

Educação do trabalhador: introdução ao estudo da educação de jovens e adultos - EJA

Márcio Luiz Bernardim
*Universidade Estadual do Centro-Oeste
Guarapuava, PR*

Gracialino da Silva Dias
*Universidade Federal do Paraná
Curitiba, PR*

Resumo: Como parte de um esforço maior relacionado à elaboração de dissertação de mestrado, este trabalho teve por objetivo estudar a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no âmbito dos estudos da linha de Educação e Trabalho, principalmente em função do impulso que essa modalidade de ensino ganhou a partir da reforma educacional iniciada na década de 1990. Como se trata de um trabalho de aproximação com a temática, este artigo apresenta o resultado da primeira fase da pesquisa, basicamente de legislação e bibliográfica, em especial de autores brasileiros que têm se dedicado ao tema, como Álvaro Pinto, Arroyo, Freire, Kuenzer e Saviani, entre outros. O estudo se situa no campo epistemológico do materialismo dialético, tomando-se a EJA no conjunto das relações sociais que decorrem do sistema capitalista e das contradições que atravessam esse modo de produção. Quanto ao interesse do aluno-trabalhador, pode-se afirmar que essa modalidade encontra-se no limite consentido pelo sistema, conforme se depreende de uma oferta educacional ainda adaptativa e restrita aos interesses imediatos da classe dominante. Se o que se pretende é a emancipação do trabalhador, conforme defendem os intelectuais já mencionados, essa modalidade deve sofrer mudanças significativas tanto na sua concepção quanto na sua configuração como política pública.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Educação de jovens e adultos. Políticas educacionais.

Abstract: As a piece of a greater effort related to a mastership degree thesis, the present paper had as its main object to study the Youths and Adults' Education, within the range of the Education and Work research line, specially because of the impulse which that teaching mode gained from the educational changes started in the 90's. Once it is a work of approximation to the theme, this paper presents the result of the first part of the research, which was basically on the educational legislation and bibliography, mainly from texts of Brazilian authors who have dedicated themselves to the subject as Álvaro Pinto, Arroyo,

Freire, Kuenzer and Saviani, among others. The study is situated in the epistemological field of the dialectic materialism, comprehending Youths and Adults Education in the social relations that result from the capitalist system and from contradictions that pass through that way of production. Regarding to the student-worker interest, it is possible to assert that that educational modality finds itself in the limit permitted by the system, as it is inferred from an educational offer still restricted and adjusted to the immediate interests of the dominant class. If the intended goal is the worker emancipation, as defended by the intellectuals already mentioned, that education mode must go under strong changes both in its conception and in its configuration as a public policy.

Key words: Education. Work. Youths and adults education. Educational policies.

Introdução

Esta pesquisa situa-se no âmbito dos estudos da relação entre educação e trabalho, abordando mais especificamente a Educação de Jovens e Adultos - EJA, do modo como está posta e de acordo com o novo impulso que essa modalidade de ensino ganhou a partir da reforma educacional iniciada na década de 1990, implicando a proliferação de escolas públicas e privadas de formação de jovens e adultos pelo País.

Para isso foi preciso situar a EJA no contexto da educação em geral e do seu condicionante externo, ou seja, as relações sociais decorrentes do modo de produção capitalista e das contradições que atravessam esse modo de produção no Brasil. Também é preciso que essa modalidade de ensino seja compreendida dentro do novo cenário do globalismo internacional, no qual o aprofundamento capitalista se expressa mais visivelmente nos fenômenos da acumulação flexível e da implementação tecnológica de base microeletrônica.

Tais fenômenos coexistem com duas realidades antagônicas no campo da educação: a) da superescolarização, fundada na meritocracia dos sistemas de gestão de pessoas, mas que se esgota na crescente taxa de desemprego que atinge também o estrato social mais elevado da sociedade; b) da subescolarização, decorrente da precariedade histórica da oferta de educação escolar, que atinge parcela significativa da população e que assim se vê à margem das melhores oportunidades, ou mesmo de qualquer oportunidade de trabalho.

As dificuldades de inserção ou permanência nesse mercado de trabalho altamente competitivo estão relacionadas à estreiteza da forma principal de trabalho na sociedade capitalista. Essas dificuldades tornam-se ainda mais acentuadas quando o mercado é conduzido pelo nexos monetário, afastando-se do trabalhador assalariado ou informal a possibilidade de uma vida digna, haja vista a instabilidade e a precariedade que essa situação desencadeia.

São esses os contornos dramáticos da crise que se criou no seio do próprio sistema: sem escolarização, não há chance de se inserir; com escolarização, as poucas chances de inserção se dão por baixo, através das mais variadas formas de precariedade (informalidade, subcontratação etc.).

Um mecanismo de regulação desse novo problema se percebe no processo de desqualificação da educação, o que se dá via esvaziamento de conteúdos, aligeiramento das etapas e estreitamento dos objetivos escolares. Em suma, o ganho em quantidade (mais escolarização) fica prejudicado e anulado pela perda em qualidade. Quando o mundo da educação vai se restringindo ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, a consequência imediata é uma escolarização estreita e limitada aos interesses da classe que não depende dessa educação, posto que vive do trabalho dos outros.

Esse fenômeno foi se agravando quando as políticas centrais do governo brasileiro, pautando seu desenvolvimento por um tipo de capitalismo de submissão às nações ricas, deflagraram um rápido processo de industrialização e urbanização, especialmente a partir dos anos 1950. Tais políticas forçaram uma rápida imigração de milhões de trabalhadores rurais e pequenos agricultores para os grandes centros em vias de industrialização.

Dessa forma, criou-se um grande contingente de pessoas que se inseriu mais diretamente no processo de mercantilização do trabalho, passando a constituir o exército de mão-de-obra de reserva. Para esse trabalhador, não era mais suficiente trabalhar para viver, como antes, mas era preciso encontrar quem estivesse interessado em comprar sua capacidade de trabalho. Daí a necessidade de desenvolver as habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, as quais têm gerado muita discussão no meio educacional, principalmente a partir do momento em que tais conceitos foram incorporados aos textos oficiais vinculados às reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (MEC, 2006) – contemplam as habilidades e competências, relacionando-as ao domínio da

linguagem, à compreensão dos fenômenos, à construção de argumentos, à análise e solução de problemas. Apesar das inúmeras críticas que o currículo escolar pautado pelo desenvolvimento de competências e habilidades recebe, também há quem o defenda. Para Mello (2004, p. 17), “[...] o currículo por competências não é apenas um modismo pedagógico [...] ele é a única maneira de termos uma escola de educação básica suficientemente diversificada, mas com unidade nacional.” Com isso, a autora defende a organização curricular que subordine o conteúdo ao desenvolvimento das competências, resguardando a diversidade sem ferir a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino.

Essa rápida retomada permite entender melhor o objeto deste estudo. As populações pobres, majoritariamente de origem rural, chegam às escolas de jovens e adultos com a esperança de suprir, através da escolarização, as lacunas da sua formação, inserindo-se num mercado de trabalho altamente competitivo e violentamente precarizado. Isso ocorre simultaneamente ao movimento de escolarização de massa e redefinição das políticas educacionais, com incremento significativo de matrículas na segunda fase do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.

Dados de fontes oficiais (INEP, 2005) demonstram que, depois de um avanço continuado nas matrículas do Ensino Fundamental, (o que se verifica até a década de 1990), agora há uma tendência de manutenção ou mesmo redução (em algumas regiões) das matrículas nesse nível de ensino. Somente no período 1998-2005, as matrículas no Ensino Médio apresentaram um incremento de 29,75%, o que representa a abertura de aproximadamente dois milhões e oitocentas mil vagas; especificamente para o Ensino Médio da EJA, no período 2002-2005, o incremento se aproxima de setecentas e trinta mil matrículas, o que representa um aumento de 73,23%, bastante significativo para um período tão curto.

Assim, este artigo relata o resultado de um esforço de análise para compreensão do papel da educação destinada aos trabalhadores, especificidade que representa um espaço privilegiado de atuação da classe trabalhadora para a construção de um devir histórico para além do capitalismo, o que pode permitir o resgate e a constituição de um ser humano emancipado, liberto, total.

A educação escolar

Ao longo da história do Brasil, a educação tem apresentado um caráter excludente. Isto porque o sistema educacional esteve e continua estruturado de modo a proporcionar às elites acesso à melhor formação possível, restando às

classes populares uma escolarização geralmente precária e aligeirada, muitas das vezes pela via compensatória, como é o caso da educação de jovens e adultos. Essa realidade tem a ver com o caráter histórico da educação e com o modo hegemônico de produção na sociedade que gesta essa educação.

Nessa sociedade, a gestão do saber se dá no interesse do disciplinamento requerido pelo capital, motivo pelo qual a democratização da escola apresenta-se como bandeira da classe trabalhadora: “Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital”. (KUENZER, 1992, p. 31).

Se o horizonte vai para além da democratização, é preciso reconhecer que a história da organização escolar e da educação no Brasil tem sido a história da dualidade educacional: um tipo destinado à classe dominante e outro tipo destinado à formação de trabalhadores.

Como a educação é conduzida pelos intelectuais formados nesse sistema, é de se esperar que reproduzam esse modelo de educação. Aliás, ao discutir o papel dos intelectuais, Gramsci toca num problema recorrente na organização escolar:

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada ‘alta cultura’, em todos os campos da ciência e da técnica. (GRAMSCI, 1968, p. 9).

Tais instituições escolares de ‘graus diversos’ correspondem, no sistema capitalista, a uma organização escolar dual em que, dependendo da qualidade e quantidade da educação oferecida, assim será a classe a que ela se destina, ou, ao contrário, dependendo da ‘clientela’, para usar um termo cunhado pela sociedade capitalista, assim será a educação oferecida. Isso se aplica de forma ainda mais contundente, no caso das escolas destinadas a trabalhadores: “A oferta de escola para os trabalhadores, e reivindicada por eles, faz parte do projeto hegemônico da burguesia, que no entanto, assegura a educação de seus filhos através de outros espaços, negados ao proletariado. (ARROYO apud KUENZER, 1992, p. 98).

Essa lógica tem se aprofundado com a adoção dos modelos de políticas públicas ditados pelos organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, o que teve início de forma mais perceptível com o governo Fernando Collor, tendo continuidade com os dois mandatos de FHC e, mais recentemente, para desalento dos trabalhadores e de parte considerável dos intelectuais de esquerda, com o governo Lula.

Fato é que o discurso neoliberal adotado pelos organismos multilaterais vai perpassando as políticas públicas, aí incluída a educacional, aprofundando o abismo entre as classes existentes na sociedade e reproduzidas no interior da escola. Considerando que na evolução do capitalismo, segundo Vieira (1992), há predomínio da política econômica sobre a política social, acaba-se por determinar os rumos do atendimento das demandas sociais de acordo com o interesse maior do sistema, ou seja, a valorização do capital. Pior que isso, no dizer de Saviani (1997), acaba-se configurando uma “política para os pobres que assume, também, as características de uma política pobre para os pobres”.

Esse discurso reflete o processo de industrialização, verificado no País nas últimas décadas, que favoreceu, num primeiro momento, a formação de uma infraestrutura de produção nacional para, depois, forçar a transferência de tal aparelho produtivo para as mãos de grandes grupos estrangeiros, conforme se verificou na política de privatizações que marcou os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Em troca, houve injeção de grandes volumes de capital estrangeiro na economia nacional, que aumentaram a dependência econômico-política do Brasil em relação aos países centrais e grupos privados transnacionais e deixaram a economia brasileira ainda mais vulnerável à especulação financeira internacional.

No caso brasileiro, embora tardia, a industrialização proporcionou uma rápida transição do modelo originalmente agropastoril para um modelo calcado na produção de *commodities* agrícolas e no desenvolvimento da indústria de bens de consumo e produção que utilizam tecnologia moderna, importada dos países centrais.

Essa nova configuração da produção nacional está inserida no processo de liberalização da economia, que favorece o mercado em detrimento dos produtores, ou, numa síntese: que favorece a mercadoria em detrimento do seu produtor. Ainda que a regra básica do neoliberalismo seja a não-intervenção do Estado na esfera privada, nota-se que essa intervenção ocorre sempre que

se justifique na defesa dos interesses da classe dominante, através dos seus agentes econômicos:

[...] o Estado irá intervir, sem se importar com o princípio neoliberal de não-intervenção – que, teoricamente, diz respeitar – se a economia privada e o capital financeiro internacional e os grupos de interesses nacionais a ele vinculados assim o requererem. Em tal caso a intervenção não incorre no ‘estatismo’. (SALINAS, 1997, p. 144).

Também é preciso considerar que esse movimento de modernização da indústria reflete a dinâmica da acumulação especificamente capitalista, conforme já abordava Marx em *O Capital*. Esse fenômeno, hoje recorrente nos ditos países em desenvolvimento, identifica o novo caráter (neoliberal) do velho capitalismo: ampliar a mais-valia, não apenas com a implementação tecnológica, mas lançando mão de todos os expedientes que favoreçam esse objetivo:

A constituição de forças produtivas capitalistas deve ser pensada em termos de processo de criação de bases materiais do capitalismo, ou seja, em termos da constituição de um departamento de bens de produção capaz de permitir a autodeterminação do capital, isto é, de liberar a acumulação de quaisquer barreiras decorrentes da fragilidade da estrutura técnica do capital. (MELLO, 1990, p. 62).

É assim que se dá o movimento de inserção do Brasil no cenário econômico e político internacional, de forma desordenada e vulnerável à ação dos grupos econômicos das nações ricas. O problema é que essa transição rápida também acelerou a migração campo-cidade. O êxodo rural levou, em curto espaço de tempo, grande parcela da população agrária e subescolarizada para a periferia dos centros produtores. Não havendo planejamento governamental e sob as condições dadas, essa massa de trabalhadores ficou à margem do processo de desenvolvimento desses centros demográficos, passando a exercer basicamente a função de exército de reserva do capitalismo. Ainda que esse contingente de trabalhadores marginalizados não produza diretamente lucro, tendo em vista as condições de precariedade ocupacional em que se encontra, de toda sorte ocupa um papel funcional na forma capitalista de produção, o que já foi suficientemente esclarecido por Marx no século XIX.

Por outro lado, embora satisfaça plenamente os interesses do capital, essa mão-de-obra de reserva não será útil se não estiver apta a atender razoavelmente às demandas dessa nova realidade e desse novo tipo de

empresa: é preciso transformar esse trabalhador iletrado, oriundo das áreas rurais, em um novo trabalhador, com perfil adequado aos interesses do mercado. Não importará necessariamente se esse novo trabalhador terá uma formação efêmera e se o seu nível de conhecimentos corresponderá à sua certificação. O que vale é a lógica do mercado, em que mais escolarização confere *status* de maior capacidade adaptativa às necessidades produtivas, denominadas de empregabilidade e multifuncionalidade.

Sobre isso, aliás, Gentili (1999, p. 85) faz uma interessante análise, desvelando os significados que a empregabilidade tem no contexto do sistema capitalista:

Em primeiro lugar, podemos abordar o significado ou significados que a empregabilidade possui nos processos de reestruturação econômica, nas mudanças ocorridas no mercado de trabalho, nas políticas de formação profissional, nas transformações operadas nas estruturas de qualificação e na própria articulação de todos esses processos com as políticas educacionais e as demandas sociais formuladas à escola. Em segundo lugar, podemos tentar compreender a empregabilidade como um dos princípios orientadores do processo de reestruturação moral e cultural que operam no contexto da hegemonia neoliberal atualmente em curso numa boa parte do mundo capitalista.

A primeira dimensão estaria associada aos processos de transformação material da sociedade. A segunda, como ferramenta ideológica que se incorpora no senso comum como um modelo definidor do modo de ser e de agir das pessoas e como referencial para os programas de formação e para a definição das políticas sociais, entre elas a educacional.

Ainda segundo esse mesmo autor, a revalorização do papel econômico da educação, que introduz sutilmente o conceito de empregabilidade, fez surgir, no campo intelectual, uma teoria que mais tarde viria a dar origem à própria economia da educação: a teoria do capital humano.

Essa teoria, surgida na década de 1960, tinha a finalidade, conforme análise crítica de Machado (1982, p. 105), “[...] de investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social”.

Para essa pesquisadora, enquanto conceito científico, o capital humano “[...] carece de sustentação teórica, mas, enquanto categoria ideológica, tem grande valor explicativo”, denominando a Teoria do Capital Humano – TCH, de ideologia do homem capitalista e o cerne da escola que este produz.

Assim sendo, é de se perguntar a quem o discurso da empregabilidade está servindo? Se nasce como fruto do recrudescimento das teorias capitalistas, logo está ideologizada pelos intelectuais que servem ao capital. Se implica mais e melhor educação e se esta continua destinada a uma elite, logo perde seu caráter integrador e subsiste como justificativa meritocrática aos não-integrados.

É no bojo dessa demanda, levando-se em conta a pressão dos organismos internacionais de uma economia globalizada, como fruto do embate interno entre os que defendem uma escola pública, gratuita e de qualidade, e aqueles que defendem a privatização dos recursos destinados à educação e maior flexibilidade na organização e gestão da escola que ocorre a reforma do sistema educacional, em especial a partir da promulgação da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*, em 1996.

É nesse contexto, também, que surgem novas políticas relacionadas com a erradicação do analfabetismo ou, mais amplamente, com a educação de jovens e adultos. Dentre tantas iniciativas, em todas as esferas de governo, os programas de maior abrangência, criados pelo governo federal, ficaram conhecidos como “Alfabetização Solidária” e “Brasil Alfabetizado”. O primeiro surgiu em 1997, durante o governo FHC, através de uma parceria entre o MEC, o Conselho da Comunidade Solidária e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005). O segundo nasceu no governo Lula, em 2003, contando com a participação de estados, municípios, empresas privadas e sociedade civil, sob a coordenação do MEC (2005).

Antes de entrar na especificidade da educação de adultos, vale lembrar que a educação não pode ser entendida como uma conquista do indivíduo, o que no entender de Pinto (1986, p. 39) “[...] seria dar-lhe um fundamento ou princípio subjetivo”, mas é preciso entendê-la como uma função da sociedade e, por isso mesmo, sempre dependente de seu grau de desenvolvimento.

E é nesse sentido que Arroyo se manifesta, dizendo que “[...] defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos”. E completa, discutindo os avanços que ocorrem nos países ricos, mas que custam a chegar aos países pobres e que representam a contradição do sistema:

A escola onde todos passam um tempo cada vez mais longo, passou a fazer parte da lógica da sociedade capitalista e hoje, nos países avançados, constitui um

dos mecanismos usados para distribuir cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho. Entretanto, o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital. (ARROYO, 1989, p. 77-78).

Em síntese, pode-se depreender que a educação deve proporcionar à população em geral passar à etapa seguinte em seu processo de desenvolvimento, avançando da educação considerada ingênua, elementar, para uma educação emancipadora, ou seja, que possibilite à classe que vive do próprio trabalho e que, assim, sustenta toda a sociedade, emancipar-se enquanto classe, emancipando o seu trabalho do jugo do capital.

Logo, todo movimento no sentido da democratização da escola, aí incluídas as ações compensatórias, são recomendáveis no intuito de proporcionar à classe trabalhadora as condições de acesso ao conhecimento que fortalece a sua luta:

[...] não significa que se deva abandonar a escola como alternativa de distribuição do saber, mesmo desigual, porque esta é a sua função no capitalismo. Ao contrário, deve-se reivindicar a democratização de sua proposta e a expansão de sua oferta, em todos os níveis, a toda a população (KUENZER, 1992, p. 33).

É a partir dessa concepção que se justifica o estudo das ações voltadas à educação de jovens e adultos, uma modalidade de educação que precisa ser entendida na suas dimensões transitória (recuperação de uma dívida histórica no sentido de universalização da educação básica) e contraditória (pelo imenso desafio de fazer em pouco tempo o que não fez em mais de cem anos de regime republicano).

As dificuldades para vencer as dimensões citadas são muitas quando se pensa na heterogeneidade do público a ser atendido: uma grande parcela de alunos-trabalhadores que, pela condição de inserção precoce no mercado de trabalho, vê na certificação escolar uma chance de ascensão profissional; outra parcela de alunos em idade propriamente escolar (caso do ensino médio), que fazem a opção pela EJA tendo em vista as comodidades que nela encontram (flexibilidade na integralização curricular, no tempo de dedicação aos estudos etc.); por fim, alunos considerados problema, seja porque apresentam desvios de conduta, porque são portadores de necessidades especiais ou, ainda, porque

passam por processo de reinserção social (ex-detentos ou que cumprem penas em penitenciárias).

Na prática o esforço da EJA é de apagar o passado e fazer aquilo que é quase impossível, ou seja, educar para o trabalho e para a cidadania (BRASIL – DC/EJA, 2000) aqueles que não conheceram esses termos a não ser pelo seu contrário – condição precária de vida, exploração pelo patrão capitalista, expropriação da sua produção e, para citar um exemplo do estado capitalista brasileiro: desrespeito aos direitos básicos constitucionais.

E se o homem não pode viver sem o trabalho e, sob as condições históricas, atualmente presentes, não pode trabalhar sem se alienar nessa atividade, (nesse caso, o homem-trabalhador que busca na escola uma possibilidade de emancipação), vê-se escravo do sistema que não o deixa transformar-se em homem de verdade:

No tipo de atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida. [...] A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por este motivo é que ele é um ser genérico. Ou então, só é um ser lúcido, ou melhor, a sua vida é para ele um objeto, porque é um ser genérico. Exclusivamente por este motivo é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência (MARX, 2004, p. 116 – grifo no original).

Logo, deve-se compreender que a EJA pode representar um espaço importante de luta para a emancipação da classe trabalhadora, mas o devir histórico da classe pressupõe a superação dos fundamentos que norteiam o sistema capitalista, ou seja, a divisão do trabalho propriamente capitalista e a propriedade privada.

A educação do trabalhador

No entendimento de Gadotti (2005), enquanto considerada no plano da educação popular, a educação de adultos apresenta-se por meio de duas grandes tendências teórico-práticas, a saber:

- Maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro da educação popular. Nessa tendência, Estado e educação popular se excluem, porque enquanto o primeiro visa à manipulação e à cooptação, a educação popular visa sempre à participação e à emancipação.

- Integracionista, que contempla a colaboração entre Estado, Igreja, empresariado e a sociedade civil em geral.

Esta última tendência pode apresentar-se sob duas vertentes: uma que defende a extensão da escola das elites para toda a população, cuja referência é Paiva (1970); outra que defende uma nova qualidade da escola pública, com caráter popular, cuja referência é Duarte (1992).

Pode-se conceituar educação de adultos como:

[...] toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar. (PAIVA, 1970, p. 154).

Mas essa estudiosa questiona, na sequência, “[...] até que ponto pode ser eficaz uma política de educação de adultos extensiva quando o sistema elementar permanece precário”, fazendo alusão à falta de efetividade das políticas de democratização das vagas do ensino elementar até aquele momento histórico.

Para Di Pierro (2001) a concepção emergente de educação continuada ao longo da vida, contrasta o paradigma compensatório da educação de jovens e adultos, pensada como reposição de escolaridade não realizada no momento oportuno. A esse marco pretérito, a educação continuada deve se apresentar como um desafio presente e futuro de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas.

Esses e outros estudos demonstram que, até metade do século passado, a educação de jovens e adultos estava posta mais como uma alternativa de alcance educacional não formal da população, para compensar os resultados pouco expressivos da escolarização regular, em especial quando se considera que naquela época ainda era expressiva a população rural. A partir da segunda metade do século, essa educação passou a ser encarada ora como libertadora (pela influência das idéias de Paulo Freire), ora como alavanca para o progresso e o avanço do processo de industrialização.

A partir de 2000, a educação de jovens e adultos vive uma fase de ebulição, seja pelo aumento da demanda natural (parte em face dos baixos índices de escolarização e pelos persistentes e elevados índices de analfabetismo, e parte pela pressão social, em especial via mercado de trabalho) ou forçada (pelo processo migratório de alunos mais jovens do

ensino regular para a EJA), seja pelas reformas no campo da educação e pelo aprofundamento das discussões a respeito do tema.

Esse estágio de desenvolvimento econômico, que se dá pela via da exclusão e da precarização, requer um enfrentamento da questão educacional não mais por meio de ações políticas fragmentadas, que decorrem de uma estratégia marcada pelo capitalismo sob as suas mais recentes nuances. A ordem social e econômica precisa ser restabelecida a partir de uma compreensão da vida na sua totalidade, do homem a partir do seu caráter genérico e da educação, enquanto fundada sobre a centralidade do trabalho como produtor e reproduzidor da vida.

A ênfase no trabalho como princípio educativo não surge com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar o trabalhador, nem apenas por destacar as dimensões educativas referidas à produção e às suas transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho. [...] O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, como o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. (ARROYO, 1998, p. 152).

Logo, parece haver necessidade de ressignificação do mundo do trabalho e, por conseguinte, do mundo da educação, que sob este ponto de vista são um só. O trabalho e a vida não podem estar dissociados e as relações sociais não são outra coisa que a decorrência do intercâmbio próprio da vida, no afã de se manter e reproduzir-se:

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar. (GRAMSCI, 1968, p. 131).

Apesar dos avanços no sistema e da melhoria verificada principalmente nas últimas décadas, embora mais no aspecto quantitativo que qualitativo, o modelo de educação escolar gestado no Brasil ainda está bastante aquém daquele imaginado por Gramsci na perspectiva da escola única. A crítica que dirigia à Itália do início do século XX parece muito bem se aplicar ao Brasil do século XXI:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1968, p. 136).

A escola que visa atender o jovem e o adulto trabalhadores de hoje, não obstante essa especificidade, tende a reproduzir o modelo de escola de tipo profissional, não porque seus conteúdos estejam implicados com o exercício desta ou daquela profissão, nos moldes como fora concebida pela Lei 5692/71, mas porque destituída de conteúdos formativos, tendo em vista a preocupação atual com o desenvolvimento de habilidades e competências, não para a vida ou o exercício da cidadania, mas em especial pelas demandas do mercado de trabalho. Para Saviani (2002, p. 55), esse tipo de educação é uma farsa, que deve ser combatida, no interior da escola, com a única arma que o educador dispõe, ou seja, o conteúdo. Nele reside a potencialidade de resistência que está ao alcance imediato do universo escolar.

Ainda que de forma compensatória, aos alunos da EJA, na sua maioria trabalhadores que já ultrapassaram a idade convencional, deve-se proporcionar uma educação que também compense o prejuízo do descaso do sistema educacional. Logo, precisa ser a melhor educação, que proporcione a aproximação do educando com o processo formador da vida e do conhecimento, do trabalho e das técnicas produtivas e onde se atinja a liberdade pessoal que passe pela coletividade. (ARROYO, 1998, p. 143).

A escola destinada a jovens e adultos trabalhadores que sofrem no cotidiano as dificuldades da falta de escolarização na época própria, não pode reincidir nos erros do passado e frustrar mais uma vez as expectativas educacionais desse público, marcado pelo descaso histórico do Estado brasileiro com a educação. Isso remete à necessidade de destinar os recursos

necessários à execução de um trabalho pedagógico de qualidade e que atenda plenamente à demanda, o que parece não estar ocorrendo:

O gasto federal com a educação de jovens e adultos manteve-se em níveis bastante baixos em comparação com outras etapas e modalidades de ensino, mas mudou de patamar, saltando de uma média em torno de R\$ 25 milhões no triênio 1998/2000, para valores que oscilam entre R\$ 300 a R\$ 500 milhões no biênio 2001/2002. Se a posição relativa da educação básica de jovens e adultos continuou a ser marginal no interior da política educacional tomada em seu conjunto, o aporte adicional de recursos em um setor tão carente poderá, em tese, proporcionar um impacto positivo na quantidade ou qualidade da oferta. A avaliação rigorosa desse impacto, entretanto, ainda está por ser realizada. (DI PIERRO, 2002, p. 8).

A constatação de Di Pierro quanto ao tratamento marginal da EJA, no conjunto da política educacional, permite perceber o estágio em que ela se encontra, mesmo não dispondo de outros dados específicos, mas pelo simples fato de não ter havido investimentos novos na educação, como demonstra o não cumprimento da meta de 7% do PIB estabelecida no Plano Nacional de Educação 2001-2010.

Sem recursos não há como desenvolver um trabalho efetivo que sinalize a superação do analfabetismo e a ampliação dos índices de escolarização básica da população jovem e adulta. A insuficiência de recursos determina o aumento da disputa por uma parte maior da mesma verba no seio da própria comunidade educacional, o que enfraquece e fragmenta as iniciativas para a melhoria da educação em geral, e da educação de jovens e adultos, em particular.

Considerações finais

A história brasileira demonstra que a educação nunca foi prioridade dos governos, porque a ação governamental reflete o seu condicionamento às bases da produção. Em outras palavras, foram as mudanças econômicas que determinaram as necessidades educacionais. Isso explica porque diversas ações prometeram superar o analfabetismo e investir na educação de jovens e adultos, mas pouco se fez efetivamente para isso, em especial quando a questão era a destinação de recursos.

Do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, essa nova realidade do sistema educacional exige um preparo maior da escola e dos educadores, no sentido de garantir as condições para uma formação humana de caráter emancipador. Evidência da necessidade dessa melhoria, no caso da EJA,

é que a educação tradicional, alienadora ou bancária, conforme a denominava Freire (1977), passa a ser questionada por um aluno que já tem uma razoável experiência profissional. De outro lado, esse mesmo aluno-trabalhador se ressentido de um senso crítico mais elaborado, já que sua consciência foi moldada pela inserção precoce no sistema de produção capitalista. Ele julga saber o que é útil e o que não é em termos de conhecimentos necessários ao trabalho urbano, assalariado e estreito, mas não em função de uma educação que emancipa e que liberta.

Foi esse o espírito que norteou este estudo, de caráter introdutório e dividido em duas partes. Nesse momento, o objetivo era fazer algumas aproximações com a problemática da educação de jovens e adultos trabalhadores, cujas constatações principais podem ser assim resumidas:

- A partir do condicionamento estrutural do Estado sob o sistema capitalista, no caso brasileiro, a subordinação das políticas sociais às políticas econômicas é bastante forte, o que inibe melhorias mais significativas na educação, objeto do presente estudo.
- O novo panorama mundial em torno de uma plataforma comum de crescimento e de ampliação do intercâmbio, implica a um regramento das condições de desenvolvimento por indução de organismos internacionais atrelados aos grandes financiadores (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros), o que limita a capacidade de as nações encontrarem soluções e encaminhamentos mais voltados aos seus interesses e com menor grau de subordinação externa.
- A fase de convergência de interesses em torno da educação escolar, com esforços para a universalização do ensino fundamental, programas de alfabetização e de inclusão, também faz emergir os interesses distintos dos grupos que a reivindicam, marcados por correntes que defendem a educação popular em uma perspectiva crítica ao sistema capitalista, e correntes economicistas, que associam mais diretamente as relações entre educação e crescimento econômico.
- O impulso que as políticas e programas educacionais receberam nas duas últimas décadas teve efeito positivo sobre a melhoria dos indicadores, mas ainda não há consenso quanto às formas e critérios de ampliação e melhoria dos investimentos da união e dos demais entes federados.
- Ainda que a educação escolar esteja marcada pelo disciplinamento do sistema de produção, não se pode negar o papel importante que ela

desempenha, em especial no caso da educação de jovens e adultos, recuperando um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento para uma parte considerável da população, que esteve historicamente marginalizada do processo educacional escolar.

A segunda parte desta pesquisa pretende estudar os alunos da EJA a partir do pressuposto que eles depositam na escola uma esperança de melhoria imediata das suas condições profissionais, subordinando a possibilidade de uma formação plena e mediata por uma formação emergencial e determinada pela lógica capitalista.

Entende-se, assim, que este estudo introdutório apresentou alguma contribuição crítica, orientada pelo referencial teórico materialista, no sentido de compreender o contexto em que se dá a educação de jovens e adultos e evidenciar a necessidade de estudá-la a partir da relação entre a sua especificidade e a realidade concreta dos alunos-trabalhadores.

Referências

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M. et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 138-165.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 11, de 10.05.2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares para o ensino médio*. Brasília, 1999, p. 290-296.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas de Educação de Jovens e Adultos. *Educação e Pesquisa* – Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu: *Anais...* Caxambu: 2002.

- DUARTE, N.; OLIVEIRA, B. *Socialização do saber escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos – correntes e tendências. In: _____; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GENTILI, P. O conceito de empregabilidade. In: LODI, L. H. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO PLANFOR. 1999. São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNITRABALHO, 1999, p. 85-92.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação. Censo Escolar. 1998 e 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo>>. Acesso em: 25 set. 2006.
- KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º. Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Cortez, 1982.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: 2006. v. 3.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Brasil Alfabetizado*. Disponível em: <<http://brasilalfabetizado.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2005.
- MELLO, J. M. C. de. *O capitalismo tardio*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MELLO, G. N. de. *Educação Brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1970.
- PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

SALINAS, D. O estado latino-americano: notas para a análise de suas recentes transformações. In: LAURELL, A. C. (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Por uma outra política educacional. In: _____. (org.). *Da nova LDB ao novo PNE: por uma outra política educacional*. Campinas: AA, 1997, p. 121-134.

UNESCO. *Programa Alfabetização Solidária*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=1>>. Acesso em: 20 nov. 2005.

VIEIRA, E. Política econômica e política social. In: _____. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 15-26.

