

Parte I - Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas

**Capítulo 5 - A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Transformações do Mundo do Trabalho: uma abordagem para além das questões mercadológicas**

Carlos Soares Barbosa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BARBOSA, C.S. A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Transformações do Mundo do Trabalho: uma abordagem para além das questões mercadológicas. In: FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. Educação de Jovens e Adultos em Roda de Conversas. In: *O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 103-121. ISBN: 978-65-87949-02-4. <https://doi.org/10.7476/9786587949024.0007>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## Capítulo 5

# A Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Transformações do Mundo do Trabalho: uma abordagem para além das questões mercadológicas

*Carlos Soares Barbosa*

### **Introdução**

Por que pais e demais responsáveis matriculam seus filhos na escola? Por que jovens e adultos afastados da escola têm feito o movimento de retorno aos bancos escolares nas últimas décadas? As respostas para essas questões, que, *a priori*, parecem simples e de fácil dedução, tencionam-nos a refletir sobre o papel político-social da escola no atual contexto da “acumulação flexível” (Hervey, 1994). É isso o que demonstram as respostas dos questionários aplicados a estudantes e professores das classes da Educação Jovens e Adultos (EJA) pertencentes às redes municipal e estadual de educação nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, assim como a estudantes da disciplina “Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional” por mim ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ/Maracanã, no período de 2009 a 2016. Exce-tuando as prerrogativas de ordem jurídico-legal no caso de crianças e adolescentes, as respostas têm sido quase que consensual para o

retorno de jovens e adultos aos bancos escolares: “a conquista de um bom emprego”, de “uma vida melhor” e “para ser alguém na vida”.

Com baixíssimas variações, a predominância desse tipo de resposta, independentemente da faixa etária dos respondentes, das condições socioeconômicas e da etapa de escolaridade, demonstra o quanto a ideologia do capital humano tem sido retroalimentada por meio de discursos governamentais e dos intelectuais orgânicos do capital, no intuito de impedir o desvelamento por parte dos trabalhadores das causas estruturais de problemas sociais – como o desemprego, a pobreza e a desigualdade social –, da precarização das relações de trabalho, assim como a compreensão mais ampla do papel político-social da escola e da formação humana.

Embora as pesquisas do campo de “Trabalho e Educação” já tenham demonstrado não haver na atualidade a suposta linearidade entre aumento da escolarização, qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho ou, ainda, a linearidade imediata entre aumento da escolaridade, qualificação profissional e aumento de renda, como salientam Frigotto (1998), Del Pino (2002) e Pochmann (2004), tal associação continua fortemente presente no senso comum e tem servido aos professores, pais, representantes do poder público e de distintas organizações da sociedade civil para justificar a importância econômica e social da escola. Decerto, a redução de postos de trabalho ocorrida nas últimas décadas aumentou a competitividade e a seletividade entre os trabalhadores às poucas vagas existentes no mercado de trabalho formal, no qual a escolarização e a qualificação profissional se constituem em requisitos iniciais para o processo de seleção; entretanto, elas não são capazes, por si só, de garantirem a efetiva inserção profissional de milhares de jovens e adultos na vigente “sociedade da descartabilidade” e da flexibilização (Hervey, 1994, p. 105).

Nesse sentido, como nos provoca Gentili (1998), mediante o contexto de desemprego estrutural e das incertezas do tempo presente, estaria a escola educando para o desemprego? Em face da

desintegração da promessa integradora da escola, para qual mercado e para quais relações de trabalho ela está conformando os sujeitos? Ou, ainda, que tipo de trabalhador ela está formando? Trata-se do trabalhador polivalente e flexível, requerido pela nova sociabilidade capitalista e totalmente adaptável à nova configuração do mercado de trabalho e/ou o trabalhador capaz de refletir sobre a vigente alienação do trabalho, dando-lhes as ferramentas teóricas para ler o mundo e nele intervir com vista à transformação das vigentes relações de exploração e à promoção de novas relações sociais de produção? Esses são alguns dos questionamentos a serem feitos pelos professores da EJA, uma vez que os estudantes dessa modalidade, em sua maioria, são trabalhadores que trazem nos corpos – e expressas em suas narrativas – as marcas das relações de exploração dos mercados formal e informal de trabalho.

O argumento defendido neste texto é de que o trabalho é atividade essencialmente humana e, portanto, dimensão a ser desenvolvida pela educação escolar. Não se trata, porém, de reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado, apresentando a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho e imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais (Frigotto et al., 2005).

A escola é um espaço dinâmico e contraditório, que, por se encontrar imersa no conflito de interesses presentes na sociedade, constitui em expressão de sínteses provisórias decorrentes de arranjos e conflitos existentes em seu interior. Assim, se nela há espaços de reprodução das ideias e valores capitalistas, possuindo importância política e estratégica para a manutenção dos interesses do capital e a conservação da ordem econômica, política e social instituída, conforme demonstram o Projeto Escola Sem Partido e a centralidade do Estado acerca da recente reforma curricular do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), nela há também espaços de

resistências e de ações contra-hegemônicas, que intensificam as contradições existentes e que produzem novas contradições, apresentando papel fundamental para a transformação social.

Como todo aparelho de hegemonia, a escola é um campo de disputa e, como tal, continua a ser reivindicada pelos trabalhadores que ainda a concebem como caminho de ascensão social. Com base na pesquisa realizada com estudantes da EJA nas etapas de ensino Fundamental e Médio, entre os anos de 2013 e 2016, constata-se que o retorno de jovens e adultos aos bancos escolares ocorre – predominantemente – pela esperança de “um futuro melhor” e a conquista de trabalhos (decentes) que lhes garantam as condições básicas de sobrevivência, embora o atual contexto seja o da ofensiva do capital contra os direitos trabalhistas e demais direitos sociais, conjugado pelo desemprego estrutural e pelas relações de trabalho flexíveis e precarizadas, caracterizadas pela terceirização, *part-time*, trabalho de tempo parcial, autônomo e desregulamentado.

Em face dessa conjuntura, interessa-nos refletir sobre o papel da educação escolar no contexto capitalista contemporâneo, em especial a EJA, por concebê-la na perspectiva da formação humana e do direito, ou seja, como condição necessária para a plena participação dos sujeitos na sociedade, e não apenas preparadora de mão de obra conformada às demandas do mercado. Para a realização desse objetivo, a princípio, realizamos uma reflexão sobre a estrutura dual do ensino e o papel da educação proposto com a reforma educacional brasileira ocorrida na segunda metade da década de 1990, com o intuito de formar o trabalhador requerido no modelo de acumulação flexível, para, em seguida, e contrapondo-se a essa proposta, apresentar a concepção de EJA na perspectiva da formação humana, integral e para além das questões mercadológicas, ancorada no pensamento de Antonio Gramsci.

## **O papel da educação escolar brasileira no contexto capitalista contemporâneo**

A educação escolar é um direito humano, garantido na Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reconhece ser dever do Estado a oferta de educação escolar a todas as pessoas, inclusive àquelas que não tiveram condições de acesso e permanência na (suposta) idade apropriada. Esse reconhecimento jurídico-legal, porém, não se deu de modo natural. É resultado das lutas protagonizadas pelas mais variadas organizações da sociedade civil, a exemplo das experiências acumuladas nos movimentos de Educação Popular das décadas de 1950/1960 e retomadas nas décadas de 1980 – período em que se reacendeu a esperança quanto à possibilidade de se construir uma sociedade justa e integradora.

Em oposição aos retrocessos educacionais efetuados durante o período sombrio da ditadura civil-militar, podemos considerar a década de 1980 como uma fase rica para a educação brasileira. As ideias de matrizes marxianas e gramscianas, como formação integral, educação unitária, politécnica, educação omnilateral e trabalho como princípio educativo, defendidas pelos teóricos da matriz crítico-emancipatória durante a elaboração do texto dedicado à educação na nova Constituição e a elaboração da nova LDB, significavam não só a crítica à profissionalização compulsória determinada pela Lei n.º 5.692/71, mas, sobretudo, a luta contra a estrutura dual de ensino brasileiro, isto é, a existência de modelos de escolas e de processos formativos ofertados diferenciadamente de acordo com a classe social dos sujeitos. De um lado, um tipo de escola/formação destinado aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade, usando sua força de trabalho no trabalho predominantemente manual; e, do outro, um tipo de escola destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e aos segmentos que dão orientação e direção à sociedade,

voltada para o trabalho predominantemente intelectual (atividades de planejamento, elaboração, administração e supervisão).

A dualidade estrutural da educação brasileira é de fácil constatação histórica. Enquanto produto e produtora das sociedades de classes, é manifestação específica do modo de produção capitalista, reproduzindo, no âmbito educacional, a divisão existente nas sociedades de classes. Trata-se, portanto, de uma estrutura educacional a serviço da manutenção das desigualdades econômicas, sociais e políticas, tanto internamente (entre o conjunto da população) quanto externamente (entre as nações). Nesse aspecto, para Arrighi (1998), existe uma divisão no cenário internacional, em que, de um lado, há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas, onde se realizam as atividades cerebrais – associadas ao fluxo de inovação, envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização –; e, do outro, os núcleos periféricos e semiperiféricos, que realizam as atividades predominantemente neuromusculares, condenadas à pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia.

Com base na análise do referido autor, não é difícil identificar a função que o Brasil desempenha na divisão internacional do trabalho, já que a diversificação do parque industrial brasileiro, ocorrido entre as décadas de 1950 e 1970, e o crescimento econômico e social ocorridos durante os governos Lula não vieram conjugados com o interesse das classes dominantes e dirigentes em romper com a nossa especificidade de “capitalismo dependente” (Fernandes, 1975). E é pelo fato de o país desempenhar as atividades predominantemente neuromusculares que os neoliberais consideram desperdício de dinheiro público a oferta de formação humanista e técnico-científica para todas as pessoas. Para o Banco Mundial, isso se justifica pelos seguintes motivos: primeiro, porque a maioria dos postos de trabalho abertos em nosso país é de trabalho simples, o que demanda(va) uma formação simples (leia-se: rudimentos de

leitura e escrita).<sup>1</sup> Segundo, “porque a maioria (pobres, mulheres, negros e as minorias étnicas) não nasce competente para o exercício de atividades intelectuais” (Kuenzer 1999, p. 23), isto é, aptas para o trabalho complexo. Para esses, basta um padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e de baixos custos.

Os intelectuais orgânicos do capital defendem escolas e processos formativos diferentes, justificadas em nome da equidade e do (suposto) respeito às diferenças. De certo, a equidade é algo importante para pensarmos a EJA, sobretudo quando reconhecemos a diversidade dos sujeitos da modalidade no que tange às questões geracionais, regionais, de gênero, de sexualidade, étnico-raciais etc., o que nos leva a considerar a diversidade existente nos modos de sentir, viver e estar no mundo dos distintos sujeitos. Por consequência, leva-nos a respeitar as múltiplas identidades e suas expectativas em relação à escola, à vida, ao futuro, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem, o que exige do professor o uso de metodologias diferenciadas no processo de ensinoaprendizagem, por entender que todas as pessoas têm a capacidade de aprender em qualquer etapa da vida. Entretanto, a equidade não pode ser utilizada para a oferta desigual de educação escolar de acordo com a classe social dos sujeitos, com o intuito de reforçar as desigualdades sociais e de manter a polarização no uso da mão de obra existente, fato que se acentua no novo paradigma de acumulação flexível.

---

<sup>1</sup> Esta, talvez, seja a razão do baixo investimento para a abertura/manutenção de laboratórios de ciências e de informática, para a realização de atividades extraclases e/ou para a construção de quadras poliesportivas na maioria das escolas públicas. Realidade que é agravada nas escolas de EJA, em nome da racionalidade dos gastos públicos. Não por acaso, em 2006, apenas 27% das escolas que possuíam matrículas na EJA contavam com biblioteca e, em somente 12% dessas escolas, os educandos tinham acesso a computador, de acordo com o documento publicado pelo MEC naquele ano, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf). Acesso em: out. 2009.



A reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho iniciadas nos países de capitalismo central no final da década de 1970 criaram a necessidade do trabalhador de novo tipo. No novo paradigma de produção flexível, busca-se a formação do trabalhador generalista, polivalente e facilmente adaptável às flutuações do mercado, em detrimento do trabalhador especialista, requerido no modelo taylorista/fordista. No Brasil, a reforma educacional ocorrida a partir da segunda metade da década de 1990 teve a finalidade de formar esse trabalhador de novo tipo, sendo a pedagogia das competências e habilidades a pedagogia necessária para isso.

Com as mudanças operadas no mundo da produção e do trabalho, para os intelectuais orgânicos do capital, além das competências técnicas – priorizada na proposta de qualificação/treinamento –, cabe ao trabalhador desenvolver também um conjunto de competências socioemocionais e de demais naturezas, tais como:

competências organizacionais (capacidade de autplanejar-se, auto-organizar-se, de gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação), competências sociais (capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho) (Deluiz, 2004, p. 75).

Ademais, os defensores da educação atrelada à lógica do mercado argumentam que a substituição da eletromecânica pela microeletrônica e a crescente complexificação dos instrumentos de produção, de informação e de controle passaram a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores de relacionamento, como, por exemplo:

análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (Deluiz, 2004, p. 75).

Não se trata, porém, de competências e habilidades asseguradas para todas as pessoas. Segundo Kuenzer (2006), em nome da relação custo-benefício, o que ocorre é a formação da “polarização das competências”, isto é, em um polo, uma minoria de profissionais qualificados por meio do trabalho criativo, de concepção e elaboração; no outro, um grande contingente de trabalhadores precariamente educados para o trabalho repetitivo, de execução e operacionalização, embora incluídos em trabalhos precarizados, principalmente na produção de bens e serviços, que dependem ou não de algum conhecimento básico ou específico para o desenvolvimento de suas atividades laborais. Sem contar com a considerável parcela da população completamente fora das possibilidades de produção e de consumo, bem como do direito à educação e à formação.

Nesse sentido, enquanto a oferta de educação científico-tecnológica mais avançada restringe-se a um pequeno número de trabalhadores, para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, reserva-se uma formação simplificada, de curta duração e de baixos custos (Kuenzer, 1999). Fato que se agrava no contexto de desemprego estrutural e das políticas de ajustes estruturais e fiscais, novamente implementadas a partir do governo de Michel Temer em nome da racionalidade financeira, já que as políticas sociais, e aí incluem saúde e educação, são as que mais sofrem com o (suposto) enxugamento dos gastos públicos. É o

que prevê a Emenda Constitucional n.º 95/2016 – o congelamento dos investimentos com as políticas sociais no prazo de vinte anos.

Ainda que o novo paradigma de organização da produção não tenha significado uma ruptura total com os princípios centrais do taylorismo/fordismo, no atual contexto de acumulação flexível, cabe ao trabalhador dominar um conjunto de competências que o habilite a lutar pelos poucos empregos disponíveis e que lhe assegure condições de empregabilidade. Empregabilidade que, na prática, significa ao trabalhador “estar pronto para trocar constantemente de trabalho, disponível para todas as mudanças e para todos os caprichos dos homens e mulheres de negócios” (Del Pino, 2002, p. 75). Assim, diante da instabilidade da vida, o que se propõe com a mencionada pedagogia é que o indivíduo desenvolva um conjunto de competências genéricas e flexíveis que o torne capaz de se adaptar à sociedade do não emprego, a se acostumar com contrato de trabalho por tempo determinado e a buscar alternativas no mercado informal, no trabalho autônomo, por meio do empreendedorismo e/ou cooperativismo, ou mesmo a se proteger da possibilidade da demissão.

A ideologia neoliberal reforça a crença de que o problema do desemprego reside na baixa escolaridade e/ou pouca (ou ausência) qualificação profissional dos trabalhadores, alimentando as suas expectativas em relação à escola ou ao curso de formação profissional. No entanto, para Castel (1998, p. 521), “é ilusório deduzir que os não empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade”. Nessa mesma direção, Del Pino (2002) afirma ser ingênuo acreditar que as distorções do mercado de trabalho possam ser corrigidas em razão da qualificação dos trabalhadores, já que no capitalismo não há a possibilidade concreta de satisfação de empregos para todos. O mesmo conclui Souza (2011), em estudo realizado com base no perfil dos trabalhadores desempregados no município de Nova Iguaçu, em 2008, atendidos pelo serviço de intermediação de mão

de obra, oferecido pela hoje extinta Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Social (SEMDES). O autor registra que, entre os 21.613 indivíduos desempregados existentes no cadastro daquele ano, dos quais 28,6% eram jovens entre 18 e 28 anos, 70% do total estavam estudando e 41% tinham o Ensino Médio completo, o que o leva a concluir que a questão do desemprego no município não reside na falta de qualificação, mas na falta de postos de trabalho suficientes para atender à demanda.

Considerando, portanto, que a escola não é capaz de corrigir as distorções criadas pelo mercado, a defesa aqui expressa é por uma escola cuja formação se efetive na perspectiva da formação humana, que, ao desenvolver as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia, do trabalho, da afetividade e da política, possibilite o desvelamento da realidade social e posicione as pessoas jovens e adultas na luta contra o trabalho alienado e a dualidade educacional, inerentes às sociedades de classes. A escola unitária proposta por Gramsci apresenta os pressupostos da formação aqui defendida, cuja concepção expressa o princípio da educação como direito de todos e de que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social. Uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, dê-lhes condições de escolhas e de construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho, entendido no seu sentido ontológico – como realização e produção humana – e como práxis econômica.

### **A escola unitária de Gramsci e o trabalho como princípio educativo**

A partir da compreensão de que o trabalho é atividade essencialmente humana, o trabalho é uma das dimensões a ser desenvolvida pela escola na formação dos sujeitos. Não se trata, porém,

de uma educação unilateral, preocupada apenas com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a transmissão dos valores que legitimam o sistema de capital, mas da formação que pressupõe o trabalho como princípio educativo, por entender que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social, isto é, atividade pela qual o ser humano se humaniza, cria-se, expande-se em conhecimento e se aperfeiçoa (Frigotto et al., 2005).

Em oposição à concepção instrumental e interessada da educação escolar capitalista, Marx (1978) defende uma educação voltada para a formação de homens completos, que trabalham “não só com as mãos, mas com o cérebro, e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (Manacorda, 1991, p. 95). É a unilateralidade reproduzida pela educação liberal que Marx combate, concebendo, em contrapartida, a educação omnilateral,<sup>2</sup> que, ao romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilitaria o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, uma vez que seu conteúdo e seu método fundamentam-se na união entre ciência, trabalho e ensino tecnológico (teórico e prático).

Gramsci (1995), adequando as ideias de Marx para análise das sociedades europeias das primeiras décadas do século XX, também propõe a conexão entre ensino e trabalho, mas critica a tendência criada com o surgimento das indústrias modernas, que foi a de

abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite que não deve pensar

---

<sup>2</sup> Marx utiliza pela primeira vez o termo omnilateral nos *Manuscritos de 1844* a fim de expressar “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação[...] A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres” (Manacorda, 1991, pp. 79-81).

em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predestinados (Gramsci, 1995, p. 118).

Para o referido autor, a escola das classes trabalhadoras deveria ser “desinteressada”, isto é, despida do utilitarismo que visa apenas à formação rápida da mão de obra minimamente qualificada para o trabalho técnico. E, como para Gramsci “todos os homens são intelectuais”, visto que o trabalho manual mais primitivo contém em si um aspecto intelectual, defende a escola que une e integra o trabalho manual e o trabalho intelectual com o objetivo de formar homens completos (omnilaterais). Propõe, assim, uma escola

de formação humanista (entendido o termo ‘humanismo’ em sentido amplo) ou de cultura geral que deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa (Gramsci, 1995, p. 121).

Ao defender a formação geral, Gramsci não se descompromete com o desenvolvimento científico e tecnológico. Pelo contrário, sua tese é de que o trabalho deve ser o princípio educativo da ação pedagógica. Por meio de um sistema educacional não mais pautado na dualidade, acreditava ser possível conduzir os trabalhadores à superação do trabalho alienado e das demais desigualdades sociais por meio de sua ação política, uma vez que, para o autor, a democracia não consiste apenas em proporcionar “que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’ nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 1995, p. 137). Daí considerar que a proliferação das escolas reservadas ao povo nada tinha de democrático, visto que, em vez de assegurar a cada

governado a aprendizagem e a preparação técnica necessárias para a finalidade de governar, restringe à iniciativa privada o sentido de fornecer a preparação técnico-política.

Nesse sentido, Gramsci reivindica para os trabalhadores uma escola que reconcilie o *homo saber* e o *homo faber*, que assegure a autoformação, valorize o conhecimento do aluno e integre-o ao processo pedagógico. Que não esteja voltada apenas aos interesses do mercado, mas também a desenvolver um processo de busca com fins à superação do trabalho alienado. Trata-se de um “tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem o dirige” (Gramsci, 1995, p. 136). Em síntese, uma escola comprometida com a formação de um novo tipo de homem, que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente.

Concebendo a importância política da escola para a classe trabalhadora, Gramsci é favorável à universalização<sup>3</sup> da educação pública escolar e rejeita o “espontaneísmo que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia de educar” (Manacorda, 1990, p. 162). Para o referido autor, a escola das classes subalternas deve ser de noções rigorosas, por entender

[...] que o estudo é também um trabalho, não só muscular-nervoso mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas

---

<sup>3</sup> Discordando de Marx, que reprovava completamente a ideia de uma educação popular a cargo e da influência do Estado e da igreja, para Gramsci, o Estado é quem deveria promover e manter a ação educativa.

especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (Gramsci, 1995, pp. 138-9).

Como já foi dito, Gramsci se preocupou com o tema da educação por identificar a dimensão política da escola. Nessa mesma direção, os teóricos contemporâneos da matriz crítico-emancipatória, reconhecendo que a educação institucionalizada tem servido aos interesses pragmáticos e instrumentais do capital, defendem uma educação transformadora, que atue com fins de transformar o trabalhador em um agente que pensa e age no intuito de modificar a si e o seu meio (Freire, 1980). É nessa perspectiva que concebemos a EJA, sobretudo por ser constituída, em sua maioria, por trabalhadores estudantes, cuja relação entre a educação e o mundo do trabalho ocorre de forma imediata e contraditória, já que, para eles, o sentido do conhecimento adquirido na escola não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional, como ocorre na educação de crianças e adolescentes.

Como vimos no início deste texto, o retorno à vida escolar de muitos jovens e adultos é motivado pelo enfrentamento das dificuldades presentes no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer, além da expectativa de uma vida melhor, que se traduz, no aspecto econômico, na conquista de um emprego melhor, considerando que a escola desempenha um papel fundamental para isso. Ao internalizar de forma acrítica os discursos de diferentes sujeitos sociais, inclusive de alguns professores que justificam, por exemplo, os altos índices de desemprego em nome da baixa escolaridade e da pouca (ou ausente) qualificação profissional dos trabalhadores; discursos estes que acabam culpabilizando as próprias vítimas pelas mazelas sociais vividas e que isentam a ineficiente política de geração de trabalho e renda, bem como os projetos políticos e societários elaborados/executados



em nome dos interesses do capital, contribuem para que jovens e adultos, ao retornarem aos bancos escolares, criem expectativas que extrapolam a função da escola capitalista. Expectativas que, (mais) uma vez frustradas, atuam no sentido de reforçar a baixa autoestima dos estudantes da EJA, e não no sentido de conduzi-los para a autonomia e a maturidade intelectual.

### **Considerações Finais**

Visamos, no decorrer do presente texto, a argumentar a necessidade de pensar a EJA para além das questões mercadológicas, por entender ser esta uma concepção restrita e utilitária a ser superada não só no campo das políticas públicas, mas também nas concepções e práticas político-pedagógicas de professores e demais atores escolares, que, sem muito problematizarem a crescente exploração dos trabalhadores na atual configuração das relações precarizadas de trabalho, acabam por naturalizá-las, contribuindo, assim, para a conformação dos sujeitos à realidade econômica, político e social de forma acrítica. Contra a perspectiva pragmatista e utilitarista com a qual a modalidade tem sido tratada no âmbito das políticas públicas e nos discursos de diferentes atores sociais, reivindicamos a EJA, concebida e estruturada na perspectiva da formação humana, voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do homem, inclusive o trabalho.

Nessa perspectiva, para além das competências instrumentais defendidas pelos intelectuais orgânicos do capital no intuito de conformar os trabalhadores ao mercado de trabalho e à sociabilidade capitalista, entendemos que a competência filosófica, crítica e questionadora é a habilidade que a escola não pode prescindir.

Decerto, a alienação ocorrida no/pelo trabalho capitalista não acabará apenas com a realização de mudanças no processo educativo. Mas, como afirma Ciavatta (2005, p. 102), “se a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos,

ela é um recurso relevante à compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país”. Dependendo do projeto político-pedagógico desenvolvido, a educação escolar pode vir a ampliar a possibilidade de os trabalhadores estruturarem práticas de resistência no processo de trabalho, de forma que a sujeição econômica não seja também a expressão de sua incapacidade de construção de uma sociedade para além da exploração capitalista, como salienta Oliveira (2012). É esse projeto pedagógico, essa formação reflexiva e questionadora, que os defensores do denominado Projeto Escola Sem Partido visa a impedir.

A passagem pelos bancos escolares ou demais espaços educativos deve propiciar aos indivíduos o domínio de saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e mais autônoma; uma formação que promova a integração entre a preparação para o mundo do trabalho e a constituição de um sujeito político interventor, capaz de aglutinar conhecimentos que o possibilitem ler a realidade social e política e definir-se por um dos projetos de classe em disputa (Deluiz, 1996). Não se trata de mera utopia sem base concreta com a realidade, mas de reconhecer, mais do que antes, que “educar é um ato político” (Freire, 1982, p. 97) e que a realidade nos impõe sempre pensar sobre o tipo de sociedade a que visamos quando educamos. Como questiona Ramos (2008), visamos a uma sociedade que exclui, discrimina, fragmenta os sujeitos e nega direitos ou uma sociedade que inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?

Para isso, precisamos fortalecer as práticas político-pedagógicas da EJA no diálogo com Paulo Freire, Antonio Gramsci e demais autores da contemporaneidade que nos encorajam na luta cotidiana por uma educação pública de qualidade, no sentido de fazer valer, na prática, uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tenha por finalidade, tal como expressa no artigo 2.º da atual LDB, o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

## Referências

- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, M. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In FRIGOTTO, G. et al. (org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEL PINO, M. “Política educacional, emprego e exclusão social”. In GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Cortez/Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- DELUIZ, N. *Projetos em disputa: empresários, trabalhadores e a formação profissional*. Trabalho apresentado na 19<sup>a</sup> reunião Anual da Anped. Caxambu, 1996.
- \_\_\_\_\_. “A globalização econômica e os desafios à formação profissional”. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set.-dez., 2004.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. In BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FRIGOTTO, G. “Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito”. In \_\_\_\_\_ (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 9.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- \_\_\_\_\_. et al. *O trabalho como princípio educativo na proposta da educação integral de trabalhadores*. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2QXK2Yu>. Acesso em: 26 mai. 2013.
- GENTILI, P. “Educar para o desemprego”. In FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 9.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura*. 9.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- KUENZER, A. “Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho”. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, pp. 19-29, maio/ago, 1999.

- \_\_\_\_\_. “A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão”. In *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, pp. 877-910, out. 2006.
- MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- OLIVEIRA, R. “Por uma educação profissional democrática e emancipatória”. In *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas: Papyrus, 2012.
- POCHMANN, M. “Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, pp. 383-399, maio-ago, 2004.
- RAMOS, M. N. *Concepção do Ensino Médio Integrado*, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) Acesso em: 16 set. 2013.
- SOUZA, J. dos S. “A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho”. In SOUZA, J. dos S. e SALES, S. R. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUE-UFRRJ, 2011.