

Seção: Políticas públicas | **Ensaio dissertativo** | **DOI:**
<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3295>

Concepções de educação de jovens e adultos na educação escolar: a importância de qualificar o direito à educação

Youth and adult education conceptions in school education: the importance of qualifying the right to education

Concepciones de educación de jóvenes y adultos en la educación escolar: la importancia de calificar el derecho a la educación

Bruno César dos Reis Rodrigues

*Mestre em Educação em Ciências e Matemática – UFG
Universidade Federal de Goiás
E-mail: brunogrindel@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9672-4318>*

Rones de Deus Paranhos

*Doutor em Educação – UnB
Departamento de Educação em Ciências, Instituto de Ciências
Biológicas da Universidade Federal de Goiás (ICB/UFG)
E-mail: paranhos@ufg.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2661-1235>*

RESUMO

A educação de jovens e adultos é marcada por tradições, concepções e paradigmas educacionais que têm orientado as práticas pedagógicas nas salas de aula da EJA. Tais concepções se assemelham por fazerem a defesa do direito à educação. Entretanto, a finalidade pré-determinada para esse direito pode se orientar com objetivos escusos e alienantes. Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo apresentar ao leitor o construto teórico da concepção assistencialista-compensatória de educação e a

concepção da educação como direito, nas suas relações com as intencionalidades formativas por trás do direito à educação, defendido por ambas. Lançamos mão de autores como Duarte (2013), Paranhos (2017), Saviani (2017), Pereira (2006), Costa e Machado (2017), Kramer (1982), entre outros, para construir as ideias centrais do texto, apresentando pontos de dissonâncias e concordâncias das duas concepções. Ambas as concepções defendem o direito à educação e aos conhecimentos sistematizados, produzidos e acumulados ao longo da atividade humana, entretanto, a concepção assistencialista-compensatória se orienta por conservadorismos e manutenção das relações sociais verticalizadas da sociedade, com vias a um projeto formativo contextual. A concepção da educação como direito se orienta com o objetivo de permitir que o educando, por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados, desenvolva uma leitura de mundo para além do aparente. Desse modo, defendemos que tão importante quanto defender o direito à educação é qualificar a educação defendida, de modo que ela cumpra o papel de humanização do homem e não de sua alienação.

Palavras-chave: Educação assistencialista-compensatória. Educação como direito. Educação escolar.

ABSTRACT

The education of young people and adults is marked by traditions, conceptions and educational paradigms that have guided the pedagogical practices in EJA's classrooms. Such conceptions are similar in that they defend the right to education, however, the pre-determined purpose for this right can be guided by hidden and alienating objectives. In this sense, this text aims to introduce the reader to the theoretical construct of the compensatory-assistentialist conception of education and the conception of education as a right, in its relationship with the formative intentions behind the right to education, defended by both. We launch from authors such as Duarte (2013), Paranhos (2017), Saviani (2017), Pereira (2006), Costa and Machado (2017), Kramer (1982), among others, to build the central ideas of the text, presenting points of dissonances and concordances of the two conceptions. Both conceptions defend the right to education and to systematized knowledge, produced and accumulated throughout human activity, however, the compensatory-assistance concept will be guided by conservatism and maintenance of verticalized social relations in society, with paths towards a contextual training project. The conception of education as a right will be guided with the objective of allowing the student, through the appropriation of systematized knowledge, to develop a reading of the world beyond the apparent. In this way, we demarcate that as important as defending the right to education is to qualify the defended education, so that it fulfills the role of humanization of man and not of his alienation.

Keywords: Compensatory assistance. Education as a right. Schooling.

RESUMEN

La educación de jóvenes y adultos está marcada por tradiciones, concepciones y paradigmas educativos que han guiado las prácticas pedagógicas en las aulas de la EJA. Tales concepciones se asemejan porque defienden el derecho a la educación. No

obstante, el propósito predeterminado de este derecho puede estar guiado por objetivos ocultos y alienantes. En este sentido, este texto tiene como objetivo presentar al lector el constructo teórico de la concepción asistencialista compensatoria de la educación y la concepción de la educación como un derecho, en sus relaciones con las intenciones formativas por detrás del derecho a la educación, defendido por ambos. Hemos utilizado autores como Duarte (2013), Paranhos (2017), Saviani (2017), Pereira (2006), Costa y Machado (2017), Kramer (1982), entre otros, para construir las ideas centrales del texto, presentando puntos de disonancias y concordancias de las dos concepciones. Ambas concepciones defienden el derecho a la educación y al conocimiento sistematizado, producido y acumulado a lo largo de la actividad humana. Sin embargo, el concepto asistencial compensatorio estará guiado por el conservadurismo y el mantenimiento de relaciones sociales verticalizadas en la sociedad, con caminos hacia un proyecto de formación contextual. La concepción de la educación como derecho se orientará con el objetivo de permitir al alumno, mediante la apropiación de conocimientos sistematizados, desarrollar una lectura del mundo más allá de lo aparente. De esta manera, defendemos que tan importante como defender el derecho a la educación es calificar la educación defendida, para que cumpla el rol de humanización del hombre y no de su alienación.

Palabras-clave: Asistencia compensatoria. La educación como derecho. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA), ao longo de sua história, foi permeada por diversas tradições e concepções de EJA (DI PIERRO, 2017) e paradigmas (ELSAS, 2012) que moldaram e orientaram as práticas pedagógicas nas salas de aula da modalidade e para além delas.

A literatura especializada apresenta concordâncias e dissonâncias sobre quantas e quais seriam essas concepções de EJA, bem como seus respectivos projetos formativos. Di Pierro (2017) apresenta três tradições e concepções: a educação compensatória, a educação popular e a educação ao longo da vida. Elsas (2012), por sua vez, identifica na história da EJA as concepções: "assistencialista, compensatória, o conceito de educação ao longo da vida e os paradigmas da educação popular" (ELSAS, 2012, p. 6).

Para pensar as concepções de EJA, em espaços escolares, é preciso considerar a educação que é operacionalizada nesses espaços, ou seja, um processo educativo pedagogicamente estruturado. Para Saviani (2017), a educação pedagogicamente estruturada é marcada por três elementos: a filosofia da educação, uma teoria da educação e os procedimentos de ensino. As concepções de EJA adentram o campo da filosofia da educação, da finalidade do ato educativo, dos motivos e intenções por trás delas e, nem sempre, o olhar imediato, para o procedimento de ensino, dará condições ao

observador de identificar a orientação filosófica de determinada prática. É preciso olhar as mediações, ater-se mais além do aparente.

As concepções de educação, implícitas ou explícitas, sofrem influência direta do momento histórico pelo qual a sociedade passa. No período colonial, a educação firmava-se no campo da caridade e era ofertada com vias à colonização do pensamento; no período imperial, servia às transformações oriundas da mudança no modo de produção do feudalismo ao capitalismo; no Brasil república, passa a atender às demandas de um capitalismo em consolidação (SAVIANI, 2017). Esse acúmulo histórico de significados e finalidades atribuídos ao fenômeno educativo, contudo, é importante para compreender o panorama atual da EJA, pois, embora tenha havido rupturas com o outrora concebido e praticado, há, ainda, elementos que permanecem.

O direito à educação e a necessidade da educação expressam o que chamamos de *concepções de EJA*. Ter clareza sobre tais concepções, entretanto, é deveras importante para se estudar a modalidade, dadas as suas marcas históricas e sua ligação com a estrutura verticalizada da sociedade. A compreensão do que está por trás das concepções de EJA permite qualificar algo pelo qual diversos setores da sociedade organizada lutam: o direito à educação. Entretanto, como mostrado por Saviani (2017) e Costa e Machado (2017), o sistema produtivo também defende tal direito.

É preciso demarcar, contudo, que o fenômeno educativo se dá em um sistema de relações de poder e de dominação. Nesse sentido, é preciso compreender as razões pelas quais um direito é defendido, tanto quanto é preciso qualificar os limites e possibilidades dessa defesa.

Nas concepções apresentadas por Di Pierro (2017) e Elsas (2012), identificam-se dois caminhos, que, segundo Fisher (1992), apresentam-se de forma muito contundente na EJA: o caminho instituinte (que não se consolidou como políticas públicas de educação), caminho em que se situa a corrente da educação popular, por exemplo, que admite o caráter emancipador da educação e se distancia da educação enquanto instituição formada no seio do Estado; e o caminho instituído, no qual se situam as práticas pedagógicas sistematizadas pelo Estado a fim de “suprir” a não escolarização de um grupo específico da sociedade: os jovens e adultos.

Tais caminhos, conforme Fisher (1992), apresentam-se de forma antagônica. O caminho instituído, nascido dos ideais do modo de produção capitalista e da sociedade de classes, não admite a existência das ideias do caminho instituinte (orientado por um ideário contra-hegemônico), sobretudo por intencionar uma formação crítico-política.

A educação popular, ao fazer a crítica quanto aos métodos praticados e a defesa de que se considerasse a pedagogia nascida dos próprios sujeitos, representa, então, um marco, uma ruptura com a forma da educação até então praticada e dá bases para a criação de um novo modo de educar os jovens e adultos¹.

A filosofia da educação popular percorreu um caminho oposto à institucionalização, mesmo que tenha influenciado o caminho instituído da EJA. As políticas e os programas educacionais que foram criados, a partir de então, procuraram deixar de tratar o adulto como crianças e lançaram mão de procedimentos pedagógicos oriundos da educação popular.

Entretanto, mesmo que se tenha mudado a aparência da educação institucionalizada, a essência permaneceu, de modo que a finalidade formativa não foi alterada. Incorporou-se somente a primeira parte das ideias da educação popular, a metodológica, e deixou-se de lado o sentido da formação política desejada pelo movimento.

Diante do exposto, consideram-se, neste texto, concepções que seguem caminhos presentes na educação institucionalizada, ou seja, a educação escolar, na qual concebemos a existência duas concepções distintas: *educação assistencialista-compensatória* (EAC) e *educação como direito* (ED).

Partindo disso, o presente texto é um ensaio que objetiva apresentar: um construto teórico² acerca das concepções de EJA presentes na educação escolar; sua relação com seus projetos formativos; e o lugar que o direito à educação ocupa no centro dessas concepções.

2 A CONCEPÇÃO ASSISTENCIALISTA-COMPENSATÓRIA DE EJA

Caracterizar essa concepção, inicialmente, não se apresentou como uma tarefa fácil. A literatura pesquisada, embora apresente as concepções assistencialista e compensatória, por vezes as apresenta de forma dissociável, como concepções distintas.

Para Di Pierro (2017), a educação compensatória e a educação ao longo da vida são concepções distintas. Neste ensaio, contudo, consideramos que são formas diferentes de se manifestar a mesma concepção. Elsas (2012) aborda a educação compensatória e o conceito de educação ao longo da vida como uma única concepção, ideia discutida de forma aprofundada por Ventura (2013).

¹ Os movimentos de educação popular apontavam para a necessidade de se considerar o universo vocabular do adulto durante o processo de alfabetização e para o abandono de práticas de alfabetização voltadas para crianças e até então praticadas em salas de aula de adultos.

² Este texto é desdobramento de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.

Ventura (2013) se propõe a discutir o conceito de *educação ao longo da vida* fazendo uma relação com as orientações de organismos internacionais, como UNESCO e o Banco mundial, “desenvolvidas como resposta à nova materialidade do capitalismo internacional e suas influências nos debates e nas formulações relativas à educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, na atualidade” (VENTURA, 2013, p. 1).

Segundo Ventura (2013), ao relacionar as orientações dos organismos internacionais com o parecer n. 11/2000 CNE/CEB (2000), a função qualificadora da EJA (uma das três funções da EJA) relaciona-se com o conceito de *educação ao longo da vida* no sentido de compensar as necessidades do capitalismo internacional no que tange à formação de mão de obra. Para a autora, a educação ao longo da vida está ligada à adaptação do trabalhador às condições e exigências do mercado de trabalho. Para desenvolver essa ideia, Ventura (2013) se utiliza das ideias de Canário (2003):

Canário (2003), ao situar o caráter central que o conceito de aprendizagem ao longo da vida adquiriu na Europa, a partir dos anos 1990, aponta que este se articula com a relação direta estabelecida entre educação e atividade econômica, ou seja, a política de formação como resposta às políticas de emprego. Este autor nos mostra que os argumentos que sustentam a aceitação e expansão em torno do conceito de aprendizagem ao longo da vida são: 1) a evolução tecnológica, “transição para uma ‘Era do Conhecimento’, concomitante com uma ‘nova economia’ que tornaria obsoletas as competências atualmente existentes” (p. 194); 2) a eficácia produtiva “em torno da trindade (santíssima?) da produtividade, competitividade e empregabilidade apela para uma outra gestão global da mão-de-obra” (op. Cit.); e, por fim, 3) a coesão social “traduz a preocupação central de combater ou prevenir formas de conflitualidade social que poderiam abalar o sucesso da nova ordem econômica” (op. Cit.). Desta forma, demonstra o caráter de subordinação das políticas de formação contínua à racionalidade econômica dominante, justificando a aprendizagem ao longo da vida como fator de busca de empregabilidade e adaptabilidade, como resposta individual aos desafios da mundialização (VENTURA, 2013, p. 10).

A educação permanente e a educação ao longo da vida, contudo, nem sempre estiveram colocadas como resposta às expectativas de acumulação do capital. Segundo Silva (2020), o paradigma de educação permanente e ao longo da vida, em sua gênese, “teve sua origem na Europa, no século XVIII, associado aos ideais críticos, prevendo uma educação para cidadania, emancipação” (SILVA, 2020, p. 6), e partia do pressuposto de que as pessoas podiam se educar ao longo da vida, independentemente de sua idade. No século XX, contudo, a “elocução esteve mais afinada com as políticas educativas em perspectivas de formações profissionais, atentas às demandas de capacitações que o

capital exigia" (SILVA, 2020, p. 6). Tais apontamentos demonstram a capacidade do capital de se apropriar e ressignificar pautas sociais, colocando-as a seu serviço.

A concepção da *educação ao longo da vida* está em marcos regimentais, documentos oficiais e orientadores, como o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, emitido pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Um dos trechos de tal documento evidencia o claro compromisso com essa concepção ao dizer que um dos maiores desafios da EJA na atualidade "é o de avançarmos para uma concepção de aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 2016, p. 30).

O conceito de educação ao longo da vida, relacionado ao de educação permanente, dará subsídios para a perpetuação da crueldade empregada pelas práticas compensatórias, ou seja, a compensação não tem fim. O movimento de alinhamento da educação ao longo da vida com as demandas do capital fez-nos considerá-lo uma das formas da educação compensatória.

Antes, contudo, de aprofundar a questão da educação compensatória, cabe elencar a escolha por apresentar as duas concepções – assistencialista e compensatória – de forma indissociável, pois admitimos que a *educação compensatória* é a forma da educação assistencialista no modo de produção capitalista.

A *educação assistencialista*, segundo Nóvoa (2009) e Libâneo (2012), demarca seu lugar na sociedade em função das carências sociais de determinados grupos. A instituição escolar, nesse sentido, assume o papel de redentora da sociedade, admitindo como seu papel a "correção" de problemas sociais, como fome, pobreza, maus tratos, drogas, entre outros (LIBÂNEO, 2012). Tais características são herança da influência de práticas assistencialistas muito presentes na educação brasileira e na própria constituição da sociedade.

Pereira (2006) apresenta duas vertentes para as práticas assistencialistas: a corrente que defende o assistencialismo como forma generosa de apoio aos pobres e redenção dos detentores das dívidas; e a corrente que acredita na prática assistencialista como forma de controle social dos excluídos. Entretanto, as duas vertentes apresentadas pela autora apresentam uma linha muito tênue de dissociabilidade, pois as práticas caridosas assumem também o sentido de controle social e de dívida.

As duas correntes apresentam dois personagens: o *detentor* e o receptor de uma dívida – nesse caso, a educação. Mesmo a ação assistencialista parte da ideia cristã de dividir o que tem, e a relação de poder não se dissolve, de modo que o receptor sempre se sentirá em dívida, o que propicia um controle social. Essa lógica só é superada se o sujeito, foco do ato educativo, tiver consciência de que o que lhe é dado é seu por direito.

Pensando na EJA, as práticas assistencialistas carregam os elementos apresentados por Pereira (2006): o educando é frágil e se vê na posição de desfavorecido, que quer “ser alguém na vida”. Ao receber a educação de quem a detém, o educando terá uma eterna dívida com o doador da dádiva sem, porém, compreender que o que lhe é dado intenciona sua subalternidade (MACHADO, 2019; ARROYO, 2014). A modalidade é, então, marcada por uma visão assistencialista que não a enxerga “enquanto direito a ser garantido, mas [como] ação a ser empreendida e segundo a voluntariedade de alguns indivíduos ou grupos organizados” (ELSAS, 2012, p. 6).

Tal concepção irá se materializar em um ensino centrado no sujeito e em sua história de vida sofrida e marginal. A escola assume posição de instituição de assistência social, em que o objetivo final é a satisfação de necessidades imediatas. A apropriação do conhecimento, então, assume lugar secundário. Nesse contexto, a educação será entendida como a satisfação de um sonho, uma conquista individual de quem visa à obtenção de um diploma. Qualquer coisa que impeça o aluno de atingir esse objetivo será excluída, inclusive os conhecimentos sistematizados, complexos por natureza (MARTINS, 2016).

As ideias apresentadas por Pereira (2006) encontram seu lugar na organização da pedagogia brasileira implementada pelos jesuítas ao chegarem ao Brasil. A lógica que se estabelece na relação educativa entre os jesuítas e os nativos da colônia pauta-se nas ideias da assistência religiosa e da oferta da luz e da verdade divina aos educandos (SAVIANI, 2017).

A ética cristã, orientadora das práticas educativas jesuíticas, segundo Pereira (2006), acredita na caridade como manifestação dos ensinamentos de Deus e como sinônimo da própria conversão: forma de dividir as bênçãos dadas por Ele com quem delas necessita, segundo a lógica do “amai o próximo como a ti mesmo”, do “dai o que recebeis”. As ações caridosas, contudo, se “avaliadas de forma apressada, apresentam-se como favoráveis ao lado mais frágil – o do pobre – envolvido no processo” (PEREIRA, 2006, p. 2), mas são cruéis, uma vez que relegam a este a posição onde se encontra, mas de forma eterna, estabelecendo um vínculo de subserviência velada.

Essa ética “é difundida e praticada com intensidade, principalmente nos moldes assistencialistas, em sociedades que produzem miséria ao mesmo tempo em que desenvolvem a riqueza e o conforto material (PEREIRA, 2006, p. 3). Em suma, é uma prática que produz a desigualdade que tentará compensar por meio de ações assistencialistas.

Saviani (2017), ao apresentar as práticas pedagógicas jesuíticas, permite ao leitor perceber as ideias do assistencialismo e o poder da educação nos dois primeiros séculos da colonização. O caráter assistencialista da educação e o discurso da caridade pregado pelos jesuítas permitiram que houvesse o controle social dos indígenas, que trabalhavam

sem remuneração e contribuíam para o acúmulo de riqueza pelos religiosos. A relação entre os jesuítas e os indígenas, em certa medida, assemelha-se à relação estabelecida entre senhores de terras e pessoas escravizadas, mas de forma diferente: enquanto os senhores exerciam o controle dos escravizados por meio da força e dos castigos, os jesuítas o faziam por meio da estruturação da educação e do assistencialismo.

O sucesso da pedagogia jesuítica, segundo Saviani (2017), resultou em acúmulo de poder e influência na então colônia portuguesa, o que ameaçava o poderio da coroa e de pequenos comerciantes, que alegavam ser desleal a forma de comércio e acúmulo de riquezas adotada pelos religiosos – sem pagamento de impostos e com trabalho braçal executado por indígenas catequizados, resultando em menor custo em relação à manutenção do sistema escravagista.

A expulsão dos jesuítas em 1759 denota a ruptura com a pedagogia até então institucionalizada e dava sinais das transformações sociais – e, conseqüentemente, pedagógicas – que a sucederiam: se antes o poder dos jesuítas se sustentava na educação, passando a servir a interesses de ordem macroeconômica.

Pensando na EJA, a partir do exposto, pode-se afirmar que a modalidade experimenta nuances da educação assistencialista e confessional desde a gênese da educação brasileira. Costa (2013) afirma que:

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 lógica desigual, no que diz respeito à formação profissional, formavam artesãos e outros ofícios desempenhados no Brasil Colônia (COSTA, 2013, p. 60).

Tais fatos corroboram a afirmação de Machado (2019, p. 157) de que “a educação de jovens e adultos experimenta em sua historicidade, em diferentes contextos, o que podemos aqui denominar de processos de subalternização dos sujeitos”. Em suma, tem-se que a educação destinada aos jovens e adultos, desde os tempos coloniais, já intencionava uma formação dicotomizada entre trabalho manual e intelectual.

Assim, no entender de Kramer (1982), tal característica irá se materializar nas práticas compensatórias, uma vez que estas também possuem a intencionalidade de manter o sujeito na condição em que se encontra.

Cabe, neste ponto, colocar em relevo que, na EJA, a relação da cultura do benefício, introduzida pelas práticas assistencialistas, se apresentará de forma intrínseca às próprias características da educação compensatória, como fator importante do processo de atribuição de significados para a atividade de estudo pelo sujeito da EJA.

Assim, tem-se um educando marginalizado pela história e estrutura da sociedade, visto como “pobre e coitado” pelos que o relegaram a essa situação; mas ele também se identificará como tal, pois esta é a característica mais cruel da educação assistencialista: a de inculcar, de forma convincente, a ideia da subalternização como se esta não existisse.

Afinal, em que lugar, no universo da concepção assistencialista, a *educação compensatória* se situa?

Pelo apanhando teórico realizado, podemos definir a concepção compensatória de educação como a que se desdobra a partir da consolidação do capitalismo, reproduzindo as concepções de mundo, de sociedade e de homem desse modo de produção. Seu principal objetivo é o de manter as relações desiguais da sociedade, embora a partir de discursos que aparentemente não as explicitem. É a educação assistencialista com contornos mercantis, uma vez que as características assistencialistas não são extintas – pelo contrário, se mantêm, mas absorvendo novas proposições formativas e formas de se manifestar.

Segundo Trópia (2009), a escola, no capitalismo, tem sua função socialmente econômica, ou seja, deverá atender às necessidades formativas do modo de produção, produzindo e formando o homem que, uma vez formado, reproduzirá os ideais daquele. Entretanto, como ressalta Pereira (2009), há uma intrínseca relação entre a classe dominante, o assistencialismo e o trabalhador, permeada pela lógica do cristianismo e do capital.

Para Trópia (2009), a estrutura educativa nascida no seio dos ideais capitalistas produziria uma educação em que não haveria espaço para crítica, contestação ou percepção das contradições e da emancipação intelectual dos sujeitos.

A educação compensatória nascida daí, então, terá como objetivo central não a formação de um sujeito, mas de uma “mão de obra”. O homem, nesse sentido, é entendido como uma ferramenta, uma engrenagem lubrificada na extensa máquina de produção capitalista, capaz de estar, o quanto antes, pronta para adentrar no mercado de trabalho e produzir (em outras palavras, ter sua força de trabalho explorada). O homem, nessa lógica, é entendido como objeto, não como sujeito do processo.

Segundo Kramer (1982), as pedagogias compensatórias se instalaram no Brasil, mais incisivamente, a partir de 1975, embora seja possível perceber a elaboração de programas compensatórios nos governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek. Corroborar a afirmação de Kramer (1982) a institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) enquanto política pública do governo militar. A afirmação da autora encontra lugar na dissertação de mestrado de Silva (2019), intitulada “Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos: a campanha publicitária do MOBRAL na Revista Veja (1970-1975)”.

A pesquisa realizada por Silva (2019) apresenta elementos que corroboram a tese deste texto de que há indissociabilidade entre a educação assistencialista e a compensatória. O MOBREAL, como apresentado pela autora, traz em seu seio as características das pedagogias da compensação recheadas de ideias assistencialistas – como o discurso do sujeito (da EJA) incapaz e da caridade cristã – ao mesmo tempo em que delimita o corpo de conhecimentos que deveriam ser incorporados pelos alunos (ler, escrever contar e ter uma profissão) aliados à promoção humana e à construção de uma sociedade harmônica.

O MOBREAL tinha como objetivo erradicar o *analfabetismo*³, integrar o alfabetizado à força de trabalho e possibilitar ao alfabetizado uma educação continuada. A educação continuada, proposta pelo movimento, tinha como marca o fato de considerar o jovem e adulto não alfabetizado como um ser desarticulado da sociedade e improdutivo; portanto, a partir dos seus princípios, propunha integrar os sujeitos à força de trabalho, o que o promoveria enquanto ser humano. O oferecimento de oportunidades para a promoção humana, contudo, ocorreria através do treinamento para a mão de obra necessária aos setores de trabalho. Presumia o não alfabetizado como um ser improdutivo economicamente, eram 18 milhões de improdutivos, aproximadamente 34% da população. O MOBREAL pretendia “melhorar esses números”, ao passo que intentava incentivar o desenvolvimento comunitário através da promoção do civismo, da pátria e do Estado militar, de modo a manter as estruturas de organização do regime (SILVA, 2019).

Nota-se, nessa descrição, a clareza dos ideais assistencialistas, como apresentados por Pereira (2006), ao mesmo tempo em que as noções da pedagogia da compensação também se manifestam (KRAMER, 1982). O discurso da pedagogia da compensação, conforme definida por Kramer (1982), é convincente para os dois lados, o dos dominantes e o dos dominados. Quanto aos dominantes, tem-se a ideia de garantia de sua posição por meio de educação operacionalizada aos seus subalternos. Quanto aos dominados, há a falsa ideia de que seu direito à educação é garantido. O trabalhador, com jornadas duplas ou triplas, submetido a um trabalho desgastante e explorador, aceitará de bom grado a educação que lhe fora negada; melhor ainda será se esta vier de forma simplificada, compensatória da sua rotina desgastante – afinal, abandonar o trabalho para estudar não é uma possibilidade.

A educação compensatória, firmada na sociedade capitalista, promoverá uma mudança: surge então o paradigma do acesso. Se a pedagogia elitista era privativa do acesso dos dominados à educação escolar, a pedagogia liberal parte da ideia de que as

³ Termo utilizado nas peças publicitárias analisadas na pesquisa de Silva (2019).

oportunidades devem ser dadas a todos. O sistema passará, então, a defender que todos têm o “direito à educação”.

O paradigma do acesso se apresentará como um fatalismo social, na medida em que dá oportunidade a todos, mas confere aos problemas pedagógicos o fator de patologia; com isso, produz a cultura do individualismo e impossibilita o reconhecimento do sujeito como parte de uma classe. Tal paradigma não coloca a escola em questão e produz e incorpora em seu público o discurso da meritocracia (KRAMER, 1982). Segundo essa concepção,

[...] a escolaridade passa a significar degrau para ascensão social; as práticas se realizam segundo a reprodução do ensino regular de forma acelerada; a história se constitui como traço verticalizado em direção à evolução e os indivíduos já possuem responsabilidade delimitadas (ELSAS, 2012, p. 7).

A contradição central, então, das pedagogias da compensação é a intenção de corrigir a desigualdade social negando-a, (re)produzindo consensos e criando a ilusão da igualdade de oportunidades quanto ao acesso à educação, sem necessariamente relegar qualidade social a esse acesso. Carregam a característica de controle social atribuída à educação assistencialista; a falsa ideia de instrução do povo é seu discurso e prática, e sua intencionalidade é dar condições de manutenção das desigualdades existentes (ELSAS, 2012).

Nessa perspectiva, o sistema precisa que alguém (um ou outro) suba no estrato social, criando a ilusão de que a mobilidade e a ascensão social existem. Para Arroyo (2014), todavia, ao se pensar em alguém que se situa às margens, pressupõe-se a possibilidade de este atravessar de uma margem a outra, de transpor-se do seu lugar a uma posição melhor. A educação pensada para esses coletivos populares marginalizados, como os sujeitos da EJA, entretanto, não tem essa finalidade. Ela cria, nas palavras de Arroyo (2014), “pontes ou pinguelas”, de modo que apenas poucos conseguem atravessá-las, pois o sistema carece dessa travessia para manter-se convincente e verossímil.

Os programas compensatórios, ao fazerem a defesa de que o acesso à educação escolar é fundamental, nos sentidos quantitativo e qualitativo, não consideram que a característica qualitativa da educação escolar na sociedade capitalista é cruel, pois a qualidade é mercantil, e não social. Propostas compensatórias de educação, em suas características clássicas, no que concerne à EJA, propiciarão a criação de programas e propostas formativas aligeiradas, com carga horária reduzida, com linguagem simplificada e simplificação das próprias atividades em que os alunos irão se envolver.

A educação aligeirada e simplificada apresenta-se como risco para o desenvolvimento humano e a formação do psiquismo, uma vez que o desenvolvimento

psíquico dos sujeitos se dá pela ascensão dos conhecimentos da vida cotidiana, tipicamente espontâneos e assistemáticos, em conhecimentos científicos, complexos, que requerem maior grau de desenvolvimento (MARTINS, 2016). As propostas compensatórias (aligeiradas e simplificadas), na EJA ou em qualquer outro espaço educativo, são o elemento mediador do sujeito com a sociedade e com o conhecimento.

O que se tem, entretanto, é que a educação historicamente destinada aos sujeitos da EJA é compensatória (COSTA, ECHEVERRÍA, 2010; DI PIERRO, 2017; MACHADO, 2019) e, conseqüentemente, supletiva, simplificada, marginalizante dos conhecimentos mais complexos e sistematizados.

A história da EJA, permeada por essa concepção, apresentará diversos elementos contraditórios. O parecer n. 11/2000 CNE/CEB (BRASIL, 2000), ao dar as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos, apresenta em seu texto as funções da modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. Agudo e Teixeira (2017) apontam para a questão de que,

numa perspectiva histórico-crítica, é importante realizarmos a crítica acerca dessas dimensões "reparadora", "equalizadora" e "qualificadora", que estão relacionadas a uma perspectiva gerencialista de educação, que busca "qualidade total", vinculada de maneira orgânica à perspectiva neoliberal de desenvolvimento (AGUDO; TEIXEIRA, 2017, p. 173).

A função equalizadora refere-se à equalização das oportunidades de acesso e permanência, embora sejam raros programas e políticas públicas voltados para sua efetivação. Contudo, a garantia de equidade e condições de acesso, em um documento oficial, não foi capaz de assegurar a permanência dos educandos da EJA na escola, sobretudo no ensino médio, em que os índices de evasão permaneceram altos após promulgação do parecer (COSTA; MACHADO, 2017). Por sua vez, a função qualificadora refere-se à qualificação para o mercado de trabalho e tem em seus ideais o paradigma da educação ao longo da vida.

Há a manutenção também das práticas compensatórias, pois a democratização é entendida por acesso, verbalismo simplificado, mas não necessariamente reparador. Nesse sentido, a educação compensatória nada mais seria do que o assistencialismo carregado das marcas do modo de produção capitalista, ou seja, um assistencialismo mercantil. Pensando na EJA, é preciso ter clareza de que a concepção de educação assistencialista-compensatória, nome pelo qual a chamaremos a partir deste ponto, manifesta-se em discursos contraditórios, que se situam para além dos marcos regimentais, demarcadas em suas características de: suplência, celeridade dos estudos, recuperação do tempo perdido, marginalização dos conteúdos. Isso é o que está aparente.

Tal concepção se caracteriza, sobretudo, pelo seu projeto formativo. Para reconhecê-la em discursos e práticas pedagógicas, é preciso se questionar: a proposta educativa apresentada se “posiciona politicamente enquanto instrumento de legitimação e reprodução das relações sociais existentes ou enquanto reveladora das formas de dominação das camadas populares, mirando sua transformação?” (ELSAS, 2012, p. 6).

Paranhos (2017), em sua tese⁴, categorizou os projetos formativos presentes nas produções científicas em três: projeto formativo contextual, projeto formativo plural e projeto formativo crítico-político. De acordo com o autor:

O Projeto Formativo Contextual marca o compromisso com uma formação que considere o preparo dos educandos para as mudanças sociais, políticas e tecnológicas do século XXI, para isso, aposta num currículo que considere a **abordagem de temas ligados à pluralidade cultural e questões de ordem social**. Note que essa perspectiva não expressa a relação que tem com o conhecimento científico, embora não o marginalize. Já o **Projeto Formativo Plural** tem no seu cerne a preocupação com a pluralidade dos educandos e suas necessidades, o que demanda da instituição escolar flexibilidade formativa para atender esse público. **Nessa acepção, o conhecimento científico possui o papel de instrumentalizar os educandos para a percepção da complexidade do mundo** (PARANHOS, 2017, p. 157, grifos do autor).

Para Paranhos (2017), nenhum dos dois projetos formativos demarca de forma resolva a relação entre a escola e os conhecimentos sistematizados. Tais projetos formativos são “revestidos de conservadorismos, pois não questionam a organização econômica da sociedade da forma como está posta” (PARANHOS, 2017, p. 157). Ao não questionar a sociedade como está posta, a educação, nesse sentido, corrobora o projeto formativo que produz consensos e conformidades, o que é próprio de uma concepção compensatória de educação. As ideias apresentadas por Paranhos (2017) nos dão base para situar os projetos formativos contextual e plural na concepção assistencialista-compensatória.

O traço mercadológico desses projetos formativos baseia-se na formação para flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total (PARANHOS, 2017); além disso, orienta-se pelos ideais da teoria do capital humano, engendrado na concepção de educação ao longo da vida e nos valores do capital internacional (ELSAS, 2012; VENTURA, 2013).

O projeto formativo crítico-político, nas palavras de Paranhos (2017),

⁴ Paranhos (2017) ocupou-se de investigar o pensamento pedagógico brasileiro nas produções científicas (teses, dissertações e artigos), que pesquisaram o ensino de Biologia na EJA.

considera a organização societal que se desdobra do modo de produção capitalista, traçando para a escola a pauta formativa de desvelar as contradições da sociedade do capital. Portanto, esse projeto reconhece a existência de classes (burguesa e trabalhadora) e coloca na sua pauta formativa os interesses da classe trabalhadora. Firma para a instituição escolar o compromisso com os conhecimentos sistematizados para instrumentalizar os educandos com vistas à transformação da realidade (PARANHOS, 2017, p. 157-158, grifos do autor).

Tal projeto formativo se distancia da concepção assistencialista-compensatória de educação, situando-se na perspectiva da concepção da *educação como direito*.

3 A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

O direito à educação, na esfera legal, tem como marco a Constituição de 1988, especificamente o artigo 205. Esse direito, evidentemente definido pela carta magna brasileira, irá se legitimar e se efetivar de forma contraditória aos pressupostos da ontologia do ser humano enquanto ser social, pois ela garante o acesso à educação escolar, mas não necessariamente aos conhecimentos eruditos. Para pensar a forma como esse direito se manifesta na sociedade, é preciso considerar a organização da sociedade brasileira.

O acesso à educação e, conseqüentemente à educação escolar, se dará no seio de uma sociedade organizada verticalmente. A escola, nesse contexto, cumpre duas finalidades: *produção de consensos* (FRIGOTTO, 2001) e *instrumento de formação de mão de obra* (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2013). Nesse sentido, a educação se operacionaliza como agente reforçador das desigualdades, da pobreza e da manutenção das relações de dominação e controle, através da oferta de uma educação para a subsistência, formando o homem para um trabalho alienado.

Não há dúvida de que o surgimento do paradigma do acesso tem como consequência a redução do número de pessoas não alfabetizadas e o aumento dos índices de escolarização. Entretanto, trata-se de uma "maquiagem" usada para embelezar e esconder as imensas desigualdades existentes nas sociedades capitalistas.

O paradigma do acesso à escola reproduz os ideais da pedagogia da compensação e incute nos sujeitos o discurso da meritocracia, ao passo que o responsabiliza por sua situação marginal. Logo, não se deve reduzir o direito à educação ao acesso à educação escolar, mas fazer a clara defesa do direito ao conhecimento sistematizado. Deve-se questionar: Qual é a forma da educação acessada? Qual é o projeto formativo dessa educação? De que forma essa educação corrobora a superação das estruturas desiguais da sociedade?

A concepção da educação como direito parte do pressuposto de que o sujeito tem direito de acessar não somente a educação escolar, mas os conhecimentos sistematizados, produzidos ao longo da atividade humana e acumulados ao longo de sua história.

Consideramos que a concepção da educação como direito (ED) tem intrínseca relação com o que Duarte (2013) chamou de processos de *ontocriação da natureza humana e dos processos* e suas respectivas categorias *ontocriativas*, sobretudo, “o trabalho”.

Nessa perspectiva, a educação escolar, operacionalizada e materializada na sala de aula, firma-se como um elemento *ontocriativo* da natureza humana, ou seja, é um elemento através do qual se organizam espaços, tempos e atividades que propiciarão a construção e formação do gênero humano (MARTINS, 2016).

A educação escolar, enquanto atividade organizada e orientada por finalidades demarcadas, nessa concepção, se organizará a partir de uma lógica dialética com outros desdobramentos da atividade humana. Por *desdobramentos*, entendem-se, sobretudo, os conhecimentos eruditos, acumulados ao longo da história (conhecimentos historicamente sob o poder das classes dominantes e negados às classes subalternas).

Do trabalho, enquanto elemento criador da natureza humana, desdobram-se as objetivações humanas (as ciências, as tecnologias, as artes). A apropriação de tais objetivações é fator determinante na constituição do ser social, pois assume caráter humanizador ou alienante (DUARTE, 2013).

Não se deve perder de vista, por outro lado, que a educação escolar, ao mesmo tempo em que pode constituir-se em espaço privilegiado para o desenvolvimento, “pode promover a reiteração da cultura socialmente valorizada em lógicas legitimadoras de opressão” (ELSAS, 2012, p. 3). Nesse sentido, como destaca Martins (2016), é preciso reconhecer a natureza da educação escolar quanto ao seu objeto e fins.

A educação escolar carrega todas as características da atividade humana acumuladas no trabalho e nas objetivações humanas e possui, concomitantemente, seu caráter transformador. Assim, não reduz o trabalho à mera atividade laboral ou emprego, pois este é produto do sistema capitalista enquanto opressor dos processos humanizadores.

Pensando especificamente na EJA, a modalidade é marcada pela intencionalidade formativa da alfabetização e pela relação com o mundo do trabalho (COSTA, 2013; MACHADO, 2019). O mundo empírico é o início e o fim das propostas. As contradições dessas intencionalidades se materializam nos contornos assistencialistas/compensatórios que estão engendrados em sua intencionalidade de inclusão social (LIBÂNEO, 2012) ao mundo letrado e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho (emprego). A instituição escolar, mediadora de conteúdos e formas (MARTINS,

2016), orientada pela atividade laboral do educando, permitirá a apropriação alienante dos conhecimentos sistematizados (DUARTE, 2013).

A ontologia do ser social, possibilitada pelo trabalho tomado como atividade ontocriativa da natureza humana, permite ao homem objetivar determinados aspectos da realidade para compreendê-los em níveis mais complexos. Segundo Duarte (2013), ao se tomar um elemento da natureza, um objeto, e inserir nele as características de sua prática social e da própria natureza humana, no sentido de reconfigurar a forma e a organização desse objeto, produz-se uma objetivação. A relação é dialética, pois sujeito e objeto estão em constante movimento de transformação provocada por ambos.

O caráter social das objetivações humanas apresenta aspecto contraditório na sociedade do capital, pois é elemento fundamental no processo de humanização e formação do homem. Contudo, por existir em uma sociedade organizada verticalmente, tem em seu cerne a essência das relações sociais coexistentes, ou seja, é fator alienante das camadas tomadas como inferiores.

Ao transformar os diferentes objetos e produzir a sua existência, o homem produz elementos como as artes, a própria cultura, as tecnologias e as ciências. Entretanto, segundo Frigotto (2006),

a forma histórica dominante da ciência, da técnica e da tecnologia que se constituíram como forças produtivas, destrutivas, expropriadoras e alienadoras do trabalho e do trabalhador, sob o sistema do capital, não é determinação a elas intrínseca, mas depende de como elas são predominantemente decididas, produzidas e apropriadas social e historicamente sob esse sistema (FRIGOTTO, 2006, p. 244).

Em outras palavras, as objetivações humanas produzidas serão responsáveis pela construção do psiquismo do sujeito, no processo de apropriação da natureza humana, da transformação do ser biologicamente humano em gênero humano. Mas a objetivação por si só não é fator determinante nesse processo, pois há relação intrínseca com as formas de apropriação das objetivações, visto que elas têm sentido social, carregam a essência das relações sociais desiguais. Em suma, a objetivação é conteúdo, a apropriação é forma, e estes são indissociáveis por natureza. Mas a forma determinará a finalidade do conteúdo, se alienante ou humanizador.

A apropriação, por sua vez, não se refere a apropriar-se somente da objetivação enquanto ferramenta utilitarista, como intenciona a concepção assistencialista-compensatória de educação, mas também da história e da natureza humana que essa objetivação leva em seu cerne. Seguindo essa lógica, Duarte (2013) explana que,

assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa acúmulo de experiência, síntese de atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas, sim, da história da atividade dos outros seres humanos (DUARTE, 2013, p. 35).

Nesse sentido, negar a apropriação da atividade humana compendiada nas objetivações é negar o próprio sentido da natureza humana, reduzir o homem a uma ferramenta manipulável e alienado em sua própria atividade, incapaz de reconhecer-se como gênero humano.

A relação entre objetivação e apropriação, contudo, se dá em “condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos” (DUARTE, 2013, p. 37). É neste contexto que a educação escolar é inserida: com finalidades pré-determinadas pela lógica de mercado e assumindo um objetivo claro – a formação de mão de obra (para o trabalho alienado) (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2013). Mas esse também é o lugar onde a classe trabalhadora pode ter acesso ao saber científico, sistematizado, erudito e acumulado ao longo da história (COSTA, 2013; SAVIANI, 2013; PARANHOS, 2017). Paranhos (2017) ressalta, ainda, que

parece haver redundância em compreender a ciência como atividade humana, mas é necessário marcar essa compreensão, sobretudo porque ela dá lugar à dimensão ontológica que perpassa o conhecimento científico. É necessário marcar o lugar do homem e suas intencionalidades na produção do conhecimento científico. Trata-se de abordar, no ensino, a atividade científica, compreendida aqui como um elemento de humanização do homem proporcionado pelo par dialético objetivação-apropriação (PARANHOS, 2017, p. 54).

A perspectiva da concepção da educação como direito (ED) se orienta a partir da compreensão do trabalho ontocriativo, dos desdobramentos da atividade humana em objetivações e da apropriação destas e da contraditória história da sociedade de classes. Também se orienta pela intencionalidade de superação da descaracterização do trabalho ontocriativo e sua conversão em trabalho alienante. Além disso, parte do homem, em seu contexto e realidade objetiva (SAVIANI, 2013) e de suas atividades ontocriativas (COSTA, 2013; DUARTE, 2013), até chegar à educação escolar (ELSAS, 2012; MARTINS, 2016).

A educação, na perspectiva da ED, é entendida como ferramenta de superação das relações verticalizadas presentes na sociedade de classes. Por essa razão, orienta-se a um projeto formativo crítico-político, segundo o qual reconhecer a condição marginal

do homem, na sociedade de classes, é fator fundamental para posicionar-se perante tal realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias contidas neste ensaio caracterizaram as concepções de *educação assistencialista*, *educação compensatória* e *educação como direito*. Pelos traços caracterizadores das duas primeiras, o texto defende a complementaridade entre ambas, uma vez que a educação compensatória mantém as características da assistencialista, incorporando os ideais do modo de produção, o que nos possibilitou denominá-la de concepção assistencialista-compensatória. Em seu cerne, essa concepção faz defesas pelo direito à educação; contudo, esse direito está marcado pelo paradigma do acesso. A educação é defendida por diversos grupos, setores, governos, desde os primórdios do Brasil, sempre atendendo aos interesses dominantes, subalternizadores, excludentes e conservadores.

Logo, a contradição das intencionalidades formativas demarcadas nas concepções de EJA apresentadas neste texto demonstram a importância de se qualificar o direito à educação, tanto quanto sua defesa. A operacionalização e a materialização da educação escolar na sala de aula não se dão de forma simples, sobretudo nas salas de aula da EJA, uma vez que a relação entre a educação escolar e a atividade laboral do educando é contraditória e atende a determinadas concepções e interesses hegemônicos.

A atividade laboral do educando, no sentido de sua inserção no mercado de trabalho, de seu pertencimento à classe trabalhadora, tem em seu cerne as características do trabalho alienante. A ED, por outro lado, orienta-se à superação desse trabalho e se organiza a partir do trabalho ontocriativo, pois parte da premissa de que é esse tipo de trabalho que permitirá o desenvolvimento da humanidade do educando, pois trata-se de sua atividade principal, é o que o vincula à natureza e permite seu desenvolvimento. É através dela que se dá a apropriação dos conhecimentos sistematizados e da atividade e da história humana acumuladas neles. A educação, nesse sentido, é um processo de humanização.

A intencionalidade de apropriação do conhecimento científico também está presente nas práticas orientadas pelos ideais da concepção da educação assistencialista-compensatória. Tal apropriação, contudo, devido ao caráter conservador da concepção, irá se orientar com fins à alienação do sujeito. Por sua vez, a concepção da educação como direito se guiará pela humanização do homem.

Nesse sentido, torna-se imperativo destacar a necessidade de cuidado ao se propor qualquer análise quanto à concepção a qual determinadas práticas pedagógicas

se alinham. Olhares imediatos podem induzir ao erro de se considerar que uma proposta pedagógica se orienta a determinada perspectiva crítica por esta não marginalizar o conhecimento científico e defender sua apropriação. Entretanto, não se deve perder de vista o caráter dual e contraditório do processo de apropriação.

Dessa forma, consideramos que as concepções de EJA se distanciam uma da outra por meio dos projetos formativos que defendem. Se a EAC se orientará com fins a um projeto formativo contextual, a concepção da educação como direito se posicionará a favor de um projeto formativo crítico-político. Por essa razão, não basta defender o acesso e o direito à educação, é preciso qualificar o que se acessa, sobretudo, numa perspectiva de qualidade social e de classe.

REFERÊNCIAS

AGUDO, M. M.; TEIXEIRA, L. A. A educação de jovens e adultos e a pedagogia histórico-crítica: uma aproximação necessária. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 171-184, 2017.

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L.; Idade adulta e desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

COSTA, J. J. S. A Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 7, n. 18, p. 72-88, 2015.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

COSTA, C. B. Educação de jovens e adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, v. 10, n. 15, p. 59-83, 2013.

COSTA, L. S. O.; ECHEVERRIA, A. R.; Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. **Ciência e Educação**, v. 19, n. 2, p. 339-357, dez. 2013.

DI PIERRO, M. C. Tradições e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JR. R. (Org.) **Formação e práticas da educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

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

ELSAS, V. P. F. EJA: entre a reprodução e a educação popular. In: Congresso Internacional De Pedagogia Social, 2012, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/37.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

FISCHER, N. B. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. **Revista em Aberto**, v. 11, n. 56, 1992.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

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

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACHADO, M. M. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 156-68, 2019.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.) **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética Singular-Particular-Universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PARANHOS, R. D. **Ensino de Biologia na educação de jovens e adultos**: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32153/1/2017_RonesdeDeusParanhos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

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

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

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

SILVA, A. P. Os Paradigmas Orientadores do direito à EJA: Políticas e práticas em estudo. **EJA em Debate**, v. 9, n. 16, 2020.

SILVA, D. C. **"Você Deveria Ter Vergonha De Viver Num País Com Tantos Analfabetos"**: A Campanha Publicitária Do Mobral Na Revista Veja (1970-1975). 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9558.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TRÓPIA, P. V. Modo de Produção e Educação: Apontamentos Sobre a Educação na Reprodução Capitalista e na Transição ao Socialismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 1, n. 1, p. 14-24, 2009.

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