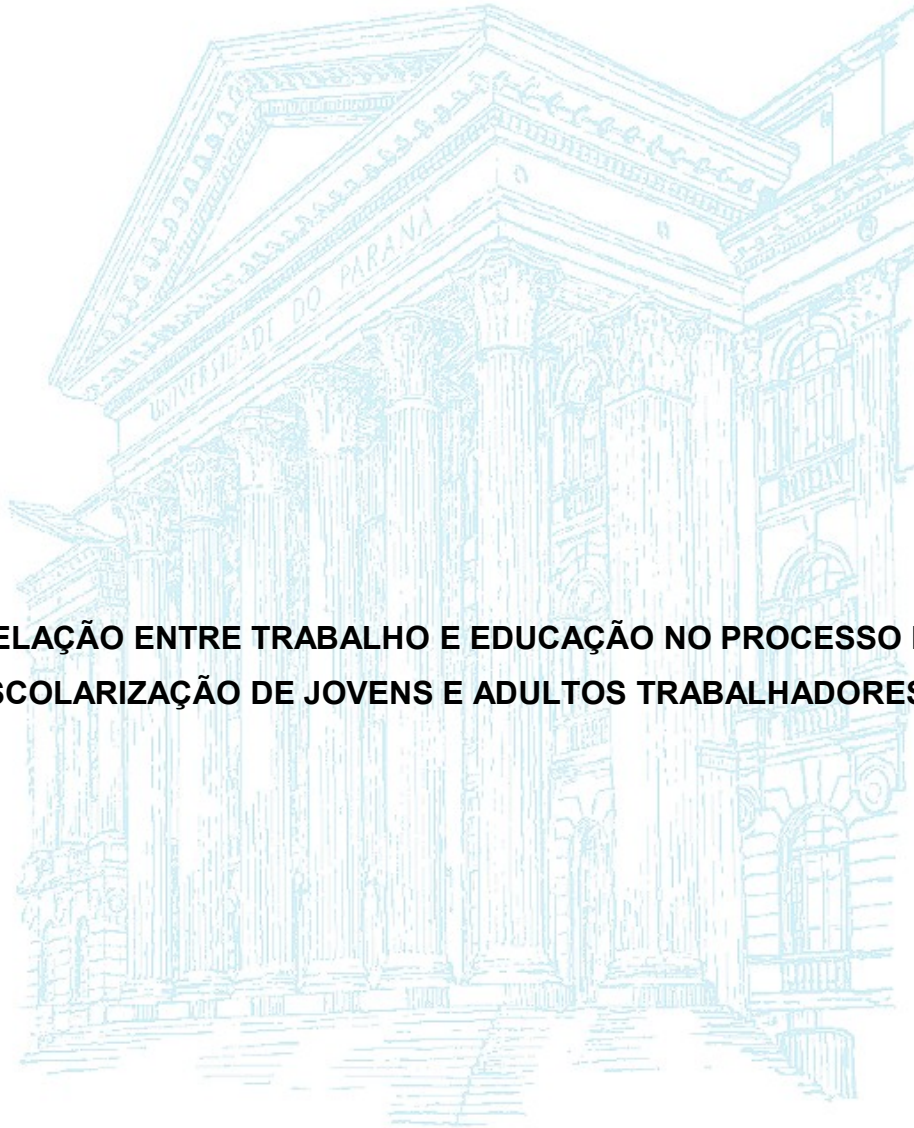


**VALMIRA SAMERDAK GRANATO**

**A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES**



Curitiba  
2011

**VALMIRA SAMERDAK GRANATO**



**A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES**

Monografia apresentada para conclusão do Curso de Especialização Organização do Trabalho Pedagógico, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Curitiba  
2011

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos professores do curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, especialmente agradeço a colaboração da minha orientadora, a professora Graziela. Também, o meu agradecimento ao professor Vilson da Mata, parecerista dessa monografia. Agradeço a Deus, aos meus amados filhos Nelson e Natália, por estarem sempre ao meu lado, e a minha mãe Filomena.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre trabalho e educação no processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores. A partir dos fundamentos do materialismo histórico, focaremos a análise na apreensão da precária formação do trabalhador atrelada às relações concretas da sociedade de classes capitalista. Para tanto, objetiva analisar a relação entre trabalho e educação formal no processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores; compreender a história da EJA, no cenário nacional, para desvelar a função que essa modalidade assume na atualidade; discutir a ontologia do trabalho e o trabalho alienado na sociedade capitalista; e analisar a formação escolar de jovens e adultos na sociedade capitalista, a partir das contradições entre trabalho e educação. O estudo da história da Educação de Jovens e Adultos, ao ser entendida no quadro histórico-concreto do modo de produção capitalista, nos leva a compreender que a educação é proporcionada nos estritos limites das necessidades objetivas desse modo de produção. Sob essa lógica, as práticas pedagógicas voltam-se aos interesses mais imediatos do alunado da EJA, reproduzindo a expropriação do conhecimento científico, reafirmando a mera certificação. Concluimos que discutir a escolarização de jovens e adultos trabalhadores, direcionada ao desenvolvimento de níveis mais elevados de consciência, é possível a partir do desvelamento das relações sociais de produção capitalista e as repercussões na formação humana e na condição de vida da massa populacional.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Formação Escolar do Trabalhador, Ontologia do Trabalho e Trabalho alienado, Trabalho do Professor.

## ABSTRACT

This investigation has the relationship between the work and education in the schooling processes of young and adult workers as an object of study. From the foundations of the historic materialism, we focus the analysis in the worker's poor training together with the capitalist class society's concrete relations. Thus, we want to analyze the relationship between work and formal education in the schooling process of young and adult workers and understand the history of EJA in the national scene to reveal the social function that this school modality does in these days, and analyze the school formation of the young and adult in the capitalist society from the contradictions between work and education. The EJA history study, in the concrete analysis of capitalism, leave us to understand that the education is gave to the workers in the limits imposed by the needs of capitalist production. Under this logic, the pedagogic practices are under the most immediate interests of the EJA's students, so it reproduces the knowledge expropriation and reaffirm the mere certification. We conclude that discuss of young and adult schooling is possible from the revelation of capitalist production social relations and theses repercussions in the human formation and in the life conditions of the people mass.

**Key words:** EJA (Young and Adult Education), Workers school formation, Ontology of the work and alienated labor, Teacher's work.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 – UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....</b>	<b>11</b>
1.1 A educação destinada a jovens e adultos: constituição histórica da formação escolar destinada a trabalhadores.....	12
1.2 A Educação de Jovens e Adultos na década de 1990: reforma do Estado e as implicações às políticas educacionais.....	26
<b>CAPÍTULO 2 – TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>33</b>
2.1 Ontologia do trabalho.....	33
2.2 Alienação do trabalho sob a forma do capital.....	38
<b>CAPÍTULO 3 – PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRADIÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>45</b>
3.1 Princípios norteadores da EJA no contexto atual: desvios na formação da EJA.....	46
3.2 Incompatibilidade entre educação e trabalho: questão tangenciada nas propostas de EJA.....	51
3.3 Enfrentamentos possíveis na EJA: papel do professor na formação de jovens e adultos.....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

O analfabetismo, o iletrismo e a evasão escolar são recorrentemente citados, em documentos governamentais e na mídia geral, como mazelas sociais que dificultam o desenvolvimento da cidadania e do país. Perante essa realidade, inúmeras frentes de atuação são organizadas – campanhas, programas e propostas governamentais, movimentos sociais – com o intuito de superar esses fatos.

No último século, a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Mais de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas. Esse número sobe para 30 milhões se nele incluirmos os analfabetos funcionais. São considerados analfabetos funcionais “as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas, são, portanto, indivíduos que reconhecem letras e palavras, mas não compreendem e interpretam o que lêem; reconhecem números, mas não conseguem realizar operações matemáticas básicas” (RELATÓRIO, 2011, p.6). O acesso ao ensino fundamental aponta problemas que incidem no fenômeno do analfabetismo funcional:

Na faixa dos 7 a 14 anos de idade, que corresponde ao ensino fundamental, o acesso à escola está praticamente universalizado em todos os níveis de rendimento. O desafio que ainda persiste é melhorar a qualidade da educação, reduzir o atraso escolar e incentivar as crianças a continuarem na escola nos níveis posteriores de ensino. No entanto, observa-se que ainda há um percentual considerável de crianças com defasagem de aprendizado para a idade. Por exemplo, a idade adequada para a alfabetização é em torno de 6 anos, porém 7,8% das crianças chegavam aos 9 anos de idade sem saber ler e escrever, quando já deveria estar completando pelo menos 4 anos de estudo no atual sistema de ensino, cuja duração está sendo ampliada para nove anos (RELATÓRIO, 2011, p.8).

Sob essa mesma lógica, o Estado do Paraná apresenta um número expressivo da população de jovens e adultos que não atingiram o domínio fluente da leitura e da escrita:

O percentual de analfabetismo no Paraná: entre 2004 a 2006, verifica-se que em 2004, havia 599 mil pessoas com 15 anos ou

mais não alfabetizadas (7,9%); em 2005, havia 542 mil pessoas com 15 anos ou mais, não alfabetizadas (7,8%); e, no ano seguinte, havia 508 mil pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas (6,51%). (...) Dados do IBGE a respeito de índices de analfabetismo em 2000 revelam que nos municípios de Curitiba e Ponta Grossa 3,38% e 5,71% da população, respectivamente, era analfabeta; e a população de analfabetos com 15 anos ou mais, residentes nestas duas cidades, era de 40.244 habitantes e 11.055, respectivamente (RELATÓRIO, 2011, p.8).

Para Saviani (2004, p.53), o grande desafio da educação no século XXI seria a erradicação do analfabetismo. Frente a esses dados que nos são caros e o insucesso secular de campanhas governamentais e movimentos sociais para a superação do analfabetismo no cenário nacional, questionamos quais os motivos reais que levam essa massa populacional a não conclusão de seus estudos na idade adequada.

Ante esse contexto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre trabalho e educação no processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Dada a impossibilidade de discutir, nesse estudo, todos os fatos e aspectos dessa relação que apresenta um universo tão plural, focaremos a análise, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, na apreensão da precária formação do trabalhador atrelada às relações concretas da sociedade de classes capitalista. Em outras palavras, discutir a escolarização de jovens e adultos trabalhadores, direcionada ao desenvolvimento de níveis mais elevados de consciência, é possível a partir do desvelamento das relações sociais de produção capitalista e as repercussões na formação humana e na condição de vida da massa populacional.

A proposta desse estudo procura, portanto, ir à essência do objeto de estudo. De fato, à luz do método materialista histórico-dialético, procuramos trazer ao exame racional, via pensamento teórico, os fundamentos, os condicionamentos e os limites da formação escolar do trabalhador a partir dos processos históricos reais da sociedade capitalista. Para Marx, conforme explica Netto (2011, p. 20, grifos do autor), teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento que se centra no “[...] *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. Ou seja, o conhecimento do objeto de estudo, na sua existência real efetiva, é possível por meio da teoria que possibilita a reprodução, no

plano do pensamento por meio de procedimentos analíticos, da essência do objeto investigado (NETTO, 2011).

Nesse sentido, a apreensão do entendimento da organização e papel da educação formal, de forma geral, e, em específico, da educação destinada a jovens e adultos – particularmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, que há no interior dessa sociedade só é possível a partir do domínio das leis que constituem a dinâmica da totalidade social (SILVA, 2011).

Nossa proposta é avançar, portanto, ao discutir a relação entre trabalho e educação no processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, explicitando a precária formação do trabalhador atrelada às condições sócio-históricas dessa sociedade e as possibilidades de enfrentamento dessa situação a partir de tal análise. Nesse sentido, para nos aproximarmos do nosso objetivo geral de analisar, a partir do método materialista histórico-dialético, a relação entre trabalho e educação formal no processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, delineamos como objetivos específicos: 1) Compreender a história da EJA, no cenário nacional, para desvelar a função que essa modalidade assume na atualidade; 2) Discutir a ontologia do trabalho e o trabalho alienado na sociedade capitalista; 3) Analisar a formação escolar de jovens e adultos na sociedade capitalista, a partir das contradições entre trabalho e educação.

As hipóteses deste estudo são: 1) Em função das relações sociais produtivas capitalistas, há a incompatibilidade entre trabalho e educação formal acarretando, freqüentemente, a mera certificação de jovens e adultos; 2) Ao compreender as bases materiais que geram tal incompatibilidade é possível enfrentar, dentro dos limites e possibilidades da sociedade capitalista, essa situação e propiciar a formação de consciência crítica daqueles que ensinam e que aprendem.

O trabalho será organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado “Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, objetivamos evidenciar que as proposições e políticas públicas para a eliminação do analfabetismo e para universalização da escola reproduzem as contradições da sociedade capitalista. No segundo capítulo, “Trabalho e Educação: fundamentos para o processo de escolarização de jovens e adultos” intentamos avançar na discussão da formação escolar dos trabalhadores para

além da lógica reinante, o que demanda o aprofundamento da compreensão da relação trabalho e educação, a partir da discussão acerca da ontologia do trabalho e a alienação do trabalho na sociedade capitalista. Por fim, no terceiro capítulo, “Processo de escolarização de jovens e adultos: contradições entre trabalho e educação”, abordaremos a discussão de que alguns desvios presentes na EJA e dos enfrentamentos possíveis nessa modalidade demandam análise de uma questão basilar na EJA: as incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem no processo de escolarização dos estudantes da EJA.

## **CAPÍTULO 1**

### **UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

O alunado da EJA, conforme recorrentemente apresentado em documentos governamentais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2007; PARANÁ, 2006), é formado por sujeitos marginais ao sistema – negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, desempregados, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais – que não tiveram oportunidades de freqüentar a escola ou concluir os estudos na idade adequada. Salienta-se, ainda, que os jovens e adultos que nunca tiveram acesso à educação ou que interromperam seus estudos por diferentes motivos, retornam aos bancos escolares “[...] convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade” (BRASIL, 2007, p.11). É recorrente, portanto, que os adultos que freqüentam a EJA, o façam, pois não conseguem melhores condições de vida e acreditam que voltar a estudar possibilite a melhora em sua condição de trabalhadores.

No entanto, salientamos que os alunos que freqüentam essa modalidade de ensino “[...] apresentam, via de regra, características próprias: são, majoritariamente, trabalhadores (às vezes, desempregados) ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições” (KLEIN, 2003, p.11). Silva (2011) explica que

Estes alunos que retornam aos bancos escolares na juventude ou na vida adulta têm uma história escolar pregressa, seja aquela que retrata o processo de escolarização marcado pelos fracassos, insucessos e rótulos; seja aquela que foi conduzida ao abandono da escola pela necessidade de trabalhar ou pela defasagem entre série-idade. Há também aqueles que têm a sua história assentada na impossibilidade de iniciar os estudos, até então (SILVA, 2011, p. 17).

É importante mencionar que, há cerca de duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tiveram oportunidade de freqüentar e/ou permanecer na escola. Contudo, o perfil dos

alunos que freqüentam a EJA, a partir de 1980, vem se ampliando e os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida, o que, geralmente, conduz ao estereótipo de alunos-problema. Esses dois grupos colocam novos desafios aos educadores, “[...] que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127). A EJA, que originalmente se estrutura para viabilizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vem perdendo “sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização de fluxo escolar” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.127).

Ante o exposto, o entendimento das causas que fomentam a necessidade, nesta época histórica, da EJA, bem como das inovações na configuração desta modalidade, demanda a apreensão, mesmo que de forma sucinta, da história da EJA. De fato, a história dessa modalidade de ensino está intrinsecamente relacionada à história da educação no Brasil que, por sua vez, é determinada pelo desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista no cenário nacional. Com essa diretriz, demonstrar as origens da EJA, explicitando as especificidades de ações destinadas à formação escolar dos adultos em diferentes momentos históricos é essencial para desvelarmos a função que essa modalidade assume na atualidade.

### **1.1 A educação destinada a jovens e adultos: constituição histórica da formação escolar destinada a trabalhadores**

Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1987), Silva (2011) assinalam que a educação destinada a jovens e adultos, no contexto nacional, não é um fato específico da atualidade, mas remonta ao início da colonização do Brasil. Ao recuperarmos a história dessa questão, encontramos na educação oferecida pelos jesuítas<sup>1</sup> a gênese da educação dos adultos no Brasil, pois, ao

---

<sup>1</sup> Segundo Haddad e Pierro (2000), os jesuítas realizaram ação educativa catequizadora destinada aos índios, em grande parte adultos, posteriormente, ampliada aos escravos negros.

exercerem sua ação educativa missionária em parte com os adultos, alfabetizavam e catequizavam os nativos, indígenas e escravos negros, estendendo tal ação, posteriormente, aos colonizadores e seus filhos<sup>2</sup>.

No entanto, conforme aponta Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “Com a desorganização do sistema de ensino e a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”.

No ano de 1824, foi instituída a Primeira Constituição brasileira afirmando “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também para os adultos, com exceção dos escravos. Porém pouco ou quase nada foi realizado durante todo o período imperial. Esse direito não passou da intenção legal, em todo período imperial, somente serviu de inspiração às Constituições brasileiras posteriores (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). A não efetivação do que foi promulgado na referida constituição deriva, fundamentalmente, do fato de que tal Constituição representa, sobretudo, um compromisso *simbólico*, destinado a produzir mais efeitos políticos externos que internos (SAES, 2006a apud SILVA, 2011). É importante salientar que a Constituição Imperial de 1824 ao mesmo tempo em que declara a gratuidade do ensino não garante a obrigatoriedade do ensino elementar, bem como não estabelece os recursos orçamentários a serem destinados a tal fim. SAES (2006a, 2006b apud SILVA, 2011) esclarece que tais ações fizeram parte de uma série de garantias que as classes dominantes escravistas brasileiras – latifundiários escravistas e os traficantes de escravos – ofereceram à potência capitalista emergente (Inglaterra), no sentido de viabilizar a legitimação externa do Estado e de convencer os setores dirigentes da monarquia inglesa que o Estado nacional em formação desde 1822 era um *Estado liberal*. De forma geral, tal Lei manifestava a aliança das classes dominantes, no Brasil, à burguesia inglesa e a manutenção da estrutura econômica colonial, conservando, para tanto, a monarquia e o trabalho escravo (SAES, 2006a apud SILVA, 2011).

---

<sup>2</sup> A função desta ação voltava-se, principalmente, à difusão do evangelho e transmissão de normas comportamentais e ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em 1889, é constituído o governo provisório da República, tendo como chefe Marechal Deodoro da Fonseca. Entre 1888-1891, com a formação do Estado burguês, deflagrou-se o processo de transição do escravismo moderno para o capitalismo (SAES apud SILVA, 2011). Nesse contexto, foi proclamada a Constituição Republicana (1891)<sup>3</sup>, sendo que tal Lei não reconheceu a educação como direito, bem como não garantiu a obrigatoriedade do ensino elementar a todos os cidadãos. O descompromisso dessa Constituição não ocorreu por “acaso” ou por “descuido”, mas, sim, por tendências ideológicas das classes sociais em confronto. Ou seja, tanto os latifundiários como os emergentes industriais não tinham interesses em instruir, mesmo que minimamente, os seus trabalhadores, porque temiam que a educação escolar auxiliasse na organização de revoltas, principalmente no campo, já que apenas um ano antes havia sido implementada a abolição da escravatura. Sob esta lógica, a educação estaria sob o estrito controle do latifundiário na escolinha da fazenda.

De acordo com Paiva (1987), em termos de realizações concretas pouco se fez pelo ensino elementar nas primeiras décadas republicanas, embora em outras áreas – como no ensino técnico e profissional – tenha se observado um ligeiro desenvolvimento (PAIVA, 1987. p. 85). É importante salientar que o pouco realizado na educação de jovens e adultos nesse período resultou dos esforços de algumas províncias e municípios financeiramente fragilizados, sendo que à União coube assumir uma presença maior no ensino secundário e superior. Ante tal contexto, os índices estatísticos educacionais da Primeira República confirmam que havia em 1890 um “[...] sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

---

<sup>3</sup> Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) assinalam que “A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. À União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais e marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que controlavam politicamente. A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação do voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada”.

Paiva (1987) esclarece que os sistemas educacionais e os movimentos educativos refletem as condições sociais econômicas e políticas da sociedade. Nesse sentido, as exigências práticas de reprodução do capital exigem a mudança em diferentes esferas da sociedade, inclusive na educação e em seus modelos institucionais, até então considerados válidos (NAGEL apud SILVA, 2011).

Conforme afirma Paiva (1987), na República permaneciam os mesmos problemas educacionais não solucionados no Império, os quais recrudescem nas décadas subseqüentes.

No ano de 1914, início da Primeira Guerra Mundial volta à cena com grande intensidade o problema educativo assentado na perspectiva de que a precária difusão do ensino e o analfabetismo acarretam precário desenvolvimento do país. (PAIVA, 1987). Nesse período, o país estava passando por transformações nos setores econômico, social e político, decorrentes do “[...] fortalecimento do grupo industrial-urbano, da ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, do nacionalismo suscitado pela guerra e da conseqüente pressão por recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal” (PAIVA, 1987.p.89).

Silva (2011) esclarece que as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XIX configuraram as condições nos planos econômico, político, social, cultural e educacional para as mudanças sintetizadas na expressão “Revolução de 1930”<sup>4</sup> e que, por sua vez, repercutiram intensamente na expansão da escola pública e na difusão do direito à educação, explicitada na Constituição de 1934.

---

<sup>4</sup> Tal Revolução tem em seu bojo a queda da monarquia; o advento do regime republicano (1889); a Abolição da Escravatura (1888); o aumento da imigração; o surgimento de novos grupos de pressão sobre o modelo exportador, principalmente, a classe média urbana, os assalariados urbanos e rurais, os produtores agrícolas e as empresas estrangeiras; além da inserção de novas idéias e concepções adentravam o país, tais como o positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo na poesia e no romance (SAVIANI apud SILVA, 2011, p.87) Romanelli (apud SILVA, 2011, p. 87) esclarece, ainda, que “O que se convencionou se chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins, que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior ter sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Por meio desses movimentos e, sobretudo, em função da Revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo”.

No ano de 1929, o país era o principal exportador de café, no entanto, com a crise mundial nesse ano (especialmente com a quebra da Bolsa de Valores dos Estados Unidos) passou-se a uma nova fase: a industrialização, segundo o modelo de substituição de importações. (SAVIANI apud SILVA, 2011). Tais condições culminam, em 1930, na intensificação da demanda de força de trabalho para atuar nos ramos industriais e ferroviários e, com isso, foi introduzida no discurso ideológico nacional-desenvolvimentista de Getúlio Vargas<sup>5</sup> a defesa de educação superior para as elites e a educação para o trabalho com qualificação às classes operárias.

É importante salientar que nesse momento de grande ebulição social, o analfabetismo era considerado um entrave para o desenvolvimento do país, e, com isso, as classes conservadoras – industriais e comerciantes, principalmente – numa união contra a “ignorância” popular, passaram a fazer propagandas em favor da criação de escolas para adultos e crianças, “mantidas pelas contribuições e doações dos sócios, vendas de selos, festivais e doações” (PAIVA, 1987, p.121). Esse contexto educacional permaneceu por 25 anos, cujas atividades centravam-se em uma concepção “filantrópica” e “humanitarista” da educação. Essa visão apoiava-se em uma realidade na qual, segundo Paiva (1987) a falta de educação é tida como uma causa de todos os problemas, recrudescendo, conseqüentemente, o preconceito contra o analfabeto, como se este fosse a causa dos males sociais e econômicos.

Sob essa perspectiva educacional, o “entusiasmo pela educação” visava à expansão dos sistemas educacionais para a eliminação do analfabetismo. Tal discurso ganhou expansão por meio do movimento escolanovista, o qual entendia a educação como um fator capaz de solucionar os problemas do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>6</sup>, de 1932, movimento defensor da expansão da escola pública, defendia o direito individual à educação

---

<sup>5</sup> Getúlio Dorneles Vargas, nasceu em São Borja, Rio Grande do Sul. Formou-se advogado, líder civil da Revolução de 1930 pondo fim a República Velha. Foi Presidente da República do Brasil em dois períodos. O primeiro – 1930 a 1945 – dividiu-se em três fases: de 1930 a 1934, como chefe do “Governo Provisório”; de 1934 a 1937, Governo Constitucional eleito pela Assembléia Nacional Constituinte de 1934; e de 1937 a 1945, Estado Novo implantado após um golpe de Estado. O segundo período, em que foi eleito pelo voto direto, Getúlio governou o Brasil como Presidente da República por três anos e meio – 1951 a 1954 –, quando cometeu suicídio (AZEVEDO, SERIACOPI, 2005).

<sup>6</sup> Segundo Saviani (2004, p.35): “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”.

integral, obrigatoriedade ao ensino primário até os 18 anos (NAGEL apud SILVA, 2011, p. 94). Segundo Saviani (2004), tal Manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional, visto que entendia a educação baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade. Além disso, o Manifesto “[...] esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade” (SAVIANI, 2004, p.33).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um marco de referência que influenciou gerações seguintes a partir da teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. O Manifesto influenciou o texto da Constituição de 1934, cujo art. 150, alínea “a”, “[...] estabeleceu como competência da União fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (SAVIANI, 2004, p. 35).

Nesse contexto, a Lei Constitucional representou um avanço por afirmar “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (SILVA, 2011, p. 88). Pela primeira vez a educação destinada a jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Nessa Lei Constitucional a educação passa a ser reconhecida como:

[...] direito de todos e deve ser ministrado, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro e consciência da solidariedade humana (artigo 149).

Algumas peculiaridades dessa Lei diziam respeito aos analfabetos que não tinham direito ao voto e que o ensino primário gratuito deveria ser proporcionado por toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalhassem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos (SILVA, 2011). A autora (2011, p. 89) ressalta que tanto a difusão da educação escolar quanto a propagação de políticas sociais presentes na referida “[...] derivaram da nova forma de acumulação do capital que, desde a Primeira República, demandava novas

funções estatais”. Para tanto, era fundamental a reprodução da concepção de liberdade de direitos, o que exigia, por sua vez, o desenvolvimento do comércio, a habilitação do povo para a troca e para o consumo, a incorporação de novos comportamentos relativos ao assalariamento (NAGEL, 1992 apud SILVA, 2011). É nesse contexto que a educação escolar ganha status de concretizar tais demandas.

Tal cenário, conforme Nagel (1992 apud SILVA, 2011), culminaram em novo padrão de acumulação que se impôs a partir dos anos 1920 e que conduziram a prática da organização científica do trabalho – mecanização, padronização, planejamento do trabalho, decomposição em tarefas, etc. Nesse contexto, Silva (2011) salienta que a educação voltada a adultos ganhou novas proporções, em função das exigências objetivas do processo de industrialização e aceleração da urbanização. “À medida que a modernização tecnológica implicou a intensificação da importação tecnológica, a escola assumiu papel de relevo nos setores básicos de expansão” (SILVA, 2011, p. 92).

O período da Segunda República (1930-1937), caracterizado pelos ideais democrático-liberais, foi suplantado pelo Estado Novo (1937-1945), marcado pelo regime autoritário e a intervenção estatal (SILVA, 2011). A Constituição do Estado Novo, no art. 15, inciso IX, estabelece como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (SAVIANI, 2004, p.36). Paiva esclarece que

A Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, evitava todos os detalhes da anterior (1934). Embora mantivesse como dever do Estado “contribuir, direta ou indiretamente” para o estímulo ao desenvolvimento da arte, da ciência e do seu ensino primário, ela cuidava também da obrigatoriedade da educação física e do ensino físico, detendo-se no ensino pré-vocacional e profissional “destinados às classes menos favorecidas”, considerando como “o primeiro dever do Estado”, a ser cumprido com a colaboração das “indústrias e sindicatos econômicos” (PAIVA, 1987.p.132).

O Estado brasileiro, a partir de 1940, procura desmistificar o atraso educacional perante outros países e a população brasileira, e, com isso, foi

instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Esse Departamento coordenava os planos do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, produzindo e distribuindo material didático. Além disso, mediante a necessidade de qualificação de força de trabalho, minimização do analfabetismo e a busca de maior controle social, o ensino primário passou a ser objeto de atenção, por meio de diferentes formas de enfrentamento:

Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio, deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110-111).

Começaram a ser promulgadas as “Leis Orgânicas do Ensino”, em 1942, as quais focalizavam o ensino técnico profissional em larga escala, também conhecidas como reforma Capanema, abrangendo o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementado pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC (1946). O ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinava-se a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de freqüentar a escola na idade adequada (SAVIANI, 2004, p. 37-38).

No ano de 1945, fim da ditadura de Vargas e da Segunda Guerra Mundial, a educação foi reconhecida como direito de todos através da Constituição de 1946. Com a queda do Estado Novo, organizaram-se leis que reconheceram a educação como direito de todos, bem como a gratuidade do ensino primário, e previu recursos mínimos destinados à educação. Saviani (2004) pontua que essa Constituição confirmou tendências que vinham se impondo desde 1930, como por exemplo, de considerar a educação assunto de interesse nacional e de determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Saviani (2004, p. 38) pontua que “[...] como

resultado, formulou-se, em 1947, um projeto que, após longa e tumultuada tramitação no Congresso Nacional, se converteu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961”.

Após a Segunda Guerra Mundial a UNESCO alertava para o “papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111). No ano de 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a organização e coordenação dos trabalhadores do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão que se estendeu até os fins de 1950. Sua influência foi significativa, posto que preservou uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender a educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesses moldes, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida, e, assim, atendia a acomodação das tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos e promovia as mínimas qualificações para o trabalho.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) nasceu da regulamentação do Fundo Nacional Primário (FNEP) e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. A intenção política era para preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades e de “[...] penetrar no campo de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA, 1987, p.178). Segundo a autora, predominou o aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa nunca chegou a se concretizar, senão em aspectos muito restritos.

Salienta-se, em conformidade com Paiva, que o adulto analfabeto era desprezado, sofria o preconceito de vários setores da sociedade, porque viam no analfabetismo um entrave no desenvolvimento do país. O preconceito do analfabeto foi desmistificado pelo conceito antropológico de cultura por Paulo Freire, “uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação” (PAIVA, 1987, p.205).

Álvaro Vieira Pinto também desmistificou o preconceito contra os analfabetos pelo conceito antropológico de cultura. Para esse autor, os teóricos deveriam compreender as bases sociais que causava o analfabetismo e a evasão. É um erro sociológico, segundo o autor, “[...] supor que o adulto é culpado de sua própria ignorância. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência” (VIEIRA PINTO, 1989. p. 82). Vieira Pinto (1989) esclarece, de forma contundente, que os analfabetos não são casos de anomalia ou desvio social, mas, ao contrário, são *produtos da sociedade em que vivemos*, ou seja, a sociedade de classes antagônicas. Para o autor,

O povo é matriz de toda a cultura, e que o saber, como conceito ou lei que reflete ou aprende um aspecto da realidade, não é em si mesmo cultura, senão que se torna tal quando representa um produto da consciência geral. A cultura é por definição uma totalidade e por isso é sempre possuída pelo povo como unidade social (VIEIRA PINTO, 1989. p.114).

A educação voltada a jovens e adultos passou a ser reconhecida pela sociedade brasileira após as várias mobilizações sociais de setores educacionais da sociedade. Haddad e Di Pierro (2000) explicitam que antes do Golpe Militar esses setores constituíram um momento bastante especial neste campo. O II Congresso de Educação de Adultos, em 1958, foi elaborado para uma nova forma de pensar o pedagógico com adultos, nesse período, percebia-se que os educadores de adultos reproduziam, de “fato, as mesmas ações e características da educação infantil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112). “O adulto recebia a educação infantilizada porque os educadores reproduziam as mesmas ações e características da educação infantil. Nesse Congresso deu-se o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico” (PAIVA, 1987). Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas ideias e a novos métodos educativos para adultos. No Recife realizou-se o Seminário Regional preparatório ao Congresso para pensar o pedagógico com adultos com a presença do professor Paulo Freire, onde se discutiu o trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.112). Nessa conjuntura, diversos trabalhos educacionais valorizando o saber

popular ganharam importância na sociedade brasileira, e vários programas e campanhas ganharam destaques nacionais.

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento da Cultura Popular de Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado sob seu patrocínio (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Outro fato marcante na história da educação voltada para jovens e adultos foi o Golpe Militar em 1964, momento em que foram desmobilizados os movimentos sociais voltados à educação popular<sup>7</sup>. Para Haddad e Di Pierro (2000) o Golpe Militar produziu uma ruptura dos movimentos sociais de educação e da cultura popular, seus dirigentes foram perseguidos e seus ideais censurados.

Esses movimentos sociais bem como suas causas não foram aniquilados com o Golpe Militar de 1964, foram reestruturados conforme as necessidades do sistema capitalista, e com isso, novas demandas surgiram às instituições sociais, dentre elas a educação escolar (SILVA, 2011, p.107).

Opera-se, portanto, a ilusão de que a igualdade de direitos é possível através da universalização da escola e de movimentos e campanhas renovadoras, aparentemente democráticas. Na verdade, com estas proposições forma-se uma cortina de fumaça que encobre as contradições das relações produtivas no sistema capitalista e dos mecanismos de reprodução do capital, além de ocultar os jogos de interesses das classes dominantes. Destituídas de suas causas a série de campanhas podem induzir a concepção de que tais mobilizações são feitas na certeza de que a igualdade entre os homens seria consequência direta da socialização do direito (NAGEL, 1992).

---

<sup>7</sup> “Ao final da década de 1950 e início da década de 1960, iniciou-se, então uma intensa mobilização da sociedade civil voltada para a educação de jovens e adultos tendo como principal referência Paulo Freire, sua pedagogia partia de um exame crítico da realidade existencial dos educandos sendo a alfabetização o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resultam na conscientização de sua realidade social, política e cultural. Porém, com o Golpe Militar de 1964, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. A partir daí, deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores” (PORCARO, 2002, p.2).

Obviamente, estes movimentos bem como as suas causas não foram aniquilados com o Golpe militar. Na verdade, a ditadura foi uma resposta às necessidades do sistema capitalista e, com isso, novas demandas surgiram às instituições sociais, dentre elas a educação escolar. Isso porque, grosso modo, o modelo econômico de desenvolvimento brasileiro baseado na substituição de importações entrou em colapso, pela rigidez do mercado interno, levando as indústrias a operarem com capacidade ociosa, causando uma inflação de custos e gerando uma nova crise que demandou a reorganização do processo produtivo, demanda esta que constituiu o estopim para o movimento político-militar de 1964, somando à abertura cada vez mais acentuada de investimento e controle do capital estrangeiro no país, combatidos pelos grupos pró-esquerdas [...] (SILVA, 2011, p.107).

Ante tal dinâmica, em 1967, o Governo Militar deu continuidade à educação de jovens e adultos, mas sob as bases de sistema político conservador e autoritário. Em função dos militares terem como lema a proposta de um grande país desenvolvido socioeconomicamente, não poderiam baixar o nível de escolaridade da população. Para manter os índices educacionais os militares assumiram o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL<sup>8</sup> –, por meio da Lei 5.379/67 para erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado, mas seus

[...] fundamentos e características são mais bem desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n.699, em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, e o documento “Política para o Ensino Supletivo” produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação de 20 de dezembro de 1972, cujo relator é o mesmo Valnir Chagas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

É importante destacar que o discurso dos governos militares no período do “milagre econômico”, no início da década de 1970, estava voltado para o acesso à democratização de oportunidades educacionais. Nesse sentido, a

<sup>8</sup> “Uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC foi à criação da fundação denominada Movimento de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, como entidade coordenadora dos esforços nacionais em matéria de educação de adultos e que tinha por objetivo erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e de adultos, em consonância com a perspectiva econômica do país de formar mão de obra com o mínimo de escolarização” (SILVA, 2011, p. 111).

educação de adultos não deveria se restringir aos níveis do ensino fundamental e médio, sendo ampliado às possibilidades de acesso à formação profissional. Destaca-se que esse modelo de educação democrática e de nova chance individual de ascensão social não passava de um mito “na medida em que o Estado, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta, deixou a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses do ensino privado” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.118). Sob essa lógica, o MOBRAL:

[...] firmou convênios com instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115).

A partir de 1974, assumiu a direção do MOBRAL Arlindo Lopes Correia, com a intenção de superar as críticas sobre o programa e os claros fracassos da superação do analfabetismo. O MOBRAL, até então, foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Havia dúvidas da confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116). O MOBRAL passou por permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante “dos cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116). O processo educacional no regime militar foi organização e reorganização, diretamente relacionadas ao desenvolvimento capitalista.

O fim da ditadura militar resultou no processo da promulgação da Constituição de 1988, em cinco de outubro, na qual foram consubstanciadas várias aspirações dos movimentos sociais organizados e da comunidade educacional. Segundo SAVIANI (2004):

[...] o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime entre união e os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. Além dessas conquistas, a Constituição de 1988 manteve, como era esperado, o dispositivo que atribui à União, em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em consequência, deu-se início ao processo de elaboração da nova LDB já em dezembro de 1988, apenas dois meses após a promulgação da Constituição, processo este que culminou na aprovação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei n.9.394, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2004, p.46).

A Constituição de 1988 apresentou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (artigo 205), assegurando a obrigatoriedade da gratuidade do ensino a todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade adequada (artigo 208), além da erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar (artigo 214) (SILVA, 2011).

Corroboramos com Silva (2011, p.122) ao destacar que essa Constituição foi marcada “[...] pela euforia da recuperação da cidadania, após a autocracia, e as propostas educacionais consubstanciadas na Lei Constitucional de 1988 evidenciaram a fé na democracia e no poder das propostas políticas”. A autora lembra que essa Lei explicita as necessidades oriundas da reorganização do padrão de acumulação, proveniente da crise do capital ocorrida na década de 1970 nos países centrais do capitalismo (América do Norte e Europa). Nagel (1992) explica que

[...] no início da década de 1990, padrões de acumulação baseados nas premissas neoliberais estavam sendo legitimados no contexto nacional, seguindo os caminhos percorridos e firmados, décadas antes, pelos países capitalistas centrais. Lembramos que esses padrões representam o *velho padrão* do sistema capitalista que pretende assegurar sua continuidade ultrapassando algumas dificuldades que lhe cerceiam (NAGEL, 1992 apud SILVA, 2011, p. 122).

## **1.2 A Educação de Jovens e Adultos na década de 1990: reforma do Estado e as implicações às políticas educacionais**

Nos anos de 1990, o contexto social e econômico brasileiro estava sob a influência da chamada “Agenda Neoliberal”, ou seja, o conjunto de propostas e problemas governamentais além das fronteiras nacionais (CARVALHO, 2007, p.85). No Brasil, o neoliberalismo se firmou a partir de 1990, exacerbando as contradições entre capital e trabalho, “cuja face mais perversa é a sujeição da individualidade humana à intensificação da alienação e da miséria humana absoluta” (GUEDES apud SILVA, 2011, p. 128). O neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, nos países capitalistas centrais. Nos países latino-americanos, o neoliberalismo obteve ajustes macroeconômicos acompanhados de prescrições de reformas dos “débeis” sistemas de proteção social. Orientados para a privatização, os programas compensatórios constituíram o núcleo duro da estratégia da reforma (CARVALHO, 2007, p. 88).

Esse momento histórico foi marcado pela reforma do “Estado e pela intensificação das propostas educacionais com cunho assistencialista e com finalidade de superação da pobreza e das desigualdades sociais” (SILVA, 2011, p.115). Os grandes propagadores da reorganização do capital mundial foram os organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), e os regionais, como UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), os quais patrocinavam conferências cujo objetivo era a propagação da reforma política a ser seguida pelos Estados nacionais, principalmente pelos países periféricos do sistema capitalista (SILVA, 2011).

Conforme salienta Guedes (2006), o Consenso de Washington, realizado em 1989, sintetiza as principais reformas estruturais/institucionais a serem seguidas pelos países da América Latina, cujas recomendações centraram-se em quatro pontos: desregulação dos mercados financeiros e do trabalho; privatização das empresas e dos serviços públicos; abertura comercial; garantia da propriedade dos estrangeiros. A autora demonstra, ainda, que tais prerrogativas eram, de fato, condicionalidades exigidas pelos organismos internacionais e pelo sistema bancário privado, para a renegociação da dívida externa dos países latino-americanos, bem como para a readmissão desses no sistema financeiro internacional.

Silva (2011) esclarece que a reforma do Estado brasileiro, iniciada no início de 1990, no governo Fernando Collor de Mello, foi consolidada nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002) por meio do Ministério da Administração e da Reforma do Estado – MARE –, o qual incorporou a proposta de desobrigação por parte do Estado de tarefas que até então eram suas.

Tal reconfiguração, conforme salienta Silva (2011), trouxe implicações às políticas governamentais brasileiras em geral, bem como às políticas educacionais, e, dentro dessas, à modalidade da educação de jovens e adultos, em particular.

De forma geral, as políticas educacionais foram influenciadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, resultando no documento-síntese Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tal Conferência, invitada e patrocinada por organismos internacionais, apresentou as diretrizes políticas e pedagógicas que passariam a orientar a reforma educacional, por meio da promoção da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade (GUEDES, 2006; SILVA, 2011).

Ante esse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n.9.394/96) manifesta “a nova proposta estatal, que em direção contrária aos interesses maiores do povo brasileiro e vem ao encontro das expectativas dos empresários brasileiros e do fortalecimento dos empresários privados da educação” (SILVA, 2011, p.134). Saviani (2000) destaca que a nova LDB sintetiza o lugar do Estado na organização da educação nacional, uma vez que, no documento explicitou-se a descentralização das responsabilidades no que se refere à manutenção do ensino, bem como passou a centralizar as decisões de políticas educacionais e de avaliação.

Especificamente em relação à Educação de Jovens e Adultos, a sessão dedicada a essa modalidade (sessão V) resultou curta e pouca inovadora: “seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.121) em oferecê-la gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. É destacado nessa seção o rebaixamento “das idades mínimas para que os candidatos se

submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.122). É importante salientar que com a “redução das idades para a prestação dos exames supletivos evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” a educação dos trabalhadores fica subordinada aos interesses do capital.

Segundo Rummert e Ventura (2007), a LDB 9.394/96, no tocante a EJA, orienta as políticas públicas da educação no tom acentuadamente pulverizado e compensatório, priorizando estratégias de focalização em grupos de extrema pobreza. “Por um lado, a nova LDB incorporou uma mudança conceitual ao substituir a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos” (RUMMERT, VENTURA, 2007, p.31).

Frente a tais mudanças, o governo incumbiu os municípios a articular a política nacional da EJA, e assim surgiram inúmeras políticas públicas direcionadas, ocorrendo parcerias entre municípios, organizações não-governamentais (ONGs) e Universidades. Surgem, assim, os Fóruns como espaço de encontros para discutir a elaboração de políticas públicas para a EJA (PORCARO, 2002, p.2). A transferência aos Estados e municípios da educação de adultos, de fato, não foi seguida da oferta real das condições de atender às demandas dessa modalidade de maneira satisfatória. Esse é um dos motivos pelos quais Estados e municípios têm “procurado alternativas de redução dos custos para a satisfação da demanda por educação de adultos, seja mediante o incentivo a iniciativa de organizações da sociedade civil, seja recorrendo aos meios de ensino à distância” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 128), mesmo quando essas alternativas metodológicas não produzem efeitos esperados nos níveis de aprendizado, permanência, progressão e conclusão de estudos. A esse respeito, Guedes (2006) afirma

A chamada “sociedade civil organizada” pela iniciativa privada, pelo setor do voluntariado e por organizações não-governamentais. No Brasil, no contexto da reforma educacional da década de 1990, essa concepção informal, não-escolarizada, mediante projetos e programas de parceria entre governo e empresas, governo e empresas, governo e organizações não-governamentais (ONG), governo e o chamado sistema “S” (SESI, SENAI, SENAR, SENAT). A Educação de Jovens e Adultos constituiu-se num terreno fértil para

a aplicação dessas parcerias, pois, na década de 1990, a EJA passou a ser desenvolvida, sobretudo, por organizações não-governamentais, pelo sistema “S”, Fundação Roberto Marinho. Tais entidades, jurídicas, são financiadas por empresários, pelo Estado ou por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO (GUEDES, 2006, p.5).

Para Mandel (1985), o Estado<sup>9</sup> financia um grande número de setores produtivos e reprodutivos das “condições gerais de produção”. Sendo assim, a reforma educacional promove oportunidades de “investimentos lucrativos por meio de garantia ou subsídio do Estado” (MANDEL, 1985, p.340). A educação está, portanto, inserida no Sistema “S”<sup>10</sup>, sob a proteção do Estado. Nas palavras de Saviani,

As políticas educacionais no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não governamentais, a comunidade próxima a escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas (SAVIANI, 2004, p.52).

Mediante esse contexto, aprofundou-se o debate educacional dos intelectuais sobre organização da Educação dos Jovens e Adultos. Guedes (2006, p.3) esclarece que os intelectuais que participaram do debate e de trabalhos científicos da EJA tornaram-se referências teóricas para “dissertações de mestrado e teses de doutorado que têm como objeto de estudo a EJA”, inclusive participação no Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da ANPED. Esses intelectuais tornaram-se analistas das

---

<sup>9</sup>Segundo Marx e Engels (1986), o Estado surgiu com a divisão do trabalho, instaurando-se os interesses individuais e os interesses coletivos, desta contradição nasce o Estado como (autonomia do interesse coletivo). Para Mandel (1985, p. 333), “o Estado exerce funções diversas, para assegurar a supremacia da ideologia da classe dominante uma delas é a repreensão de qualquer ameaça (venha da classe dominada ou de parte da dominante) ao capitalismo, a proteção vem da justiça, exército, polícia. Administra as finanças através dos impostos em relações ‘livres’ de troca que dissimulam a dependência e sujeição do proletariado e lhe dão aparência de liberdade e igualdade. Dependendo do período econômico a autoridade política pode ser através do sufrágio universal ou de ditaduras”.

<sup>10</sup> “O chamado “Sistema S” tem sua origem na ditadura de Getúlio Vargas, quando foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. É constituído, hoje, por entidades vinculadas às Confederações que representam o empresariado dos diferentes setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes entre outros) com a finalidade de qualificar e propiciar atividades de cultura e lazer aos trabalhadores” (RUMMERT, 2007, p.48).

políticas públicas e assim foram os representantes da EJA, participando das reuniões, seminários, encontros e conferências, nacionais e internacionais.

Guedes (2006) ressalta a seguinte contradição: tais intelectuais criticavam o projeto neoliberal<sup>11</sup> do governo brasileiro, em detrimento da oferta e garantia, pelo Estado, da educação escolar pública, gratuita e de qualidade para todos, conforme prevê a Constituição de 1988, transformando a educação de direito social em serviço a ser prestado pelo mercado educacional. Ao mesmo tempo, esses intelectuais legitimavam o projeto neoliberal, projeto esse marcado pelo descompromisso do Estado com a Educação de Jovens e Adultos.

Perante os altos índices de analfabetismo absoluto ou funcional com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e Médio, o Governo Federal, “particularmente por meio do Ministério da Educação (MEC), e do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM)<sup>12</sup> e da Secretaria Geral da Presidência” (RUMMERT, 2007, p.61), nos últimos anos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, definiram-se políticas públicas para o ajustamento da educação ao plano de hegemonia internacional. É nesse quadro que se destacam a educação básica e a educação profissional voltada à EJA, como por exemplo: Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Os programas da EJA estão inseridos no contexto das políticas públicas de caráter compensatório das políticas neoliberais com o apoio do Governo brasileiro. O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROJOVEM) foi implantado em 2005, está diretamente vinculado à “Secretaria Geral da Presidência da República, que implementou, em parceria com o MEC, o TEM<sup>13</sup> e o Ministério do

---

<sup>11</sup> Segundo Carvalho (2007, p. 88), “O Estado neoliberal desloca a produção de bens e serviços públicos para o setor privado e lucrativo (...) isto se dá, também, pelo deslocamento da produção e/ ou da distribuição de bens e serviços públicos ao setor privado não-lucrativo, composto por associações de filantropia e organizações comunitárias, ou as novas formas de organizações não – governamentais”.

<sup>12</sup> Siglas no texto referem-se à transcrição fiel do autor citado.

<sup>13</sup> Siglas no texto referem-se à transcrição fiel do autor citado

Desenvolvimento Social e Combate à fome” (RUMMERT, 2007, p.41). São seus destinatários jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série, mas que não concluíram o Ensino Fundamental, que não possuam vínculos formais de trabalho. Aos alunos matriculados, a intenção do governo é de propiciar a inclusão digital. São jovens que vivem nas regiões metropolitanas com carências econômicas e presença do narcotráfico, marcadas pelo imaginário social de grave ameaça à ordem social. Recebem do Governo Federal uma bolsa de R\$100 e em apenas um ano receberão conhecimentos necessários à conclusão do Ensino Fundamental e formação profissional (RUMMERT, 2007, p.41-42). Rummert (2007, p. 43) salienta que o

[...] PROJOVEM representa uma perda sensível à educação por seu caráter assistencialista, não oferece à juventude efetivo acesso à educação, mas à certificação de conclusão do Ensino Fundamental de discutível qualidade, assim não proporciona a democratização e universalização da educação que “envolva, numa direção comum e orgânica, a totalidade social. Ao contrário, sublinha, uma vez mais, o caráter dual do sistema educacional brasileiro, como expressão de estrutura socioeconômica do país (RUMMERT, 2007, p. 43).

Outra iniciativa é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto 5.478 de 2005, reformulado pelo Decreto 5.840 de 2006. Segundo esse último Decreto, o PROEJA abrange os seguintes cursos e programas de educação profissional:

a) formação inicial e continuada, cuja oferta pode ser articulada com a elevação de escolaridade em nível de Ensino Fundamental; b) educação profissional técnica de nível médio, que poderá ocorrer de forma integrada ou concomitante à elevação de escolaridade em nível de Ensino Médio. Pelo primeiro documento legal, ficavam obrigados a oferecer o PROEJA todos os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs<sup>14</sup>, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (RUMMERT, 2007, p. 43-44).

O PROEJA surge em um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. Esse “Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores” em particular das iniciativas dos CEFETs e demais escolas públicas federais (RUMMERT, 2007, p.45).

<sup>14</sup> A sigla CEFETs referem-se a transcrição fiel do autor citado.

Dentre as ações do Governo Federal foi instituído o Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos – ENCCEJA, cuja função principal é “[...] certificar jovens e adultos que não freqüentaram a escola regular básica, mas necessitam comprovar serem portadores dos conhecimentos equivalentes aos níveis de ensino da Educação Básica” (RUMMERT, 2007, p.45). A autora revela, ainda, que tal necessidade “[...] vai ao encontro da valorização do “diploma” em detrimento do valor do conhecimento”.

Nesse sentido, conforme aponta Silva (2011) os “novos” Programas voltados à EJA possuem a mesma lógica que gerou, no último século, um conjunto de propostas com vistas a atender, essencialmente, às velhas necessidades do capital nos países periféricos. Com isso, as ações historicamente destinadas à formação escolar e profissional dos trabalhadores são descontínuas e voltam-se, prioritariamente, a iniciativas de alfabetização. Ao desconhecer a raiz dos fundamentos que orientam as ações do governo prevalecem questões de ordem prática e imediata, como por exemplo, as questões referentes ao financiamento da EJA nos últimos anos (SILVA, 2011).

Avançar na discussão da formação escolar dos trabalhadores para além da lógica reinante demanda o aprofundamento da compreensão da relação trabalho e educação, a partir da discussão acerca da ontologia do trabalho e a alienação do trabalho na sociedade capitalista.

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO E TRABALHO: FUNDAMENTOS PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Apresentamos, no capítulo anterior, um breve histórico das ações educacionais destinadas a jovens e adultos precariamente escolarizados. Tal discussão, dentre outros elementos, buscou evidenciar que as proposições e políticas públicas para a eliminação do analfabetismo e para universalização da escola reproduzem as contradições da sociedade capitalista. Avançar na discussão e enfrentamentos para a formação escolar demanda uma análise que compreenda a EJA enquanto síntese de múltiplas determinações.

Com essa diretriz, nos contrapomos à visão fragmentada presente nos documentos governamentais da EJA que, ao defender a universalização da educação e ao enaltecer a importância da formação do trabalhador para o desenvolvimento do país, não explica a relação entre trabalho e educação e as consequências da alienação do trabalho na formação desses sujeitos. Entendemos, sob os fundamentos do materialismo histórico dialético, que as determinações do trabalho estão na base do entendimento tanto da constituição humana quanto da formação de trabalhadores na atualidade (SILVA, 2011). Com esse ensejo, desenvolveremos no presente capítulo a discussão da ontologia do trabalho e a alienação do trabalho na sociedade capitalista.

#### **2.1 Ontologia do Trabalho**

Para Marx (2008), o trabalho é a essência, a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004, p.11).

O trabalho é uma atividade entre o homem e a natureza<sup>15</sup>, sendo que o homem modifica a natureza por meio de sua ação, e ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza, pondo em movimento as forças naturais à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida (MARX, 2008). O autor (2008) explica que diferentemente dos demais seres vivos, o homem diferenciou-se da natureza, sem dela se separar. Estabeleceu determinado intercâmbio, por meio dessa atividade exclusivamente humana – o trabalho –, que possibilita a potencialização das forças corpóreas e psíquicas (KLEIN, KLEIN, 2011). Isso porque ao utilizar as suas próprias forças naturais o homem transforma a natureza com a sua atividade prática e assim apropria-se dos recursos que a natureza lhe oferece, sendo que esse intercâmbio com a natureza, propiciará, por conseguinte, a transformação da natureza e a transformação do próprio homem (KLEIN; KLEIN, 2011).

Essa forma peculiar de diferenciação do homem no interior da natureza é possível pela unidade de três elementos: “1) a atividade orientada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica ao trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (MARX, 2008, p.212).

O primeiro componente do processo de trabalho é o fato de que o homem, ao empregar sua força de trabalho – suas capacidades físicas e mentais – não o faz aleatoriamente ou espontaneamente. Ao contrário. Essa atividade é teleologicamente orientada a um fim, o que implica o planejamento para sua execução. O fim é a transformação de um objeto em um produto útil à vida humana. Marx explica:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se

---

<sup>15</sup> Natureza é entendida enquanto o conjunto dos seres que conhecemos no nosso universo, seres que precederam o surgimento dos primeiros grupos humanos e continuaram a existir e a se desenvolver depois desse surgimento. Ela se compõe de seres que podem ser agrupados em dois grandes níveis: aqueles que não dispõem da propriedade de se reproduzir (a natureza inorgânica) e aqueles que possuem essa propriedade, os seres vivos, vegetais e animais (a natureza orgânica). A distinção entre os níveis inorgânicos e orgânicos, contudo, não significa a existência de uma “dupla natureza” – de fato, a natureza é uma unidade, articulando seus diferentes níveis numa totalidade complexa (BRAZ, NETTO, 2006, p.35)

um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e a qual tem de subordinar sua vontade. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade exigida à *vontade orientada a um fim*, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho (MARX, 2008, p. 211-212, grifo nosso).

O que distingue o trabalho humano da atividade de outros animais<sup>16</sup> é a extração dos elementos da natureza no processo de trabalho, a atividade “orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios”. Nos seres humanos a atividade executada, por meio do trabalho, implica em projeto mental do produto, o qual orientará a execução do trabalho.

O segundo elemento integrante do processo de trabalho é o objeto de trabalho fornecido pela natureza, ou seja, a matéria na qual se aplica o trabalho, transformando-a em produto, em valores de uso. Marx (2008, p. 212) explica que a terra nos fornece os meios para a execução do trabalho, sendo que “o objeto de trabalho apenas é matéria-prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada pelo homem”.

O terceiro elemento do trabalho – os meios de trabalho – é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador “coloca entre si mesmo, e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 2008, p.213). O homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, conforme a finalidade estabelecida (KLEIN, KLEIN, 2011). Marx e Engels (1986) esclarecem que os homens, ao produzirem os meios de vida para suprirem necessidades, produzem, indiretamente, a sua própria vida material.

Diferentemente dos animais que agem na natureza, de forma determinada, o homem age livremente sobre o objeto, sobre a natureza, expandindo seu próprio ser, criando e desenvolvendo suas potencialidades, ilimitadamente, constituindo o *ser genérico* (KLEIN, KLEIN, 2011). Para Marx (1989), na ação do homem sobre o mundo objetivo, a natureza surge como sua

---

<sup>16</sup> Os animais também realizam atividade para suprir necessidades, mas só o fazem para atender a exigências práticas imediatas, só produzem para atender a exigências materiais diretas a partir do instinto ou da experiência limitada que podem ter. Já com o homem é diferente. Antes de realizar o seu trabalho, o homem é capaz de projetá-lo, quer dizer, é capaz de figurar na sua cabeça diversos caminhos possíveis para alcançar o seu objetivo, escolher livremente o caminho que lhe parecer melhor e procurar segui-lo (KONDER, 1981, p.43).

obra e o objeto do trabalho tornam-se a objetivação da vida genérica do homem. Nas palavras de Duarte (1991),

[...] O gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica (DUARTE, 1991, p. 103).

Marx (2008) salienta que por meio da atividade prática – do trabalho –, o homem produz seus meios de vida ao agir sobre os elementos da natureza de forma intencional e planejada. O intercâmbio do homem com a natureza, orientada por um fim, possibilita, além da potencialização das forças corpóreas, o desenvolvimento de formas mais complexas de refletir a realidade, ou seja, formas de atividade consciente. A atividade vital torna-se para o homem o objeto da consciência e da vontade, possui uma atividade vital consciente (MÁRKUS, 1974).

A atividade teleológica e a necessidade de transformar elementos da natureza em instrumentos de sua vontade é, para o homem, um ato de consciência, na medida em que a realidade material transformada reflete-se na mente humana, segundo uma lógica consciente e racional, por meio de conceitos abstratos (KLEIN, SILVA, DA MATA, 2011, p. 243). Nas palavras dos autores:

A atividade produtiva consciente do homem sobre a natureza só pode existir na forma mediada. As mediações do homem em sua ação sobre a natureza são: sua anatomia, em primeiro lugar, uma vez que para que o trabalho se desenvolvesse, foi necessário que determinada complexidade corporal evoluísse (por exemplo, o andar ereto e os membros superiores livres para experimentar, tocar, explorar); seu cérebro, em segundo lugar, transformado e transformante do mundo a sua volta a partir do seu entendimento progressivamente mais complexo da realidade material; e os instrumentos, em terceiro lugar, produzidos pela complexidade corporal e pela progressiva compressão do cérebro. Anatomia, cérebro e instrumentos são extensões da natureza, transformadas teleologicamente para satisfazer as necessidades de uma natureza que desenvolveu a consciência, o homem (KLEIN, SILVA, DA MATA, 2011, p. 244).

O trabalho, desde a sua origem, é mediado, mantendo relação entre o sujeito e o objeto, homem e a natureza. A atividade vital humana foi se aperfeiçoando ao longo da história conforme as necessidades sociais criadas pelos homens em suas ações coletivas. Nessas ações, em determinado momento, os homens precisaram transmitir informações uns aos outros (ENGELS, 2004). A criação e desenvolvimento da linguagem foram, portanto, uma necessidade para os homens se comunicarem.

As idéias, a consciência, as representações, estão diretamente ligadas às bases materiais da existência social e ao desenvolvimento da sociedade e, com isso, a linguagem e a consciência são produtos sociais. Para Marx e Engels:

[...] a linguagem é tão velha como a consciência: é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto existe igualmente só para mim mesmo e, tal como consciência, só surge com a necessidade, às exigências dos contactos com os outros homens (MARX, ENGELS, 1986, p. 36).

A produção de instrumentos, o desenvolvimento da linguagem, a necessidade da convivência em sociedade foram fundamentais para a passagem da história “natural do animal à história social do homem, que possibilita ao homem superar a impressão imediata que o circunda e os limites da experiência sensível e desenvolver o reflexo consciente da realidade concreta” (SILVA, 2011, p, 197). Vale dizer, conforme Klein, Silva e Da Mata (2011, p. 246) que “[...] nem a linguagem nem as idéias são atributo natural do cérebro, mas constituem uma propriedade humana que resulta do próprio desenvolvimento material da sociedade”.

O desenvolvimento material da sociedade, resultado do processo de produção da humanidade por meio da sua auto-atividade, integra uma totalidade que se transforma dialeticamente, resultando na história da humanidade produzida pelos próprios homens. Leontiev (1978) explica que a história da humanidade caracteriza-se por uma sucessão de gerações, sendo que a cada nova geração cabe a tarefa de se apropriar das objetivações elaboradas pelas anteriores, isto é, dos produtos do trabalho humano. “Das objetivações criadas pelos homens, novas necessidades – bem como novas

habilidades e capacidades – foram geradas e, então, novas atividades exigidas, caracterizando a formação do gênero humano inter-relacionado ao processo ininterrupto da produção (DUARTE, 1993a; MÁRKUS, 1974b) a que podemos atribuir o papel de gerador da história humana” (SILVA, 2011, p. 197, grifos no original).

Quanto mais o homem se humaniza e conquista novos conhecimentos, as objetivações tornam-se diversificadas e complexas no desenvolvimento das relações sociais de produção. No entanto, “nas sociedades de classes, em função da divisão social do trabalho e da propriedade privada, acarretam a incorporação das objetivações sociais de forma desigual pelos homens” (SILVA, 2011, p. 200).

Na sociedade de classes, a partir da divisão do trabalho e da divisão da propriedade privada, os proprietários apropriam-se do trabalho alheio (dos não-proprietários), acarretando a exploração destes por aqueles. A liberdade torna-se restrita porque “em condições de exploração de uma classe social por outra, o processo de universalização do gênero humano sucumbe à produção de indivíduos cada vez mais unilaterais e limitados, alienados das riquezas materiais e espirituais” criados pelos homens (SILVA, 2011, p. 200). Sob esta lógica, o trabalho torna-se alienado.

## 2.2 Alienação do trabalho sob a forma do capital

Netto e Braz (2009) explicam que as particularidades do grau de desenvolvimento das relações sociais de produção nas sociedades de classes, em função da divisão social do trabalho e da propriedade privada, resultam na apropriação das objetivações sociais de forma desigual pelos homens singulares. Nas palavras dos autores:

[...] até hoje, o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de *todos os homens*; ao contrário: até os nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido *uma humanização extremamente desigual* – ou dito de outra maneira: até hoje, o processo de *humanização* tem custado o sacrifício da maioria dos homens (NETTO e BRAZ, 2009, p. 46, grifos dos autores)

Silva (2011), ao citar Sève (1989), explica que a divisão do trabalho, a apropriação privada e o antagonismo entre as classes, características das sociedades de classes, instauraram um profundo hiato entre os homens e as suas condições de vida, alienando-os. Esse hiato, especificamente na sociedade capitalista, faz com que a alienação ganhe formas marcantes e universais, posto que nesse modo de produção há uma forma significativamente rígida de mecanismos de produção/apropriação/expropriação da riqueza social.

Marx (1989) afirma que a alienação do trabalho é a origem de todo o complexo de alienações inerente ao capitalismo. No sistema capitalista, o trabalho torna-se intensamente alienado e alienante.

Sob o capitalismo, as relações humanas são regidas pela propriedade privada, ou seja, “subtrai-se do gênero humano esse poder de atuação sobre a natureza, transformando-o em propriedade particular de alguns” (KLEIN, SILVA; DA MATA, 2011, P. 248).

Para Marx (2008), a sociedade, em qualquer época histórica, para manter-se, precisa produzir riqueza social para a satisfação de necessidades humanas. A produção da vida material é, portanto, um ato histórico, condição ineliminável da condição humana (MARX, 1989). O autor explica que por meio do trabalho concreto criam-se valores de uso para satisfazer as necessidades humanas. No entanto, na sociedade capitalista a produção e distribuição desses bens é a mercadoria, a célula econômica da sociedade burguesa (MARX, 2008). O trabalho humano, no capitalismo, é convertido em forma de valor. A mercadoria é a forma elementar de valor, de riqueza; a mercadoria caracteriza a unidade dialética entre valor de uso e valor de troca ou valor (MARX, 2008).

Marx explica que o valor de uso contém trabalho humano, contudo, torna-se mercadoria quando consumido por outra pessoa que não seja seu produtor. Assim, a mercadoria é produzida para troca, para a venda. Marx (2008) explica que a produção de mercadoria demanda a produção de valor de uso para outros, ou seja, é preciso que o produto seja transferido a quem vai servir como valor de uso por meio da troca.

Na produção mercantil, sob a forma do capital, o trabalho se caracteriza qualitativamente igual, mas quantitativamente diferente, ou seja, cada

mercadoria tem a propriedade comum de ser produto de dispêndio de força de trabalho humano que cria valor (MARX, 2008). Segundo Marx (2008), a relação de troca entre produtos de valores de uso diversos possibilita uma relação de igualdade entre os diferentes produtos.

Essa relação demanda uma grandeza comum aos valores de uso, que lhes permite serem equacionados numa troca. Para tanto, no modo de produção capitalista ocorre a abstração tanto das diferenças qualitativas dos produtos (características, utilidades, etc.) quanto das formas específicas do trabalho útil concreto (trabalho do marceneiro, pedreiro, sapateiro, etc.), reduzindo-o a uma única forma de trabalho, um trabalho que seja qualitativamente igual, mas quantitativamente diferente: *o trabalho humano abstrato* (SILVA, 2011, p. 203).

Marx (2008) explica que enquanto a substância do valor é o trabalho abstrato, a magnitude do valor é o *tempo de trabalho socialmente necessário*, ou seja, uma quantidade de tempo de trabalho incorporado na produção à média social do dispêndio da força humana para a produção de qualquer valor de uso. Sob esta lógica, Marx (2008) esclarece que os valores de uso são valores de determinada grandeza e a diferença entre suas grandezas de valor deriva do *quantum* de trabalho despendido em sua produção.

Netto e Braz (2009) salientam que a forma de valor mercadoria é um produto histórico e comum em diferentes sociedades, no entanto, é na produção capitalista que se torna forma elementar de riqueza, sendo isso possível em função da especificidade da *força de trabalho humana* que se torna *mercadoria*.

O trabalhador expropriado de toda e qualquer propriedade, exceto da sua força de trabalho, não tem outro recurso de sobrevivência senão vender sua força de trabalho – energia de seu corpo e de sua mente – ao detentor dos meios de produção, estabelecendo uma relação social formalizada no contrato de assalariamento.

O trabalhador detentor da força de trabalho vende ao capitalista e fica subordinado à sujeição da exploração do capitalista em troca do salário. “A força de trabalho enquanto mercadoria é ineliminável no sistema capitalista por uma característica que distingue das demais: ela produz mais valor ou mais – valia” (SILVA, 2011, p.205). A mais-valia é o trabalho excedente do trabalhador

apropriado pelo capitalista, dando a falsa noção ao trabalhador de que o salário paga toda a jornada de trabalho (MARX, 2008). Para Marx:

A força de trabalho é vendida numa determinada jornada, parte dela é determinada pelo tempo de trabalho necessário à reprodução de si próprio, paga pelo salário. No entanto, em contato com os meios de produção, o valor de uso da força de trabalho (trabalho criador de valor) produz mais valor (excedente) do que o pago por sua utilização na jornada de trabalho. Este valor não repassado pelo capitalista ao trabalhador é mais – valia (SILVA, 2011, p. 205).

Na relação de produção capitalista, o trabalhador vende a sua força de trabalho em troca de um salário que lhe permite readquirir “somente aqueles bens estritamente necessários à mera reprodução de sua condição de existência como trabalhador de determinado tipo, bem como a reprodução de sua prole”. Além de o trabalhador consumir sua própria vida no trabalho, cabe-lhe reproduzir o exército de trabalhadores de que o capital necessita, ou seja, reproduz sua existência e de seus filhos, nos limites do poder aquisitivo de seu salário (KLEIN; KLEIN, 2011).

O trabalho no sistema capitalista realiza-se somente pelo controle do capitalista e “sob seu interesse, haja vistas que este é o detentor tanto dos meios de produção e da força de trabalho que lhe é vendida”. Nessas condições, o trabalho realiza-se, portanto, sob forma alienada (SILVA, 2011, p. 206-207). Sob essa perspectiva, Marx (1989) contempla no conceito de alienação quatro dimensões inter-relacionadas: 1) alienação do homem com relação à natureza; 2) a alienação do homem de si mesmo, da sua atividade vital; 3) alienação do homem com relação ao seu ser genérico; 4) a alienação do homem em relação aos outros homens.

A primeira dessas quatro dimensões expressa a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho que representa a sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza (MÉSZÁROS, 2006). A segunda característica expressa, por sua vez, a relação do trabalhador com o ato da produção no processo de trabalho, ou seja, a relação do trabalhador com sua própria atividade como alheia, posto que não ofereça satisfação em si e por si mesma, mas somente pelo ato de vendê-la a outrem em certas condições (MÉSZÁROS, 2006).

Mészáros (2006) explica que o terceiro aspecto – a alienação do homem com relação ao seu ser genérico – faz \* do ser genérico do homem um ser estranho a ele, tornando o trabalho um meio de sua existência individual, alienando-o de sua essência humana, da sua relação com a humanidade. Essa característica da alienação do trabalho está implícita nas duas primeiras, bem como a quarta característica – a alienação do homem em relação aos outros homens. Esse aspecto expressa a oposição do outro à liberdade do indivíduo. Marx (1989) enfatiza que a auto-alienação do homem, de si mesmo e da natureza transparece na relação que mantém entre os homens, consigo mesmo e com a natureza.

Ante esse contexto, o trabalhador vê o trabalho como uma coisa externa, ao invés de se afirmar no trabalho e desenvolver livremente as energias físicas e mentais, nega-se a si mesmo, mortificando-o (SILVA, 2011). O trabalhador perde, nessa dinâmica, a condição humanizadora de definir os seus objetivos para a sua atividade, perde a sua possibilidade de conduzir sua própria atividade laboral (SILVA, 2011, p.211). O trabalho alienado converte a universalidade em mutilação, como negação da vida.

O caráter dramático da realidade humana, sob o signo do trabalho alienado, se revela plenamente se pensarmos que as conquistas da criação humana, por um lado, afastam o homem da natureza – pois interpõem complexos níveis de mediação entre ambos – tornando-o incapaz de viver diretamente da natureza. Por outro, desenvolvem condições genéricas que configuram potências inimagináveis na vida animal; potências que, entretanto, se realizam sobre o objeto, vale dizer, sobre a natureza que lhe foi arrebatada. Assim, a pobreza, a fragilidade, a carência do indivíduo concreto é tanto maior quanto maior for o desenvolvimento atingido pela sociedade em que rege a propriedade privada. Tanto mais desenvolvida a sociedade de classes, mais mutilado os produtos diretos, posto que foram arrancados dele os mais ricos recursos de realização de sua natureza laboral (KLEIN, KLEIN, 2011, p. 41).

Silva (2011) enfatiza que sob as relações alienadas de trabalho a contradição entre as “possibilidades” da humanidade e as “probabilidades” dos indivíduos particulares é manifestada, posto que sua universalidade é negada pela reificação das relações sociais de produção capitalista, limitando sua esfera ontológica – de gênero humano –, à mera particularidade. Em função da alienação do trabalho, o homem não se apropria da sua essência omnilateral, o que resulta no empobrecimento das capacidades e funções humanas.

No entanto, é preciso destacar que a alienação do trabalho é uma característica de certo estágio do desenvolvimento das relações sociais de produção (MÉSZÁROS, 2006; KLEIN, SILVA, DA MATA, 2011). Ou seja, a necessidade da alienação é determinada como uma necessidade, numa certa fase do desenvolvimento da atividade produtiva humana, para a auto-realização do potencial humano. É por isso é histórica (MÉSZÁROS, 2006).

Mészáros (2006) adverte que a alienação não é inerente à condição humana, já que produzida historicamente. Nesse sentido, pontua que a forma de superar a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente. A alienação, conforme indicado acima, é um processo intrínseco ao processo capitalista de produção e sua superação implica, portanto, na aniquilação do próprio sistema.

Um sistema produtivo, “que articula extraordinário desenvolvimento e a mais vil alienação, só é capaz de produzir uma educação marcada por essa mesma contradição” (SILVA, 2011, p. 217). Compreende-se que a educação, enquanto formação humana, se desenvolve sob o processo econômico da sociedade, pois “é esse processo que determina as possibilidades educacionais, proporciona os meios materiais e dita os fins gerais da educação” (VIEIRA PINTO apud SILVA, 2011, p. 217). Sob essa diretriz, os jovens e adultos precariamente escolarizados não são casos de anomalia ou desvio social, mas, são produtos normais da sociedade em que vivemos, já que as condições materiais de sua existência lhes permitem viver dessa maneira (VIEIRA PINTO, 1989).

Conforme apontam Klein, Silva e Da Mata (2011) em uma sociedade que é regida pela propriedade privada dos meios de produção, os bens são distribuídos segundo a lógica do mercado, desenvolvendo-se um processo que afasta, distancia e aparta o homem daquilo que o humaniza, que o constitui como ser social. Sob essa lógica, compreende-se que a precarização da formação humana é uma das consequências da alienação do trabalho.

Assim, conforme aponta Silva (2011), o jovem ou adulto, aluno da EJA, não é resultado de uma escola inadequada ou de sua auto incompetência para a atividade intelectual. De fato, as suas relações de produção, sob a lógica do capital, são alienantes, produzindo o indivíduo alienado, expropriado daquilo que constitui o gênero humano.

Entender as condições concretas da Educação de Jovens e Adultos significa entender essa modalidade a partir do “caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo (MÉSZÁROS apud KLEIN, SILVA, MATA, 2011).

### **CAPÍTULO 3**

## **PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRADIÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Nos capítulos anteriores, procuramos demonstrar, ainda que de forma sintética, que o surgimento e desenvolvimento de ações voltadas à educação formal de trabalhadores resultam de necessidades e das relações de produção capitalista. Ou seja, a formação escolar dos trabalhadores não deve ser entendida por si mesma, mas como fenômeno que responde a determinadas relações concretas de produção na sociedade de classes que tem por fundamento a exploração do homem pelo próprio homem e a apropriação privada dos meios de produção.

Em face disso, somente a análise comprometida com a categoria trabalho, nos marcos do materialismo histórico-dialético, possibilita o entendimento das leis que regem a precária formação dos trabalhadores e fornece condições para o desenvolvimento de enfrentamentos de tal situação (SILVA, 2011). Para tanto, é fundamental a discussão da relação entre trabalho e educação, especialmente no que se refere ao tempo de educação e tempo de trabalho.

Segundo os dados do IBGE (2009), referentes ao ano de 2007, no país 10,9 milhões de pessoas frequentavam ou já frequentaram a EJA, representando 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade. Destacaram-se os seguintes motivos para o retorno à escola, por meio da EJA: necessidade de retomar os estudos (43,7%); possibilidade de conseguir melhor oportunidade de trabalho (19,4%); adiantar os estudos (17,5%); obter diploma (13,7%); atender orientação do empregador, auxiliar na educação dos filhos e parentes e motivos não especificados (5,8%). No reverso da moeda, os principais motivos para a evasão dos estudos foram: o horário de trabalho; necessidade de procurar emprego; o horário das aulas.

Ante esse contexto, a proposta desse capítulo é discorrer sobre o papel de escolarização de jovens e adultos. Para tanto, é fundamental compreender sob quais pressupostos pedagógicos a EJA é estruturada nos dias atuais, os desvios e a incompatibilidade entre educação e trabalho na sociedade

capitalista e papel do professor na formação escolar dos trabalhadores. É com essa diretriz que organizamos o presente capítulo.

### **3.1 Princípios norteadores da EJA no contexto atual: desvios na formação da EJA**

Guedes (2006) e Silva (2011) salientam que a concepção de educação e aprendizagem para a vida e ao longo dela foi amplamente incorporada na modalidade da EJA, a partir da década de 1990, enquanto um projeto inovador de educação para o século vindouro. É importante salientar que tal concepção ganhou ampla repercussão com o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1993-1996), coordenado por Jaques Delors, cuja defesa volta-se, dentre outros aspectos, a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que englobe um *continuum* de aprendizagem, que incorpora a educação formal e não formal. Tal defesa justifica-se pelas necessidades de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho e a premência na participação ativa em um projeto de sociedade voltado para o desenvolvimento da democracia e da cidadania.

Para tanto, são delineados os quatro pilares de aprendizagens que se inter-relacionam, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Sucintamente, o primeiro pilar – *aprender a conhecer* – volta-se à necessidade de o indivíduo adquirir instrumentos de compreensão a serem utilizados no decorrer da vida. Conquanto o segundo pilar – *aprender a fazer* – esteja em relação direta com o primeiro, direciona-se, mais especificamente, à formação profissional por meio de competências e habilidades que tornem a pessoa apta e flexível para lidar com as diferentes situações exigidas pelos novos processos de produção, bem como facilitem o trabalho em equipe. O pilar *aprender a viver juntos* refere-se à necessidade de realização de projetos comuns, participação e cooperação com os demais homens nas atividades humanas, sendo esse um mecanismo eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. Por fim, o *aprender a ser* integra os demais, uma vez que se volta ao desenvolvimento total da pessoa (DELORS, 1999).

A partir desses pilares da aprendizagem, propõe-se a redefinição dos espaços e tempos destinados à aprendizagem e, nesse bojo, a educação escolar ganha nova configuração ao primar pelos saberes e práticas provenientes do cotidiano e pela contínua renovação dos conhecimentos.

Conforme aponta Silva (2011), essa concepção, dita inovadora, sustenta a premissa de maior flexibilização dos sistemas educacionais, estendendo-se a todo e qualquer espaço e tempo à aprendizagem, sendo essa espontânea, flexível, fluída, contínua e provisória.

Vale dizer que a concepção *educação e aprendizagem ao longo da vida* incorpora os princípios divulgados na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos que ao longo dos vinte e sete itens que a compõem manifesta, dentre outros elementos, que os objetivos da educação voltada a adultos são o desenvolvimento da autonomia, da tolerância, e do senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades (CONFITEA V, 1999). Também é enaltecida a relevância dos meios educacionais não formais para a construção de uma sociedade igualitária a de que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ocorrem ao longo de toda a vida.

Tais prerrogativas dessa concepção educacional são, constantemente, destacadas como positividade, uma vez que o alargamento da concepção de educação possibilita a substituição da idéia de educação centrada no ensino de conteúdos para aquela centrada na aprendizagem do indivíduo ao longo da vida (SILVA, 2011). Tanto o é que em documentos governamentais da EJA – tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA – há a defesa incondicional da aprendizagem e educação ao longo da vida.

Ante esse contexto, é fundamental assinalar que tal proposição está intimamente vinculada ao discurso educacional de enaltecimento dos interesses dos alunos e dos conhecimentos provenientes de suas experiências para a aprendizagem. Tal como assevera Duarte (2003), considera-se que o essencial não é aprender, mas *aprender a aprender*, ou seja, a construção do conhecimento deve ser realizada pelo próprio aluno, motivado por uma necessidade própria.

De modo geral, a lógica instituída direciona a organização pedagógica da EJA às especificidades do aluno que frequenta essa modalidade, tais como:

flexibilidade do tempo para acesso e aproveitamento escolar; articulação dos conteúdos à realidade sócio-cultural e interesses dos alunos trabalhadores (BRASIL, 2000). Não deslegitimando a relevância das preocupações em relação às especificidades dos alunos da EJA, essas têm promovido alguns desvios que estão em consonância direta à concepção educacional vigente na EJA, as quais, conforme Klein (2003), precisam ser questionadas e superadas.

Um dos desvios refere-se ao *processo de ensino-aprendizagem voltar-se aos interesses e necessidades do aluno* trabalhador, isso porque os debates sobre temas do cotidiano, experiências de vida, frequentemente limitados pelo senso comum, podem subordinar o domínio do conhecimento científico ao barateamento do conteúdo, desprivilegiando a devida articulação entre ambas as esferas de interesses (particular – cotidiano imediato – e o universal) (KLEIN, 2003).

Silva (2011) salienta que o ensino destinado ao trabalhador, ao se ater ao imediatismo cotidiano, pouco contribui para o desenvolvimento cognitivo e adensa a alienação reinante na atualidade. Ainda que os conceitos espontâneos – aqueles que se originam na experiência direta, cotidiana – tenham importância no processo de escolarização, não substituem o papel dos conceitos científicos para formação humana, independentemente da idade do alunado.

Vigotski (2001) enfatiza a íntima relação entre os conceitos espontâneos e os científicos, no entanto, salienta que o papel desempenhado por cada um no desenvolvimento humano apresenta especificidades em decorrência das vias de desenvolvimento e pelo modo de funcionamento. Isso porque os conceitos espontâneos resultam do desenvolvimento ascendente – da vivência para o conceito – e os conceitos científicos se baseiam no desenvolvimento descendente – do conceito para a vivência. Sendo assim, os conceitos espontâneos são o ponto de partida para a formação dos conceitos científicos que uma vez apropriados possibilitam a elevação a um novo grau de sistematicidade daqueles. O autor é contundente ao afirmar que o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre no interior do processo educativo sistematizado e a apropriação dessa forma de conhecimento mobiliza o desenvolvimento cognitivo ao expandir as experiências dos alunos para além do seu cotidiano, possibilitando a elaboração de formas mais

complexas de análise do real. Obviamente, tais conceitos científicos precisam ter sentido para os alunos e o seu ensino deve ser direcionado para que resulte em novos processos de elaboração prática e mental, novas necessidades, motivos e interesses (FACCI, 2004).

A esse respeito Vieira Pinto (1989) assinala que a finalidade da educação não se limita à apropriação do saber científico, ainda que tal aquisição seja indispensável. A finalidade deve se orientar pela mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber.

Em interface com essa questão, outro desvio é destacado por Klein (2003): a subordinação do processo pedagógico às limitações do alunado. A autora salienta que ao ser enfatizada a necessidade de flexibilização curricular devido ao perfil dos alunos e à limitação de tempo dedicado aos estudos em função do aluno ser, em sua maioria, trabalhador, pode acarretar na secundarização dos conteúdos científicos, na desvalorização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, na fragmentação da formação do aluno trabalhador levando à mera certificação (KLEIN, 2003). Ainda que seja essencial “[...] promover adequações no que diz respeito à organização do processo pedagógico, ao calendário, ao horário das aulas, às possibilidades de frequência dos alunos, criando condições concretas para sua inserção no processo de ensino-aprendizagem”, essas adequações devem ter como finalidade “[...] a possibilidade de apropriação do conhecimento científico que se inscreve num quadro transformador” (KLEIN, 2003, p. 14).

Desse modo, torna-se vital que as ações desenvolvidas junto ao aluno trabalhador no processo de escolarização devem “[...] mobilizar as suas potencialidades, aprimorar o seu conhecimento da realidade e oportunizar o alcance de consciência crítica instruída de si e do mundo. Não serão os conhecimentos espontâneos, cotidianos, flexíveis, por si mesmos, que conduzirão a esta forma de pensamento” (SILVA, 2011, p. 170).

Além dos desvios supracitados, constata-se, segundo Klein (2003) e Silva (2011), que há a exaltação na EJA da *relação entre escolarização e trabalho e a expectativa de melhoria de vida*. Ou seja, de que a pobreza e a desigualdade podem ser combatidas pelo aumento da escolaridade e pela educação permanente, continuada e flexível. A formação humana é entendida, nessa lógica, como expressão de uma crise conjuntural e não como um dos

traços inerentes da sociedade de classes capitalista. Silva (2011) aponta que essa proposição faz com que sejam destituídas:

*“[...] as bases materiais de produção e reprodução da alienação das potencialidades humanas ao compreender o trabalho enquanto empregabilidade e assalariamento e a sua relação com a educação enquanto promotora da tolerância e do apaziguamento da exclusão e pobreza. A escola torna-se palco para certificação possibilitando ao indivíduo, ilusoriamente, condições para a disputa no mercado de trabalho. Revigora-se o caráter messiânico da educação, desprovido de toda e qualquer análise que exponha as bases materiais da não aprendizagem e do cultivo, via exploração do homem pelo próprio homem, da miséria e da ignorância do trabalhador desde a sua infância.” (SILVA, 2011, p. 173, grifos do autor).*

Na medida em que a contradição entre trabalho e educação não é discutida a partir da lógica do capital, cria-se um discurso eclético e mistificador da escola, dando origem à mera certificação, sem um processo real de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (KLEIN, 2008). A busca pela certificação não ocorre ao acaso, mas provém das condições objetivas que a mobiliza.

É preciso destacar que a divisão do trabalho no capitalismo condiciona um determinado caráter da motivação para o estudo na vida adulta. Aos estudantes da EJA, quando questionados acerca dos motivos que impulsionaram seu o retorno à escola, verifica-se que o mercado de trabalho apresenta-se como força motriz, uma vez que o estudo torna-se necessidade em função, fundamentalmente, pela expectativa de melhores postos de trabalho, pela conquista de emprego, por qualificação profissional, por exigências do trabalho atual, dentre outros (AÇÃO EDUCATIVA/MEC, 2001; ALMEIDA, 2009; SILVA, 2011).

Ante esse fato, deriva o estreito vínculo entre trabalho e educação, sob a égide do capital, ao se tratar da formação escolar de trabalhadores. No entanto, tal como afirma Silva (2011, p. 301), “[...] nos limites do trabalho alienado, com raras exceções, a mobilização efetiva para a apropriação de conhecimentos e habilidades que enriqueçam o sujeito como ser humano é praticamente nulificada. É um processo profundamente alienante”.

Nesse contexto, a relação entre trabalho e educação não é valorada por necessidades interiores, mas dominada por necessidade exterior e hostil, uma

vez que se estabelece enquanto *meio* para subsistência do trabalhador, não satisfazendo a necessidade de aprendizagem de conteúdos humanizadores.

Cabe ressaltar, conforme apontam Cavazotti e Klein (2011) que a direta correlação entre escolarização e as condições de inserção e permanência no trabalho na formação do trabalhador é central, já que se, por um lado, o trabalho constitui o princípio educativo por excelência, de outro, na forma que assume sob o capital, implica em alienação que se infiltra em todas as dimensões da prática humana, inclusive no processo pedagógico, visto que, na atividade humana alienada, desde a origem prática e teórica, se dissociam. Como consequência da venda da força de trabalho, é subtraído objetivamente do trabalhador o tempo de escolarização e, nesse contexto, emergem os desvios supracitados. Entender os desvios supracitados demanda, portanto, a análise de uma questão basilar: as *incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem*. Esse se constitui um dos nós górdios na EJA, no contexto atual.

### **3.2 Incompatibilidade entre educação e trabalho: questão tangenciada nas propostas de EJA**

É fato corriqueiro nos Programas destinados à formação escolar do trabalhador o alto índice de evasão dos estudantes. Almeida (2009), ao analisar a problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA no Estado do Paraná<sup>17</sup>, constatou que a evasão no Estado do Paraná corresponde a 43%. Salieta, ainda, que em alguns casos, a evasão representou percentual igual ou superior a 70%, como, por exemplo, em um colégio no Núcleo

---

<sup>17</sup> Segundo Almeida e Ribeiro (2011, p.137), O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA “[...] teve início em 2008, com a abertura de 40 turmas no Estado do Paraná, número abaixo das expectativas. Segundo a Coordenadora do PROEJA no Estado, muitos municípios que participaram das oficinas e inscreveram-se para ofertar o Programa não conseguiram o número de alunos suficientes para abertura de turma no estabelecimento de ensino. Os cursos ofertados no primeiro semestre de 2008 foram: Administração, Logística, Secretariado, Informática, Nutrição, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Construção Civil, Eletromecânica e Meio Ambiente. O número de matrículas no 1º semestre foi de 1.202 alunos, o número de alunos efetivos no 2º semestre correspondeu a 683 alunos e o número de matrículas novas no 1º semestre de agosto de totalizou 308 alunos”.

Regional de Educação (NRE) de Loanda (76%), outro no NRE de Londrina (73%) e outro no NRE de Paranaguá (70%)<sup>18</sup>.

Em relação aos motivos da evasão destaca-se a incompatibilidade entre jornada de estudo e a jornada de trabalho. Segundo resposta dos estudantes evadidos,

[...] 32% dos entrevistados deixaram de frequentar o Curso porque o horário das aulas é incompatível com o horário de trabalho que realizam. Outro agravante é a questão tempo/calendário: a grade curricular prevê o curso em forma semestral e implica uma frequência de 75% nas aulas. Desse modo, é impossível dar continuidade aos estudos, uma vez que o PROEJA não prevê horário para reposição de aulas.

Outro agravante nessa questão, diz respeito às formas de recuperação dos estudos, pois a Proposta Pedagógica prevê uma recuperação concomitante de conteúdos, o que significa que, caso o aluno venha a perder as aulas, essa recuperação acontece no período das aulas durante o semestre, não sendo possível ao aluno que necessitou faltar e/ou chegar atrasado, devido ao seu horário de trabalho, recuperar de maneira efetiva os conteúdos não aprendidos em outro momento que não seja o período noturno (ALMEIDA, RIBEIRO, 2011, p. 146-147)

Almeida e Ribeiro (2011, p. 153) alertam, ainda, para um elemento contraditório na fala dos alunos que desistiram do Curso: “[...] 18% dos Jovens e Adultos na hora de responder o porquê da matrícula alegaram que seria uma maneira de encontrar um emprego e essa foi justamente uma das causas para a evasão e 25% abandonaram o curso porque conseguiram um emprego”. Oliveira, Barreto e Litka (2011) salientam que conquanto os jovens e adultos sejam cientes da importância da continuidade dos estudos, priorizam o trabalho, justamente por essa ser a fonte de renda e sobrevivência, relegando os estudos ao segundo plano.

De fato, tais dados exemplificam a dificuldade de conciliar tempo de trabalho e tempo de escola em função das condições econômicas postas, inviabilizando o tempo de estudo que, inclusive, extrapola o mero período de permanência no recinto escolar (CAVAZOTTI, KLEIN, 2011; KLEIN, 2009).

Cavazotti e Klein (2011) chamam a atenção para o fato de que a limitação legal da jornada de trabalho é de 8 horas diárias e 45 horas

---

<sup>18</sup> Almeida (2009) chama a atenção no sentido de que o quadro da evasão não seja uma especificidade do PROEJA, uma vez que está presente nas outras etapas da escolarização, como por exemplo: no Ensino Médio Integrado, no Estado do Paraná, a evasão atingiu um percentual de 30% no período 2003-2006; no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, entre 2003-2005, a evasão correspondeu a 49,8%, no mesmo Estado.

semanais, conquistada ao longo da história brasileira pelas reivindicações sociais da classe trabalhadora. Porém, essas 8 horas diárias nem sempre são respeitadas, considerando o comum acréscimo de horas extras, para a complementação salarial ou, ainda, principalmente no caso das mulheres, uma segunda jornada de trabalho doméstico, levando ao esgotamento físico e mental dos trabalhadores. Acerca das horas de trabalho semanal no país, os dados do IBGE (2009) apontam que:

Em 2008, dentre uma população de 12.223 adolescentes e jovens de 16 a 24 anos de idade, trabalhavam até 39 horas por semana 29,4% no país, 25,2% na região Sul e 26,1% no Paraná; trabalhavam de 40 a 44 horas por semana 41,8% no país, 47,9% na região Sul e 46,2% no Paraná; trabalhavam 45 horas ou mais 28,8% no país, 26,9% na região Sul e 27,6% no Paraná (RELATÓRIO, 2011, p.39).

Klein (2009) ressalta que na sociedade capitalista o grau de compulsoriedade do trabalho é o que determina as reais possibilidades de estudo do indivíduo (KLEIN, 2009).

Independentemente da escolaridade, a maioria dos trabalhadores (76,8%) cumpre jornada diária superior a 37 horas semanais. Entretanto, as faixas de menor escolarização, em um percentual de 62,2%, são justamente as que realizam as jornadas de trabalho semanais mais longas: 45 horas ou mais. Assim, enquanto o índice de jornada de 45 horas ou mais é entre 28% e 32% entre os trabalhadores em Ensino Médio ou menor escolaridade, os trabalhadores que cursam ou já concluíram o ensino superior realizam jornadas inferiores a 20% (RELATÓRIO, 2011, p.40).

Esses dados comprovam que os que mais trabalham são os trabalhadores de menor escolarização e assim precisam mais da escola, e, mesmo esses trabalhadores indo para a escola, são os que menos têm tempo disponível para o estudo. Tem-se, pois, um círculo vicioso inserido na relação trabalho e educação.

Deriva dessa relação o principal motivo para a não conclusão dos estudos na idade adulta ou da mera certificação quando os estudos são concluídos, com aquisição de conhecimentos dentro de limites miseráveis. Forma-se mão de obra, com o mínimo de desenvolvimento cultural, para o mercado de trabalho, embotando as potencialidades dos trabalhadores. Sob essa lógica, níveis mais elevados de cultura são impossibilitados, já que a essência torna-se um meio para a existência (SILVA, 2011, p.306).

Os trabalhadores não conseguem atender às exigências dessa dupla jornada de trabalho, escola e “lição de casa”. Assim, esse sistema contribui para a produção de repetência e evasão escolar, com reflexos na produção “de contingentes de analfabetos e analfabetos funcionais” (RELATÓRIO, 2011, p.34), ou a mera certificação. Por problemas econômicos, muitos alunos da EJA, preocupados com a inserção no mercado de trabalho, passam a valorizar mais a certificação do que o próprio conhecimento (RELATÓRIO, 2011, p. 24). Klein e Cavazotti (2011) explicam que a apropriação do conhecimento requer dois tempos imprescindíveis:

a “transmissão-assimilação do saber sistematizado”, na expressão de Saviani (2003). Essa duplicidade de funções (transmitir/assimilar), ainda que unidade íntegra e intimamente articulada, também se expressa em duplicidade do “tempo pedagógico”, pois cada função supõe uma quantidade de tempo para realizar-se. Teríamos, pois, “dois tempos” em interação indissociável: o tempo de interlocução educador-educando, ou seja, o tempo necessário para as atividades de ensino, de “socialização” do saber sistematizado e o tempo de sua “assimilação”, que implica o esforço subjetivo do educando e, assim sendo, obedece a ritmos individuais. Estes dois tempos – o tempo de ensino e tempo de aprendizagem - são abarcados pela unidade maior, que denominamos “tempo pedagógico” (CAVAZOTTI, KLEIN, 2011, p.4).

As autoras explicam que essa jornada extraescolar não é uma prática generalizável sobre a classe trabalhadora, que em regra não consegue atender às exigências dessa jornada. Essa prática arbitrária não só contribui para a produção de repetência e evasão escolar, mas sem o tempo livre para os estudos, não há possibilidade concreta de superar a formação escolar precarizada da EJA.

Segundo Klein e Cavazotti (2011), é necessária a redução de jornada de trabalho, a melhoria da oferta e qualidade do transporte público, condições de moradia, melhoria de oferta e qualidade dos equipamentos de serviços públicos, etc. Fora dessas condições sociais, “os debates sobre a EJA se esgotam em questões de caráter didático ou em políticas compensatórias” (KLEIN E CAVAZOTTI, 2011, p.18), abrindo espaço para a aprendizagem e estudo ao longo da vida e a primazia da aprendizagem voltar-se para os interesses e necessidades do trabalhador.

Mazzotti (2001) conta que, segundo Marx, a realização da educação necessária à classe dos trabalhadores assalariados era fulcral à

regulamentação do tempo de trabalho e das atividades escolares. “A libertação concreta dos homens só poderá ocorrer, pensava Marx, por meio da redução do tempo individual do trabalho socialmente necessário (MAZZOTTI, 2001, p. 62). No entanto, “[...] a luta pela regulamentação do trabalho das crianças e jovens combinada com a educação escolar integra uma luta mais ampla pela redução da jornada de trabalho sem redução dos salários” (MAZZOTTI, 2001, p. 62).

Sob a lógica do capital, o processo de escolarização sofre de alguns limites, pois, conforme aponta Vieira Pinto (1989), em decorrência das condições de trabalho as possibilidades dos adultos alcançarem níveis mais altos de conhecimento são com frequência limitados. Limitações essas geradas pelos gigantescos obstáculos provenientes da lógica social capitalista. No entanto, isso não significa imobilismo. Tal como salienta Netto (2003, p. 25), é *“precisamente porque há esse limite que é necessário avançar”*, ou seja, o limite não torna inviável a luta pela mobilização e enfrentamento da dinâmica instituída bem como não leva ao menosprezo pelas políticas sociais instituídas (NETTO, 2003). Com esse ensejo, discutiremos alguns aspectos possíveis para a formação escolar do trabalhador, dentro dos limites impostos à lógica do capital.

### **3.3 Enfrentamentos possíveis na EJA: papel do professor na formação de jovens e adultos**

Discutir os enfrentamentos possíveis na EJA demanda a compreensão de que a educação voltada a jovens e adultos não é ato caritativo, posto que o aluno não seja um ser passivo, no qual o educador infunde o saber científico (VIEIRA PINTO, 1989). O autor enfatiza que preterir o aluno como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos significa absolutizar a ignorância, negar a sua prática social e o seu desenvolvimento cultural ocorrido até então. O aluno adulto não é uma massa amorfa à qual compete dar forma viva, não é absolutamente ignorante. Na verdade, desconhece um determinado conteúdo de conhecimento, em função das relações estabelecidas na

sociedade de classes antagônicas capitalistas (SILVA, 2011). Vieira Pinto (1989) salienta que

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à que pertence.

Aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. Se tem podido viver até agora como analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita. Em consequência, o princípio fundamental de toda campanha de educação de adultos tem que ser a mudança das condições materiais de existência das populações, para que: 1) por um lado os analfabetos recebam o estímulo (o desafio) necessário para levá-los a buscar o saber letrado (o que de agora em diante vão necessitar); 2) e, por outro lado, o esforço e o dispêndio que a sociedade como um todo faz para instruí-los sejam recompensados, revertendo em benefício dela, pela aplicação social que os recém - alfabetizados vão fazer do saber aplicado. (VIEIRA PINTO, 1989, p. 63-64)

Além disso, é preciso o entendimento de que a educação é um ato intencional. No entanto, em uma sociedade de classes antagônicas a produção de conhecimentos científicos é sempre interessada, produzem-se conhecimentos a partir de um interesse de classe. (KLEIN, 2003, p.13). Nesse sentido, a classe dominante, para manter a sua estrutura social, na qual consegue realizar sua dominação, submete aos esforços científicos os seus interesses. Desse modo:

[...] a classe à qual interessa a transformação social tenderá a buscar efetivamente produzir uma interpretação mais clara e profunda dos dados da realidade, pois esse conhecimento constitui um instrumento importante na sua luta de superação da estrutura social sob a qual se realiza sua exploração. Deste modo, impõe-se ao educador a definição do ponto de vista científico que tomará norte para o desenvolvimento dos conteúdos que se devem disponibilizar ao aluno trabalhador (KLEIN, 2003, p.14).

Nesse contexto, o professor adquire papel essencial para tornar o estudante alguém capaz de criar novas práticas e novas teorizações sobre o real (KLEIN, 2007). Para tanto, é essencial que os educadores de adultos considerem o educando não como um ser marginalizado, mas como produto normal da sociedade em que vive (KLEIN, 2003; VIERIA PINTO, 1989).

Considerar o educando como portador e produtor de idéias é essencial nesse processo.

É importante ressaltar que os conhecimentos e os interesses dos alunos estão plenos de valor e devem ser atendidos, mas devem ser aproveitados no sentido de conduzir o desenvolvimento (SILVA, 2011). Isso porque os conhecimentos e interesses derivados das atividades práticas podem transformar-se em interesses científicos, mediante conceitos que não fazem parte do seu cotidiano. Enfatizamos que a escolarização, ao ser cerceada pelos interesses imediatos, pela espontaneidade e por práticas fragmentadas e não-diretivas, pouco contribui para mudanças que suscitem nos alunos ações com conteúdo e forma mais elaboradas do que aquelas que já possuem (EIDT, SILVA, 2010). Nesse sentido, se o ensino destinado ao trabalhador fundamentar-se no imediatismo cotidiano pouco contribuirá para o desenvolvimento cognitivo e adensará a alienação reinante na atualidade (SILVA, 2011). Sob essa diretriz, a escola não pode:

Reduzir-se à vida imediata do indivíduo e ao que ele é, mas deve conceber, como parte dessa concreticidade, as possibilidades de vir-a-ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana (FACCI, 2004, p.249).

Cabe ao professor, portanto, apoiado em um sólido conhecimento dos fundamentos explicativos dos dados da realidade, orientar a discussão. A educação tem como objetivo promover a inclusão dos alunos no universo “do conhecimento científico, levando-os a dele se apropriarem enquanto instrumento de ação consciente e crítica, em uma perspectiva transformadora” (KLEIN, 2007, p.13).

É importante ressaltar que a efetivação desse processo demanda tempo e esforço tanto dos professores quanto dos alunos. Isso porque mobilizar novas necessidades e motivos para o estudo e a apropriação de conceitos científicos mediante os conceitos já desenvolvidos no cotidiano não ocorrem espontaneamente e instantaneamente. É preciso um significativo percurso temporal para que o professor – detentor dos conhecimentos científicos – promova a mediação entre o conhecimento e o aluno, mediante procedimentos

adequados, bem como requer do aluno o esforço teórico-prático dessa apropriação (KLEIN, 2007).

O educador deve ter o pleno domínio do conhecimento científico, para poder transmiti-lo a seus alunos. No entanto, Klein (2003) adverte que tornar as aulas mais ativas e interessantes para os alunos não garante, por si só, uma aprendizagem mais consequente. É preciso, primordialmente, que o professor domine consistentemente os fundamentos explicativos dos objetos de conhecimento e, apoiado neste domínio, consiga propiciar as estratégias mais pertinentes para o aprendizado, com o cuidado de escolhê-las entre as que promovam a participação ativa dos alunos. O ensino deverá ser abordado na sua totalidade. Os conteúdos caracterizam-se, em primeiro lugar, pela sua natureza científica e social, em conhecimentos desenvolvidos no interior da sociedade, “o que sempre pressupõe a integração da produção de uma gama imensa de sujeitos; constituem fundamentos explicativos da realidade (natureza e da sociedade) (KLEIN, 2003, p.18).

Klein (2003, p. 16) enfatiza, ainda, que a prática pedagógica se caracteriza, fundamentalmente, pela relação que se estabelece entre professor e aluno, sendo que essa relação estabelecida é de ensino e aprendizagem. Ao professor, detentor do conhecimento científico, cabe viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. “A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação (KLEIN, 2003, p.16).

O processo de ensino-aprendizagem se funda, portanto, na totalidade e a aprendizagem, na progressividade. “O aluno constata elementos constitutivos dessa totalidade e, progressivamente, a partir da compreensão dos princípios articuladores, passa a dominá-los, colocando-os em prática na sua produção” (KLEIN, 2003, p.24). O professor necessita ter uma compreensão consistente desses princípios para explicitá-los com clareza, tornando-se necessário que o professor estabeleça uma ponte explicativa entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica.

A apropriação desses conhecimentos científicos “levará o aluno a conhecer de forma mais concreta, por meio da mediação das abstrações, a realidade da qual ele faz parte” (FACCI, 2004, p.228). Nesse sentido, o aluno trabalhador, no processo de escolarização, deve aprimorar o seu conhecimento da realidade para oportunizar o desenvolvimento da consciência crítica de si e

do mundo. Assim, os alunos passam a entender a sociedade capitalista no contexto da totalidade. “Não serão os conhecimentos espontâneos cotidianos, flexíveis por si mesmos, que conduzirão esta forma de pensamento” (SILVA, 2011, p.172). Para Facci, a educação é um processo

mediador entre a vida do indivíduo e a história. A formação do indivíduo se dá sempre dentro de um processo educativo e, para se tornar um indivíduo singular, o homem precisa apropriar-se dos resultados da evolução histórica, tornando individualizados esses resultados. O ser humano é mediatizado pela realidade histórica social que vem sendo produzida de geração em geração. É a apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade que lhe assegura pertencer, enquanto um indivíduo singular, à categoria de ser humano (DUARTE apud FACCI, 2004, p. 227).

Mas esse saber científico, aplicado ao aluno, não deve ser entendido “como um conhecimento acabado, como resultado, mas deve ser apreendido como um conhecimento que está sujeito a transformações, um conhecimento que pode ser superado pela produção humana” (FACCI, 2004, p.228).

A educação escolar, portanto, diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, já que “[...] o trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação a objetivações produzidas historicamente; em segundo lugar, sobre a humanização do indivíduo” (FACCI, 2004, p.227). Cabe ao professor desenvolver as capacidades de seus alunos inserindo os conhecimentos científicos no processo educativo, para que esses interfiram na sociedade como instrumento de transformação social, e não somente como agente facilitador da certificação aos alunos da EJA.

Conquanto a função da escola seja a transmissão do conhecimento, é preciso, pois, “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (FACCI, 2004, p.229). “O objetivo da escola não é interferir apenas na vida particular do indivíduo, mas possibilitar que o aluno provoque mudanças num âmbito maior da sociedade” (FACCI, 2004, p.232). É necessário desenvolver a consciência filosófica nos alunos, superar a consciência comum, o que significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada,

explícita, original, intencional, ativa” (FACCI, 2004, p.232). Para transcender os limites da consciência comum e desenvolver a consciência crítica, os seres humanos devem compreender a verdadeira consciência filosófica da práxis, como também uma práxis que se eleve a um nível superior (VAZQUEZ, 2007, p.8).

Vale dizer, ainda, que educador é um trabalhador (reconhecido como tal); no caso especial da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador (VIEIRA PINTO, 1989). Sendo assim, “A principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação” (VIEIRA PINTO, 1989, p.54).

O educador dotado de consciência crítica compreende que o mundo objetivo é uma totalidade dentro do qual se encontra inserido. Torna-se verdadeiramente autoconsciência, quando percebe em função das condições históricas e sociais de sua realidade, em particular, do grau de desenvolvimento do processo nacional ao qual pertence, em geral (VIEIRA PINTO, 1989, p.60). Com tal consciência, Vieira Pinto enaltece que

o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação (...). A ação do educador tem de consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de cada grau ao seguinte, até equiparando-se à consciência do professor eventualmente superá-la (VIEIRA PINTO, 1989, p. 85).

É necessário, portanto, refletir sobre a formação do professor além do senso comum, e que na qualidade de membro atuante da sociedade, possa “colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência” (FACCI, 2004, p. 259).

Há que se fazer esta educação enquanto um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política capitalista, e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir esta educação enquanto um processo que parteja homens conscientes,

para que possam ser universais e livres. Assim sendo, este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação, quando o trabalhador professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade (FACCI, 2004, p.250).

Essa consciência é adquirida através de um longo processo teórico e prático de luta contra a sua exploração, ao fim do qual o oprimido – nesse caso o trabalhador, chega à consciência de sua alienação e, por sua vez, à de sua liberdade (VÁZQUEZ, 2007, p.77).

Com efeito, cabe enfatizar que o entendimento dos meandros educacionais determinados pelas relações produtivas explicita a vitalidade da educação no enfrentamento da alienação reinante e a necessidade da aprendizagem adquirir centralidade para transformação do pensamento em níveis mais elevados que propiciem consciência revolucionária, mobilizando a necessidade de aprender o desconhecido (SILVA, 2011). Noutras palavras, unir conscientemente pensamento e ação, teoria e prática, não só permite transcender os limites da consciência comum como ainda movimenta a consciência revolucionária, ou seja, a consciência capaz de transformar o mundo (VAZQUÉZ, 2007), capaz de levar do reino da necessidade ao reino da liberdade, como salienta Marx na seguinte passagem:

[...] De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer atendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho.” (MARX, 1991, p.942)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a história da EJA no cenário nacional, por meio do método materialista histórico-dialético, constatamos a sua vinculação às políticas públicas para a diminuição e a eliminação do analfabetismo. Conquanto a instituição de Leis tenha garantido, ao menos na letra da lei, a universalização da escola pública e a expansão de ensino no Brasil, tal fato voltou-se aos interesses do capital e não necessariamente para as necessidades educacionais dos trabalhadores. Com isso, a eliminação do analfabetismo ainda é uma das bandeiras educacionais, não tendo sido aniquilada, conforme propostas feitas secularmente no cenário brasileiro.

Nesse contexto, foi analisada a ontologia do trabalho e o trabalho na sociedade capitalista. Compreendemos que a partir da propriedade privada, o trabalhador torna-se alienado dos meios de produção, e os proprietários apropriam-se do trabalho alheio (dos não-proprietários), acarretando a exploração destes por aqueles. Nessas condições de exploração, é necessário entender a contradição entre capital e trabalho, ir à raiz “deste fenômeno demanda, por meio do método materialista histórico, compreender a categoria trabalho no sentido ontológico e, nesta sociedade, como trabalho alienado” (KLEIN, SILVA; DA MATA, 2011, p. 238).

Os alunos que frequentam a EJA são trabalhadores e sabemos que esses alunos representam as múltiplas apartações que a sociedade brasileira mantém como classes desfavorecidas, e inseridas no processo histórico, econômico, social e cultural, sendo eles negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, desempregados, jovens, idosos, subempregados, trabalhadores informais (BRASIL, 2007, p.11).

Os alunos da EJA pertencem à grande parte da população desfavorecida economicamente, são alunos que nunca tiveram acesso à educação ou que “fracassaram” por abandono, repetência escolar na infância, trazendo déficits de aprendizagem.

Os estudantes jovens e adultos se inserem no perfil do mundo do trabalho trazendo consigo experiências e conhecimentos extraescolares acumulados. Verifica-se que os jovens e adultos que tiveram uma interrupção

forçada nos seus estudos o fizeram pelas condições adversas, sendo uma das principais adversidades a necessidade do trabalho (ou da composição de renda). Dessa forma, “são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola” (BRASIL, 2007, p.11).

Esses alunos trabalhadores voltam para a sala de aula, mas, muitas vezes, não conseguem atender às exigências dessa múltipla jornada de trabalho, escola, e “lição de casa”. Os professores da EJA com a intenção de “poupar” esses alunos já marcados pela vida podem reafirmar a certificação, porque para esses professores, constatados os limites e as dificuldades dos alunos, tende-se, muitas vezes, não à superação de suas dificuldades, mas à subordinação do processo pedagógico (KLEIN, 2003, p.12). Por exemplo, o tempo de estudo torna-se reduzido e o conjunto de conteúdos trabalhados em sala de aula, adaptado às condições concretas dos alunos. Constatados os limites e dificuldades dos alunos, se tem reduzidos, tempo de estudo, conteúdos, discussões espontâneas e menos sistematizadas, pautadas no senso comum.

Assim os educadores têm produzido uma forma sutil de exclusão, à medida que o processo pedagógico acaba não garantindo aquilo que é o objetivo mesmo dessa educação: “promover a inclusão dos alunos no universo do conhecimento científico, levando-os a dele se apropriarem enquanto instrumento de ação consciente e crítica, em uma perspectiva transformadora” (KLEIN, 2003, p.12).

As contradições entre trabalho e educação levam a acreditar que “cruzar os braços diante desta situação não é a solução. Sempre há o que fazer, mas esta possibilidade tem que estar assentada no aprofundamento do conhecimento das contradições” (SILVA, 2011, p.176), da sociedade dividida em classes sociais, e que essas se reconheçam como homens no processo histórico, inseridos nas possibilidades de humanização, na perspectiva da transformação social.

A discussão elaborada nesta monografia pode auxiliar na discussão dos enfrentamentos possíveis e necessários na EJA. Entendemos que a análise deste tema não se esgota neste trabalho, sendo necessários outros estudos

que abordem e aprofundem reflexões sobre a educação brasileira na sociedade capitalista, a partir de uma perspectiva de totalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA/MEC. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular - 1º segmento do ensino fundamental. RIBEIRO, Vera Masagão (coordenação e texto final). São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 2001.

ALMEIDA, Adriana. **Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA**: problematizando as causas da evasão. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. 114 f. Curitiba, 2009.

ALMEIDA, Adriana, RIBEIRO, Mônica. A problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA no Estado do Paraná. IN: SILVA, Mônica Ribeiro; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (orgs). **PROEJA**: educação profissional integrada à EJA : entre políticas e práticas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 130-160.

AZEVEDO, Gislaíne e SERIACOPI, Reinaldo. **História**. São Paulo, Ática, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº.11, homologada em 07 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Base** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica De Nível Médio/Ensino Médio. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRAZ, Marcelo Braz; NETTO, José Paulo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida. “Agenda neoliberal e a política pública para o Ensino superior nos anos 90”. In: **Revista Diálogo Educacional**, nº 21, vol 7, Curitiba: Champagnat, maio/agosto 2007, pp. 83-101.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFITEA (nº. V, 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1991.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios

críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo:86). P. 5-16.

EIDT, Nádia Mara; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Oposições teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo Piagetiano: implicações à educação escolar. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba : SEED – Pr., 2010. (p. 133-150).

ENGELS, Friedrich. “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”. In: Antunes, Ricardo. **A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GUEDES, Maria Denise. **Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990**. 139 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai-ago, nº 14, 2000. (p. 108-130).

IBGE. **Aspectos complementares de Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca Larissa. Ontologia humana e trabalho alienado. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (orgs.). **Escola e movimentos sociais: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de jovens e adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KLEIN, Lígia Regina. **O embate pelas leis fabris do século XIX e a definição das idades do trabalho: um estudo sobre a constituição das noções de infância e adolescência**. 88p. (Monografia de conclusão de curso) – Curso de graduação em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, 2009.

KLEIN, Lígia Regina; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Tempo Escola X Tempo Trabalho: Esferas antagônicas para o proletariado? In: **Anais V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Florianópolis, abril de 2011.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; DA MATA, Vilson Aparecido. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de inclusão na educação de jovens e adultos. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão e inclusão: falsas dicotomias**, Maringá: EDUEM, 2011.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LEONTIEV, Aléxis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MÁRKUS, György. **Marxismo y “antropología”**. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 5ªed. Livro 3. V. VI. Rio de Janeiro, Editora Bertrand do Brasil, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, HUCITEC, 1986.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. In: **Interface**, Educ, v.5, n.9, p.51-65, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Juliana Franco de; BARRETO, Maria de Lourdes Menna; LITKA, Miriany. Tempo livre para o estudo e seu impacto na organização pedagógica em EJA. In: **Anais V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Florianópolis, abril de 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED-PR, 2006

PARECER CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Lei nº 11/2000.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil.** Documentos do Departamento de educação da Universidade Federal de viçosa, MG. Disponível em: [www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc](http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc). Acesso em 05 de julho de 2011.

RELATÓRIO FINAL DE PROJETO DE ESTUDO DE PESQUISA EDUCACIONAL (BIÊNIO 2009/2010). **Formação do professor e pesquisador na EJA: Ênfase no letramento e na alfabetização científica e tecnológica.** Programa de Pós -Graduação em Educação UFPR e UEPG, 2011.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Revista de Ciências da Educação**, Sísifo. Jan/abr 07 (p. 35-50). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em setembro de 2011.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. 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. In: **Educar**, n. 29, Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 29-45.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do longo século XX. In: SAVIANI, Demerval; ALEMIDA, Jane S. de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção Educação Contemporânea) (p. 9-58)

SILVA, Graziela Rosa Lucchesi. **Educação de Jovens e Adultos e Psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados.** Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** 6ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001