do Mundo em 1970 no México, e a criação do mote: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

militar, voltaram a se organizar e reiniciaram suas atuações, interrompidas pelos “anos de ferro”, reanimando as concepções e ensinamentos de Freire sobre uma Educação Popular libertadora. Ainda nesta retomada, a ação freiriana se caracteriza como diferencial ideológico e pedagógico em relação ao pensamento instaurado no momento histórico. Porém, como afirma Di Pierro (2005, p. 1119), “esse movimento de renovação pedagógica, entretanto, não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório (...)”.

Nessa década, as pesquisas demográficas apontavam que o MOBRAL não havia cumprido minimamente com o seu papel – que já era mínimo. Isso fica evidente na taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais entre o período de 1980 – 1990, demonstrada na tabela abaixo:

ANALFABETISMO NO BRASIL - PERÍODO 1980-1990

Ano	Porcentagem (%)	Nº de Analfabetos
1980	25,5	18.716.847
1982	23,1	17.685.987
1984	21,3	17.273.309
1986	20,0	17.320.725
1988	19,0	17.269.137
1990	18,0	17.762.629

Fonte: IBGE/PNAD

Sendo assim, nota-se que o número de analfabetos continuou expressivo, e por vários outros fatores que vão desde o desperdício de recursos até o despreparo docente, o MOBRAL é substituído, em 1985, pela Fundação Educar.

Com a criação da Fundação Educar, o Governo Federal optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias (DI PIERRO, 1991). Em 1986, o Ministério da Educação organizou uma Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar, a qual reivindicou a oferta pública, gratuita e de qualidade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, dotando-o de identidade própria. A Comissão fazia ainda recomendações

relativas à criação de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos, ao seu financiamento e à revisão crítica da legislação nesta área.

Com todas essas mudanças, criou-se um ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando as características dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e, posteriormente, focando no processo de escolarização de jovens e adultos. Segundo Di Pierro (2005), algumas das iniciativas mais bem sucedidas do período da democratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal garantiu/garante importantes avanços no campo do EJA. Por exemplo, no artigo 208, a educação passa a ser direito de todos, independentemente de idade; e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para o fim do analfabetismo. O texto é claro:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Por meio deste artigo, temos um significativo avanço: foi mantida a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independentemente da idade, assim a EJA foi colocada no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada. Assim, temos a responsabilização do poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino. Também, em seu texto original, o Art. 50 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 conferiu um prazo de dez anos para a universalização do ensino fundamental e o fim do analfabetismo, período durante o qual as três esferas de governo ficavam obrigadas a dedicar a esses objetivos 50% dos recursos públicos vinculados à educação, o que acabou não acontecendo.

Esse movimento de renovação/resistência pedagógica, que se desdobrou sobre o texto da Constituição Federal, entretanto, não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais e municipais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório. No final dos anos 1980, teve início o processo de descentralização dos recursos e do poder decisório até então concentrados no MEC em torno das políticas educacionais. Vislumbra-se, ainda, neste

contexto, a emergência de ofertas aos jovens e adultos pelos próprios estados e municípios que passam a assumir, com seus orçamentos, a demanda de alfabetização e escolarização deste público. Durante a sua curta vigência, quatro anos, a Fundação Educar teve o mérito de subsidiar experiências inovadoras de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil que tinham como princípios filosóficos o postulado freiriano. Nesse período, muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiência popular, possibilitando a confluência do ideário da Educação Popular – até então desenvolvidos prioritariamente em experiências de educação não formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica.

O paradigma da Educação Popular de inspiração freiriana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino a aproximá-lo das necessidades educativas de seus sujeitos, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos não escolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural e, agora, precisava ser alterado, visto que as características populacionais brasileira haviam mudado. Segundo Di Pierro (2001), os dados do IBGE para o ano de 1988, apontam para uma defasagem idade série expressiva: cerca de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos frequentando a escola em situação de defasagem de ano ou mais. Ao analisar os dados, a autora afirma que “o índice de defasagem aumenta progressivamente com a idade, chegando próximo de 90% entre jovens de 18 anos” (2001, p. 8). A justificativa para esses processos vêm da entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal e o aumento das novas exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais deste movimento.

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares centrais: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, 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 até então.

Para Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001)

Esse quadro de demanda potencial e as garantias constitucionais sobre direitos educativos com que se chegou ao final dos anos 80 fariam supor que a década seguinte seria de ampliação significativa do atendimento e multiplicação de iniciativas visando fazer frente aos enormes desafios pedagógicos colocados para a Educação de Jovens e Adultos no contexto de consolidação da democracia, concomitantemente ao crescente agravamento da situação econômica do país (p. 65).

Porém, não seria isso exatamente ao que se assistiria nessa década. E é sob essas condições – consolidação da democracia no país, uma grande demanda potencial para a modalidade e de conquistas ligadas a garantias constitucionais sobre os direitos educativos – que entramos nos anos 1990, fundamentais para o entendimento das políticas públicas atuais.

Sem dúvida, a década de 1990 foi e é de grande importância para o entendimento das políticas públicas voltadas a Educação de Jovens e Adultos e para a compreensão crítica da interferência dos organismos internacionais nesta modalidade. As transformações sociais e econômicas que ocorreram a partir dos anos 1990, são amplamente observadas também no campo educacional e, portanto, na modalidade voltada ao público jovem e adulto. Os pressupostos neoliberais que colocam o mercado como instância maior de sociabilidade, que transformam os sujeitos em consumidores e que colocam a sociedade como um lugar aonde todos competem contra todos chega na educação e a transforma. Cria modelos educacionais baseados na gestão empresarial que focam a eficiência; transforma a relação entre alunos e professores em uma estrita relação econômica de ofertante e consumidor e coloca os alunos sob a perspectiva de que a educação pode ser uma mola propulsora para o acesso ao consumo – uma condição para a sociabilidade capitalista. Todas essas características são claramente notadas na Educação de Jovens e Adultos e se desdobram sobre as perspectivas colocadas para seus sujeitos nas políticas públicas para essa modalidade e, fundamentalmente, interfere na relação existente entre a Educação Popular e a EJA.

2.2.3. REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS PARA A EJA E PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO A PARTIR DE 1990

Como observamos anteriormente, a história da EJA e da Educação Popular no Brasil é marcada pelos processos de dominação expressos na correlação de forças, nas lutas e nos projetos classistas. A década de 1990 não seria diferente, visto que os principais problemas

ligadas a modalidade em questão ainda não haviam sido resolvidos. Isso fica evidente na tabela apresentada abaixo, que nos mostra a alta porcentagem do analfabetismo no Brasil durante essa década:

TAXA DE ANALFABETISMO – DÉCADA DE 1990

Ano	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999
(%)	17,19	16,44	15,57	14,66	14,7	13,79	13,33

Fonte: IBGE, IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. IDB (Indicadores e Dados básicos), Brasil, 2009.

Vale ressaltar que, segundo os dados da Contagem da População realizada pelo IBGE em 1996, dentre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não haviam completado sequer um ano de escolaridade; 19,4 milhões (18,2%) tinha de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) haviam frequentado os bancos escolares de quatro a sete anos. Resumindo então esses dados, temos nesse período, um total de 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) que não tinham completado o ensino fundamental e que, segundo a Constituição Federal de 1988, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores. Portanto, não há o que questionar sobre a importância dessa modalidade avançar em diversos sentidos, sobretudo no direito efetivo de acesso e permanência nos bancos escolares com a apropriação do conhecimentos historicamente acumulados.

No entanto, não é isso que observamos nesse período. Logo de início, em 1990 – ano internacional da alfabetização, o governo Collor extingue a Fundação Educar (criada em 1985) que diferentemente do MOBREAL, fazia parte do Ministério da Educação e desenvolvia ações diretas para essa modalidade, exercendo a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Logo após, o MEC desenvolveu o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha por objetivo mobilizar as diversas instâncias da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos – o que envolvia órgãos governamentais e não-governamentais. Porém, Di Pierro (2001) menciona que essas instâncias não exerceram efetivamente controle sobre a destinação dos recursos e o programa foi encerrado depois de um ano. Nesse período, a falta de incentivo político e financeiro do governo federal levou os programas estaduais – que até então eram responsáveis pela maior parte do atendimento deste público – a uma situação de estagnação e até de declínio. Na instância municipal, os programas que eram amparados financeiramente pela Fundação Educar, foram obrigados a se

manterem com recursos próprios. Com isso, há uma tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos como aponta Beisiegel (1997), corroborando com a autora citada anteriormente, que era o resultado mais da omissão das esferas federal e estadual do que de uma política coordenada de descentralização.

Vale destacar que em 1990 - no contexto internacional - aconteceu um evento determinante para as novas perspectivas de educação de adultos. A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial de Educação Para Todos que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro

Aí foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jomtien deu destaque à Educação de Jovens e Adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais (2001, p.11).

Nessas formulações/discussões, foi inaugurada uma nova/velha tendência para EJA: mantem-se a preocupação ao analfabetismo e ao acesso à educação básica, aspectos que já deveriam ter sido superados. Na produção final do evento, também fica clara a discussão sobre a “preocupação” da Educação de Jovens e Adultos ter-se dispersado de seus objetivos “reais” em função dos diversos contextos históricos e políticos vividos. Para MACHADO (1998), este documento

Ao mesmo tempo em que garante a superação do discurso da primazia da educação escolar infantil em relação à EJA, propõe ampliação dos procedimentos e recursos educacionais, dos conteúdos, dos recursos humanos e financeiros, sugere a ampla participação do Estado, não se restringindo apenas aos Ministérios da Educação, mas também envolvendo os setores privados e as agências não-governamentais (p.9).

Portanto, muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que já haviam se iniciado, na década anterior, em outros países dependentes, evidenciando

que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. Com isso, a reforma do Estado nesse período fez com que as políticas sociais fossem pensadas segundo as determinações internacionais, que as direcionavam para o mercado (BEHRING, 2008). Temos, então, o reforço à privatização de diversas áreas, sobretudo, das políticas direcionadas a modalidade educacional voltada ao público jovem e adulto. Isso tornou claro que a concepção filantrópica e compensatória da EJA continuou presente. A Declaração de Jomtien deu destaque à Educação de Jovens e Adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais, mas na prática pouco foi feito.

Neste documento, bem como nas discussões que se tornam efervescentes nesse período de orientações neoliberais, vem se reservando espaço para o direcionamento desta modalidade para a qualificação ou requalificação da força de trabalho a fim de atender as exigências do mundo capitalista contemporâneo. Esse eixo norteador fica evidente, nos anais do Encontro Latino Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, realizado em 1993, na cidade de Olinda – organizado pela parceria MEC/UNESCO, onde alguns pronunciamentos vão construindo o arcabouço teórico que sustenta, justifica este novo direcionamento para a modalidade – que se tornará ainda mais forte, a partir dos anos 2000.

Analisando as políticas que marcaram essa década – que direcionaram para o lema “Educação Para Todos”, observa-se que estas expressam um empobrecimento do conceito de educação básica – sobretudo analisando o documento de Jomtien. Sendo o documento o resultado do acordo entre as agências com distintas orientações, este permitiu diversas interpretações, que a visão que se hegemonizou foi a que identificava a educação básica com a educação primária de crianças e a tornava o foco central – quase exclusivo – na maioria das reformas educativas dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Notou-se, portanto, que os organismos envolvidos passaram, indiretamente, a desestimular o investimento em educação de adultos – focalizando na universalização da educação primária à população infantil. Lamentando essa situação, Rosa Maria Torres destaca que

Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação

Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos professores é condição *sine qua non* para expandir e melhorar as condições de ensino. (Torres, 1999, p. 20 *apud* DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001).

Essa compreensão do cenário educacional mundial, à luz dos compromissos firmados em Jomtien, corresponde bastante ao que ocorreu no Brasil durante essa década. Haddad e Di Pierro (1999), ao realizarem essa análise, apontam que tivemos um novo contingente de analfabetos funcionais devido a ação deficiente dos sistemas regulares de ensino; insuficiência da cobertura necessária a demanda criada e, por isso, restrições de direitos legais adquiridos e limites no financiamento voltado a Educação de Jovens e Adultos principalmente por parte do governo federal que descentralizou sua responsabilidade sobrecarregando os estados federativos e municípios – o que reforçou as ações privatistas.

Como se isso não bastasse, por meio de uma emenda constitucional, a obrigatoriedade do ensino fundamental a jovens e adultos foi suprimida, mantendo apenas a garantia de oferta gratuita. Essa formulação desobrigou ao Estado, por exemplo, de investir e aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento a este público. Tanto que, ao criar o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹³, excluíram-se as matrículas no ensino supletivo da contagem do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas. A forma criada pelos municípios para driblar essa restrição do FUNDEF quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, tem sido a conversão desses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a Educação de Jovens e Adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais.

Também, é nesse período (1996) que a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi promulgada. Nela há a dissolução do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Este documento avançou em alguns aspectos como, por exemplo, ao considerar a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e ao demonstrar preocupação da escola pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com este público. Entretanto,

¹³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Tem como base as formulações da LDB 9394/1996 que institui a divisão de competências e responsabilidades entre a União, os estados e municípios, o que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino.

paradoxalmente, é esta mesma lei que reforçou o ensino supletivo e reduziu a idade mínima de certificação, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos, no ensino fundamental, e de 21 para 18, no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo escolar.

Portanto, nota-se um verdadeiro processo de deslegitimação da Educação de Jovens e Adultos neste período. Para Di Pierro (2001), esse fenômeno não é apenas nacional, mas resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Para ela,

Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo (p. 68).

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica de direito social de todos passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia (FRIGOTTO, 2002, p. 59). É importante ressaltar que o governo brasileiro, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), buscou adequar o sistema de ensino à reforma do Estado brasileiro, imposta pelos países do capitalismo central. Nesse período, a política educacional brasileira esteve subordinada a férrea doutrina dos organismos internacionais (FRIGOTTO, 2010). Logo, as reformas implementadas foram pautadas pelo desmonte da esfera dos direitos, vale dizer, da esfera pública e passaram a produzir políticas de alívio (pelo menos aparente) à pobreza (BEHRING, 2008).

O projeto neoliberal, instituído durante o governo FHC, subordinou o Estado ao mercado, colocando a própria sociedade civil mergulhada na concorrência do poder econômico, de tal forma que a aparente ausência do Estado colocava/coloca todos numa disputa individual pela sobrevivência. O Estado mínimo para as políticas sociais e obviamente não para os interesses do capital repassava/repassa aos usuários os custos das políticas sociais e, portanto, das políticas educacionais. Oliveira discorre sobre isso ao mencionar que, no decorrer dos anos 1990,

o debate sobre educação e desenvolvimento esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação

produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais. (OLIVEIRA, 2000, p.105).

Na análise de Haddad (2003) sobre a política do Ministério da Educação do governo FHC, é apontada a busca por uma reforma educacional, com menos recursos, aumentando a sua produtividade e orientando a aplicação do seu orçamento dentro da lógica do custo-benefício; observa-se a focalização de ações priorizando o ensino fundamental regular, apenas para as crianças e jovens dos 7 aos 14 anos; nota-se a privatização de alguns setores do ensino, particularmente aqueles não priorizados pelas políticas gerais, criando um mercado para a iniciativa privada, tanto pela ausência da oferta, quanto pela baixa qualidade dos seus serviços e, por fim, fica clara a busca por parcerias junto a entidades da sociedade civil (ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais) para o exercício das ações de Estado, na assessoria técnica e no trabalho direto. Assim, temos a consolidação da educação como um mercadoria, sob uma lógica privatista de prestação de serviços – de raiz empresarial. Configurando-se assim um modelo educacional liberal hegemônico que ainda reafirmava a concepção compensatória e supletiva da Educação de Jovens e Adultos.

Corroborando com as reflexões de Haddad (2003), Neves (2002) aponta três grandes objetivos – básicos – das políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso: primeiro, difundir e fortalecer entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial. O que significa educar a classe trabalhadora para aceitar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social. Um segundo objetivo é o de aumentar a produtividade dos setores mais produtivos da economia, em geral, do grande capital e, por fim, em terceiro, preparar o trabalhador polivalente e o trabalhador que realizará trabalhos mais complexos para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais. Assim, na medida em que as políticas educacionais vão sendo desenvolvidas e colocadas em prática, estas vão demonstrando com maior nitidez a função social da escola – e da EJA especificamente – nessa conjuntura, em todos os níveis e modalidades de ensino. “Evidencia-se, cada vez mais, que o papel da escola, nesta perspectiva, consiste na efetivação da submissão técnica e ético-política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira” (NEVES, 2002, p. 172).

Portanto, no bojo dessas ações governamentais, a Educação de Jovens e Adultos continuou marginalizada, relegada ao segundo plano assumindo como característica principal o assistencialismo, visto que nesse período a EJA saiu do Ministério da Educação e se transformou em ação social. O que se observa é a condução da educação brasileira sob a lógica perversa dos organismos internacionais que enxergam a educação dos países ditos “emergentes” a partir da relação custo benefício, dentro de uma lógica econômica global. E, foi durante o governo FHC que foram alicerçadas as bases de uma política educacional que tinha por objetivo manter o controle social do Estado e colocar em curso um processo de privatização das políticas sociais – tendo como marco central o Programa de Alfabetização Solidária (OLIVEIRA, 2000).

Fica claro que, nessa década, tivemos um processo de grandes mudanças que visavam/visam o ajustamento econômico/social do país ao modelo/matriz neoliberal, o que resultou no desmantelamento do Estado e dos seus compromissos ético-políticos e sociais firmados na Constituição Federal de 1988. Esse processo correspondeu as demandas internacionais para a inserção subalterna do país no quadro econômico vigente. É, assim, nos marcos da nova ordem econômica internacional e de adaptação do Estado brasileiro à concepção de Estado mínimo (para as questões sociais), que é empreendida a reforma educacional brasileira na década de 1990. Para Behring (2008, p. 198) esta opção implicou em “uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil”. E é sob essa reflexão que se entende que a reforma do Estado tem um sentido totalmente ideológico. Seria, então uma “contra-reforma” do Estado, pois o discurso do programa de reforma se fundamenta apenas em elementos fiscais. A preocupação com a proteção social presente nos planos e emendas constitucionais que dão embasamento legal à reforma mais parecem uma moldura para um quadro mal pintado (a intenção é deixa-la mais aceitável socialmente). No entanto, como bem sabemos, molduras boas não salvam quadros ruins. Nessa direção, a combinação entre a centralização das decisões e a descentralização das responsabilidades de execução fica evidente nas políticas públicas que surgiram mediante a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), visto que adquiriram um sentido estritamente compensatório e se tornaram acentuadamente pulverizadas.

Será também nos anos 1990 que veremos o estreitamento do discurso em prol da cidadania mediante a educação. Isso fica evidente nos documentos produzidos pela UNESCO para época, que serão analisados no próximo capítulo. Nesse período, fica claro que a cidadania e a educação são entendidos como pilares da formação humana, e como

fundamentais na qualidade e no avanço da vida em sociedade – pressupostos da cidadania liberal. Nesses documentos e nas políticas públicas dessa época, a construção do conceito de cidadania está atrelado a concepção universal e universalizante dos direitos humanos (ALVARENGA, 2010). Por meio da difusão desta concepção, os neoliberais fazem falsas promessas que estimulam práticas competitivas e promovem a valorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias-direitos, sendo a educação uma delas. Assim, transfere-se a educação da esfera da política para a esfera do mercado, esvaziando-a do caráter de direito e a reduzindo a condição de propriedade. Para Gentili (1998)

É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado o entrepreneur, o consumidor.

A perspectiva que nos é apresentada nos documentos produzidos/voltados à Educação de Jovens e Adultos desse período, busca colocar a cidadania como algo doado pela burguesia. Com isso, se enfatiza que os direitos dos cidadãos correspondem aos deveres do Estado. Assim, a democracia estará sendo construída na medida em que o Estado responde às demandas desses direitos. Por isso, esses direitos não podem ser assumidos em sua pretensão universalista, visto que são direitos históricos próprios de uma determinada classe – a burguesia – e não de todas as classes e de todos os povos. Ao ter esse raciocínio, os processos centrais de constituição da cidadania e da democracia são camuflados. Os direitos individuais são exaltados e os coletivos deixados a margem. Os processos sociais dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os seus movimentos, suas formas de organização, ou seja, o próprio processo político de construção da identidade popular, que se dá no confronto entre as classes populares e o Estado, passa despercebido. Assim, a perspectiva liberal de cidadania continua a afirmar a defesa dos direitos individuais e, assumindo a ideologia da globalização e das práticas neoliberais na contemporaneidade, vem tentando anular os direitos sociais historicamente conquistados pela sociedade. Para as classes trabalhadoras, essa nova face do liberalismo tem lhes imposto novos desafios, principalmente no que diz respeito à crescente ameaça em relação aos direitos conquistados. Diante das ameaças neoliberais, as classes populares precisam engendrar ações criativas de resistência, que efetivamente se convergem na construção de outra sociedade possível. E nessa construção

a Educação de Jovens e Adultos, atrelada a Educação Popular, poderá ter uma expressiva contribuição (ALVARENGA, 2010).

Na década anterior, como vimos, o movimento ligado a Educação Popular caminhou junto ao movimento de democratização brasileira e contribuiu nas discussões que levaram as formulações da Constituição Federal. Na década de 1990, este movimento continuou, onde houve algumas experiências de Educação de Jovens Adultos dentro da concepção da Educação Popular, que se desenvolveram em organizações não governamentais, especialmente nos sindicatos e movimentos sociais como o MST (Movimento dos Sem Terra). Estes grupos, por sua vez, caminharam nas lutas pelo acesso e permanência desse público jovem e adulto nas escolas, bem como pela resistência aos processos gerenciais que, até então, estavam em processo de implementação. Sem dúvida, o movimento de Educação Popular constituiu-se/constitui-se uma das bases de resistência ao modelo educacional defendido pelos neoliberais.

Nos anos de 1990 e na primeira década do século XXI, como mencionado, a preocupação com a formação e a preparação do jovem e do adulto para o mundo do trabalho ganha destaque. Sob o discurso de garantia do direito destes sujeitos a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade, parte significativa das medidas adotadas teve o intuito de favorecer o atendimento ao público jovem e adulto em programas de educação à distância, formação profissional e empreendedorismo. Jeffrey; Leite e Dombosco (2011) afirmam que estas políticas demonstram uma tendência para esta década: a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. Para elas

Isso fica evidente a partir de 2003, quando foi apresentada, pelo Governo Lula uma política Nacional de Educação Profissional apoiada em três eixos: a Educação de Jovens e Adultos, a educação profissional propriamente dita e a geração de emprego e renda, atendendo não só os jovens como também os adultos. A proposta baseou-se na articulação entre o Ministério do Trabalho e Emprego e a participação de vários atores sociais, entre eles o “Sistema S”, as centrais sindicais e outros (2011, p.7).

Diante deste quadro pode-se afirmar que as questões relativas à EJA, no que tange o Estado Brasileiro, vem se tornando significativamente complexa ao longo desta década. Os atuais programas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) se caracterizam como uma política compensatória e focalizadora, que visam adaptar os jovens e adultos nas novas exigências do mundo do trabalho, tendo para isso políticas públicas que enfatizam o empreendedorismo e

empregabilidade. Um exemplo claro é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que, em 2006, foi instituído, em âmbito federal, tendo como diretriz a oferta de cursos e programas de educação profissional com a finalidade de ofertar a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, levando em consideração as características específicas dos jovens e adultos.

Também nessa direção, as empresas aumentam os padrões de competitividade e de produtividade no setor industrial. Por isso, o interesse das grandes empresas e corporações na educação, visto que participar da construção dos projetos educacionais voltados a redução dos índices de analfabetismo ou direcionados a requalificação profissional, faz com elas ampliem suas possibilidades de reconhecimento nos padrões de qualidade total via a oferta educacional. Assim, o empresariado participa ativamente na definição das políticas educacionais e na gestão do ensino, buscando resultados imediatos (OLIVEIRA, 2000). Portanto, o que se observa é o empresariado carregando a bandeira da universalização da educação básica (a burguesia industrial se apropria do discurso da classe trabalhadora) mas, por sua vez, não desenvolve ações concretas que visam atender as demandas consideradas pela classe subalternizada. Temos assim, o reflexo dessa situação na relação entre trabalho e educação quando, pela ótica neoliberal, mesmo se investindo no desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito, somente alguns deles serão bem sucedidos na conquista de um emprego no mundo do trabalho, o que, em pratos limpos, legitima a existência de desempregados e de trabalhos/trabalhadores precarizados.

No quadro político e econômico atual, a Educação Popular passa a ser um espaço colocado a margem, por ser uma prática excluída do sistema educacional formal. Mesmo nos anos em que o governo investiu em educação de adultos a Educação Popular não foi incluída, justamente por se tratar de um trabalho que busca romper com a lógica do capital. Ainda assim, a Educação Popular luta em defesa de uma concepção de educação que interessa, diretamente, aos trabalhadores – por ser antagônica a concepção de educação meritocrática burguesa que coloca a classe que vive do trabalho em condições de subalternidade. Por isso a Educação Popular não luta apenas pela redução do analfabetismo, mas por algo maior, como afirma Haddad (1992, p.25)

Não pretende a Educação Popular erradicar o analfabetismo, pois reconhece “que a superação do analfabetismo e a ampliação de níveis de escolaridade de ambos os contingentes populacionais, só podem se realizar de maneira plena com uma ação efetiva e regular de ampliação da democracia social,

cultural e política, e com política de desenvolvimento com justiça, que supere a pobreza e a miséria dentro de cada país e entre países.

É nesse sentido que a Educação Popular e a EJA devem representar, hoje – mais que uma modalidade educacional. Devem constituir um campo de luta e resistência ao modelo de educação neoliberal disseminado nessa década. E, fundamentalmente, possibilitar uma reapropriação não apenas de um modo de saber, mas do meio e do movimento que, entre outros, tornam possível a produção autônoma deste saber.

Assim, embora tenhamos um marco legal que assegure o direito universal à educação a qualquer pessoa em qualquer idade (Constituição Federal de 1988), observa-se, a partir dos anos 2000, o direcionamento das políticas públicas voltadas a jovens e adultos para o campo dos programas assistencialistas que objetivam atenuar os efeitos perversos da exclusão social, mediante a adaptação de jovens e adultos trabalhadores às exigências do sistema capitalista neoliberal. E, nesse deslocamento, nota-se que a responsabilização pela oferta da educação básica está sendo transferida para o setor privado. Nesse processo, os organismos interacionais, tais como a UNESCO, acabam induzindo políticas com essa mesma direção, ao disseminarem seus ideais por meio de suas publicações voltadas a modalidade educacional de jovens e adultos. E é justamente a análise crítica da interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas para EJA, a partir de 1990, que o próximo capítulo se propõe a prosseguir com a análise.

3. DIRETRIZES INTERNACIONAIS PARA A EJA: O PAPEL DA UNESCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

“Toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” – Antônio Gramsci.

O presente capítulo buscará identificar as interferências dos organismos internacionais, especialmente da UNESCO, nas políticas educacionais brasileiras voltadas a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, usarei nas discussões alguns apontamentos apresentados no capítulo anterior aonde discorri sobre o caminho traçado pela EJA e pela educação popular ao longo da sociedade brasileira. Assim, buscarei encontrar nos documentos propostos evidências que apontam para a comprovação de que as políticas públicas dessa modalidade caminham lado a lado com a perspectiva neoliberal disseminada pelos documentos da UNESCO.

É na Teoria Social de Marx que encontro subsídio para essa análise. Com ela, será possível estabelecer uma compreensão crítica dos princípios e orientações gerais que estão expressos nesses documentos. Assim, não realizarei minha análise a partir daquilo que os homens simplesmente dizem, imaginam e representam (MARX; ENGELS 1998), mas, ao contrário, buscarei articular, em um movimento dialético, esses pensamentos, representações e ideologias com a prática social da vida real desses mesmos homens - com isso, eles serão colocados como atores e autores de sua própria história. Para identificar as interferências da UNESCO nas políticas educacionais, estabelecerei um diálogo crítico com as fontes, abordando os documentos como objeto de interpretação, tratando-os como unidades de análise que possibilitam o acesso ao discurso/política desta instituição, por conterem diagnósticos, prioridades, direcionamentos e orientações para a agenda política dos países membros da Organização das Nações Unidas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Essa discussão é de suma importância para esse trabalho na medida em que estabelecer as relações entre os organismos internacionais e a Educação de Jovens e Adultos se torna uma condição de uma análise crítica das perspectivas colocadas para os sujeitos envolvidos. Sem essa compreensão, dificilmente conseguiremos romper com as aparências colocadas pelas políticas públicas de jovens e adultos que caminham em direção a uma formação rasa, polivalente e centrada em qualidades individuais que buscam, especialmente,

integrar este público na lógica do capital mediante um trabalho precarizado, informal e flexível.

3.1. CRIAÇÃO DA UNESCO: PARA QUE E PARA QUEM?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial¹⁴. Neste contexto, nasceu com a premissa de estimular a paz. No entanto, sua criação está relacionada à necessidade de reconstrução dos países no pós Segunda Guerra Mundial a partir de diversas concepções de liberalismo, no qual se buscava pautar a democracia e a construção de uma nova hegemonia mundial.

Para tanto, tal instituição reúne representantes de todos os Estados-membros, a cada dois anos, na Conferência-geral – que é o principal órgão de decisão da UNESCO, aonde são determinadas as estratégias e as grandes orientações do trabalho da Organização. Segundo o próprio site da instituição, esse organismo adota o princípio de um voto por país e é nessa Conferência-geral que se aprova o programa e o orçamento para o exercício bianual. De quatro em quatro anos, ela nomeia o/a diretor(a)-geral da Organização, baseando-se na recomendação do Conselho Executivo (composto por 58 Estados-membros, é responsável pela execução do programa adotado pela Conferência-geral). A instituição é financiada pelos Estados-membros, mediante contribuições estipuladas de antemão por um orçamento de exercício bienal. A UNESCO faz parte do Sistema das Nações Unidas e trabalha em estreita colaboração com um amplo leque de organizações regionais e nacionais, sendo ativamente influenciada pela política imperialista dos EUA¹⁵ e dos demais países do capitalismo central.

Atualmente, a UNESCO conta com mais de 195 Estados Membros (incluindo a Palestina) e 8 Membros Associados que se reúnem para discutir e deliberar sobre diversas

¹⁴ Para uma análise pormenorizada da conjuntura política e econômica do período de construção da UNESCO, ver Evangelista (2000).

¹⁵ É importante ressaltar que entre 1984 e 2003, a organização teve que sobreviver sem o dinheiro norte-americano, quando o governo do então presidente Ronald Reagan se posicionou contra o projeto da UNESCO de estabelecer uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação, que propunha dar mais voz aos países emergentes e em desenvolvimento. Nesse período, a UNESCO se distancia das ideias defendidas pelo Banco Mundial. Em 2011, a relação entre a UNESCO e os EUA também ficou estremecida. Quando este organismo aceitou a Palestina como membro pleno, os estadunidenses cortaram o financiamento antes proposto, prejudicando diversos projetos, que foram cancelados ainda em fase de planejamento, enquanto outros foram paralisados.

questões mundiais como o meio ambiente, cultura, educação, dentre outras. Além disso, ela vem promovendo inúmeros estudos, reflexões e reuniões com os governos, dirigentes e especialistas dos países que a integram com o objetivo de se tornar ainda mais presente na construção das políticas públicas educacionais¹⁶. Segundo o site oficial¹⁷ da instituição, sua atuação ocorre prioritariamente por intermédio de projetos governamentais de cooperação técnica, mas ocorre também em parceria com outros setores da sociedade civil.

A criação de uma agência supranacional que integrasse a educação e a cultura não foi sem motivo, justificava-se pela necessidade de continuidade do processo de expansão do capitalismo no pós guerra, como modo de produção e como processo civilizatório, como aponta Evangelista (2000). Nesse contexto histórico, os países (que até então eram colonizadores) sofreram perdas de territórios descontínuos, como por exemplo, os processos de independência de vários países africanos e, ao mesmo tempo, o mundo deparava-se com a Guerra Fria e a oposição entre as principais potências da época. Todos esses acontecimentos, como afirma a autora, contribuíram para um clima de oposição entre os diversos povos, nações e culturas. Assim, o mundo que estava sendo constituído após 1945 era dividido, com problemas que se constituíam num vasto campo de trabalho para uma instituição intergovernamental que, na sua intenção, proclamava a universalidade e a supranacionalidade (EVANGELISTA, 2000).

Em seu trabalho, Evangelista (ibidem) torna claro que esse período de instabilidade, marcado por duas grandes guerras, mostrou aos governantes que os acordos econômicos e políticos não eram suficientes para garantir a unicidade dos povos – daí então a criação da UNESCO. Corroborando com Evangelista (2000), Chilante (2010, p.34), mostra que o esforço na criação dessa instituição

(...) 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, no fundo, a nova agência trabalharia para a educação do cidadão mundial.

No entanto, é a partir de 1990 que a UNESCO passa a interferir, ainda mais, sobre os países considerados dependentes com um único objetivo: implantar e fortalecer a agenda neoliberal. A fim de alcançar esse objetivo, a UNESCO passa a atuar em diversos

¹⁶ Em sua concepção, é por meio da educação que reside a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas, abertas ao diálogo e solidária em todas as práticas sociais (UNESCO, 2002).

¹⁷ Para maiores informações acessar <<http://www.unesco.org>>.

setores/segmentos e de diversas formas (EVANGELISTA 2000). Para isso, começa a divulgar as regulamentações internacionais que incidem no intercâmbio de material audiovisual educacional, científico e cultural, objetivando facilitar e estimular a liberação tarifária e promover o intercâmbio comercial. Nesse período, promoveu parcerias com o GATT¹⁸ e as comissões regionais da ONU visando a superação dos obstáculos econômicos à livre circulação de ideias. Assim, ela pode trabalhar no sentido de eliminar as barreiras legais, tarifárias que pudessem se opor a um novo ciclo de ocidentalização e modernização das sociedades. Nessa direção, era também necessário racionalizar a burocracia estatal, preparar os Estados-nações para um novo momento do processo de internacionalização do capital e para as novas formas de interdependência com a sociedade civil organizada – premissas até então exigidas pelo modelo neoliberal.

Portanto, fica evidente que a UNESCO foi criada para se tornar mais um instrumento de manutenção e reprodução da ordem vigente, tendo como um objetivo bem claro: disseminar os ideais neoliberais pelos países dependentes como, por exemplo, os países da América Latina. Sendo assim, buscarei identificar essas determinações nos documentos produzidos pela instituição para a modalidade voltada ao público jovem e adulto.

Mas, o que dizer do Brasil? Como essa instituição está organizada e atua no país? No Brasil, a UNESCO possui uma representação estabelecida desde 1964. No entanto, o escritório da instituição iniciou suas atividades a partir de 1972. Mas, como aponta o seu próprio site oficial, as ações da UNESCO ganharam novo impulso a partir de 1992, em função da Declaração Mundial de Educação para Todos, quando ela assinou um acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil. Desde então, a UNESCO vem atuando por meio de projetos de cooperação técnica com o governo. Esses projetos têm por objetivo auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os seus Estados-Membros. Sua atuação ocorre também junto à sociedade civil, em ações que venham contribuir para o desenvolvimento humano na concepção capitalista do termo.

Analisando as ações da UNESCO no Brasil, Chilante (2010) menciona que, para a divulgação de seus documentos de orientação aos principais segmentos sociais brasileiros, essa instituição tem uma política editorial peculiar, visto que estabelece parcerias com órgãos

¹⁸ O Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) refere-se a uma série de acordos de comércio internacional destinados a promover a redução de obstáculos às trocas entre as nações, em particular as tarifas e taxas aduaneiras entre os membros signatários do acordo. Mais tarde, em 1995, foi substituída pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que hoje é uma instituição com personalidade jurídica própria que tem por objetivo criar condições e regulamentar o livre comércio entre as nações participantes.

públicos e privados a fim de aumentar o alcance de seus textos. Segundo a autora, tal parceria teve início em 1997 e dela originou um acervo que, de acordo com a UNESCO, será ampliado para que a sociedade brasileira tenha acesso às reflexões e resultados de pesquisas realizadas sob sua responsabilidade (UNESCO, 2001; 2004). É importante frisar que esses materiais impressos ou em meio digital são considerados pela própria UNESCO como documentos de orientação, ou seja, seu objetivo é bem claro: orientar políticas públicas educacionais nos países de interesse, inclusive no Brasil – por isso a importância dessa análise que tem por objetivo identificar a opção política/ideológica presentes neles, visto que estes documentos não são neutros.

Segundo Chilante (2010, p. 38), há ainda outra estratégia de divulgação de seus pressupostos ideológicos,

Os materiais editados pela UNESCO podem ser encontrados em todo o país, por intermédio de uma rede de distribuidores, e são, ainda, enviados às principais bibliotecas públicas. A aceitação aos materiais publicados e divulgados pela UNESCO ou aos eventos por ela patrocinados, a nosso ver, é fruto de sua estratégia de relacionamento com a mídia, considerada pela Organização como um importante instrumento de mobilização social.

Também, a UNESCO tem promovido, no Brasil, premiações de reportagens, cursos e outros eventos a fim de mobilizar os profissionais de imprensa a apoiar seus projetos ligados às questões da juventude, educação e cidadania. Tudo isso, com um único objetivo: realizar a divulgação midiática de seus projetos, a fim de torná-los comuns a toda sociedade. Com isso, a UNESCO desenvolve e dissemina uma concepção de desenvolvimento e de política social alinhada aos marcos teóricos do Neoliberalismo de Terceira Via¹⁹ e tem conseguido contribuir para a concretização das ideias de reforma educacional no Brasil e na América Latina, como buscarei demonstrar na análise a seguir sobre os documentos voltados aos jovens e adultos.

Não há dúvida de que os textos produzidos pela UNESCO são mais do que papéis, ou seja, são mais do que documentos isentos de uma concepção de mundo – de uma ideologia. Sobre isso, Gramsci (1966, p. 13) afirma que “toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” e por isso mesmo expressa a “maior ou menor complexidade da (...) concepção de mundo” de um sujeito histórico (*apud* EVANGELISTA, 2008). Frigotto (2012, p. 45) também demonstra a importância de, ao analisarmos o contexto educacional hodierno, levar em consideração o contexto político e produtivo que vem sendo

¹⁹ A Terceira Via apresenta-se como uma alternativa ao neoliberalismo ortodoxo e a antiga social-democracia. Ela apresenta uma estratégia diferente para superá-la, repassar responsabilidades estatais à sociedade civil, que então é chamada a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar.

estabelecido desde os anos 1990. Para ele, os parâmetros de qualidade, produtividade e competitividade e, conseqüentemente, o de empregabilidade instaurados no modelo educacional do Brasil e de outros países dependentes precisam ser “definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país”. Sendo assim, fica claro a importância de uma análise crítica dos documentos produzidos pelas agências internacionais para a compreensão das políticas públicas hodiernas de jovens e adultos.

Portanto, buscarei analisar os documentos produzidos pela UNESCO a partir da década de 1990. Muitos deles induzem políticas públicas para a educação em suas diversas modalidades e outros são mais específicos e direcionam ações centralizadas a políticas públicas também específicas, como é o caso da EJA.

3.2. A UNESCO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DÉCADA DE 1990

É a partir de 1990 que a UNESCO busca, por meio de seus documentos, tornar comum a cultura necessária aos pressupostos do neoliberalismo. Cultura essa que caminha lado a lado com a globalização e com a formação de um “cidadão mundial”. Essa formação ganha ainda mais impulso com a inserção do lema “Educação para Todos” (EPT), nas políticas públicas educacionais, sendo que essas determinações alcançam com veemência a Educação de Jovens e Adultos.

Como já apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação, no início da década de 1990, a globalização foi usada para justificar as reformas estruturais (que eram vistas como inevitáveis)²⁰, restando às populações a adaptação às exigências do mundo globalizado (BEHRING, 2008; SANTOS, 2000). A chamada à inserção dos países no mundo globalizado promoveu a aceitação, em vários países, das reformas, dentre elas, a educacional (OLIVEIRA, 2000).

²⁰Vale destacar que, na implementação das reformas, o Consenso de Washington teve o papel de orientar o processo de adequação dos países dependentes às exigências do capital internacional, recomendando disciplina fiscal, priorização nos gastos do setor público, ampla reforma tributária, liberalização comercial e financeira, além da privatização de empresas estatais e desregulamentação na legislação trabalhista. No Brasil, essas medidas foram notórias, principalmente nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), entre janeiro de 1995 e janeiro de 2003.

Sobre o contexto da reforma dos sistemas públicos de ensino nesse período, Chilante (2010, p.) menciona que

(...) verificamos a introdução de um universo vocabular comum nos diversos países da América Latina. Para isso, contribuíram de maneira significativa os grandes eventos educacionais realizados sob o patrocínio das agências internacionais, com destaque para a UNESCO, ao longo dos anos 1990.

Assim, as reformas desse período tiveram como objetivo a viabilização da “modernização do Estado” e a adequação às exigências da economia mundial, se pautando nas relações de gerenciamento empresarial. Com isso, termos como flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade, eficiência, eficácia ganharam destaque nos textos de orientação produzidos ou divulgados pela UNESCO e adentraram no universo educacional brasileiro, tornando-se palavras-chave das reformas da gestão pública em nosso país.

Para este fim, são muitos os documentos produzidos e/ou divulgados pela UNESCO para a educação de uma maneira geral e sobre a educação de adultos em particular. Mesmo com tanta diversidade e quantidade de textos/documentos publicados nessa década, pretendo tomar como referências centrais os documentos finais da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), do Marco de Ação de Dakar sobre Educação para todos (UNESCO, 2000) e os textos produzidos na V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizadas em Hamburgo (UNESCO, 1997) e no Brasil (UNESCO, 2009), respectivamente. Também, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996) será de grande importância para essa análise. Apesar de alguns documentos apresentarem uma relativa distância cronológica entre si, isso não prejudicará a análise, visto que estes não serão analisados de uma maneira sistemática e cronológica que os afasta da conjuntura em que foram escritos. Mas, ao contrário disso, buscarei analisar a sociedade no período em que foram formulados utilizando-me dos textos citados como provas dos desdobramentos dessas características na Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, observa-se alguns pontos em comum nos documentos produzidos, sobretudo no que tange a participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais, o enfoque dado a cidadania e a uma formação polivalente do sujeito jovem e adulto. Assim, ao realizar essa análise buscarei entrecruzá-los com as políticas públicas voltadas para a EJA no Brasil, contextualizando as inserções ideológica/políticas da UNESCO – evitando, com isso, uma análise estritamente cronológica dos documentos

Apego-me a estes textos pelo mesmo motivo de Chilante (2010), que destaca sua importância por serem documentos de orientação política, produzidos de acordo com a estratégia de produção e veiculação de ideias da agência e por se constituírem síntese dos conceitos de educação atrelado ao conceito de cidadania e de gestão empresarial no processo de expansão e reprodução da sociabilidade capitalista no período da mundialização do capital.

A década de 1990 trouxe grandes mudanças para a humanidade, sobretudo para os países considerados subdesenvolvidos dentro das relações econômicas/sociais internacionais estabelecidas. Na educação temos a interferência do projeto neoliberal que busca implantar nela os seus preceitos de gestão, onde estão inclusos a eficiência e o processo de terceirização. Também é nesse momento que temos uma revalorização do papel da educação, especialmente da educação primária, em âmbito internacional. Com os padrões tecnológicos e os modelos de gestão e administração fundamentados no toyotismo, temos um marco educativo importante: a premissa de que o conhecimento é um fator essencial ao desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, do crescimento econômico. O Banco Mundial e a UNESCO se apresentam nesse momento como os principais disseminadores dessa ideia, como fica evidente nas Conferências Internacionais realizadas.

Como exemplo, podemos citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA), que é considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação em vários países, inclusive no Brasil, nos anos 1990. Tal conferência - realizada em Jomtien na Tailândia - teve a participação ativa da UNESCO e apontou para a importância da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. Nela, a educação básica aparece como a realizadora das potencialidades individuais e sociais dos sujeitos, tornando-se, assim, “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente”, a partir dos quais, poderão se “desenvolver níveis mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p. 5). O conceito de educação básica, presente na Declaração de Jomtien, é de uma educação que começa com o nascimento e permanece por toda a vida (o conceito de educação ao longo da vida será discutido mais abaixo), abrangendo programas que vão desde a educação infantil até a Educação de Jovens e de Adultos. Nesse sentido, o documento torna claro que outras necessidades podem ser atendidas além da alfabetização.

Para que isso seja possível, o documento apresenta a importância dos responsáveis pela educação (em todas as esferas – federal, estadual e municipal) cumprirem as determinações que colocam a educação básica como um direito subjetivo. No entanto, o texto também abre espaço para as parcerias com a sociedade civil (o que é uma característica comum nesse período), como nos é apresentado abaixo

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação (...) entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado (...) (UNESCO, 1990, p. 7)

Assim, segundo a Declaração de Jomtien, não se pode esperar que o Estado cumpra, sozinho, a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a essa tarefa. Novas parcerias serão necessárias em todos os níveis e, nessa direção, todos os membros da sociedade teriam uma contribuição a dar. Portanto, a tendência neoliberal de Estado Mínimo para as questões sociais, aonde o setor privado assume os campos em que o Estado se exime, sobretudo nas políticas voltadas a educação básica, fica evidente nesta declaração.

Essa tendência continuou a ser exposta nos documentos que sucederam a Declaração de Jomtien, como é o caso do relatório produzido em 1996 para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como “Relatório Jacques Delors²¹”. Nesse documento, a importância da participação da sociedade civil na formulação e no direcionamento de políticas educacionais também é destacado, quando o documento frisa a relevância de “uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário” (1996, p.63).

O documento da V CONFINTEA²² (UNESCO, 1997) também busca disseminar a ideia de que a participação maciça de empresários, religiosos e outros setores da sociedade civil é importante para a efetivação das políticas públicas ligadas aos jovens e adultos. Neste documento, o Estado continua tendo papel importante na efetivação do direito à educação, todavia este deixa de ser um prestador de serviços nessa área e passa “a assessorar, financiar, supervisionar e avaliar, além de propiciar formas de participação do setor privado no oferecimento dessa modalidade de ensino” (UNESCO, 1997, p. 91). Também nesse

²¹ Político europeu de nacionalidade francesa. Tornou-se presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. Formado em economia, foi o organizador deste relatório que busca apresentar os quatro pilares da educação (“Aprender a Conhecer”, “Aprender a Fazer”, “Aprender a viver com outros” e “Aprender a Ser”).

²² Realizada em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Teve como tema da Conferência, “Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI”. Nos documentos “Declaração de Hamburgo” e “Agenda para o Futuro”, a proposta era a aprendizagem para todos ao longo da vida.

documento, ao apresentarem o novo papel do Estado e dos parceiros sociais, reafirmam em que aspectos específicos a sociedade civil pode/deve atuar:

Garantindo o apoio necessário nas áreas financeiras, administrativas e de gestão e reforçando os mecanismos de aliança intersetorial e interministerial, facilitando, ao mesmo tempo, a participação das organizações da sociedade civil em atividades complementares à ação governamental, mediante apoio financeiro adequado (UNESCO, 1997, p. 38).

Portanto, durante a década de 1990, as ideias apresentados nesses documentos caminham junto com os pressupostos neoliberais, que entendem que o Estado deve ser mínimo para as questões sociais, inclusive a educação, e que por isso a sociedade civil tem o dever de participar na promoção/gerenciamento das políticas públicas, gerando uma expressiva regressão em relação as questões sociais e um forte impacto nas condições de vida e de trabalho para a classe trabalhadora.

Nessa direção, o Estado cede as pressões do capital internacional, assumindo uma posição mínima e transfere suas responsabilidades para outros, como fica evidente nas palavras de Behring (2008, p. 59) abaixo:

(...) os Estados nacionais restringem-se a: cobrir o custo de algumas infraestruturas (sobre as quais não há interesse de investimento privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da competitividade. Nesse sentido último, são decisivas as liberalizações, desregulamentações e flexibilidades no âmbito das relações de trabalho – diminuição da parte dos salários, segmentação do mercado do trabalho (...)

Assim, como aponta Behring (2008), trata-se de uma verdadeira contrarreforma, visto que há, no Brasil, uma forte evocação do passado no pensamento neoliberal, com um resgate contemporâneo de ideias liberais. Segundo a autora, isso fica ainda mais visível com o processo de privatização que aconteceu nesse período. Este significou uma profunda desnacionalização do parque industrial de base nacional e o aniquilamento de alguns setores intermediários, sem, em contrapartida, diminuir um real se quer das dívidas externa e interna. Portanto, a educação, dentro desse contexto, também se molda ao capital, mediante a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, como observamos nos documentos produzidos pela UNESCO para a educação básica em geral e para a Educação de Jovens e Adultos.

Ao assumir essa configuração, o Estado utiliza-se de termos/conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia que se inserem no contexto público, se desdobrando sobre suas políticas. Obviamente a educação não permaneceria imune a isso, fazendo com que as discussões educacionais ficassem subordinadas aos preceitos economicistas. Os documentos da UNESCO, tidos como base para a análise das interferências neoliberais na Educação de Jovens e Adultos, reproduzem essa concepção claramente.

Na Declaração de Jomtien, é colocado para os governos e organizações a importância em se estabelecer metas específicas para se satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem sendo que, para isso, seria necessário adotar medidas para a criação de um contexto político favorável e delinear políticas que tenham como objetivo a busca da qualidade por meio da eficiência (UNESCO, 2000). No relatório Jacques Delors (1997), a eficiência também é citada. Isso acontece nas discussões sobre a avaliação do sistema educacional. Nessa direção, ela “não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo” (p. 170). Nesse documento, as ONGs são colocadas como um instrumento de sensibilização e de fiscalização da escola, a fim de promover a eficiência e a participação de todos os membros da comunidade. Com isso, fica evidente que a avaliação está intimamente relacionada a eficiência do sistema educacional, que é pressionado a buscar uma melhor qualidade por meio de uma maior produtividade com os recursos oferecidos, sendo que nessas discussões não se busca a ampliação desses, mas apenas o seu melhor gerenciamento.

Ao discutir os aspectos econômicos da Educação de Jovens e Adultos, a V CONFINTEA também segue essa mesma direção, ao colocar a importância dos recursos atrelados a uma gestão eficiente na promoção da qualidade nessa modalidade. Em seu texto, menciona-se a importância da diversificação nos modos de financiamento e na quantidade de financiadores (apelando, novamente, para as ações filantrópicas da sociedade civil), e também reforçam a relevância dos organismos multilaterais na fiscalização da gestão, sobretudo, financeira. Neste documento, afirmam que o custo da EJA “deve ser avaliado com relação aos benefícios que ela traz para a melhoria das competências dos adultos. Os métodos utilizados nas análises de custo-benefício e custo-eficácia deveriam fazer justiça à multiplicidade de seus efeitos sobre a sociedade” (p.53).

Sendo assim, neste período, observamos o deslocamento das práticas pedagógicas em função de uma concepção de mercado, aonde a lógica gerencial e produtivista é assimilada como pilar da política educacional reduzindo escolas a empreendimentos e práticas

pedagógicas a modelos padronizados (passível de ser avaliado em larga escala), num processo educacional em que a construção de saberes pelos alunos é visto como um produto, tendo inclusive custos racionalizados (FRIGOTTO, 2010).

Assim como apontado no capítulo anterior, a década de 1990 também buscou articular a educação a noção de cidadania. No entanto, a cidadania aqui mencionada é uma característica da própria sociedade burguesa (ALVARENGA, 2010). O “Relatório Jacques Delors” (1996), por exemplo, apresenta essa concepção ao afirmar que “os sistemas educativos têm por missão formar os sujeitos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações e desenvolver as aptidões pessoais (p. 180). Com isso, na construção da cidadania burguesa o sujeito precisa ser solidário, tolerante, pronto para o consenso a fim de preservar a coesão social (esse direcionamento aparece no Parecer 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a EJA, apresentado mais a frente).

Posterior a isso, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) reforça essa concepção ao mencionar que

Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos, vistos como um processo de longo prazo, (...) deverão desenvolver (...) a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovendo a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que encontram à frente(1997, p.20).

No entanto, esse discurso que coloca a educação em prol da cidadania está intimamente atrelado ao modelo vigente. No pensamento burguês, há uma separação em proprietários e não-proprietários, nesse caso só os proprietários é que tem direito a plena liberdade e cidadania, já para os não-proprietários cabe uma cidadania de “segunda ordem” (ALVARENGA, 2010). Assim, as políticas públicas colocam a cidadania atrelada a concepção universal e universalizante dos direitos humanos. Portanto, o estatuto dos cidadãos define-se pelos direitos subjetivos de que dispõem diante do Estado e dos demais cidadãos. Como portadores de direitos subjetivos como a educação, os cidadãos contam com a proteção do Estado desde que defendam os seus próprios interesses nos limites impostos pela lei. Com isso, os cidadãos, como membros do Estado, podem controlar em que medida o poder do Estado se exerce no seu próprio interesse como pessoas privadas. Com essa concepção, temos a valorização do indivíduo enquanto proprietário que, para ser cidadão, precisará necessariamente conquistar por meio da compra suas propriedades/mercadorias/direitos,

sendo que a educação se torna uma de suas necessidades pessoais/individuais, que poderá lhe proporcionar o título de cidadão e, quem sabe, possibilitar uma relativa ascensão social.

Sendo assim, a concepção liberal da cidadania estava vinculada a uma estratégia das classes dominantes e do Estado para incorporar progressivamente na política os excluídos. De outro lado, Marx compreende que a mera emancipação política através da cidadania é insuficiente (ao contrário do que afirmam os documentos já analisados). Ele defende uma emancipação humana geral em que as pessoas ficam livres do poder determinante da propriedade privada e de todas as instituições que tem ligação com ela. Para Marx (2004), os limites da cidadania burguesa só podem ser superados através de uma revolução social em que a base das desigualdades sociais – a estrutura de classes da sociedade – for destruída.

Nos anos 1990, outra tendência atrelada a EJA se mantém – o seu direcionamento a formação para o mundo do trabalho. Como apresentado no primeiro capítulo dessa dissertação, é a partir desse período que uma formação mais ampla – polivalente – é requerida pelo modo de produção vigente. No entanto, o foco na cidadania, pautada no direito à educação como fortalecimento da democracia nacional, ainda é mais destacado. Mas, na parte final dessa década, os documentos começam a articular as questões do trabalho com a perspectiva da cidadania.

O próprio relatório “Educação: um tesouro a descobrir” deixa claro a importância da formação para o mundo do trabalho, sendo que destaca-se o papel da educação em propiciar uma formação polivalente articulada ao conceito de empregabilidade, como podemos observar no trecho abaixo:

Persiste, aqui, a ideia de ajustamento como condição de desenvolvimento ao recomendar que os sistemas educativos não formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Antes, formem “(...) pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (UNESCO, 1997, p. 72).

Esse tipo de formação, como já apresentado neste trabalho, está totalmente desvinculada de uma formação politécnica e, sobretudo, de uma formação omnilateral. Ao contrário, está atrelada a forma em que a sociedade capitalista está estruturada. Nela, como não há condições para que todos se mantenham empregados, há a necessidade de se manter o discurso que repassa a responsabilidade do desemprego para o sujeito na medida em que ele passa a ser o responsável por se tornar empregável, ou se manter empregado, visto que, em último caso, “há vagas, mas não há trabalhadores qualificados”. Com isso, o sujeito jovem e adulto estará desempregado mediante sua incompetência e sua falta de qualificação

(justificativas que o responsabiliza por sua condição social). E vale ressaltar que se de tudo este estiver empregado, será em trabalhos precarizados, talvez no setor informal da economia ou então esteja em busca de se tornar um (micro)empreendedor (algo muito incentivado pelas políticas públicas voltadas a EJA).

Portanto, nesse contexto dos anos 1990, a EJA ainda é apresentada com um caráter de suplência; passa a ser tomada por ações filantrópicas e se torna um nítido exemplo da política de Estado Mínimo para as questões sociais ao ser ativamente influenciada por políticas públicas gerenciadas por organismos da sociedade civil. Também é nesse período que a educação (e, portanto, essa modalidade) passa a ser considerada um importante patamar de alcance da cidadania, em uma perspectiva liberal como apresentado no capítulo dois deste trabalho e demonstrado nos documentos citados acima. E, finalizando, será no final dessa década que a relação entre educação e trabalho se tornará ainda mais forte e evidente nos documentos produzidos pela UNESCO e nos documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras.

3.3. ANOS 2000: O TRABALHO EM EVIDÊNCIA

Os apontamentos feitos até agora ligados as políticas compensatórias em EJA, as interferências da reestruturação produtiva no modelo educacional e a busca pela/para a cidadania por meio da educação sempre acompanham a história da EJA (basta analisarmos o histórico apresentado no capítulo dois dessa dissertação) e se tornaram evidente também nos anos 1990. Um exemplo claro é a defesa do Estado mínimo para as questões sociais, que continua presente nas discussões.

Com o bloco no poder de Luiz Inácio Lula da Silva, muitos criaram expectativa em relação a algumas mudanças na sociedade brasileira. O Partido dos Trabalhadores (PT), nos primórdios de sua história, representava um projeto societário antagônico ao modelo burguês, de inspiração socialista. No entanto, não foi isso o que aconteceu, visto que o governo petista não apresentou rupturas com o projeto capitalista. Nas eleições anteriores, o PT e aliados representavam um projeto que se colocava de forma contrária aos ideais neoliberais. Já nas eleições de 2002, o partido altera sua posição política em busca da vitória e não mais em busca de uma consolidação da organização de classe. Essa mudança de vertente criou uma situação conflituosa, cedendo lugares a novas práticas eleitoreiras e legitimadoras de uma

eficiência na busca de votos e de apoio da burguesia e dos trabalhadores. Para Boito Jr, a cúpula política do governo mentiu ao eleitorado sobre “política de crescimento, sobre criação de empregos, sobre reforma agrária e sobre respeito aos direitos previdenciários e, uma vez no governo, tem traído todas essas promessas de campanha”. (2003, p. 3).

Frigotto (2010b) torna evidente essa contradição que acompanhou o governo petista. Para ele, a grande aprovação atribuída ao governo Lula aponta para a construção de um consenso e busca garantir a perpetuação da reprodução do capital, sem confrontar, de fato, as relações de dominação das elites. Segundo o autor,

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2010b, p.240).

Em se tratando de um período de correlação de forças e de confronto de concepções, o bloco no poder de Lula significou avanços no plano social, mas manteve os mecanismos que produzem a desigualdade e a exclusão social. A composição do governo nesse período foi expressivamente heterogênea – aliando interesses distintos em um mesmo bloco – e, para que então haja governabilidade as propostas políticas desse período buscaram (e ainda buscam, durante o governo de Dilma Rousseff) atender os interesses da classe burguesa brasileira e internacional e, minimante, os interesses dos trabalhadores – essa característica também se desdobram nas políticas educacionais.

Esse momento surge junto a um período em que a classe dominante, por meio de seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1991), buscou reconstruir um novo padrão de sociabilidade a fim de superar os problemas até então gerados pelas políticas neoliberais. Essa reestruturação ideológica manifestou-se no Brasil, segundo Neves (2005) a partir da segunda metade dos anos 1990 (no Governo FHC) até nos primeiros anos do século XXI (abrangendo o primeiro Governo Lula). Para Martins (2009, p. 22), nesse contexto observamos o surgimento de termos que representam esse novo fenômeno social, tais como: ‘nova cidadania’ e ‘nova participação social’, expressas na noção de voluntariado; ‘sociedade civil ativa’, refletida na ideia do deslocamento do conflito à colaboração social; ‘novo Estado’, que veicula a configuração do modelo gerencial”. Isso fica evidente nos documentos estudos e já citados. É nesse momento em que surge uma nova pedagogia da hegemonia, com suas bases no neoliberalismo da terceira via (NEVES, 2005). Nesse contexto, os governos e organizações da sociedade civil passam a atuar na redefinição do sentido de participação e organização, na

busca por ações que trazem novas funções as organizações dos trabalhadores (que antes estavam ligadas as lutas pela ampliação dos direitos da classe trabalhadora) e estímulo a grupos e organizações que buscam efetivar projetos que não entram em conflito com a lógica central do capital, incentivando o pluralismo por desincentivar a identidade de classe (MARTINS, 2009).

A reforma do Estado – iniciada em 1990 e continuada por Lula – foi pautada na racionalização de recursos e na transferência de responsabilidade para o setor privado (por meio da terceirização, que colocam empresas assessorando a organização e as questões pedagógicas da escola). Nessa direção, a educação e, portanto, a Educação de Jovens e Adultos recebe os pressupostos mercadológicos de gestão empresarial – segundo as exigências de reestruturação produtiva e da “nova divisão internacional do trabalho” e, assim, incorpora a racionalidade técnica e financeira em detrimento dos princípios pedagógicos.

Será a partir dos anos 2000 que a Educação de Jovens e Adultos tomará para si novas discussões, porém sem abrir mão das anteriores. Como mencionado anteriormente, será nessa década que as políticas públicas voltadas aos jovens e adultos tomarão um direcionamento maior em relação as questões ligadas ao mundo do trabalho, sobretudo nas questões que envolvem a formação desses sujeitos. Também, é nesse período que as discussões sobre a EJA apontam para uma nova questão: como os jovens e adultos poderão sobreviver as constantes mudanças da sociedade atual? Evangelista e Shiroma (2008, p. 1) demonstram que essa mudança também aconteceu nos documentos da UNESCO sobre educação na passagem para os anos 2000, na década de 1990 a discussão central

(...) girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução de problemas humanos candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual.

E para essa sobrevivência na sociedade enfatiza-se conceitos como justiça, equidade, inclusão, oportunidade dentre outros – todos articulados pela ideia de que o que se faz para sobreviver em uma sociedade são os laços de “solidariedade” que vão sendo construídos pelos indivíduos. Esse viés humanitário está na base da construção de políticas públicas educacionais e sociais, sendo estas viabilizadas por meio da convivência harmoniosa em sociedade, composta por parceiros – Estado, sociedade civil e mercado – e parcerias que tem por objetivo a busca por melhores condições de vida. Uma clara construção das elites

dominantes na busca pela manutenção de sua hegemonia e pela manutenção da sociabilidade capitalista.

A EJA faz parte desse contexto ao constituir-se uma forma de oferecer certa medida de qualificação ao público jovem e adulto. Desde a década de 1990, já se reconhecia que a complexificação dos processos decorrentes do avanço das forças produtivas e a incorporação da produção flexível traria um dilema ao capital: como elevar a qualificação média dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, assegurar o controle deles. A reestruturação produtiva havia causado à precarização do emprego, o aumento do desemprego e suas consequências. Para que então pudesse ocultar as reais determinantes do empobrecimento da maioria da população, deu-se início a um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso que coloca a educação como redentora dessa situação. Temos então um discurso afinado em direção a qualidade total orientado pela pedagogia do capital, aonde a educação torna-se responsabilidade individual, voltada para a empregabilidade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008).

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) nos apresenta essa perspectiva ao colocar a educação de adultos com objetivo profissional, sendo responsável por desenvolver “competências e habilidades específicas que permitam a inserção e a mobilidade profissionais, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos” (UNESCO, 1997, p. 44).

O documento produzido no ano de 2000, intitulado “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”, também coloca a importância da educação para que os jovens e adultos tenham acesso a “emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades” (UNESCO, 2000, p.8). E, com isso, é colocado que há a necessidade em se acelerar as políticas em direção a uma educação para todos, pois ao contrário, não será possível atingir as metas de redução da pobreza e as desigualdades entre as nações aumentará. A hipótese de Evangelista e Shiroma (2008) é de que esse discurso que relaciona educação e combate à pobreza busca se concretizar pelas vias da empregabilidade.

Esse processo de formação voltada a empregabilidade vem desde a década anterior, quando o dualismo entre a educação para as massas e para as elites organizava e ainda organiza os sistemas educacionais para a capacitação e geração de conhecimento de maneira diferenciada. Segundo Neves (1999, p. 135), para os que realizam ou realizarão trabalhos simples os componentes curriculares e a estrutura organizacional da escola são diferentes, pois visam aumentar o patamar mínimo de escolarização. Para autora,

Esse patamar se traduz na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma da automação flexível, bem como acatar, como alternativa universalmente válida, a lógica neoliberal de organização societal”.

De outro lado, aos que realizarão os trabalhos mais complexos, direciona-se as atividades curriculares a um nível superior para

(...) capacitar essa parcela da força de trabalho a adaptar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas ao país pelos grandes grupos transnacionais e, ao mesmo tempo, oferecer à sociedade homens capazes de organizar a nova cultura empresarial, seja na própria empresa, no cotidiano, na sociedade civil e, também, na aparelhagem governamental” (NEVES, 1999, p. 135).

Nessa direção, a EJA e seus sujeitos se encaixam na primeira parte, aonde receberão um formação mínima, restrita, empobrecida de uma concepção crítica que os qualificará para a realização do trabalho simples. Sendo que, dentro desse tipo de trabalho, ele poderá buscar uma mobilidade que a sociedade coloca e confunde como ascensão social – permitida pela educação, mas que na verdade não muda verticalmente o sujeito de condição, antes, apenas o desloca horizontalmente sem realmente alterar sua condição no mundo do trabalho.

Essa focalização no aumento da escolarização como meio de ascensão social e como possibilidade para a manutenção da empregabilidade também fica bem evidente no Parecer 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O documento afirma que

(...) num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável. (...) No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. (p.8).

Não há como negar que a formação para o mundo do trabalho ganha destaque neste documento. Nessa direção, o documento coloca a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, se tornando cada vez mais essencial em tempos de “grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (2000, p.10).

Outro fator analisado é que neste parecer os conceitos de solidariedade, autonomia atrelados ao de cidadania, reforçam o que já foi apresentado nesse capítulo: a educação é tida como forma de se alcançar uma cidadania burguesa, onde o sujeito se torna indivíduo, na medida em que se constitui um tipo humano auto-centrado em seus interesses privados, empreendedor em suas atividades econômicas e sem possíveis interferências da sociedade. O trecho abaixo nos ajuda a evidenciar isso

De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos (BRASIL, 2000, p.8)

Assim, no documento, a educação é indispensável para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Também, a partir dos anos 2000, como já mencionado, notamos uma expressiva juvenilização do público da Educação de Jovens e Adultos, que acaba por se desdobrar sobre as políticas públicas dessa modalidade. Durante o governo Lula, as ações governamentais voltadas a EJA podem ser identificadas por políticas direcionadas, fundamentalmente, a profissionalização de jovens e adultos, sobretudo dos jovens. Sob o discurso de garantia do direito do jovem a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade, parte significativa das medidas adotadas teve o intuito de favorecer o atendimento do jovem em programas de educação à distância, formação profissional e empreendedorismo, sendo, dirigidos, portanto ao jovem trabalhador. Com isso, neste período, criou-se programas de atendimento a juventude na área social, sendo a educação, uma das vertentes de tais políticas, sempre voltadas para o discurso da formação do cidadão, através da garantia de escolarização, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho, como meio de garantir o seu direito.

Em 2003, segundo Jeffrey; Leite e Dombosco (2011, p. 7), o Governo Federal se propôs a “desenvolver programas de ações e incentivos para todos os adultos analfabetos aprenderem a ler, bem como a inclusão do atendimento a jovens e adultos na educação profissional”. Com isso, apresentou-se uma proposta de firmar uma política Nacional de Educação Profissional apoiada em três eixos: a educação de jovens e adultos, a educação profissional propriamente dita e a geração de emprego e renda, atendendo não só os jovens como também os adultos. Essa proposta baseou-se na articulação entre o Ministério do Trabalho e Emprego e a participação de vários atores sociais, entre eles o Sistema S, as centrais sindicais e outros.

Fazendo uma análise crítica sobre o primeiro mandato do Governo Lula em relação a educação Rummert e Ventura (2007, p. 33-34) mencionam que

Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída da década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado em políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. (...) A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional – particularmente a de caráter inicial, como já mencionado, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio.

Com isso, quando falamos em Estado brasileiro em relação as políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que os programas para este público continuaram se caracterizando como uma política compensatória e focalizadora, baseada no reordenamento econômico no qual a gênese é o combate ao desemprego estrutural através de propostas que enfatizam o empreendedorismo e empregabilidade (JEFFREY; LEITE; DOMBOSCO, 2011).

Há vários exemplos²³ de programas que reforçam a importância da busca de uma formação polivalente, articulada com o modelo econômico vigente. Um claro exemplo de política voltada ao público da EJA, sobretudo os jovens, com esses pressupostos é o PROJOVEM (o Programa Nacional de Inclusão de Jovens)²⁴. A execução desse programa se dá por meio de parcerias com as prefeituras municipais, sendo que essa iniciativa busca conjugar a elevação da escolaridade dos participantes, propiciar uma qualificação profissional e juntar a tudo isso, ações comunitárias que promovam o esporte, cultura, lazer e a cidadania, como afirma a lei de sua criação. Também, esse programa amplia a faixa etária de atuação das políticas públicas ligadas a juventude que, anteriormente, contemplava os sujeitos entre 15 e 24 anos. Com o PROJOVEM, o Brasil implanta o padrão internacional de conceituação de juventude, na qual são definidos três grandes grupos: os adolescentes-jovens (15 a 17 anos), os jovens-jovens (18 a 24 anos) e os Jovens-adultos (25 a 29 anos) (JEFFREY; LEITE; DOMBOSCO, 2011). Com este programa, buscou-se aumentar a possibilidade do jovem de concluir o ensino médio, de ter acesso a programas de aperfeiçoamento de habilidades profissionais básicas e de chegar às escolas técnicas e ao ensino superior por meio do

²³ Exemplos a serem citados: “Programa Brasil Alfabetizado”; “Fazendo Escola”; “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA)” e “Projeto Escola de Fábrica”.

²⁴ Instituído em 2005 pela Lei n.º 11.129. É destinado aos jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover a reintegração desses sujeitos ao processo educacional e promover a sua qualificação profissional, podendo ser desenvolvido nas seguintes modalidades: PROJOVEM Adolescente – Serviço Socioeducativo, PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e PROJOVEM Trabalhador.

PROUNI (Programa Universidade Para Todos)²⁵ ou pelas universidades públicas (com as cotas). Assim, o programa busca proporcionar condições mais competitivas para o jovem no mundo do trabalho.

Outro exemplo de política que direciona a Educação de Jovens e Adultos a uma formação para o mundo do trabalho é o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)²⁶. Tal programa possui como diretriz a oferta de cursos e programas de educação profissional voltada aos jovens e adultos, com a finalidade de oferecer uma formação inicial/continuada à trabalhadores. Assim sendo, os cursos e programas atendem aos níveis fundamental e médio buscando elevar o nível de escolaridade desses sujeitos, sendo que o ensino médio pode ser apresentado de forma integrada ou concomitante (JEFFREY; LEITE; DOMBOSCO, 2011). O jovem ou o adulto que concluir o curso, mediante este programa, obterá o diploma, com validade nacional, tanto para a habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio e, se desejar, dar prosseguimento aos estudos no nível superior (como se isso dependesse apenas de sua vontade).

No entanto, ‘nem tudo são flores’. Ao observarmos esses programas e os demais com esses mesmos objetivos, notamos que estes caracterizam-se por ser mais um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história da EJA no Brasil, um conjunto de ideias que visam suprir as demandas do capital nos países dependentes. Tais políticas também se encaixam no objetivo de amenizar as tensões sociais e impasses inerentes à lógica do sistema que, efetivamente, aumenta as disparidades sociais a cada dia. O que se nota, portanto, é que os baixos níveis de escolaridade da população ainda são tratados de uma maneira secundária, com ações descontínuas, focalizadas e resumidas a ações, de maneira geral, ligadas a alfabetização e a uma formação para o trabalho simples. Assim, as políticas públicas direcionadas aos sujeitos da EJA perpetuam ações focais e de caráter de parceria – insuficientes para universalizar a educação básica no Brasil. Segundo Rummert e Ventura (2007, p. 40-41) esses programas,

além de representarem expressões de uma política fragmentada para a educação da classe trabalhadora, apontam, em seu conteúdo, para a persistência do caráter seletivo do sistema educacional brasileiro, mantendo

²⁵ Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida das vagas disponibilizadas em universidades privadas a isenção de tributos às instituições que aderem ao programa.

²⁶ Em 2006, foi instituído, em âmbito federal, através do Decreto n.º 5840/2006.

uma parcela significativa da população à margem do processo de escolarização, substituído por mecanismos de certificação.

Nessa direção, esses programas servem como fatores de difusão de valores relativos a competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está diretamente ligada a individualização da problemática do desemprego que transfere para o indivíduo a responsabilidade de estar ou não empregado. Para tanto, os sujeitos jovens e adultos precisarão buscar uma qualificação/educação polivalente, que lhes proporcione uma alta versatilidade dentro do mundo do trabalho e, além disso, precisará desenvolver habilidades estritamente pessoais/individuais, tais como a inovação, criatividade, capacidade de lidar com inovações e mudanças tecnológicas, ser flexível e solidário.

Essa tendência continua nos documentos produzidos pela UNESCO ao final dos anos 2000. Um exemplo disso diz respeito a “Marco de Ação de Belém” (VI CONFINTEA), construído no Brasil em 2009. Nesse documento, os organismos internacionais e os países signatários reafirmam a busca por uma Educação de Jovens e Adultos baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos (na perspectiva deles). Sob esse direcionamento, coloca-se para a EJA desafios semelhantes aos já comentados, como o de contribuir para a autonomia do indivíduo perante a sociedade, possibilitando a estes sujeitos jovens e adultos se tornarem adaptáveis as rápidas transformações socioeconômicas. O documento reforça a perspectiva que coloca a educação como meio de ascensão social e como um meio determinante para o fim do desemprego. Com isso, os sistemas educacionais, sobretudo a modalidade voltada ao público jovem e adulto, precisará se adaptar as novas exigências da sociedade. Isso fica evidente nas palavras abaixo:

Estamos diante de mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, crescentes inseguranças e ansiedades na vida cotidiana, dificuldades em atingir a compreensão mútua e, atualmente, diante de uma profunda crise econômica e financeira mundial. A mesmo tempo, a globalização e a economia do conhecimento nos forçam a atualizar e adaptar nossas habilidades e competências a novos ambientes de trabalho, a formas de organização social e a canais de comunicação. Essas questões, além de nossas necessidades de aprendizagem urgentes, coletivas e individuais, colocam em cheque nossos princípios e pressupostos nessa área, bem como alguns aspectos dos alicerces de nossos sistemas educacionais e de filosofias estabelecidas (UNESCO, 2009, p. 15-16).

Ou seja, para que estes problemas se resolvam, a educação precisará formar o trabalhador jovem e adulto para o mundo do trabalho e para uma sociedade que está em constantes mudanças, tornando-o adaptável as condições que lhe são impostas. Assim, haveria

uma necessidade de formar um trabalhador polivalente e flexível que não pode mais ter apenas conhecimentos básicos. Por isso, o documento coloca que os atores da EJA precisarão “planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido” (UNESCO, 2009, p. 8).

Assim, é inquestionável a grande influência dos documentos fomentados pela UNESCO diretamente na EJA. Ainda dentro dessa discussão que demonstra a centralidade dada ao trabalho como foco na empregabilidade como meio de enfrentamento e sobrevivência na sociedade atual a partir dos anos 2000 dentro desses documentos, buscarei analisar a apropriação do termo “educação ao longo da vida” por parte desses organismos. Nessa apropriação, o termo é colocado em um sentido que reforça as intensões do capital em relação a educação voltada a jovens e adultos. Esse será o foco de discussão do próximo subtítulo.

3.4. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A *educação* de jovens e adultos deve nos levar a refletir em algo mais amplo do que a escolarização - em processos educativos relacionados à formação humana. Pensar o desenvolvimento humano e, portanto, a educação em uma perspectiva sócio histórica é pensar o indivíduo como um sujeito e não apenas como um aluno, ou seja, com seus sentimentos, suas vivências, experiências e opiniões; entendendo a mente humana como um produto social e não como mero produto resultado de uma dominação. Sendo assim, cada sujeito possui uma carga de experiências diferente, logo, são heterogêneos e formam um grupo (EJA) indiscutivelmente heterogêneo.

Sob essas discussões, entendemos que os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não deve se restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado (se isso ainda não foi garantido, este deve ser o ponto de partida), mas responder às múltiplas necessidades formativas que os sujeitos têm no presente e terão no futuro. Com isso, as políticas de formação desses sujeitos deverão ser necessariamente estruturais e universais - não focalizadas, como realmente observamos. E, nesse sentido, a pergunta que se coloca é: como contemplar com igualdade um direito básico à educação, retendo sob um parâmetro comum de qualidade necessidades formativas tão diversas, proporcionando uma autêntica

formação humana a estes sujeitos por meio de uma educação ao longo da vida? Sem dúvida entendo que este é o maior desafio para se alcançar a qualidade nesta modalidade!

O capitalismo, para se manter, precisa de um projeto educacional que camufle as determinações do real em suas múltiplas dimensões. Como consequência temos a naturalização da exploração e seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem. Nesse contexto, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. A EJA não está fora dessa discussão e, por isso, primeiramente, buscarei entender as determinações impostas pelos organismos internacionais a esta modalidade educacional. Depois, buscarei contrastar essa apropriação da expressão “educação ao longo da vida” neoliberal com a perspectiva de formação humana traçada criticamente pelo materialismo histórico.

Assim como o termo “qualidade” que, ao adquirir vários sentidos, foi incorporado pela ideologia neoliberal (LOMBARDI; SANFELICE, 2007) a expressão “educação ao longo da vida” ou “aprendizagem ao longo da vida” (como expresso em documentos oficiais de organismos internacionais - UNESCO²⁷) vem sendo, rotineiramente, utilizada por políticos/economistas/gestores e organismos internacionais neoliberais em um sentido diferente do original ao se discutir aspectos relacionados à EJA – o que a coloca como importante para as discussões deste capítulo.

Portanto, primeiramente, buscarei entender como esta expressão (quase um jargão) vem sendo apropriada pelos organismos internacionais neoliberais e os reflexos dessa apropriação nos processos de formação humana para esta modalidade. Para tanto, buscarei analisar alguns documentos construídos a partir de fóruns e conferências internacionais temáticos que aconteceram a partir da década de 1990 - período em que o neoliberalismo toma ainda mais força no cenário mundial (TEIXEIRA et al, 1996).

Neste período proposto para o estudo, temos inicialmente o comprometimento vários países e Organizações Não-Governamentais (ONGs) se comprometendo com a meta de propiciar a população mundial a educação primária a todos – entendendo que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas destes sujeitos (UNESCO, 1990). No entanto, o documento, produzido em Jomtien no início da década de 1990, admite os limites e até controvérsias dessa proposta quanto a sua abrangência e plenitude. Logo após citar o princípio e a importância da universalização da educação, o próprio documento relativiza a proposta

²⁷Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

(ou no mínimo a torna frouxa) ao colocar que a “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura (...)” (UNESCO, 1990, p. 1). Ou seja, a universalização é uma proposta que deve ser seguida, mas (e sempre tem um “mas”) condicionada, por princípio, às possibilidades de cada país, o que, joga por terra a expectativa de que a “Educação Para Todos” seja distribuída em iguais níveis e condições como o próprio documento sugere.

Apesar deste documento não citar uma expressão que sugira um conceito sobre educação ao longo da vida de maneira direta, ele faz apontamentos importantes que direcionam/contribuem para as determinações neoliberais na educação. Talvez o mais significativo desses apontamentos, que vai se desdobrar em documentos futuros (inclusive nos documentos específicos à EJA), é a percepção da educação como uma possibilidade dada ao sujeito jovem e adulto de ascensão social. Esse direcionamento fica claro no momento em que o documento busca descrever os requisitos para que a educação cumpra com seus objetivos, conforme fica evidente nas palavras abaixo:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1990, p.10).

Por isso, entendo que a promoção dessa Conferência e de seus pressupostos representa um marco estratégico (pois irá influenciar diretamente as discussões mundiais sobre a educação) para o “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, com a agenda neoliberal.

O evento subsequente realizado pelos organismos internacionais que discutia a “Educação para Todos” foi realizado em Dakar (Senegal, 2000) intitulado “Fórum Mundial de Educadores” e, como já mencionado, sofreu grandes interferências do primeiro citado. Este evento foi mais que uma análise da década que havia passado (1900-2000), pois reforçou todas as metas já propostas em Jomtien (1990) e que não haviam sido cumpridas. Observa-se novamente o discurso neoliberal que, desta vez, focaliza sua atenção ao papel do Estado (que se modifica) no cumprimento destas propostas. Para o documento “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade (UNESCO, 2000, p. 15) - leia-se, parcerias com o setor privado e com as organizações não-

governamentais. As formulações não param neste apontamento, pois mencionam também em que campo, especificamente, a sociedade civil (entende-se setor privado) deveria atuar na tomada de decisões e na inovação em torno das metas para a educação fundamental. Segundo os formuladores “a sociedade civil tem muita experiência e um papel essencial a desempenhar na identificação das barreiras às metas da EPT, e no desenvolvimento de políticas e estratégias para eliminá-las (Ibid. p 22).

Fica clara a intenção de afastar o Estado da responsabilidade efetiva pelo provimento da educação pública. O Banco Mundial, articulador maior da agenda do capital, e as demais instituições internacionais buscam delegar para a sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado. Nesse sentido, tem-se a ideologia do neoliberalismo de Terceira Via, onde o Estado é necessário (mínimo para as questões sociais e máximo para garantir a manutenção do capital) e a sociedade civil passa a desenvolver um papel fundamental no fortalecimento de uma nova sociabilidade. Com isso, a relação entre Estado e sociedade civil também se altera, pois como menciona Giddens (1999, p. 90) o “Estado e a sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-la”. Nessas parcerias, o Estado não age diretamente, mas apoia as políticas desenvolvidas pela sociedade civil por meio de recursos públicos.

Nesse contexto, é proposto a privatização da educação (deixando-a à mercê da lei da oferta e da procura), a focalização das políticas e a transformação do Estado em um mero subsidiário para aquelas famílias que não possuem condições de patrocinar a educação de seus filhos. Um desdobramento dessa concepção é o direcionamento das políticas públicas em descentralizar o ensino, delegando essa responsabilidade aos estados federativos e municípios, supondo que assim as escolas se tornariam mais sensíveis à dinâmica do mercado. Com uma maior participação dos municípios e dos estados federativos, o Estado reduz sua participação financeira no ensino acentuando a reprodução das diferenças socioeconômicas. No Brasil, esta proposta toma força com esses documentos produzidos pelos organismos internacionais neoliberais, sobretudo na década de 1990.

Neste período analisado, além desses documentos centrais já citados, temos duas conferências direcionadas à Educação de Jovens e Adultos – as V CONFINTEA²⁸ e VI CONFINTEA. A primeira tinha como tema central “Declaração de Hamburgo – agenda para o futuro” realizada na Alemanha em 1997. Nela se discutiu vários temas que já haviam sido centrais em outras conferências como, por exemplo, a universalização da educação básica. No

²⁸ Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

entanto, também se inseriu uma nova discussão: a relação entre cidadania (sob um conceito liberal) e educação, chegando a mencionar que esta última poderia modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. Assim como os demais documentos produzidos pelos organismos internacionais, a relação entre educação e trabalho é a mesma. No documento final desta conferência, ao se discutir as questões ligadas ao mundo do trabalho, menciona-se que

A dificuldade de encontrar trabalho e o aumento do desemprego causam crescente inquietude (...). A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de adaptar-se, de forma produtiva e ao longo da vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego. O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer (UNESCO, 1997, p. 44).

E, ao mencionar o plano de ações para que as proposições citadas se efetivassem, o documento reforça que seria necessário o desenvolvimento de competências e habilidades específicas que permitam a inserção e a mobilidade profissionais; melhorar a capacidade dos indivíduos para exercerem tipos diversificados de empregos; estimular as parcerias entre empregadores e assalariados diminuindo/anulando o papel do Estado nessa relação, dentre outros (Ibid).

A outra conferência (VI CONFINTEA) aconteceu no ano de 2009 em Belém no Brasil com o tema “Marco de ação de Belém”. Apesar de se passar doze anos, poucas coisas mudaram (como o próprio documento reforça) e os grandes gargalos na educação de adultos se mantiveram. A perspectiva neoliberal da terceira via se manteve e foi reforçada junto a importância da sociedade civil organizada na avaliação a promoção de políticas públicas para a educação. Portanto, de maneira geral, este documento reproduziu a mesma perspectiva/concepção de educação ao longo da vida – voltada à adaptabilidade ao mundo do trabalho por toda a vida. Isto fica claro nas seguintes proposições do documento:

A necessidade de tentar diferentes tipos de trabalho ao longo da vida, a adaptação a novos contextos em situações de deslocamento ou migração, a importância de iniciativas empreendedoras e a capacidade de manter melhorias na qualidade de vida – essas e outras circunstâncias socioeconômicas requerem aprendizagem continuada ao longo da vida adulta (UNIÃO EUROPÉIA, 2009).

O que é notório destacar é a citação do “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013)” estabelecido pela União Europeia (UE) no documento final da VI CONFINTEA como modelo de ação para os demais países. Segundo a formuladora do programa, este possui como maior objetivo “contribuir para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social” (UNIÃO EUROPEIA, 2009). E, para que este objetivo se cumpra, existem vários pontos que deverão ser tomados como base para as ações, dentre vários, cito dois deles:

- Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o reforço do desenvolvimento do espírito empresarial
- Reforçar o contributo da aprendizagem para a coesão social, a cidadania ativa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal (Ibid.).

Entendo que é claro o direcionamento que todos os documentos citados acima dão para a relação entre educação ao longo da vida e as questões ligadas ao mundo do trabalho. Nota-se um expressivo esvaziamento dos conteúdos em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediatividade e do utilitarismo – totalmente deslocados de suas determinações ontológicas. Nesse sentido, a educação ao longo da vida é, na verdade, uma formação contínua para a empregabilidade e se transforma em um atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos competências para competir, ou seja, a educação é tida como uma mola propulsora das condições sociais – estudar para se ascender socialmente/economicamente.

Assim, ao se analisar as políticas públicas brasileiras voltadas ao público jovem e adulto, observamos que estas caminham para esse tipo de formação ao longo da vida apresentado. Isso fica evidente nos cursos oferecidos a este público que reforçam a contínua necessidade de se adaptar, no plano mediato, a ordem vigente – reforçando a desigualdade. Portanto, os sujeitos que compõem os bancos escolares da EJA devem se educar por toda a vida para estarem constantemente adaptados as novas exigências do mercado e se ascenderem socialmente (mesmo que fantasiosamente).

3.5. POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Mas, é esse o conceito de “educação ao longo da vida” que esperamos para a Educação de jovens e Adultos? É possível outra perspectiva de educação ao longo da vida para jovens e adultos na sociedade atual? Licínio C. Lima faz uma ponderação sobre esse conceito em seu livro “Educação ao Longo da Vida: entre a mão esquerda e a mão direita de Miró”. O autor se posiciona em uma opção entre a “mão direita” e a “mão esquerda” (sem cunho político ideológico) e suas respectivas tensões, admitindo situações complexas de certo hibridismo, com a presença simultânea (com intensidades variadas) de ambas as mãos, isto é, uma educação ambidestra. Para ele, a perspectiva da mão direita (conservadora) vem da adaptabilidade da educação ao longo da vida as condicionantes do mercado – o que afasta da raiz humanística e crítica do termo. Por outro lado, a “mão esquerda” (menos treinada e mais criativa), ao tecer críticas à “mão direita” da educação ao longo da vida “assenta no seu caráter pragmatista, hoje dominante, e na tendência para a procura de soluções pedagogistas e individualistas para enfrentar problemas estruturais de manifesta magnitude” (LIMA, 2007, p. 9). Para o autor em questão, alguns setores defendidos pela “mão direita” como a formação profissional e continuada não são dispensáveis no âmbito de uma concepção de educação ao longo da vida. Por isso, para LIMA (2007) é preciso buscar um meio termo entre as duas concepções, pois para ele

(...) se confrontando, criticamente e criativamente, com os problemas da economia, do trabalho e do emprego, por exemplo, porém sem denegar o seu caráter educativo, as suas responsabilidades sociais e ético-políticas; procurando por isso contribuir, ainda que de forma modesta e limitada para a criação de condições de nossa existência individual e coletiva, para o aprofundamento da democracia, dos direitos humanos e da justiça social, seguindo a metáfora da “mão esquerda” da educação ao longo da vida (...) (p.9)

Não há dúvida de que a educação deve contemplar processos formativos que integram saberes relacionados ao trabalho. Mas a pergunta que cabe nesta discussão é: pode a educação ao longo da vida, mesmo ambidestra, proporcionar uma compreensão integral do processo de produção e de trabalho nesta sociedade? Para que possamos transpor o desafio citado, romper com as barreiras da desigualdade e superar as relações de não reconhecimento, a EJA precisa externalizar suas propostas e projeções, que convergem para a transformação desta sociedade em outra sociedade que tenha como base a justiça e a igualdade ao invés de buscar uma

conciliação de concepções expressivamente antagônicas nesta sociedade – o que, a meu ver, não proporcionaria as autênticas aspirações do público jovem e adulto. Somente assim, ela ultrapassará as concepções assistencialistas atribuídas a ela. Ao longo dos anos, tem se tornado característica da Educação de Jovens e Adultos a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas. E as políticas públicas que poderiam auxiliar na quebra deste paradigma e na efetiva qualidade nesta modalidade, por meio de uma autêntica formação humana, ainda permanecem deficientes.

Como já relatado, a educação está subordinada ao mercado. Com isso, ela é chamada a cumprir o seu papel historicamente constituído: o de formação do homem pela sociedade; colocando-se como redentora, onde ela se torna uma verdadeira promessa (e apenas isso). Porém, com os altos índices de reprovação e evasão, ela vem sendo questionada quanto a sua qualidade e, assim, tem-se apresentado uma necessidade de se rever a sua forma administrativa, seus conteúdos e, portanto, suas políticas. Ao passo que definem a educação como o remédio para o desemprego e para a empregabilidade (e a EJA está inserida nisto), transferimos e ocultamos a verdadeira realidade histórica de desigualdade do capitalismo, pois repassa o desemprego para quem o sofre, dissimulando a relação existente entre as agrupações oligopólicas que instrumentalizam as grandes mutações tecnológicas, econômicas e sociológicas em escala mundial. Assim, como vimos, os documentos produzidos pelos organismos internacionais andam de mãos dadas com os interesses da classe dominante, e, portanto, a EJA continua a caracterizar-se pela suplência e/ou substituição compensatória do ensino fundamental e médio. Em nosso país, essa modalidade tem um caráter não meramente prático, mas também ideológico. As políticas estatais – neoliberais – precisam garantir o discurso de que a educação escolar é essencial para o desenvolvimento de um país. Com isso, ele transfere o fracasso das políticas econômicas para as carências efetivas de escolarização da população. Nessa direção, a formação adquire um significado deturpado como simples preparação para o trabalho e jamais voltada para princípios ligados à formação humana. Trata-se, a partir de então, de simples formação de força de trabalho para o capital – tornando o homem em mais uma mercadoria dentre tantas. Nessa condição, o trabalho não é tido como uma atividade criativa e estimuladora. A formação cultural é valorizada, e também adquire importância na medida em que o indivíduo precisa se adaptar às exigências técnicas-operativas e ético-políticas expressas pela nova sociabilidade capitalista.

Portanto, a reflexão que cabe é: seria possível então uma formação humana dentro da sociedade capitalista? Vale ressaltar que a formação humana neste trabalho deve ser entendida como o acesso, por parte dos sujeitos, aos bens materiais e espirituais produzidos em

sociedade e necessários a sua construção individual e coletiva. Ou seja, de maneira clara e evidente, este tipo de formação humana é impossível neste modelo de sociedade. Mas, por que?

A concepção de formação implícita nesses dois projetos apresentados até então, divergem drasticamente. Por isso, ao utilizar o termo formação humana dentro do sistema capitalista, busco o recurso das aspas indicando uma formação humana unilateral – contrária a anunciado por Marx – uma formação que reflete a imagem do capital e busca preparar os trabalhadores para serem empreendedores e até mesmo colaboradores no sentido de que estarão, agora, em condições de se adequarem às constantes mudanças na configuração do mundo do trabalho (ANTUNES, 2011). Assim, a “formação humana” dentro do capital, atualmente, pode ser resumida em uma formação estritamente profissional e rasa, com o intuito de propiciar o sujeito uma formação geral e torna-lo um trabalhador polivalente.

Nas discussões já apresentadas observamos as novas exigências colocadas ao mundo do trabalho mediante a reestruturação produtiva que acabaram se desdobrando também na educação. Nessa direção, notamos uma pretensa preocupação das empresas e dos empresários com a educação de jovens e adultos – uma preocupação centrada na ótica do mercado. Mesmo levantando discurso de uma educação universal, passa-se longe de um compromisso com a formação humana nos moldes apresentados pela teoria social de Marx.

Na verdade, ao contrário, a educação de interesse da classe dominante está bem distante da educação que interessa ao trabalhador – sem a interferência/gerência do capital. A “formação humana” nessa sociedade das demandas do capital, assim como acontece com a reestruturação produtiva, precisa ser constantemente reorganizada. Portanto, esse é o principal objetivo da “formação humana” no capitalismo: se reorganizar afim de possibilitar mínimas condições do trabalhador de competir no mundo do trabalho sem, é claro, lhe garantir efetivamente um emprego e, muito menos, diminuir a desigualdade social – ou seja, essa formação, sem possibilitar a emancipação social e individual dos sujeitos, vem sendo usada como alibi para os rejeitos de toda ordem da sociedade capitalista (RODRIGUES, 1998).

Por isso que, na busca por uma formação humana que realmente propicie a emancipação humana, faz-se necessário uma drástica mudança na forma como homem é visto em sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de perspectiva atribuída ao trabalho em seu sentido histórico e ontológico. Para isso ocorrer, a educação institucionalizada deve perder seu caráter de privilégio e se tornar um direito concretamente igual para todos (PINTO, 2000) e, a partir de então, contribuir para a formação de sujeitos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma nova sociabilidade.

Portanto, a formação humana como definida e defendida neste trabalho se torna uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade. Uma formação que realmente busque a omnilateralidade só poderá ser construída sob uma sociedade que busque de maneira autêntica a comunidade humana – o que pressupõe necessariamente a supressão do trabalho fetichizado, da sociedade de classes e, obviamente, do capital – podendo a educação, em seu sentido amplo, ter uma grande contribuição para isso.

O discurso contrário ao da sociedade atual, que preconiza a formação integral do homem, entende que se deve formar sujeitos livres, participativos, críticos, e que a educação com qualidade deve estar disponível para todos. A implantação desses princípios na formação deve ser vista como inevitável e como algo que transcende o plano ideal e do discurso.

Conforme Neves (2000) aponta, a formação humana defendida pela classe trabalhadora pressupõe a superação, em um patamar mais elevado, da dicotomia entre trabalho simples e trabalho complexo, com vistas a sua instrumentalização técnica e política – possível apenas em um outro modelo de sociedade. Tal perspectiva aponta para o fato de que não basta que o cidadão operário (trabalhador manual) se qualifique; é preciso que, seja formado para ser dirigente, ou seja, para governar. Cabe à sociedade cumprir essa tarefa, ainda que seja preciso desempenhar esforços antes não imaginados.

Por isso, o ensino não pode ser considerado um produto, pois deste modo, estaria apenas a serviço da mera transmissão-assimilação dos conteúdos, aprendizagem repetitiva, abstrata e desvinculada das relações sociais concretas, logo de caráter elitista, descompromissada das reais condições históricas, sociais e humanas e contrárias ao espírito crítico. Comentando sobre esta perspectiva, Saviani (2009, p.15) menciona que a “(...) violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural)”. Para a formulação de uma nova sociedade – que tenha a formação humana de seus sujeitos como princípio – os conteúdos escolares deverão ser tratados como uma necessidade pessoal e social, de modo que, depois de serem aprendidos, possam ser um instrumento de mudanças sociais, devendo ser incorporados dentro de uma totalidade.

Dessa forma, é fundamental pensarmos em educação de qualidade ao longo da vida que ultrapasse as concepções restritas de escolarização e que supere as políticas públicas temporárias e focalizadas. Para tanto, haverá a necessidade de reestruturação abrangente, que supere não apenas o modelo educacional/gerencial que temos, mas também a sociedade em que este está estruturado (MÉSZÁROS, 2002). Somente assim, dar-se-á oportunidade de que os jovens e adultos, das classes subalternas, tenham acesso a uma autêntica educação ao longo

da vida, não voltada a competências exigidas pelo mercado, mas uma educação que realmente propicie a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelos homens, cuja aquisição ajudaria esses sujeitos a interpretar a herança cultural da humanidade e definir-se diante dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo o que era sólido se desmancha no ar (...) e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas” – Karl Marx.

Portanto, perante todas as discussões apresentadas, acredito que se faz necessário desconstruir os mecanismos que reforçam a exclusão e que deixam à margem as condições mínimas de vida, no caso brasileiro mais da metade da população jovem e adulta. E, assim, criar condições subjetivas e objetivas para o desenvolvimento humano, particularmente da classe trabalhadora, entendida como um patamar histórico de chegada do homem a uma totalidade, em que é capaz de usufruir plenamente dos bens culturais e dos materiais (FRIGOTTO, 2003).

Como apresentado neste trabalho, a burguesia por meio de suas instituições – especialmente a UNESCO – tem disseminado suas ideologias e uma nova sociabilidade capitalista. Nela, os sujeitos e adultos recebem uma formação para exercerem um trabalho simples e orientações para essa nova sociabilidade, pautada na solidariedade, no consenso e no consumo. Com tudo isso, ao analisar o quadro atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é nítido o direcionamento dado pelos organismos internacionais as políticas públicas (que já não são tão públicas, a não ser pela origem do financiamento) voltadas aos sujeitos dessa modalidade. Nelas são colocadas a necessidade de se elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos e de propiciar a estes um formação profissional rasa – suficiente para que eles desenvolvam seu papel no mundo do trabalho desempenhando um trabalho simples. E que essa formação, ao longo da vida, permita que estes possam se adaptar as constantes mudanças dentro da sociedade atual. E é nesse sentido que a EJA cumpre o seu papel dentro desta sociedade: o de formar sujeitos para a nova sociabilidade capitalista, transferindo a culpa pela pobreza e desemprego para os próprios indivíduos na medida em que a escola é colocada como trampolim para uma ascensão social, ainda que precária e mistificada. Assim as políticas públicas hodiernas, impulsionadas por determinações externas (e também internas) acabam por se tornar a materialização dos ideais ligados a classe empresarial com o objetivo de firmar a postura da burguesia, por meio do consenso, em relação a formação dada

a classe trabalhadora, inclusive a de jovens e adultos, dentro da configuração atual do capitalismo no Brasil.

No entanto, Mészáros (2005) menciona que a história não possui uma dinâmica externa misteriosa, sendo, antes o resultado de um processo pelo qual há intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real. É por isso que, apenas em uma perspectiva de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica. E, também é por isso, que as considerações traçadas neste trabalho não podem ser o ponto final, mas precisam ser o ponto de partida para essa transformação.

Nessa direção, se torna inadmissível a exploração de uma minoria sob o trabalho da maioria. O sistema capitalista, como sua base, alimenta-se desse antagonismo entre o capital e trabalho assalariado. O Estado, como representante dos interesses burgueses, como analisa Gramsci (2012), utiliza-se de seu poder coercitivo e ideológico para garantir a manutenção da ordem vigente e tornar a exploração algo rotineiro e parte comum e natural da sociedade. E é, mediante essa análise, que aponto para a importância da transformação dessa sociedade por meio dos movimentos de contra-hegemonia que busque a implantação de uma outra sociedade – socialista – em detrimento a sociedade atual, por meio da organização da classe trabalhadora, pelo fortalecimento da cultura proletária (THOMPSON, 2011) e pela fortalecimento da leitura crítica e consciente do proletariado em relação a hegemonia burguesa, à confrontando com a perspectiva de uma hegemonia proletária.

Para tanto, Gramsci (1991) demonstra a importância dos intelectuais dentro da classe que vive do trabalho. Estes, defenderiam a transformação defendida neste trabalho. Esses intelectuais orgânicos têm a responsabilidade de darem consistência à luta da classe trabalhadora e, a partir da revolução torná-los capazes de governar e orientar a gênese de um novo modelo societário. Também, para que isso seja possível – como aponta Gramsci (1991) – haveria a necessidade de uma escola “comum” (não em um sentido de ‘simples’, mas no sentido de comum a todos), “única” (não hierarquizada socialmente, como hoje se estabelece as instituições escolares) e “desinteressada” (uma escola que possibilite a apreensão, por parte de seus sujeitos, de todo o seu passado e presente cultural acumulado historicamente). Assim, haveria a possibilidade de uma autêntica emancipação humana e de aquisição de uma maturidade intelectual por parte dos sujeitos jovens e adultos e de seus filhos – requisitos imprescindíveis a uma práxis social crítica à sociedade atual. Com isso, projetos de Educação Popular atrelados a Educação de Jovens e Adultos se tornam indispensáveis. Projetos estes que precisam ser construídos pela própria classe proletária e, por isso, deverão ultrapassar os

processos de escolarização e perpassarem por toda a vida do sujeito trabalhador dessa modalidade. Somente projetos com essas bases e que defendam os interesses dos trabalhadores é que poderão, efetivamente, contribuir para mudanças estruturais e universais na sociedade atual.

Corroborando com esses apontamentos, Mészáros menciona que uma educação para além do capital só será possível em uma ordem social qualitativamente diferente

Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientando pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2005, p.72).

Sendo assim, as orientações pedagógicas (e não somente elas) na Teoria Social de Marx de uma formação politécnica e de uma formação humana omnilateral (que se constitui basicamente pelo trabalho produtivo e pela relação entre a educação e sociedade, efetivada nas escolas e para além delas) devem ser tomadas por todos os sujeitos sociais comprometidos com o projeto fundamental/essencial para classe trabalhadora, como possibilidade de ruptura com o atual modelo de sociedade e de efetivação de um outro modelo que rompa com a ditadura do capital, com a sociedade dividida em classes e que, portanto, seja efetivamente justo em todos os sentidos e que tenha a liberdade não como um estado, mas como uma atividade histórica. Com isso, o trabalhador – o homem – deixará seu adjetivo de consumidor, alienado, unilateral e passará a ser considerado sujeito histórico que produz, por meio do trabalho, sua condição de vida individual e coletiva, ou seja, como um ser social portador da liberdade, realmente revolucionário e completo.

BIBLIOGRAFIA

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como o conhecemos**: uma crítica radical do capitalismo. Rio de Janeiro (RJ). Civilização Brasileira, 2010.

ALVARENGA, M. S de. **Sentidos da Cidadania**: Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro (RJ): EdUERJ, 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2011.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2009.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo (SP), Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.

_____. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo (SP): Ática, 1989.

BOITO JR., A. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Revista Sociologia Política**. 2007, nº.28, pp. 57-73. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-44782007000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05/01/2014.

_____. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Crítica Marxista**, nº 17. Rio de Janeiro, Ed. Revan, 2003. Disponível em: <

http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo98critica17-A-boito.pdf>. Acesso em: 05/01/2014.

BRASIL. **Taxa de analfabetismo**. PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) - 2012. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em:

<<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2476>>. Acesso em 25/07/2011.

_____. **Taxa de analfabetismo**. Censo Demográfico do Brasil - 2010. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em:

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em 25/07/2011.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc59.htm>. Acesso em 18 ago. 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 01 de Dezembro de 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei N° 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente a profissionalização do ensino de 2° grau.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências.

_____. **Censo de 1940.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf> Acesso em 09 de Setembro de 2013.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais.** 2 ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2008.

COUTINHO, C. N. **Cultura e Sociedade no Brasil:** ensaios sobre ideias e formas. 4 ed. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2011.

_____. **Marxismo e política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. 3 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

CHILANTE, E. F. N. UNESCO e Educação de Adultos no Brasil. **Caderno de**

Pesquisa: Pensamento Educacional v.5, n° 11, Curitiba (PR), 2010. Disponível em:

<http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/3_unesco_cp11.pdf>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de EJA no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Outubro. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>> Acesso em 21 de Agosto de 2013.

DUAYER, M. Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica do trabalho. In:

Revista Em Pauta. Rio de Janeiro (RJ), v. 10, n.29, 2012. p. 17-34. Disponível em: <

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/3880/2723>>. Acesso em 16 de outubro de 2012.

EVANGELISTA, E. G. dos S.A **UNESCO e o mundo da cultura.** 222 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas (SP), 2000. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000184717&fd=y>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. [2008]. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2013.

FERNANDES, F. de **A Revolução Burguesa no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Ed. Globo, 2006.

FERNANDES, F. de; BRAGA, R.; RIZEK, C. **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 31 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2000

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3 ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 6 ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 13 ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 11 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista**. 9 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010a.

_____. **Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Trabalho apresentado em: Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 05/01/2014.

_____. **Educação e crise do Capitalismo real**. 5 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2003.

_____. (orgs). **A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo (SP): Cortez, 2001.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo (SP): Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71. Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavattaramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2013.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

_____. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S. A**. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em: <<http://grnucleo11.blogspot.com.br/2011/09/pablo-gentili-neoliberalismo-e-educacao.html>>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 2 ed. Rio de Janeiro (RJ): Record, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1991.

_____. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1978. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do Capitalismo real**. 5 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2003.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 3. 5 ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 2. RJ: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1966. In: EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. [2008]. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 10 de Outubro de 2013.

HADDAD, S. **O Direito à Educação no Brasil**. São Paulo (SP), 2003. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. **Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, ano 11, nº 56, 1992.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas (SP), n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000a.

_____. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo (SP): Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, 2000b. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 de novembro de 2007.

_____. **Aprendizagem de Jovens e Adultos:** avaliação da década da educação para todos. São Paulo (SP). vol.14. n° 1. Jan./Mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005>. Acesso em 20/08/2013.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5 ed. São Paulo (SP): Edições Loyola, 1992.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F.; DOMBOSCO, C. T. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000):** o processo de juvenilização. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0128.pdf>>. Acesso em 08/08/2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do SENAC.** SENAC: Rio de Janeiro (RJ), v.25, n.2, maio/ago., 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.htm>>. Acesso em 16 de outubro de 2012.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida:** entre a mão esquerda e a mão direita de Miro. São Paulo (SP): Cortez, 2007.

_____. **Educação não escolar de adultos:** iniciativas de educação e formação em contextos associativos. Braga (PT): Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 2006.

LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. 2 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas,** São Paulo (SP), n. 4, p. 1-18, 1978. Disponível em: <http://webdav.sistemas.pucminas.br:8080/webdav/sistemas/sga/20082/139876_As%20bases%20ontol%C3%B3gicas%20do%20pensamento%20e%20da%20atividade%20do%20homem.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2013.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo (SP): Xamã, 2005.

_____. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. **Brasil 2000:** nova divisão do trabalho na educação. 2 ed. SP: Xamã, 2000.

_____. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo (SP): Cortez, 1994.

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 da 21ª ANPED. Caxambu, 1998.

MARTINS, A. S. **A Educação Básica no Século XX**: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa (PR), v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **Escritos sobre educação e ensino**. Campinas (SP): Navegando, 2011. Disponível em: <http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/09/marx_engels_educacao_ensino_navegando_ebook.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2013.

_____. **Manifesto do partido Comunista**. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2008.

_____. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo (SP): Boitempo, 2004.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Volume I (Prefácios e Capítulos I a XII). São Paulo (SP): Nova Cultural, 1996a. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/03/marx-karl-o-capital-1.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2013..

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Volume II (Capítulos XIII a XXV). São Paulo (SP): Nova Cultural, 1996b. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/03/marx-karl-o-capital-2.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2013..

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**. 1 ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. São Paulo (SP): Graal, 2000.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo (SP): Loyola, 1987.

_____. (org.) **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro (RJ): Edições Graal, 1984.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

RIBEIRO, W. C. Textos selecionados de Milton Santos. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo (SP): Publifolha, 2002.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, R. L. Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas para um Projeto de Formação Humana. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Coleção didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte (MG): Autentica, 2010. p.44-59.

_____. **Escola Pública e pluralismo cultural frente ao desenvolvimento capitalista brasileiro**. 2009. 181 f. Relatório final de pesquisa (Cultura e construção do conhecimento: desafios e perspectivas presentes na gestão das escolas públicas do município de Juiz de Fora) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

_____. **Constituição do espaço público e escola brasileira [recurso eletrônico] : igualdade e pluralidade**. 2006. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0212125_06_Indice.html> . Acesso em: 10 de Janeiro de 2013.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre o programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo (SP): Record, 2000.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico internacional. São Paulo (SP): Hucitec, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40 ed. São Paulo (SP): Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis (SC), v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2013.

SOUZA Jr, J. **Marx e a crítica da Educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida (SP): Idéias e Letras, 2010.

TEIXEIRA, F. J. S. et al. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo (SP): Cortez, 1996.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo (SP): Companhia das letras, 2011.

_____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2010.

TORRES, R. M. Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999. In: DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo (SP), Ação Educativa, 2003.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Belém (BRA): UNESCO, 2010.

_____. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491por.pdf>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

_____. **UNESCO e a educação: nossa missão**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001289/128951por.pdf>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

_____. **Brasil: Novos marcos de ação**. Brasília, DF: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125369porb.pdf>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

_____. **Marco de Ação de Dakar sobre Educação para todos: cumprimento de nossos compromissos coletivos**. Adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar (SEN): UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

_____. CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**. Hamburgo (ALE): UNESCO, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Jacques Delors)**. 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em 29 de Outubro de 2013.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA): satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien (THA): UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2013.

UNIÃO EUROPÉIA, U. Síntese das Legislações da União Europeia. **Programa de aprendizagem ao longo da vida da União Europeia – 2007-2013**. 2009. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pt.htm>. Acesso em 08 de Dezembro de 2012.

VEIGA, I. P. (Org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo (SP): Boitempo, 2007.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1992.