
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação

CLÁUDIA BORGES COSTA*

Resumo

Com a perspectiva de abordar a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho como afirmação e negação de direito, a proposta com este artigo foi analisar o conceito de mundo do trabalho, ou mundos do trabalho, como concebe Eric Hobsbawm. Analisa-se, também, o trabalho, conforme G. Luckács, tanto na sua forma ontológica quanto na sua condição histórica, desfigurada dos valores humanos. A reflexão sobre o método da economia política de Karl Marx objetiva compreender a contradição capital e trabalho, discussão indispensável nos campos do trabalho e da educação. O debate do direito à educação tem como aporte teórico a ótica de Jaqueline Moll, com a compreensão no sentido de que, para a inserção social de milhões de jovens e adultos, há a condição primeira de uma escolarização básica obrigatória, pública, gratuita e de qualidade, integrada à formação para o trabalho, na perspectiva dos vários conhecimentos complexos que possibilitem ao trabalhador a condição de dirigente, segundo Antônio Gramsci, e não de dominação pelo mundo do capital.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mundo do trabalho. Direito.

* Doutoranda pela Universidade de Brasília- UNB, em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. Atualmente faz parte da Coordenação Colegiada do Fórum Goiano de EJA. Compõe a equipe do Centro Memória Viva da Universidade Federal de Goiás/UFG em pesquisas do Subprojeto: Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória.

Introdução

Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir. (José Saramago)

Na história da educação brasileira, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre se mostrou precária nas políticas públicas destinadas ao campo educacional. Os esforços para assegurar o acesso e a permanência dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou dela foram excluídos, vinculam-se à pauta reivindicatória dos movimentos de educadores e aos grupos sociais que defendem o acesso e a seguridade de uma educação de qualidade para todos.

Conforme argumenta Frigotto (2010), no que tange à educação profissional, princípios históricos ajudam a refletir que a formação tecnológica, que desenvolve os fundamentos científicos para transformação da natureza, não tem se colocado no sentido da constituição da consciência histórica dos sujeitos, mas para atender aos interesses dominantes.

Pensar a educação de jovens e adultos significa, sobretudo, falar de jovens e adultos, trabalhadores-alunos, que formam e são formados ao longo da história, no seio das relações sociais de produção, marcadas pela exclusão e marginalização da maioria da população.

No período colonial, raízes históricas da EJA, bem como no período imperial, a educação missionária como perspectiva de evangelização reforçou a conduta comportamental, sustentou a continuidade lógica de conformação social e legitimou a ordem desigual. No que diz respeito à formação profissional, formavam artesãos e outros ofícios desempenhados no Brasil Colônia. A formação do trabalhador no Brasil Império contou com as academias militares, entidades filantrópicas e liceus de artes e ofícios.

Na primeira constituição do governo Vargas, na década de 1930, a educação de jovens e adultos apareceu de modo explícito. Essas condições contribuíram para que a EJA se consolidasse como política nacional no final de 1940. Em 1930, com os projetos estatais e privados, a formação profissional passou a ser organizada no Estado de São Paulo e estava relacionada à ferrovia.

A política difundida no Estado Novo corroborou a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. O sistema “S”, ou seja, Senai, Senac e Sesc, instituições privadas e envolvidas aos interesses patronais, tinha o objetivo de formar para o mercado especialista em treinar a força de trabalho. Importante destacar que enquanto o sistema “S” preocupava-se em treinamento técnico específico da força de trabalho, as escolas técnicas federais apresentavam a concepção de rompimento com a visão da dualidade entre teoria e prática.

Em 1958 ocorreu um dos marcos na história da EJA no Brasil, a saber, o *Seminário Regional de Recife*, evento preparatório para o *II Congresso Nacional da Educação de Adultos*. Nele, o educador Paulo Freire chamou a atenção para a necessidade de revisão dos métodos e processos educativos até então adotados, na perspectiva de assegurar uma maior participação dos educandos no seu processo de aprendizagem.

A década de 1960 apresentou-se como cenário de ampla participação dos movimentos sociais no âmbito da alfabetização de adultos. Nesse contexto, alguns movimentos de educação e cultura popular surgiram com o objetivo de realizar ações educativas nas quais o homem foi colocado como centro do processo. A educação de adultos, além de assegurar a escolarização básica, exigindo uma proposta específica no campo pedagógico e didático, passou também a representar um instrumento de ação política, reconhecendo o saber popular, atribuindo mais esse objetivo à educação de adultos: um amplo instrumento de valorização da cultura popular.

Estava claro, nos últimos anos da década de 1950 e início da década de 1960, que a educação de jovens e adultos deveria ser

almejada como direito a ser perseguido e consolidado. A concretização desse direito para a população considerada analfabeta seria apropriar, na argumentação de Fávero (2004, p. 23), “como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática”.

O Golpe de março de 1964 trouxe a desmobilização dos movimentos de educação e cultura popular, dada a repressão imposta pelo Estado autoritário. Esse mesmo Estado fundou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967. Pode-se afirmar, ainda, que, por meio dessa ação, os militares asseguravam o controle político e ideológico desse segmento.

Além disso, era necessário investir na qualificação técnica da população, a fim de que o projeto desenvolvimentista, assentado na teoria do capital humano, fosse efetivado. Conforme argumenta Manfredi (2003), os governos militares escolheram o caminho desenvolvimentista por meio das construções de polos petroquímicos, hidroelétricas, polos pecuários e agrominerais, impulsionando a necessidade de desenvolver projetos de formação de mão de obra.

Em 1971, organizou-se o Ensino Supletivo, quando foi promulgada a Lei n. 5.692, Lei de Diretrizes e Base do Ensino do 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). No que diz respeito à formação profissional, a referida lei, conforme Kuenzer (2001, p. 29), “pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória [equiparação, formal, entre o curso secundário e os cursos técnicos] no ensino médio; dessa forma, todos teriam uma única trajetória.” O contexto apontava intensa internacionalização do capital, exigindo demanda de mão de obra qualificada; daí os cursos se organizarem em âmbito técnico-científicos.

Com a retomada dos governos civis, em 1985, iniciou-se o período da redemocratização social e política do país. A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou o projeto democrático social para o Brasil. Embora a EJA vivesse, no plano jurídico, a afirmação de um direito à educação básica, não foi consolidada como direito no campo das políticas públicas.

Ainda como marco na década de 1980, a abordagem marxista sobre a educação, em oposição à concepção do capital humano, faz surgir o debate explicitando o trabalho como constituinte do ser humano. Assim, argumenta Frigotto (1998, p. 29) “Nesta compreensão, independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz”. A formação crítica do homem na sua onilateralidade passou a ser perseguida no debate educacional, sobretudo no âmbito teórico.

O governo Collor, na argumentação de Neves (2000), assume a política liberal-corporativa. A educação incorpora o objetivo de ser o meio de ampliação da competitividade da economia nacional frente ao mercado internacional, perseguindo o modelo da terceira revolução industrial. Conforme Neves (2000, p. 6), “o projeto liberal-corporativo social de Collor coloca, explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital”.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso – 1994 a 2002 –, foram implementadas inúmeras reformas educacionais e a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996. A educação profissional é abordada nos arts. 39 a 42 (BRASIL, 1996). A previsão de um entrelaçamento entre educação profissional com a educação regular foi proposta no art. 40. O Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997) regulamentou os referidos artigos da LDBEN e, de acordo com Lima Filho (2006, p. 22), “estabelece(u) os níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional; impede a oferta integrada do ensino médio com a educação profissional técnica”.

As mudanças estabelecidas nas reformas da educação profissional apontadas nesta LDB e no Decreto 2.208/1997 apresentaram consonância com a lógica estreita do mercado de trabalho, bem como a afirmação da concepção neoliberal na sociedade brasileira.

A referência da EJA na LDB n. 9.394/1996 reafirma o direito de os jovens e adultos trabalhadores terem acesso ao ensino básico de acordo com suas condições e especificidades. Determina que o poder público tem o dever de assegurar essa modalidade de educação gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos.

O governo FHC retomou as campanhas de alfabetização em curto prazo, com o propósito de preparar o trabalhador para o mercado de trabalho. Criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ligado ao Ministério Extraordinário da Política Federal Fundiária (BRASIL, 2004) e o ressaltado Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), confiado ao Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2001). Assim, mais uma vez, marcou-se a característica da formação para o trabalho desvinculada da educação básica. E no campo desta última, priorizou-se o início da escolarização e desconsiderou-se sua continuidade.

A partir de 2003, com o governo Lula, houve ampliação do acesso à EJA, bem como um olhar mais específico para essa modalidade. Embora a convivência com programas ainda permaneçam, os sujeitos que compõem a modalidade da EJA, sobretudo a juventude, tem encontrado espaço de inclusão social. Além desse aspecto, a tentativa de articular escolarização com educação profissional tem sido cultivada em alguns projetos. São muitas as iniciativas, dentre elas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

Diante do contexto histórico apresentado, é possível perceber que as políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil têm apresentado, como característica básica, a descontinuidade de programas e poucas condições para que esses grupos tenham assegurada a continuidade de seus estudos.

Os sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos são homens e mulheres de cultura e também sobrevivem essencialmente da força do seu próprio trabalho. Assim, estão sob o julgo das “demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir”. (FRIGOTTO, 2003, p. 30)

A terceirização das tarefas é a tônica, conforme argumenta Antunes (1999), e traz a “precarização” do trabalho com contratos temporários, parciais, estágios intensificando a utilização da força de trabalho ou mesmo propiciando desemprego em grande escala, por outro lado, reafirma a importância dessa força de trabalho para a reprodução do capital. Os trabalhadores-alunos da EJA estão vivendo a condição de contratos temporários, ou labutam na informalidade, ou, por fim, compõem a faixa de desempregados deste país. A exigência de uma qualificação profissional é ainda mais perversa, pois impõe a esse sujeito a “culpa” de não conseguir uma colocação no mercado de trabalho.

A escola passa ter ainda maior importância nesse contexto, pois cabe-lhe o papel da formação da mão de obra para esse projeto societário que consiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado.

Registre-se, ainda, que tanto na EJA quanto na educação profissional, a década de 1990 também é marcada pela luta dos movimentos sociais no campo da educação, tensionando o contexto das referidas políticas neoliberais. No que concerne à EJA, a resistência e os diversos debates assinalam oposição às frágeis ações descontínuas voltadas para os jovens e adultos, sobretudo no final da década de 1990, por meio dos Fóruns de EJA. Na argumentação de Machado (2007), diversas ações vêm sendo realizadas no sentido de cobrar do poder público a responsabilidade na oferta da educação básica de jovens e adultos, bem como para as universidades assumirem a formação inicial e continuada de professores e educadores, enfim, que toda a sociedade civil se comprometa com a educação como direito.

No campo da educação profissional, as mobilizações se pautavam pelas denúncias contra as leis e decretos do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho que reproduziam as políticas neoliberais do final do século XX, tecendo uma regressão histórica por meio da divisão do ensino médio e da educação profissional. (LIMA FILHO, 2006)

Professores, alunos e sindicatos, dentre outros segmentos afins, organizaram movimentos de resistência que propiciaram debates acerca da educação básica como componente fundamental da qualificação profissional dos trabalhadores-alunos, jovens e adultos. Essa reivindicação apontava a necessidade de assegurar de forma concreta a integração e valorização da escolaridade acolhendo a política de educação de jovens e adultos.

Dessa forma, o processo da concretização da possível integração entre EJA e educação profissional inicia-se com o Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 (BRASIL, 2005), que designava os Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas vinculadas às Universidades Federais a oferta de cursos da educação profissional na forma integrada ao ensino médio na modalidade de EJA. (BRASIL, 2007)

Na sequência, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi criado por meio do Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, e, após acirrados debates, resultou na promulgação do Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006). Nesse novo decreto, amplia-se a oportunidade de ofertas de cursos nos sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, propiciando a integração dos cursos de formação inicial também no ensino fundamental na modalidade de EJA. (BRASIL, 2007)

Embora o Proeja se apresente como uma proposta de integração do currículo da educação básica ao saberes do campo profissional, esse breve histórico aponta algumas reflexões, dentre elas a dualidade constituída no contexto social. A formação escolar e

profissional marcam trajetórias distintas, embora os sujeitos sejam os mesmos: trabalhadores ou aqueles em busca de trabalho.

Na argumentação de Ciavatta (2009, p. 19), “o trabalho sempre foi uma atividade separada da atividade da escola- o primeiro, próprio do mundo do fazer e da servidão; a segunda, próprio do mundo do saber”. Como dois universos apartados eles têm sido a marca tradicional na sociedade ocidental.

Na educação de jovens e adultos, a discussão do mundo do trabalho tem sido, historicamente, relegada ao segundo plano, dessa forma, é fundamental inseri-la nesse debate, sobretudo no atual contexto em que programas e projetos reconhecem a importância da formação integral dos trabalhadores.

Mundo do trabalho ou mundos do trabalho

A discussão do “mundo do trabalho ou mundos do trabalho” traz os trabalhadores e sua organização, como classe trabalhadora, em sua dimensão ampla, conforme aborda Hobsbawm (2000, p. 11): a “história de qualquer classe não pode ser escrita se a isolarmos de outras classes, dos Estados, instituições e ideias que fornecem sua estrutura, de sua herança histórica [...]”. Dessa forma, Hobsbawm aponta a importância de analisar os contextos sociais nos quais a classe trabalhadora constrói sua história.

No processo de construção histórica, o ser humano se humaniza nas relações desenvolvidas com a natureza, com os outros homens e com a produção dos bens materiais para sua sobrevivência, realizada pelo trabalho.

O trabalho, então, é o que diferencia o homem como espécie e gênero dos outros animais. O processo-trabalho engendra uma relação dialética entre o homem e a natureza, pois ele a transforma, a humaniza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.

o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. Essa é a diferença essencial entre o homem e os [...] animais; e, por último, é o trabalho que determina essa diferença. (ENGELS, 1991, p. 223)

A ação-trabalho é decisiva na forma humana de ser, é modo de vida, é organização social, maneira como o homem produz seu pensamento, suas ideias e representações, enfim, sua consciência.

O trabalho é exclusivamente humano; para executá-lo, o homem idealiza, projeta e depois materializa, estabelecendo relações concretas de produção. O trabalho conforme Lukács (2010, p. 43) é “no fato ontológico fundante do ser social”. Os animais apenas produzem a si mesmos; o homem reproduz a natureza e a si mesmo.

As pesquisas mostram que o homem nasce com apenas 30% de suas conexões cerebrais. Os processos de educação e aprendizagem que, ao longo de sua história, foi se construindo possibilitaram o desenvolvimento do restante do seu cérebro.

Nesse processo, as modificações anatômicas, as mãos livres, a bipedestação, o volume do cérebro, integrado a um sistema nervoso complexo, associado a uma organização coletiva, são elementos que favoreceram maior desenvolvimento das habilidades humanas.

Na relação com a natureza, primeiramente o homem, na sua característica nômade, deslocava-se constantemente e usufruía da coleta, da caça e de o tudo que a natureza lhe propiciasse. É importante lembrar que, nesse período, denominado Paleolítico, o homem foi capaz de produzir o fogo, dominá-lo e aprendeu a utilizá-lo, o que assinalou um grande avanço técnico nessa fase.

À medida que a ação predominantemente predatória aos poucos se transforma em atividades de cultivo e plantio, com a domesticação de

animais e a divisão do trabalho por sexo e idade, houve o desenvolvimento das forças produtivas. Esse avanço ocasionou maior diversificação de alimentos e a combinação dos vegetais com a carne, possibilitando grande fortalecimento físico e, principalmente, o desenvolvimento do cérebro. Essa realidade demarca a passagem do nomadismo para o sedentarismo. O homem sedentário descobriu a escrita e desenvolveu formas complexas de sociedade, organizando-se coletivamente no âmbito do trabalho. O trabalho, desde a sedentarização do homem e da criação da propriedade, vai se distanciando da perspectiva de humanização, embora, na visão de Manfredi (2003), os trabalhadores ainda controlassem seu processo de produção.

A sociedade passou a se constituir de homens trabalhadores e de homens que se apossavam do trabalho dos outros. Assim, entende-se esse período como o momento no qual as relações entre os homens se alteraram consideravelmente, dando origem ao que foi denominado de “civilização”, marcada pela produção de excedentes econômicos, pelo surgimento de grupos fortes que se apropriaram desses excedentes e pelo nascimento da propriedade privada, das classes sociais e do Estado.

No período moderno, século XVI, as relações foram se tornando cada vez mais evidentes no processo do “trabalho desfigurado”, na linguagem de Costa (1996, p. 6). Surgem as corporações de ofício e a separação entre o trabalho manual e o intelectual, o que será ampliado com a progressão da manufatura e, posteriormente, com a intensificação da indústria. Para Marx, compreender a lógica da sociedade capitalista e seus efeitos negativos sobre o homem é perceber a alienação do homem como ser genérico e, conseqüentemente, o distanciamento do homem do próprio homem. Nas palavras de Marx e Engels (2001, p. 113), “quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador, quanto mais poderoso o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza.”

O trabalho não aparece mais como elemento de humanização, mas de deterioração do homem, que começa perder sua condição de sujeito. Nas palavras de Marx e Engels (2001, p. 112), “o trabalhador põe sua vida no objeto; porém agora ele não lhe pertence, mas sim ao objeto.” Essa é, na visão de Marx e Engels, a forma do trabalho alienado ou exterior ao trabalhador.

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (MARX; ENGELS, 2001, p. 112)

O capitalismo, representado pelas grandes potências, impõe ao contexto mundial, além da velha forma de dominação da “minoría” sobre a “maioría”, novas condições de continuar acumulando riquezas nas mãos da classe dominante. Estima-se que hoje existam aproximadamente 6 bilhões de seres humanos que habitam o planeta Terra. Esses seres humanos continuam idealizando, projetando e materializando, por meio do trabalho, suas ideias.

A concentração dos monopólios da ciência e da tecnologia e de grandes redes de informação, sempre com o objetivo de máximos lucros, sobretudo nas últimas décadas, é útil para continuar o processo de exploração do homem pelo homem e cultivar o caráter individualista, promulgado pela ideologia da classe dominante, a burguesia.

Esse caráter individualista é o que melhor define o homem atual, que perdeu sua especificidade de sujeito, pois a ele é designada a ação contínua de produzir sem medidas. O homem cria, produz, no entanto, para atender à demanda de um grande mercado e para servir a uma ordem dinâmica: a sociabilização do capital. O que Marx e Engels afirmaram na primeira metade do século XIX parece atual neste início de século:

O trabalho, atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É vida criando vida. No tipo de atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida. (MARX, ENGELS, 2001, p. 116)

Neste início de século, a velha ordem mundial, com novas roupagens, merece análise e reflexão acerca da complexidade do mundo do trabalho. Em tempo de globalização, é possível perceber as mudanças nas características da classe trabalhadora, que se apresenta fracionada e vivenciando o poder destrutivo do sistema capitalista. Além da lógica perversa de intensificação da exploração dos trabalhadores, impõe-se a essa classe uma situação de subemprego e desemprego de grande parte da população dos países subordinados economicamente.

Embora Marx e Engels tenham concentrado seus estudos científicos na crítica da economia política e não tenham se preocupado com as especificidades da educação escolar, é importante salientar que o trabalho constitui um princípio educativo por excelência. Enguita (1993, p. 85), compartilha a concepção de que a educação se inicia e se desenvolve na prática social:

Se fugimos da identificação estreita da educação com a escolarização e tratarmos de compreender aquela como o processo geral e mais amplo de formação do homem -, e com ou sem Marx, existem razões suficientes para fazê-lo -, então não há dúvida de que a obra de Marx, uma vez restaurada em toda sua complexidade e livre de simplificação, tem muito que dizer a respeito.

Essa concepção indica que as relações sociais são estabelecidas na produção da vida material. Os homens desenvolvem forças produtivas que mudam no decorrer do processo histórico, assim como mudam o modo de produção e as relações sociais. Estas são, portanto, estabelecidas com base na produção material da

vida, que também desenvolve princípios, ideias, categorias, enfim, o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade e é essa realidade que determina a consciência do homem.

Nas palavras de Enguita (1993, p. 85),

o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; pelo contrário, a realidade social é que determina sua consciência.

Na visão de Marx (2001), os homens fazem, eles mesmos, sua história, embora nem sempre demonstrem ter consciência do significado histórico de suas ações. Os homens fazem história baseando-se na vida concreta no tempo de cada sociedade em que estão inseridos. Isso significa dizer que o homem não pode ser compreendido como uma realidade isolada: ele é, no seu tempo, o conjunto das relações sociais. Enguita (1993, p. 91) argumenta sobre a ideia de Marx que “não nega a existência do indivíduo; o que nega é sua existência abstrata, fora das relações sociais”.

De acordo com Bruno (1996), a atuação de construção e reconstrução humana sobre a natureza e a sociedade não significa uma ação isolada e estanque, mas uma manifestação que se faz com base nas estruturas institucionais e das relações sociais. Essas relações vão compondo um contexto histórico e delineando o perfil da sociedade em cada tempo.

Na atualidade, as relações sociais estabelecidas seguem o caminho da fragmentação, da heterogeneidade e da complexidade do trabalho. Desde a Terceira Revolução Industrial, o mundo globalizado, com as novas tecnologias da informação, a microeletrônica, a informática e técnicas afins, tem a característica de empregar novas formas de organização do trabalho. Essa revolução vem fixando marcas da exclusão; a força de trabalho é dividida em trabalhadores do centro e da periferia, dicotomizando o grupo

que possui conhecimento, sobretudo tecnológico, produzindo relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico. Nesse sentido, a formação das novas gerações de trabalhadores no atual contexto impõe exigências amplas e complexas, desde o “deslocamento do foco da exploração, do componente muscular para o componente intelectual”. (BRUNO, 1996, p. 96)

Na visão da autora, a qualificação e as novas formas de trabalho a partir do capitalismo vêm demonstrando historicamente que as habilidades de trabalho do proletariado têm assumido características determinadas em cada etapa. Na primeira etapa, a Primeira Revolução Industrial, de 1750, a qualificação dos trabalhadores voltava-se para a “realização de operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais mais aprimoradas”. A segunda etapa, a Segunda Revolução Industrial, ocorrida nos séculos XIX e XX, reforçou o “adestramento muscular e manual” e, concomitantemente a essa formação, inicia-se uma preocupação com os “componentes intelectuais”. Na terceira e atual etapa, a Terceira Revolução Industrial, iniciada em 1970, a autora aponta como característica predominante a qualificação dos componentes intelectuais da força de trabalho. (BRUNO, 1996)

Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro. Este deslocamento do foco da exploração, do componente muscular para o componente intelectual do trabalho, constitui o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho, encontrando viabilidade técnico-operacional na chamada Tecnologia de Informação (microeletrônica, informática e outras teorias afins, que tem a virtude de possibilitar processos de trabalho mais integrados e flexíveis e nas formas sistêmicas de organização do trabalho) [...]. (BRUNO, 1996, p. 92)

Essa discussão não se esgota nessas simples páginas, sobretudo por não registrar as diversas lutas e conquistas da classe

trabalhadora para assegurar melhores salários, condições de trabalho e vida para todos. Em cada contexto social, a classe trabalhadora se impôs, de uma forma ou de outra, como grupo organizado e defensor dos direitos humanos.

Embora Hobsbawm (2000) afirme em seu debate sobre o operariado e os direitos humanos, que a linguagem dos direitos humanos é imprópria à luta pela transformação da ordem social e econômica, o autor assevera que, do

ponto de vista histórico, os movimentos operários e seus movimentos associados em favor da reforma social e pela transformação social foram movimentos pelos Direitos do Homem, tanto no sentido individual quanto no social; e sua contribuição para esclarecer e expandir esses direitos foi de enorme importância. (HOBBSAWM, 2000, p. 436)

Nessa perspectiva, a luta pelo o direito à educação tem ganhado força, sobretudo no âmbito da EJA. No contexto brasileiro, a educação básica tem se deteriorado, bem como a formação técnico-profissional, que tem sido canalizada para formar mão de obra para o mercado. Nesse sentido, a educação tende a simplesmente atender ao mercado. A discussão a seguir aponta esse campo de incertezas, no entanto, também indica uma alternativa de formação integrada que possa, de fato, incluir o trabalhador-aluno da EJA.

Direito à educação para jovens e adultos

A história da educação brasileira sempre esteve envolvida com a temática do direito à alfabetização, bem como com o desafio da inclusão na educação básica como um todo. Na argumentação de Paiva (2008, p. 6), “a negação e a exclusão de jovens e adultos do direito, desde a infância do tempo escolar e do tempo de ser

criança, é também uma premissa para pensar o direito à educação como uma condição de cidadania”.

Embora o conceito cidadania tenha sido empregado essencialmente no sentido liberal-burguês, cidadania e direito são aqui entendidos como um enfrentamento em relação às profundas desigualdades existentes no Brasil. Conforme afirma Frigotto (2010), o Brasil vive uma dualidade: constituir-se como nação onde os sujeitos de direito possam gerar suas próprias existências, ou a subsistência do projeto de subordinação e dependência da hegemonia do capital.

Conforme aborda Moll (2010), no que tange ao debate do direito, a inserção de milhões de jovens e adultos tem como condição primeira a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita e de qualidade, integrada à formação para o trabalho, na perspectiva dos vários conhecimentos complexos que possibilitem ao trabalhador condição de dirigente e não de dominado pelo mundo do capital. Para Moll (2010, p. 132), o Proeja é sinal “para construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização”, portanto, possibilidades de alargar as condições dos jovens e adultos inserirem nos espaços escolares da educação básica.

Na visão de Ciavatta (2008, p. 12), o Proeja é um incentivo na perspectiva da defesa da educação integrada,

embora necessite de uma luta, no sentido de consolidá-lo como política, para não ser mais um paliativo, entre tantos projetos impostos historicamente pelos governos. A grande defesa necessária é a universalização do ensino médio.

Em sua argumentação, afirma a necessidade de exercer a pressão como movimento organizado sobre o governo para essa ação. A autora discute, ainda, os vários desafios impostos ao Proeja – por exemplo, “aproveitar as vivências dos jovens e adultos, na sua grande maioria trabalhadores, para integrar e consultar o conhecimento sem o modelo de uma grade curricular”.

A distância da formação educacional da formação para o trabalho apresenta-se como marco histórico. No que diz respeito à EJA, esse distanciamento torna-se ainda mais crítico, pois os sujeitos dessa modalidade são, na sua maioria, trabalhadores ou aqueles em busca de trabalho. Nesse sentido, o Proeja, embora instituído como programa, pode ser uma alternativa concreta de tomar a via da contramão histórica em que trabalho e educação estiveram separados.

Existe a possibilidade de a EJA e a Educação Profissional escreverem outra história constituída na luta da comunidade educacional. Nessa perspectiva, os sujeitos se formam constantemente e, na produção de sua sobrevivência, produzem também conhecimento e cultura, e assim fazem sua história. Dessa forma, educação e trabalho são intrínsecos e devem ser vistos como processos de construção social e emancipação humana.

Na visão de Gramsci, o início da construção crítica é a consciência de sua realidade, como elaboração histórica. Para Gramsci (2004, p. 95),

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; e, portanto, transformá-la em base de ações vitais [...].

A produção social humana do trabalho sobre sua própria cultura faz parte do projeto político de emancipação humana e pode apontar caminhos para a transformação social a ser construída dia a dia.

Algumas pesquisas têm abordado a formação integral como caminho para essa emancipação e consolidação de direito. A importância da concepção formativa da integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral tem apontado por meio das referidas pesquisas e estudos que é uma

forma da evolução científica, cultural, política e profissional dos trabalhadores, sobretudo por associar com a realidade de sua existência.

Ao observar que milhões de pessoas no Brasil não conseguiram ter acesso à escolarização básica obrigatória, quando crianças ou adolescentes, e foram levadas a buscar a escola, quando jovens e adultos, na sua maioria pela exigência do próprio trabalho, avigora a necessidade de consolidar o direito desses jovens e adultos por parte do poder público. No entanto, conforme afirma Machado (2011), ainda é um grande desafio estabelecer políticas públicas no campo da EJA. A autora argumenta que desde a alfabetização a insistência em programas aligeirados e superficiais continua predominando como ação governamental. Quando aborda a discussão da formação profissional, percebe a importância do Proeja como possibilidade de nova produção epistemológica mediante o diálogo previsto entre a educação básica e o currículo da formação para o trabalho, mas constata a característica de programa e não de política pública. Em suas palavras:

Há uma ampliação do escopo de propostas para escolarização dos jovens e adultos, não se restringindo ou focalizando apenas em alfabetização, tendendo a buscar uma aproximação entre a educação básica e a educação profissional, todavia ela não altera a posição marginal da EJA no conjunto das políticas educacionais. (MACHADO, 2011, p. 16)

Assim, além da importância de assegurar aos jovens e adultos trabalhadores políticas públicas que permitam experienciarem a formação integral, propiciando o diálogo constante entre a vida produtiva e cultural, faz-se necessário repensar o papel da educação não para atender às exigências econômicas de cada contexto, mas como direito de todos em qualquer idade, como exigência para o enfrentamento das profundas desigualdades sociais constituídas ao longo da história brasileira.

Conclusão

O debate da EJA perante o mundo do trabalho ainda continua sendo um campo de investigação, estudo e indagação epistemológica. Historicamente, as questões relativas ao trabalho e trabalhadores apresentam-se como temática frequente nas discussões, ações políticas e pedagógicas da EJA, porém uma investigação que caracterize a EJA como espaço dos sujeitos trabalhadores que vivenciam os conflitos entre capital e trabalho ainda é um convite à realização de estudos.

Há um vasto campo de pesquisas no sentido de melhor investigar, no âmbito de diversos contextos históricos, a afirmação ou negação do direito à educação a jovens e adultos trabalhadores em nosso país.

No que tange à discussão da concepção do direito, embora Hobsbawm (2000) aponte como expressão inadequada na visão marxiana, o referido autor assevera que a luta pelos direitos humanos ainda está presente nos vários países como ferramenta de progresso da humanidade e melhores condições de vida para todos. Mézáros (2008) traz a discussão dos direitos e a emancipação dos indivíduos e aborda que Marx (1971) assinala fases distintas de evolução social a que se cultivam os direitos humanos. Todavia, afirma que,

enquanto estivermos onde estamos, [...] o livre desenvolvimento das individualidades estiver tão distantes de nós [...], a realização dos direitos humanos é e permanece uma questão de alta relevância para todos os socialistas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 168)

No que diz respeito ao mundo do trabalho, na visão de Frigotto (2001), os conceitos de competência, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade assumem importância no processo de educação e aparecem como imposição ideológica de sustentação dos valores do mercado e do capital, em detrimento

aos valores humanos. Esses conceitos terminam por afirmar, na atual relação de trabalho, a fragmentação, a precarização e a intensificação da exploração do trabalhador. Reforça-se a visão individual de adquirir conhecimentos e condições adequadas tão somente para inserção no mercado de trabalho.

Assim, a formação que a escola deve perseguir nessa sociedade é a da consciência política, da educação integral na qual os sujeitos da EJA possam interferir em um espaço e tempo rumo a outro tempo, na qual a educação e o trabalho sejam espaços que contribuam para o desenvolvimento humano, e não para a sua alienação. Essa é uma exigência aos sujeitos históricos, apesar das imensas dificuldades. Mas como afirma Hobsbawm (2002, p.455), “mesmo assim, não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”.

EDUCATION OF YOUTHS AND ADULTS (EJA) AND THE WORLD OF WORK: HISTORICAL PATH OF STATEMENT AND RIGHT DENIAL TO THE EDUCATION

Abstract

With the perspective of approaching the historical path of the Education of Youths and Adults and the World of the Work as statement and right denial, the proposal with this article was to analyze the concept of world of the work, or worlds of the work, as conceives Eric Hobsbawm. It is analyzed, also, the work, according to Georg Luckács, so much in its ontological form as in its historical condition, deformed of the human values. In the reflection on the method of Karl Marx's political economy, it is aimed at to understand the capital contradiction and work, indispensable discussion in the fields of the work and of the education. The debate of the right to the education has as theoretical contribution Jaqueline Moll optics, with the understanding in the sense that, for the social insert of millions of youths and adults, there is the first condition of an compulsory basic schooling, public, free basic education and for quality, integrated into the formation for the work, in the perspective of the several complex knowledge that make possible the worker leader's condition, according to Antônio Gramsci, and not of dominance for the world of the capital.

Keywords: Education of Youths and Adults. World of work. Law.

Résumé

L'ÉDUCATION DES JEUNES ET DES ADULTES (EJA) ET LE MONDE DU TRAVAIL: LA TRAJECTOIRE HISTORIQUE DE L'AFFIRMATION ET LE DÉNI DU DROIT À L'ÉDUCATION

Avec la perspective de traiter la trajectoire historique de l'éducation des jeunes et des adultes et le monde du travail comme affirmation et la négation de droit, la proposition de cet article a été d'analyser le concept de monde du travail, ou les mondes du travail, comme conçu par Eric Hobsbawm. En outre, nous analysons le travail selon Georg Luckács, tant dans sa forme ontologique et dans sa condition historique, défigurés des valeurs humains. En réfléchissant sur la méthode de l'économie politique de Karl Marx, l'objectif est de comprendre la contradiction capital et travail, discussion indispensable dans les domaines du travail et de l'éducation. Le débat a le droit à l'éducation a comme optique la théorie de Jaqueline Moll, avec la compréhension de l'effet que, pour l'inclusion sociale de millions de jeunes et les adultes, il existe la condition première d'une éducation de base gratuite, publique, obligatoire et de qualité, intégrée à la formation pour le travail dans la perspective des nombreuses connaissances complexes qui permettent aux travailleurs la condition de dirigeant, selon Antonio Gramsci, et non de domination par le monde du capital.

Mots-clés: *l'Éducation des Jeunes et des Adultes. Le monde du travail. Droit.*

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 7 nov. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, 9 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 9 out. 2013.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971, retificada em 18 ago. 1971. Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento base do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Programa nacional de educação na reforma agrária* (Pronea). Brasília, 2004. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/educacao-rural/PRONERA_Manual_de_operacoes>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. *Plano nacional de qualificação do trabalhador* (Planfor), Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego 2001. Disponível em: <http://www.trabalho.al.gov.br/configuracao/arquivos/manuais/Pnq_2003_07.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

BRASIL. Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jun. 2005. Disponível em: <http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/EJA/portaria%20n%C2%BA%202.080.pdf>. Acesso em: 14 maio 2013.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____ (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores* (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPQ; Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria. Mesa de debate: o Proeja como política pública: *I Seminário de pesquisa: desafios da integração entre educação de jovens e adultos e educação profissional*, 2008. (Relatório). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/node/133>>. Acesso em: 14 maio 2013.

COSTA, Sílvio. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores* (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPQ; Faperj, 2009.

COSTA, Sílvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. *Revista Estudos: Universidade Católica de Goiás, Goiânia*, v. 22, n. 3/5, p. 171-188, dez. 1996.

ENGELS, Friedrich. A importância do trabalho na humanização do macaco. In: _____. *A dialética da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ENQUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: _____; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 21-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 26-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

HOBSBAWM, Eric. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária*. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOBSBAWM, Eric. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. Tradução de S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio: novos desafios. In: KUENZER, Acácia Z. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-93.

LIMA FILHO, Domingos L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: LIMA FILHO, Domingos L.; TAVARES, Adilson Gil (Org.). *Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades*. Curitiba: Editora Progressiva, 2006. p. 17-59.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. *Conferência de Abertura IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos/ Eneja*, 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2025>> . Acesso em: 14 maio 2013.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, Karl. *Crítica ao programa de Gotha*. Porto: Portucalense, 1971.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÉSZÁROS, István. *Filosofia, ideologia e ciência social*. Tradução de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. Projeção e democratização da educação básica. In: _____ et al. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

NEVES, Lúcia Maria W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: Período Itamar Franco. In: _____ (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 5-58.

PAIVA, Jane. *Educação como direito: I Seminário de Pesquisa: desafios de integração entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, 2008 (Relatório). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/node/134>>. Acesso em: 14 maio 2013.

Recebido em 30/5/2013

Aprovado em 30/6/2013