

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DO ACESSO

Bruno César dos Reis Rodrigues

Licenciado em Química pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás (FATEG). Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFG). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9672-4318>

E-mail: brunogrindel@gmail.com

Camila Di Paiva Malheiros Rocha

Graduada em Pedagogia (UFG). Especialista em Educação Infantil (UNINA) e Alfabetização (PUC). Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFG). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9579-6528>

E-mail: camiladipaiva@gmail.com

Lucas Martins de Avelar

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFG). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1948-903X>

E-mail: lucasmavelar@gmail.com

Rones de Deus Paranhos

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professor do Departamento de Educação em Ciências, Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (ICB/UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFG). Coordenador da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na EJA (REPEC-EJA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2661-1235>

E-mail: paranhos@ufg.br

Resumo

Este ensaio parte da necessidade de caracterizar o significado atribuído à escolarização de jovens e adultos pelo modo de produção capitalista. O objetivo do texto é refletir sobre a natureza da contradição existente entre a ampliação do acesso dos jovens e adultos à escola especialmente a partir da década de 1940, e o real conteúdo desse acesso, em termos das possibilidades formativas que oferece aos sujeitos. A reflexão parte de autores que discutem a relação educação-capitalismo (ENQUITA, 1989; FRIGOTTO, 1993; KUENZER, 2005; 2007; MÈZSÁROS, 2008), EJA (MACHADO, 1997; 2008; 2019; RUMMERT; VENTURA, 2007; PARANHOS; CARNEIRO, 2019), e pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2000; 2013a; 2013b; 2017; DUARTE, 2013), entre outros. As iniciativas governamentais que vêm se desenvolvendo nas últimas décadas tem contribuído com a consolidação de um projeto aligeirado de educação destinado à

classe trabalhadora, fundamentado pelo pragmatismo utilitário exigido pelas demandas produtivas. A escola gestada sob a Teoria do Capital Humano tem a função de subalternizar os sujeitos à lógica burguesa de manutenção do *status quo*. Uma educação que se diga humanizadora deve originar-se da urgência histórica de escolarizar os jovens e adultos, munindo-os dos instrumentos (conceitos científicos) que lhes permitam ressignificar sua relação com a realidade. A concepção de EJA como direito deve constituir-se enquanto compromisso político e pauta incansável de luta daqueles e daquelas que têm a modalidade como campo de estudo, trabalho e investigação.

Palavras-chave: EJA. Paradigma do acesso. Educação como direito. Compromisso político.

YOUTH AND ADULT EDUCATION BEYOND ACCESS

Abstract

This essay starts from the need to characterize the meaning attributed to the schooling of young people and adults by the capitalist mode of production. The aim of the text is to reflect on the nature of the existing contradiction between the expansion of access of young people and adults to school, especially from the 1940s onwards, and the real content of this access, in terms of the educational possibilities it offers to the subjects. The reflection comes from authors who discuss the education-capitalism relationship (ENQUITA, 1989; FRIGOTTO, 1993; KUENZER, 2005; 2007; MÈZSÁROS, 2008), EJA (MACHADO, 1997; 2008; 2019; RUMMERT; VENTURA, 2007; PARANHOS; CARNEIRO, 2019), and historical-critical pedagogy (SAVIANI, 2000; 2013a; 2013b; 2017; DUARTE, 2013), among others. The government initiatives that have been developing in recent decades have contributed to the consolidation of a streamlined education project aimed at the working class, based on the utilitarian pragmatism required by productive demands. The school created under the Theory of Human Capital has the function of subordinating subjects to the bourgeois logic of maintaining the status quo. An education that claims to be humanizing must originate from the historical urgency of schooling young people and adults, providing them with instruments (scientific concepts) that allow them to reframe their relationship with reality. The conception of EJA as a right must be constituted as a political commitment and tireless agenda of struggle of those who have the modality as a field of study, work and investigation

Keywords: EJA. Access paradigm. Education as a right. Political commitment.

Introdução

A reconfiguração do entendimento acerca da escolarização de jovens e adultos após a promulgação da Lei 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), não implicou o desaparecimento das diferentes concepções ligadas ao significado de escolarizar os jovens, adultos e idosos. Para Machado (2008) as concepções aligeiradas de Educação de Jovens e Adultos estão ligadas a uma compreensão historicamente difundida que vincula a modalidade à suplência. Esse entendimento, deve-se em grande medida à circulação desde as primeiras décadas do século passado, de ideias que vinculavam a correspondência entre o acesso à educação e as políticas assistencialista-compensatórias. A década de 1940 embebida pelo sentimento desenvolvimentista marca, sobremaneira, a adição da perspectiva pragmático-utilitária aos projetos formativos em curso na Educação de Jovens e Adultos.

A visão que demarca a identidade da EJA como uma modalidade da Educação Básica vem se constituindo ao longo dos vinte e quatro anos de LDB (Lei nº 9.394/96), contudo, ainda é caudatária das diferentes perspectivas e provisoriades político-pedagógicas que foram atribuídas a Educação de Jovens e Adultos ao longo de décadas. O processo lógico-histórico de constituição da EJA carrega a marca da marginalização do direito de acesso à educação, a qual vem se resignificando a cada década, travestida de iniciativas programáticas e de cunho pedagógico assistemático (programas pontuais, cursos de certificação rápida etc.). Há em curso, a manutenção de uma EJA pautada pelo imediatismo e formação pragmático-utilitária exigidas pela lógica do capital. Imediatismo esse, que conflita e contradiz os fundamentos da Constituição Cidadã de 1988, as diretrizes da LDB de 1996, e as metas para a modalidade expressas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

O presente ensaio objetiva refletir a contradição existente entre a massificação do acesso à EJA, (por meio de programas e políticas públicas especialmente após a década de 1940) e o caráter aligeirado da formação oferecida aos educandos e educandas (marcada pela cultura da certificação rápida). Por meio desta reflexão,

pretende-se sinalizar indicativos para um ensino humanizador, verdadeiramente comprometido com a concepção da EJA como direito.

O texto foi dividido em três partes. Na primeira, é discutida a relação histórica existente entre educação e capitalismo, e o significado que a escolarização assume sob os preceitos do capital. O segundo momento traz um paralelo entre as iniciativas no âmbito federal, especialmente a partir da década de 1940, e a instituição do paradigma de acesso à modalidade. Por fim, o terceiro tópico caracteriza as contradições internas das diferentes concepções aligeiradas de EJA e faz alguns apontamentos para um ensino pautado pela compreensão da educação como direito.

A educação em sua relação com o capitalismo

No feudalismo a sociedade era dividida em camadas sociais (nobreza, clero, senhores feudais e servos) e a condição de classe era determinada a partir do nascimento, já que as ocupações se transmitiam de pai para filho. O trabalho nesse modo de produção visava a subsistência familiar, e não o acúmulo de bens. A medida da riqueza era dada pela extensão da terra e não pelo volume de mercadorias ou dinheiro que se possuía (ENGUITA, 1989).

Enguita (1989) afirma que a passagem do feudalismo para o capitalismo marca profundas e importantes mudanças no modo de produzir e reproduzir a existência humana. A instauração da nova ordem social proveniente do capitalismo passa a dominar o processo de produção, e as necessidades humanas não são mais levadas em conta. Passa-se a produzir para o mercado, visando exclusivamente o lucro, característica esta, fundamental para esse modo de produção.

Segundo Enguita (1989), a divisão técnica do trabalho foi o principal marco do capitalismo, responsável por reorganizar o próprio processo de produção. Com ela, o trabalhador perdeu o controle de seu processo de trabalho e entrou em uma relação alienada com sua própria atividade. De início, a divisão técnica do trabalho se desenvolveu como decomposição de uma cadeia maior de produção em suas tarefas integrantes, entretanto, seus grandes progressos vieram com a introdução ampliada da maquinaria, especialmente nas lógicas taylorista e fordista. A maquinaria

estabeleceu um ritmo mecânico ao qual o trabalhador, sem opção, precisou se subordinar.

Bastos (2005) sinaliza que para que o modo de produção capitalista dê certo, é necessário que cada indivíduo se insira no sistema. É com vista a satisfazer essa necessidade que se organizam projetos formativos de educação escolar cujo objetivo é instituir a dinâmica das relações sociais fundamentadas pelo processo de produção do capital. A tônica deve ser a da preparação para o mercado de trabalho. A educação sob essa égide, funda-se na ressignificação do trabalho pelo contexto do capital. Sua função passa a ser a reprodução e universalização da filosofia de vida burguesa.

Frigotto (1993) discute o papel da escola na transferência, articulação e desarticulação de conhecimentos no intento de fomentar a manutenção dos interesses dominantes. Trata-se de subordinar a função social da educação, de forma a controlá-la para responder as demandas do capital. Ela assume um papel estratégico no contexto neoliberal, que visa formar o trabalhador para o processo de produção. Nas palavras do autor: “[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p.26).

Em concordância com esses pressupostos, a Teoria do Capital Humano (TCH) vê a educação como uma forma de preparo para o trabalho no contexto do capital. Ela prega e deposita fortemente o investimento na educação como forma de provocar mudanças sociais que tornem as pessoas mais produtivas. Para essa teoria a educação tem papel fundamental na sustentação o capital humano (conhecimentos e habilidades que os indivíduos possuem, e que são necessárias ao seu desempenho na cadeia de produção).

É exatamente o processo educativo que produzirá as atitudes e conhecimentos com vista a capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho. Por conseguinte, sob esse ponto de vista, a educação é concebida como um dos fatores que tem íntima relação com a quantidade de renda, a posição e a possibilidade de mobilidade social almejadas pelos sujeitos. Com relação a este ponto, Frigotto (1993) expõe que

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Na esteira dessa discussão, Oliveira (1997) ressalta a responsabilidade da esfera educacional, já que a concordância com lógica do capital leva a uma preparação dos educandos e educandas para o serviço dos interesses da classe dominante. Há a reafirmação da Teoria do Capital Humano pela participação da escola na ocultação da verdadeira natureza das relações sociais estabelecidas, pois

É depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

Para a TCH, investir nos indivíduos e promover o aumento de sua produtividade pode levar à mobilidade social e melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o mercado de trabalho. Frigotto (1993), afirma que a educação passa a ser definida pelo mercado, na busca pelos resultados mais interessantes do investimento realizado. Esses resultados são as pessoas, o capital humano. Tal perspectiva mascara a desigualdade e mantém a alienação, uma vez que responsabiliza a educação pela produtividade. Não se colocam nesse sentido, como já dito, os verdadeiros objetivos formativos em evidência.

A educação, por seu turno, torna-se instrumento de resposta às necessidades do sistema produtivo, e contribui para a ampliação das influências da lógica capitalista. Sozinha, contudo, ela não é capaz de perpetuar o sistema vigente, apesar de, conforme pontua Mészáros (2008) converter-se em uma formadora de consensos, dado que age “[...] a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÈSZÁROS, 2008, p.56).

Saviani (2000) destaca que as teorias educacionais têm importante papel nesse processo, uma vez que, servindo como ferramenta de manutenção do *status quo*, conduzem a uma prática educativa favorável à classe dominante. O autor pontua que a escola tem reproduzido as relações sociais de produção, e vem sendo usada como

mediadora dos interesses do capitalismo. É indispensável, ainda conforme Saviani (2000), pensar um ensino que busque refletir e agir criticamente sobre as relações sociais vigentes, de modo a romper com os mecanismos de adaptação e o ciclo de subserviência historicamente em curso.

Deve haver a viabilidade de uma pedagogia compromissada com a efetiva mudança, de relação contra hegemônica com a manutenção e perpetuação da relação educação-capitalismo. O caminho para uma educação e formação humana demandam a atuação de professores e professoras compromissados com a verdadeira função social da escola, que é a de proporcionar a universalização dos saberes clássicos, a fim de promover a transformação social e pôr um fim nas desigualdades (SAVIANI, 2000).

À guisa de conclusão desse tópico, é fundamental assinalar que para solidificar a transformação social é preciso que os educadores e educadoras tomem frente nos enfrentamentos que se processam no cotidiano da realidade escolar. É imperativo formar cidadãos engajados na luta pelos seus direitos e não "produtos" cujo serviço se curva à um arranjo mercadológico consumista. É necessário conceber a educação como ação político-transformadora, e não mais fábrica que faz da sala de aula a linha de produção, e do aluno o produto. É urgente que se transgrida a reificação humana, e que se localize os alunos não como objetos, mas sim, como sujeitos da e na história.

Paradigma do acesso e inclusão excludente: a contradição impressa nas políticas públicas para a modalidade

As tratativas historicamente dadas à escolarização de jovens e adultos no Brasil contém elementos que permitem identificar contradições engendradas no seio dos mecanismos pelos quais a necessidade do acesso à educação desses sujeitos se produziu. Em termos recentes, faz -se necessário assinalar a extinção em 02 de janeiro de 2019 da Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo atual governo (2019 - 2022). Esse órgão vinculado ao Ministério da Educação era responsável pelo planejamento e implementação das políticas públicas nacionais relacionadas à modalidade.

Paiva et al (2019) discutem o cenário de desmonte institucional que tal medida representa, uma vez que excluindo-se a entidade responsável pela formulação e implementação de políticas para a EJA, impõe-se a modalidade o ostracismo e o abandono, agora às claras, empreendido pelo Estado a esses educandos e educandas. Uma questão interessante a se pensar, é o modo com que esse desmonte vem sendo conduzido, porquanto que podem ser identificadas duas frentes de precarização e enfraquecimento da EJA. A primeira, como já mencionado, age pela via explícita e desorganiza institucionalmente os meios para a concretização das metas e melhorias traçadas para a modalidade. O exemplo da extinção da SECADI ilustra tal frente.

Em alternativa, há um movimento implícito que desarticula e encolhe as políticas e programas conquistadas mediante intensas lutas e implementadas na última década, especialmente entre os anos de 2003 e 2015. Machado (2019) discute essa conjuntura de desarticulação no contexto do Proeja FIC Ensino Fundamental e Proeja Ensino Médio no estado de Goiás. A autora traz números alarmantes acerca da paulatina diminuição no número de matrículas nos referidos programas entre os anos de 2007 e 2017. Esses números são, em última instância contabilizados para fins de recebimento de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Há em curso a combinação de estratégias por parte da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, que por um lado não se comprometem com a ampliação da EJA integrada à Educação Profissional, e por outro, descaracterizam e modulam, à revelia, as formas de registrar as informações relacionadas ao número de ingressos nas duas modalidades. Esse último fato, contribui sobremaneira com ambiguidades e inconsistências no quesito alcance das políticas públicas para a EJA, posto que, a falta de dados coesos é um entrave ao seu fortalecimento. Machado (2019) caracteriza esse processo como uma atrofia dirigida à continuidade da subalternidade exigida pelo sistema capitalista.

O tema da construção da subalternidade dos sujeitos também é tratado por Rummert e Ventura (2007), no contexto de dois outros programas: Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. As autoras argumentam acerca da subalternidade reiterada ocorrida nas décadas de 1990 e 2000, desenhada pelo compromisso com

“[...] a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33). No que tange aos programas analisados, eles são descritos como a reedição de concepções aligeiradas que perpassam a constituição histórica da EJA e se assentam enquanto elementos de permanência, comprometidos com lógicas utilitaristas veiculadas na modalidade.

Com efeito, a construção da referida subalternidade e o movimento de atrofias contrastam com o que os documentos oficiais vem estabelecendo para a modalidade. O principal deles é o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), cujas ousadas metas 9 e 10 tratam especificamente da EJA:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, sem paginação).

Passados seis anos de vigência do plano, e a quatro anos de seu fim, vê-se que ambas as metas além de não terem sido cumpridas, são, praticamente impossíveis de serem levadas a cabo até 2024. Sobre a meta 9, dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD contínua) de 2019 indicam que a taxa de analfabetismo no Brasil entre a população com 15 anos ou mais está na casa dos 6,6% (IBGE, 2019). A meta em específico estabeleceu que até o ano de 2015, 93,5% dos brasileiros e brasileiras deveriam estar alfabetizados e a erradicação do analfabetismo absoluto, com redução em 50% do analfabetismo funcional até a data de término do plano.

Já sobre a meta 10, Machado (2019) cita dados do observatório do PNE, que para o ano de 2017 indicaram o quantitativo de 0,6% do número de matrículas da EJA integradas a educação profissional, um percentual muito aquém dos 25% estipulados. O que está ocorrendo, então? Quais elementos são capazes de explicar a contradição existente entre o legal e o real? Para responder tais questões, faz-se necessário recorrer à história da própria modalidade.

As políticas desenvolvimentistas de governos brasileiros, principalmente a partir da década de 1940, imprimiram o sentimento geral de que era ruim para um país em franco crescimento, altas taxas de pessoas não alfabetizadas. Machado (1997) caracteriza as iniciativas desse período, e assinala a recorrência de interrupções e transitoriedades das ações governamentais. Um dado trazido pela autora, com base no primeiro censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é a diminuição em porcentagem do número de analfabetos no país entre os anos de 1920 e 1970, ao passo que em valores absolutos, o quantitativo na realidade, estava aumentando (MACHADO, 1997).

As chamadas estratégias de massa representaram, conforme assinala Machado (1997), um meio pelo qual confluíram diferentes coletivos envolvidos com a educação de adultos a partir da década de 1960. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado durante a ditadura militar pelo decreto nº 62.455 de 22 de março de 1968, foi a mais simbólica iniciativa da época e firmou a compreensão da alfabetização ligada a obtenção de habilidades para o mundo do trabalho. O MOBRAL só foi extinto no ano de 1985, após o término da ditadura e a insatisfação com os resultados obtidos pelo programa após volumosos investimentos governamentais (MACHADO, 1997; HADDAD; DI PERRO, 2000).

Haddad e Di Perro (2000) sublinham que outra tentativa de fomento ao decréscimo do número de analfabetos no país foi empreendida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971, cujo artigo 25 dava as disposições acerca do estabelecimento do ensino supletivo. Essa nova forma de ensino estabeleceu o compromisso derradeiro do governo militar com a pauta do utilitarismo. A racionalização técnica da qual a suplência é caudatária, combinada com uma compreensão funcional qualificadora, deram o tom desse tipo de ensino.

A urgência, marcam os autores, era formar a mão de obra necessária para sustentar o projeto de nação em curso. A neutralidade e a flexibilidade do Ensino Supletivo, que a todos servia, demonstram a clara intenção do poder público com essa política. A norma era ampliar o acesso de forma vertiginosa a uma educação de caráter generalista, pré-moldada de acordo com as utilidades produtivas da lógica de modernização em curso (HADDAD; DI PERRO, 2000).

Esses elementos contidos no processo lógico-histórico de constituição da EJA caracterizam o chamado paradigma do acesso pelo qual a modalidade é atravessada. Paradigma aqui, nos termos enunciados por Abbagnano (2007) como um modelo, um exemplo a ser seguido. Tal compreensão se assenta no fato de que a partir do momento em que se viu na melhoria dos índices de alfabetização do país a condição imperativa para o desenvolvimento econômico nacional, passaram-se a empreender uma série de tentativas programáticas nas quais a palavra acesso tornou-se a máxima corrente.

O acesso constitui sim, aspecto importante quando se fala em escolarizar jovens, adultos e idosos. Entretanto, há de se localizar a natureza desse acesso nas intencionalidades políticas que o produzem. Estar na escola não garante por si que os educandos e educandas se apropriarão dos conhecimentos sistematizados. O avanço dos cursos de EJA na modalidade EaD, principalmente na última década são prova disso, pois muita dificuldade se vê propagandas que prometem diploma de ensino médio em três meses. É possível que em três meses os alunos e alunas apreendam todos os conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade? Após tão pouco tempo esses sujeitos são realmente capazes de compreender os fenômenos da realidade em sua essência? Quais são os verdadeiros fins aos quais se dedicam iniciativas desse feito?

Kuenzer (2005) discute a dialeticidade de dois processos que ocorrem no interior da sociedade de acumulação flexível: a exclusão includente e a inclusão excludente. A respeito da primeira, a autora sinaliza seu marcado compromisso com o afastamento dos trabalhadores e trabalhadoras do mercado formal, para incluí-los no mercado informal, de modo a garantir mão de obra mais barata, pela precarização das relações de trabalho, que é consonante a dinâmica da “moderna” cadeia de reestruturação produtiva.

Já a inclusão excludente, toma como princípio o paradigma do acesso, uma vez que incluir os indivíduos na escola das mais variadas formas e modalidades é uma necessidade do capital, visto que há a demanda constante por pessoas de comportamento flexível, que se adequem às exigências do modelo produtivo. Ocorre que, a formação compartimentalizada, fragmentada e aligeirada fornecida a esses

sujeitos, justifica a sua posterior exclusão do mercado formal, e posterior inclusão no mercado informal (KUENZER, 2005).

Há um parcelamento do conhecimento fornecido. Cria-se a demanda de periódicos retornos à escola para requalificações de acordo com as necessidades do sistema (KUENZER, 2007; VENTURA, 2013). Esse fato chancela o estabelecimento do paradigma do acesso e o confere do caráter cíclico de consensualidade que é tão indispensável a superestrutura capitalista. Os indivíduos acreditam que estão, por via do constante acesso e recebimento dos conhecimentos instrumentais fornecidos pela escola flexível, a caminho da reinserção no mercado formal e da melhoria da qualidade de vida.

Contudo, como aponta Kuenzer (2007) a dualidade estrutural da escola é a evidência mais clara da apropriação dos discursos da pedagogia emancipatória pela pedagogia do capital. As exigências produtivas fazem nascer dois tipos de escola, a da burguesia e a da classe trabalhadora. Aos donos dos meios de produção, dá-se o acesso e a permanência em uma formação conceitual, artística, histórica e filosófica integral. O desenvolvimento de intelectuais criativos, pensantes e capazes de retroalimentar o sistema. Em alternativa, à classe trabalhadora impera regra do (re)acesso constante, que fragmenta em competências e instrumentalização útil, os rudimentos do saber aos quais os sujeitos terão alcance.

Especificamente na EJA, o paradigma do acesso consubstanciado pela inclusão excludente põe em um curso um processo que Paranhos e Carneiro (2019) chamam de marginalização reiterada e institucionalizada. Segundo os autores, a marginalização se reitera, à medida que, os educandos e educandas que já foram marginalizados uma vez do acesso à escola, ao retornarem a ela, não recebem uma formação que lhes proporcione ampliar sua leitura da realidade por meio dos conhecimentos científicos. Há um sincretismo cotidiano-científico que não supera os saberes da experiência e não possibilita aos sujeitos o efetivo desenvolvimento humano.

Essa mesma marginalização se torna institucionalizada, conforme a escola, cuja função deveria ser em princípio levar a cabo um projeto formativo humanizador, torna-se reprodutora dos anseios do capital. Inaugura-se assim,

reedições recorrentes de programas e iniciativas comprometidas com um currículo mínimo e fragmentado, muito aquém de uma educação emancipadora, e que contribui sobremodo, com a manutenção da já referida subalternidade da classe trabalhadora aos ditames burgueses (PARANHOS; CARNEIRO, 2019).

Vê-se, portanto, a intrínseca relação entre o paradigma do acesso e a inclusão excludente que se processa na contradição existente entre as políticas públicas brasileiras e o efetivo compromisso com uma escolarização de qualidade para os jovens e adultos. Contradição essa, que se materializa no interior do da relação metabólica produção-educação, no fato de que a necessidade de formar trabalhadores com comportamentos cada vez mais flexíveis e com conhecimentos para atuar na modernidade produtiva emergente, esbarra na constante premência da tutela de saberes exigida pelo sistema capitalista.

A educação como um direito dos jovens e adultos brasileiros

A discussão acerca do direito à educação evidencia contradições próprias da sociedade do capital, uma vez que perpassa o debate político referente ao acesso à educação e a forma que ela toma de acordo com o público ao qual se destina. Prova disso, é que a educação brasileira tem em seu cerne a marca das relações verticalizadas nas quais a sociedade civil se constituiu.

No período colonial a pedagogia tinha, sobretudo, o objetivo de colonizar o pensamento e impor uma lógica para o pensar, para a cultura e credo. Já no período imperial, foi operacionalizada a intencionalidade de manutenção do poder das oligarquias fragilizadas pelos reveses sociais, como a mudança no modo de produção e a ascensão burguesa (SAVIANI, 2017). A proclamação da república e a consequente consolidação do capitalismo no país não mudou essa realidade: a educação passou a servir ao modo de produção capitalista, carregado da visão de homem como produto, não sujeito.

À medida que o capitalismo se firmou como modo de produção, houve a reconfiguração das relações sociais pré-existentes, de modo que atendessem às necessidades da nova forma de produção da existência humana. No que tange a educação, esta que se antes era vista como uma benesse, orientada pelo

entendimento religioso no qual as classes abastadas e educadas, proviam formação aos menos favorecidos, em um sentido assistencialista (KRAMER, 1982), passa a ser uma necessidade do sistema social que necessita de força produtiva (FRIGOTTO, 1993). Houve, então, o surgimento da pedagogia da compensação e, conseqüentemente, da educação compensatória (PEREIRA, 2006).

A educação compensatória tentará compensar a necessidade do sistema por força produtiva com a flexibilização de programas e conteúdo, simplificação da linguagem (KRAMER, 1982) e conseqüente separação entre trabalho manual e intelectual (ENGUITA, 1989). Para a classe trabalhadora a educação cumprirá o papel de ofertar uma formação ideologicamente orientada para o trabalho manual (FRIGOTTO, 1993). Pensando a educação de jovens e adultos, deve-se levar em consideração que a educação operacionalizada ao público da modalidade coincide, justamente, com a educação destinada a classe trabalhadora, uma vez seu público é constituído por esse recorte de classe.

Essa forma de educação orientada pelo anseio de formar rapidamente uma massa de indivíduos capazes de produzir, provocou uma substantiva mudança no significado assumido pela escolarização de jovens e adultos, e instituiu o já mencionado paradigma do acesso. Tal mudança em termos quantitativos, provocou a almejada redução nos índices de analfabetismo. Houve um salto percentual de 40%, dado que saímos de pouco mais de 10% da população brasileira alfabetizada em 1890, para quase 50% em 1950 (BRAGA; MAZZEU, 2017).

Tal fato evidencia, novamente, a contradição que envolve a esfera educacional brasileira. Se por um lado a consolidação do capitalismo permitiu que a classe trabalhadora tivesse acesso à educação, por outro idealizou uma formação gestada no padrão organizacional da sociedade de classes, em que a educação direcionada aos trabalhadores não é pensada por eles, mas pela burguesia. Esse projeto formativo é definido por Arroyo (2009) como uma pedagogia de subalternização, de manutenção das relações sociais desiguais e verticalizadas. Esse modelo visa incutir nos sujeitos a ideologia da classe dominante, no sentido de articular e desarticular conhecimentos, de modo que as intencionalidades das classes dominantes prevaleçam (FRIGOTTO, 1993).

As transformações sociais e econômicas advindas da consolidação do novo modo de produção pelas quais a sociedade brasileira passou, se materializam como já vimos, em políticas públicas orientadas para o suprimento das necessidades do mercado. A marginalização do trabalhador antes radicada pela via da cultura de colonização do pensamento e exploração por oligarquias dominantes, passou a ser aparelhada pelo Estado burguês. As políticas públicas tornaram-se, então, instrumento de manutenção da histórica marginalização da classe trabalhadora e, conseqüentemente, do público da EJA. Trata-se do assentamento da marginalização em sua forma institucionalizada, organizada pela instância estatal (PARANHOS e CARNEIRO, 2019).

O viés mercadológico que o ensino assume na sociedade brasileira, faz-nos questionar se é suficiente defender o acesso à formação sem que haja o questionamento sobre o que se acessa. Afinal, o que significa defender a educação sob a perspectiva da educação como direito?

Frigotto (1993) e Duarte (2013) são enfáticos ao dizerem que a forma como o ensino se organiza na sociedade do capital o investe com um caráter alienante. O sentido da alienação está no fato de descaracterizar o trabalho, enquanto elemento a partir do qual se constitui e se desenvolve a natureza humana. A educação orientada pela lógica da divisão social do trabalho intenciona fragmentar o processo formativo pela separação de dominantes e dominados, o que contribui para a retroalimentação do sistema. Aos dominados dá-se a formação para o trabalho manual, e aos dominantes a formação para o trabalho intelectual.

Tal separação acarreta a operacionalização de uma educação de subsistência para o trabalhador, de modo que o trabalho (enquanto atividade laboral) tem como finalidade suprir somente suas necessidades básicas. Nessa forma de educação o homem é produto, convertido em válvula motriz de um sistema cruel e desigual. Não é sujeito, é mercadoria, cuja função é a subsistência e produção para o desfrute do outro.

Duarte (2013) ressalta que do trabalho (enquanto atividade constituinte e desenvolvidora do gênero humano) há desdobramentos como as ciências, as artes e as tecnologias, chamadas de objetivações. A apropriação, pelo homem, de tais

objetivações confere ao ser biológico a natureza humana. Contudo, o autor salienta que a forma como o indivíduo se apropria de tais objetivações determina se esta é alienante ou humanizadora, e esse é o ponto chave da discussão.

A forma com que a educação tem sido operacionalizada pelo Estado e reproduzida nas escolas, contribui para o reforço da marginalização dos trabalhadores brasileiros, de modo que estes apenas tangenciam o volume produzido historicamente pela atividade humana. É, portanto, uma educação alienante. Em alternativa, Saviani (2013a) aponta que a escola é o lugar no qual a classe trabalhadora pode ter acesso a esses conhecimentos sistematizados. Conhecimentos que, no transcurso da história, tem estado sob o poder da classe dominante.

A escola, por esse ângulo, assume caráter contraditório e se constitui tanto como um braço do Estado Burguês, quanto como lugar de acesso aos saberes sistematizados, de apropriação da produção das objetivações humanas historicamente construídas. A defesa que deve ser feita na acepção da garantia do direito à educação, está para além do acesso à escola e de uma educação de subsistência, e vai além, no sentido de acessar os conhecimentos clássicos, que resistiram ao tempo, e pelos quais é possível ampliar a compreensão da realidade (SAVIANI, 2013a). O que deve ser superado é a ideia de que por ser trabalhador, deve acessar conteúdos mínimos. Esvaziar a escola dos saberes sistematizados é negar os sujeitos o acesso ao próprio processo de humanização.

Destarte, Saviani (2013b) dá encaminhamentos para uma educação que se pretenda ser de direito, ao dizer que “é preciso encarar o problema do ponto de vista da realidade existencial concreta do homem brasileiro” (p.48). Em outras palavras, não se pretende negar que a educação garantida ao trabalhador os meios de sua subsistência, entretanto, relegar os sujeitos a exclusividade desse modelo, é submetê-los a reiteração do processo subalternizador sob o qual sua condição de classe historicamente já se encontra.

Para o autor a educação deve partir da garantia dos meios de subsistência, mas deve também atrelar ao processo formativo a construção da consciência da realidade material ao qual o trabalhador está inserido, no sentido de uma educação para libertação, em que o sujeito se reconheça como fruto de um processo histórico de

relações de poder. A formação humanizadora e de direito, tem, portanto, o compromisso com a promoção das condições de comunicação intra e intersubjetiva. Contudo, isso só se torna possível a partir da apropriação daquilo que nos circuitos da história vem lhe sendo negado: o conhecimento erudito.

Considerações finais

Retomamos o título desta reflexão: “EJA para além do acesso”. O que essa expressão taxativa significa? Bem, em termos quantitativos, sinaliza para a necessidade cada vez mais premente de ampliar o número de matrículas na modalidade, já que ainda são 11,3 milhões de brasileiros e brasileiras com 15 anos ou mais que não foram alfabetizados (IBGE, 2019). Em termos qualitativos, significa considerar as intencionalidades desse acesso. A natureza e função da educação a qual se dirige a formação dada aos jovens, adultos e idosos que retornam às salas de aula se expressa a partir da definição de um projeto formativo, este, todavia, não é articulado descolado de concepções de homem, realidade ou conhecimento.

A função primeira de qualquer educação que se pretenda ser de direito, é produzir em cada um dos sujeitos a coletividade da prática social humana, marcada pelo rol de conhecimentos e saberes desenvolvidos no transcurso da história de objetivações e apropriações do real pela espécie. Qualquer projeto formativo que se afaste desta finalidade, carregará em si a contradição da inclusão excludente.

A EJA para além do acesso é aquela que considera a especificidade dos seus educandos, mas não a torna elemento de marginalização dos saberes, nem a usa como pretexto para iniciativas subalternizadoras. A EJA para além do acesso, é a EJA do *processo*, uma modalidade na qual os sujeitos se apropriem da cultura e se identifiquem enquanto membros e partícipes do *processo histórico* de constituição do gênero humano.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BASTOS, J. C. **Trajetória de egressos do ensino médio público do município de Juiz de Fora: a questão da escolha profissional**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2005.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Suplemento de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago., 2000.

KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. único, n 42, p. 54-62, jun. 1982.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

MACHADO, M. M. **Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Mestrado em Educação Escolar Brasileira. 1997. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 1997.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA – uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MACHADO, M. M. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cad. Pesq.**, v. 26, n.4, out./dez., 2019.

MÈSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. Trad. Tavares, I. 2.ed-São Paulo; Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos.** Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PARANHOS, R. D. CARNEIRO, M. H. S. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos – desafios para uma formação que proporcione o desenvolvimento humano. **Revista EJA em Debate**, v. 08, n. 14, jul./dez., 2019.

PEREIRA, M. F. R. As práticas assistencialistas e a institucionalização da cultura do benefício. **Trajeto - Revista de História da UFC**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 94-107, ago. 2006.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 29-44, 2013.

Submissão: Set. 2020
Aprovado: Dez. 2020