

Seção: Currículo | Artigo de revisão DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3453>

Diretrizes curriculares nacionais para a EJA: territorialização e contexto

National curriculum guidelines for the EJA: territorialization and context

Directrices curriculares nacionales para la EJA: territorialización y contexto

Suelen Mauricio Saito

*Doutora em Educação e graduada em Geografia/Licenciatura
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)*

Professora na Rede Municipal de Educação de Florianópolis

E-mail: suelensmauricio@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-2128-8117

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Doutora em Geografia (UFRGS)

Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC)

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

Orcid: 0000-0002-2875-2883

Maynine Souto de Macedo

Mestra em Educação (UDESC)

Professora na Rede Municipal de Educação de Florianópolis

E-mail: eninyam@gmail.com

Orcid: 0000-0003-0117-3686

RESUMO

Este artigo pretende propor reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendendo-a a partir de uma visão de totalidade enquanto locus de trabalhadores no contexto do neoliberalismo econômico do século XXI. Para isso, realizamos uma pesquisa documental nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EJA (2000) com vistas à análise textual do documento em consonância com artigos e obras de autores filiados ao materialismo histórico e dialético que vêm estudando políticas educacionais e/ou EJA sob a luz da relação trabalho e educação. O neoliberalismo no contexto brasileiro do século XXI caracteriza-se, entre outros aspectos, pela atribuição de valor de troca aos direitos fundamentais como educação, saúde, moradia e lazer. A educação, em suas diferentes etapas, torna-se mercado promissor, bem como a certificação da escolaridade básica para milhões de trabalhadores como uma condição para o acesso e consumo de cursos superiores comercializados por inúmeras instituições de ensino superior. Os resultados diante dos estudos documentais e bibliográficos indicam que a EJA representa, por um lado, um espaço de formação de trabalhadores preparados para as exigências do mercado de trabalho no estágio do capitalismo mundializado, e significa, além disso, um espaço de retorno à escola para aqueles que tiveram seu direito à escolarização negado. Por outro lado, pode significar um território de luta e resistência, estratégico para a formação do sujeito com consciência de classe.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Neoliberalismo. Classe trabalhadora. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

This article aims to propose reflections on Youth and Adult Education (EJA), understanding it from a perspective of totality as a locus of workers in the context of 21st century economic neoliberalism. To this end, we conducted documentary research on the National Curricular Guidelines for EJA (2000) with a view to textual analysis of the same in line with articles and works by authors affiliated with historical and dialectical materialism who have been studying educational policies and/or EJA in light of the relationship between work and education. Neoliberalism in the Brazilian context of the 21st century is characterized, among other aspects, by the attribution of exchange value to fundamental rights such as education, health, housing, and leisure. Education, in its different stages, becomes a promising market, as well as the certification of basic schooling for millions of workers as a condition for access to and consumption of higher education courses marketed by numerous higher education institutions. The results of documentary and bibliographic studies indicate that EJA represents, on the one hand, a space for training workers prepared for the demands of the labor market in the stage of globalized capitalism, and also represents a space for those who have had their right to education denied to return to school. On the other hand, it can represent a territory of struggle and resistance, strategic for the formation of the subject with class consciousness.

Keywords: Youth and Adult Education. Neoliberalism. Working class. National Curriculum Guidelines.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo proponer reflexiones sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EJA, entendiéndola desde una visión de totalidad como locus de trabajadores en el contexto del neoliberalismo económico del siglo XXI. Para tal fin, realizamos una investigación documental sobre las Directrices Curriculares Nacionales de la EJA (2000) con el objetivo de analizarlas textualmente a la luz de artículos y trabajos de autores afiliados al materialismo histórico y dialéctico que vienen estudiando las políticas educativas y/o la EJA a la luz de la relación entre trabajo y educación. El neoliberalismo en el contexto brasileño del siglo XXI se caracteriza, entre otros aspectos, por la atribución de valor de cambio a derechos fundamentales como la educación, la salud, la vivienda y el ocio. La educación, en sus diferentes etapas, se convierte en un mercado prometedor, así como la certificación de la educación básica para millones de trabajadores como condición para el acceso y consumo de los cursos de educación superior que ofrecen numerosas instituciones de educación superior. Los resultados de estudios documentales y bibliográficos indican

que la EJA representa, por un lado, un espacio de formación de trabajadores preparados para las exigencias del mercado de trabajo en la etapa del capitalismo globalizado, y también significa un espacio de retorno a la escuela para quienes vieron negado su derecho a la escolarización. Por otra parte, puede significar un territorio de lucha y resistencia, estratégico para la formación de un sujeto con conciencia de clase.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Neoliberalismo. Clase obrera. Directrices Curriculares Nacionales.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil não pode ser pensada de forma desarticulada das condições históricas, políticas e econômicas que produzem e preservam a sociedade de classes e suas profundas desigualdades. A classe trabalhadora, maior parte da população, que sobrevive pela venda da sua força de trabalho, sustenta uma classe dominante que se apropria do trabalho exercido pelo proletariado (Marx; Engels, 2019).

Atualmente, os países política e economicamente hegemônicos exercem seu domínio ideológico, econômico e político sobre os países periféricos mantidos sob dependência, como o Brasil, que tem lugar de destaque no cenário de desigualdade social e precariedade das condições de trabalho. Sua economia (Brasil) cresce com base na superexploração da força de trabalho (Carcanholo, 2008), em um processo avassalador de desregulamentação dos direitos trabalhistas, reformas da Previdência, administrativa, fiscal, com a ofensiva neoliberal e de extrema-direita que ganhou maior força e expressão na última década.

Sob a luz da relação trabalho e educação, a conjuntura vivenciada na Educação Básica expõe o caráter multifacetado das políticas educacionais e do território onde se situa a Educação de Jovens e Adultos. O fenômeno do fracasso escolar e a própria universalização da educação básica expressam agendas político-econômicas voltadas aos interesses hegemônicos do capital (Libâneo, 2013). Os investimentos (ou desinvestimentos) na EJA, bem como suas diretrizes e responsabilidades no Ministério da Educação, dançam com as relações mais amplas entre o Brasil e interesses internacionais.

Neste contexto, este artigo tem o objetivo de fazer reflexões sobre a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica que abarca sujeitos da classe trabalhadora detentores de experiências e saberes do trabalho, no contexto do neoliberalismo brasileiro do século XXI, no que se articula à política educacional materializada no Parecer 11/2000, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EJA – DCN EJA (BRASIL, 2000). Para dar conta desta proposta, será realizada uma pesquisa documental nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) em diálogo com bibliografias que discutem a temática no âmbito da EJA, buscando relacionar o contexto da educação brasileira contemporânea da classe trabalhadora.

Trata-se do conjunto de normativas articuladas e elaboradas, para os sujeitos que não concluíram sua escolarização regular, a fim de garantir o direito à educação para todos, atendendo concomitantemente aos interesses do capital. Portanto, analisar este documento em diálogo com bibliografias que abordam a dimensão educacional sob uma perspectiva ampliada é o caminho e o horizonte para este estudo. Consideramos fundamental discutir as políticas educacionais da EJA de forma articulada com o contexto histórico, social e econômico que produzem e mantêm as desigualdades sociais em nosso país.

Desse modo, o texto está organizado em três seções: a primeira discute a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, sobretudo seus sujeitos. A segunda parte apresenta uma análise das DCN EJA (Brasil, 2000) em articulação aos autores que discutem as temáticas: EJA, políticas educacionais, sociedade capitalista e o neoliberalismo, situando o ineditismo do que significam os sujeitos da EJA no cenário neoliberal do século XXI no Brasil. Por último, são tecidas considerações finais sobre as reflexões realizadas.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

A EJA constitui-se por esta parte da sociedade que historicamente permanece explorada, marginalizada e oprimida pela classe dominante, proprietária dos meios de produção. Os trabalhadores são destituídos dos meios de trabalho (terra, postos de trabalho, máquinas, etc.), mas são possuidores de sua força de trabalho e da sua potência criativa, intelectual e dos próprios conhecimentos. Por isso, necessitam vender sua força de trabalho em troca de um salário, para garantir as condições mínimas para sua sobrevivência (Mattos, 2019).

Diferentemente da fase da vida da infância, as experiências de vida e de trabalho, mais numerosas conforme o tempo de vida, agregam valor e complexidade à leitura de mundo desses sujeitos. Enquanto o trabalho próprio do modo de produção capitalista preza

pela divisão dicotômica entre intelectual e trabalho braçal, a potência do trabalho humano dispensa este dualismo.

Arroyo (2017) afirma que tais sujeitos são excluídos do direito de saberem-se oprimidos. São de grupos sociais, étnicos e raciais, resultado da síntese da história de segregações que acompanha nosso padrão de poder de segregação. Frei Betto (2019) associa a condição da pobreza diretamente ao padrão de acumulação capitalista, afirmando que a classe trabalhadora, diante deste sistema, não enriquecerá. Enquanto houver uma sociedade classista (classe dominante *versus* classe trabalhadora), existirão pobres destituídos de condições dignas de vida, porque os frutos do seu trabalho são usurpados pela classe dominante.

Só um ou outro trabalhador consegue individualmente subir e furar o bloqueio que o prende à pobreza, pois esta é a dura realidade imutável na estrutura do sistema capitalista, ainda que a possibilidade de ascensão social seja declarada como panaceia pela classe hegemônica. Neste contexto, Gadotti (1995) diz que a dialética é a teoria do conhecimento do proletariado, pois, além de inteligível, assume a verdade, diferentemente das teorias burguesas que precisam ser enganosas para sustentarem uma sociedade brutalmente desigual, operando com as exceções, vendendo a ideia de liberdade dos sujeitos, tornando-os responsáveis e os culpabilizando pelas suas respectivas histórias e condições de vida.

No entanto, o que caracteriza o proletariado não é somente a condição que se lhe imputa, mas a resistência e a ressignificação da sua experiência de oprimido. Seus saberes de resistência têm que ver com os saberes de:

Viver em espaços marginais nas cidades, sendo expulsos de suas terras. Resistência à destruição da agricultura camponesa, ao desemprego, à fome. Resistências ao extermínio de milhares de crianças e de jovens, em sua maioria negros, nos presídios ou nas periferias das cidades. (Arroyo, 2017, p. 14).

Desse modo, sujeitos da classe trabalhadora, no campo, na cidade, quilombolas, indígenas, sem-terra, sem-teto, submetidos às condições mais ou menos extremas de opressão, mais ou menos conscientes disso, excluídos da escola na infância ou na adolescência, seja pela necessidade de trabalhar, ou pela reprovação, pela não adequação

ao sistema de ensino, ao espaço escolar, ao currículo, às normas escolares, resistem e conferem significados de desassossego com este contexto.

Na esteira destas ponderações, a questão que se coloca não é somente o acesso à escola, pois o processo de exclusão educacional se dá, também, dentro dela (Mészáros, 2008). É neste desconforto que trabalhadores buscando a EJA potencialmente podem desenvolver, em ações intencionais por parte dos profissionais da educação, a consciência de classe, e reconhecerem-se sujeitos da classe trabalhadora no seio da luta de classes.

A educação da classe trabalhadora nos moldes do capital volta-se à formação para o trabalho alienante, uma educação que se orienta por um currículo hegemônico. Nesta perspectiva, o processo de escolarização contribui para a preservação da sociedade de classes e manutenção das relações de poder estabelecidas pela classe dominante. No entanto, encontram-se práxis de educadores, pesquisadores, gestores, iniciativas em processos formativos iniciais, continuadas, que optam por desenvolver caminhos de resistência e de criação diante dessa imposição curricular (Arroyo, 2017).

Para Mészáros (2018), o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente, para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. Portanto, neste trabalho, não consideramos a educação escolar como redentora, como meio de inclusão dos marginalizados para fugir da condição em que se encontram, nem mesmo como oportunidade de ascensão ou mobilidade social, justamente porque estas possibilidades não excluem a desigualdade social, a permanência da relação opressor *versus* oprimido.

A destituição da riqueza produzida pelo trabalhador para acumulação no outro polo é condição *sine qua non* para a manutenção da ordem econômica vigente. A apropriação do tempo do trabalhador, do seu trabalho braçal, de sua produção, é a apropriação de sua humanidade. As abordagens pautadas no assistencialismo e na caridade, de amenização da pobreza, de reformas do sistema capitalista, são como uma domesticação, uma crença distorcida dos problemas essenciais, estruturais, a serem enfrentados.

Para Ventura (2012, p. 74), “em sua imensa maioria, eles [os sujeitos da EJA] são oriundos das frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, submetidos a precárias condições de produção da existência, historicamente destituídos dos direitos humanos essenciais”. Buscam, por uma esperança que os move, uma vida menos oprimida. Em sua

diversidade, tem sua existência marcada pela produção da própria sobrevivência, em condições cada vez mais precárias, de venda da sua força de trabalho.

Chilante e Noma (2009), ao apresentarem a condenação de que sujeitos pouco escolarizados, voltam à escola com uma preocupação maior com a obtenção do certificado do que com o saber escolar em si. Ressalvam que é o certificado que poderá lhes garantir um lugar no disputado mercado de trabalho formal, uma vez que estes sujeitos enfrentam uma histórica condenação ao mercado de trabalho informal, precário, subemprego, lutando contra o desemprego.

Almeida (2016) assevera que os sujeitos da EJA possuem um lugar subalterno de classe, e que, na sua condição de sobrevivência, trazem para a relação educativa suas experiências sociais. “Em geral, frequentam EJA jovens e adultos historicamente excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escola seja pela não continuidade do ensino regular ou supletivo” (Almeida, 2016, p. 132). Para essa autora, a EJA caracteriza-se primordialmente pelo pertencimento e constituição da classe trabalhadora. Nesse sentido, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, atribui-se importância ímpar à categoria de classe social, haja vista que a educação para trabalhadores se diferencia de uma educação para a classe trabalhadora.

Di Pierro (2008) destaca que os sujeitos da EJA, enquanto pertencentes às classes subalternas, são pessoas com pouca escolaridade, muitos dos quais analfabetos, associados a outros processos de exclusão social, tais como:

Pobreza, vivência rural, condição feminina, pertencimento a grupos étnico-culturais discriminados, baixa qualificação profissional e situação desvantajosa no mercado de trabalho – que também estão relacionados ao reduzido peso desse grupo na conformação da opinião e das políticas públicas. (Di Pierro, 2008, p. 397).

Portanto, conforme a constatação da autora, é possível afirmar que a EJA é composta, majoritariamente, pelos grupos mais desumanizados da classe trabalhadora, quais sejam: trabalhadores informais, desempregados ou subempregados, trabalhadores negros, em muitas ocasiões também imigrantes, mulheres trabalhadoras que, na condição de mães, mantiveram-se ainda mais segregadas e excluídas dos mais diversos espaços de trabalho e de escolarização.

A resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, descreve o público da EJA da seguinte forma:

São diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural. (Brasil, 2000, p. 34).

Esta breve revisão sobre quem são os sujeitos da EJA não pode deixar de colocar uma segunda face, tão importante quanto a característica de oprimidos, segregados, privados de direitos humanos, de dignidade e de inclusão escolar, que é sua busca, sua vontade de alcançar uma condição, uma posição, uma consciência nova: “buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (Arroyo, 2006, p. 19 citado por Haddad, 2014, p. 1267).

Trabalhadores são portadores de conhecimentos do ofício que exercem, ainda que desprovidos dos meios de produção. Sua experiência de outros trabalhos, de outras profissões, de papéis sociais, ou de suas trajetórias de vida, realizando movimentos de adaptação e transformação daquilo que se dispõe para aquilo que se necessita, ou modificando o que se tem acesso em busca daquilo que lhe faz falta, significa que, através do trabalho,

Tem[-se] uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; desenvolve as potências nela ocultas e subordina as forças da natureza ao seu próprio poder. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza, são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. (Luckács, 1979, p. 16)

As modificações do trabalho com a globalização, a divisão social e internacional do trabalho, a emergência de novas funções e profissões, bem como a exigência de novas competências para a adequação ao mercado de trabalho contemporâneo, não modificam a

teleologia¹ e a ontologia do trabalho. Ou seja, o trabalho para a humanidade é o meio pelo qual se transforma o estado natural, ou presente, das coisas naquilo que a sociedade necessita ou supõe necessitar.

O trabalho modifica o sujeito na medida em que o sujeito atua pelo seu trabalho (Lukács, 1979). Por isso, o estágio da vida pré-trabalho e aquele após inserido no mundo do trabalho consistem em momentos de maturidade e de apreensão da realidade, dos fenômenos, consideravelmente distintos. A experiência, portanto, quando leva em conta a centralidade do trabalho, está relacionada à vivência e apropriação dos conhecimentos construídos no universo laboral.

Arroyo (2017) considera fundamental trazer o trabalho para a agenda pedagógica, ressignificar a polaridade que se coloca histórica e academicamente entre conhecimento científico e conhecimento popular. Repensar a tradição seletiva curricular², valorizando as autorias docentes, os conhecimentos construídos e trazidos pelos estudantes, bem como a história construída pelos grupos oprimidos, suas lutas e seus conhecimentos, como de movimentos notáveis e de relevância histórica, como foi o movimento operário, o movimento feminista e o movimento negro.

A contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, mantida na divisão social do trabalho na sociedade capitalista, serve à alienação dos trabalhadores necessária ao mercado. O interesse crescente na elitização dos capitalistas e o embrutecimento dos trabalhadores servem justamente à manutenção e agravamento das condições de exploração. Nesse sentido, o senso comum pode ser associado à reprodução da cultura mercantil burguesa. É necessária a conciliação entre trabalho manual (braçal, físico) e trabalho intelectual, a síntese entre ambos e o conhecimento do processo produtivo. O processo consciente de trabalho determina a condição do trabalhador contestar as

¹ “No fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente de modo ideal. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; ao mesmo tempo realiza, no elemento natural, sua própria finalidade, que ele conhece bastante bem, que determina como lei o modo pelo qual opera e à qual tem de subordinar sua vontade” (Marx *apud* Lukács, 1979, p. 16).

² Apple (1982) denomina tradição seletiva no campo do currículo a seleção e exclusão de conhecimentos a serem incorporados nos currículos escolares. Para tal autor, em um amplo universo de conhecimentos, selecionam-se aqueles que são válidos, legítimos, em detrimento da exclusão de outros, considerados inferiores, dispensáveis. Os conhecimentos considerados historicamente importantes, legítimos, que devem ser estudados nas salas de aula, são aqueles produzidos e valorizados por grupos dominantes, geralmente com um viés ideológico eurocêntrico.

relações, posições e contradições. Marx encontra a contradição do fenômeno de classes no caráter social de produção para o caráter privado de apropriação e acumulação (Gadotti, 1995).

Sujeitos repletos de conhecimentos construídos em suas lutas, no campo ou na cidade, no trabalho que desenvolvem no cotidiano, nos seus espaços de vivência, nos diálogos que mantêm, nos protagonismos que exercem no seu lugar de ação, de fala, de reflexão, carregam a complexidade e a totalidade dos saberes produzidos em seus contextos, no seu estado bruto, mas com a potencialidade a ser desenvolvida, buscam na escolarização sua emancipação mobilizada pela busca de um diploma ou de um conhecimento complexo que extrapole o microcosmo em que está mergulhado.

A escolarização de trabalhadores, seja no ensino regular, seja na EJA, exige dos educadores compromisso ético, político e epistemológico, em consonância com uma educação radical, ou uma pedagogia crítica radical libertadora, trabalhar a legitimidade do sonho da superação da realidade injusta (Freire, 2000). Enquanto professores/as, não sustentar uma prática e um discurso de neutralidade diante dos movimentos do mundo, pois esta posição somente revela o medo para com a exposição do compromisso.

Nesse sentido é que defendemos a necessidade de uma educação para além daquela prescrita a partir dos interesses do capital, e uma práxis na EJA compromissada com a luta de classes, ou seja, que tenha como objetivo a consciência de classe, o lugar que ocupa na sociedade capitalista e suas implicações no cotidiano.

Assim, a educação para/dos/com os trabalhadores não deve ser um processo de adaptação do sujeito à ordem, mas, de transgressão do padrão educacional neoliberal³, tecnocrático, conformista, meritocrático. Logo, as estratégias dos educadores devem ser a desobediência, o conflito e o confronto (Freire, 2014) diante do modelo educacional imposto pelas mais diversas políticas educacionais e discursos conservadores do Estado.

³ “Se o liberalismo clássico aparentava, ao menos, alguma preocupação com a questão da liberdade, tendo nascido dentro do projeto burguês de conter os poderes do Estado Absolutista e permitir alguma participação democrática a partir da afirmação da liberdade individual, a atual versão do neoliberalismo não tem pudor de restringir ou mesmo inviabilizar a liberdade sempre que existir risco para o mercado ou para os detentores do poder político”. (Casara, 2019, p. 48).

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

A última década do século XX marca no Brasil um intenso processo de mercantilização da educação com medidas neoliberais ocupando os principais movimentos do estado, tomados como reforma, iniciado no governo Collor, ganhando fôlego no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e permanecendo no governo Luiz Inácio da Silva (Lula), mas se alastrando também pela América Latina. Santomé (2003) aponta que o sistema escolar está sendo transformado em um mercado, assim como a educação e as diversas criações culturais. Ele ressalta que há esforços por parte da publicidade e discursos demagógicos que tentam ocultar essa mercantilização.

Este modelo de atualização e aceleração do modo de acumulação de riquezas do capitalismo por um grupo (em especial, nesta fase do capitalismo financeiro, uma elite rentista) adequado às novas demandas do mercado, destaca-se pelas privatizações, terceirizações, formação das empresas públicas não-estatais, transferência de recursos públicos para empresas privadas que têm suas matrizes nos países capitalistas centrais, como grandes bancos, e os efeitos disso são, entre outros, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, e a degradação de suas condições de sobrevivência e trabalho (Guerra *et al.*, 2020).

As influências que o mercado passa a ter em todas as esferas da política nacional, estadual e até mesmo municipal, na definição de medidas constitucionais e até nos currículos escolares passam a ser significativas. Além disso, muitas empresas estrangeiras instalam sedes em países periféricos, intensificando o processo de exploração da classe trabalhadora e drenando as riquezas produzidas nestes países.

A pós-democracia, como Casara (2019) caracteriza o estado brasileiro com o surgimento da racionalidade neoliberal, diferencia-se do anterior estado democrático de direito pela ausência de limites ao exercício do poder, quando os direitos fundamentais deixam de ser direitos de todos, portanto, alimentação, saúde, educação, moradia passam a ser negociáveis, sob responsabilidade dos detentores do poder econômico e político, pois ambos são muito próximos. A violação destes direitos se dá de diferentes formas, desde o

plano ideológico, com o auxílio da corporação midiática, até a justiça penal, fazendo uma gestão dos indesejáveis, ou gerenciando e descartando as pessoas “sem valor de uso” (Casara, 2019, p. 72).

As formas de exploração realizadas pelo topo da pirâmide capitalista são diversas e muito bem articuladas. As políticas que dão abertura à educação e saúde para o mercado, sobretudo externo, passam a isentar o estado de sua responsabilidade com essas dimensões básicas de direito social; por um lado precarizando os serviços públicos, por outro, vendendo-os, quando não financiando grandes corporações para comercializar serviços básicos e essenciais para a humanidade.

Isso significa que, se antes a educação escolar e universitária deveria chegar somente às elites para não ameaçar a burguesia em seu poder, agora um projeto de educação para todos é lucrativo, mas certamente não ameaçador, pois, segundo Gramsci (2000), cada grupo social possui um tipo de escola, segundo o que lhe cabe no interior da sociedade sob a lógica capitalista.

Considerando o conjunto de ações formais para a elevação da escolaridade no nível básico direcionado à classe dos trabalhadores, que constitui uma expressão da dualidade estrutural do modo de produção capitalista (Ciavatta, Rummert, 2010), é necessário compreender as inúmeras mudanças na política educacional que referenciam a EJA nas últimas décadas, sobretudo a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), e na década de 2000 com diferentes programas implementados objetivando a ampliação do acesso à formação escolarizada e certificação.

No plano fenomênico, o que se observa é uma mudança significativa de um quadro de precariedade da oferta de educação pública até final do século XX, que manteve a classe subalterna com baixo grau de escolarização, para um cenário de ampliação no acesso à Educação Básica, além de um atenção para a inclusão da EJA na Educação Básica e o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais que vêm regulamentar, dar visibilidade e trazer uma proposta bem delineada de escolarização e educação para os trabalhadores.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, segundo o próprio documento (Brasil, 2000) responde à necessidade de apreciação de maior fôlego aos inúmeros questionamentos de associações, organizações e entidades com relação ao

currículo, normativas, procedimentos, etc. Para tanto, em 1999 o Ministério da Educação e do Desporto – MEC junto à Câmara de Educação Básica – CEB dá início a audiências públicas realizadas nos primeiros meses do ano de 2000, em que se reúnem representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil existentes no Brasil naquele período.

O documento faz inúmeras referências ao analfabetismo, reiterando os investimentos dos últimos anos (década de 1990) na diminuição dos números somados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diz que, em 1996, somavam-se 15.560.260 pessoas analfabetas no país (acima de quinze anos), asseguradas as diferenças regionais e setoriais, e ressalta que tal número é composto, em sua maioria, por pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes de grupos afro-brasileiros.

Em uma sociedade grafocêntrica, não dominar a prática da leitura e da escrita é “particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (Brasil, 2000, p. 6). A origem deste cenário remete a uma elite de poucos séculos atrás que tornou grupos (negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais) subalternos, em termos de educação, que sofrem ainda hoje os desdobramentos destes tempos. A reparação é um imperativo e uma das finalidades da EJA para realizar o princípio de igualdade.

Estabelecem-se três funções da EJA: a primeira é a reparadora: função de restaurar um direito negado aos sujeitos que não se escolarizaram na idade obrigatória, ou seja, na idade compatível com a seriação. Em seguida, relaciona o analfabetismo com um problema de discriminação e associa uma sociedade mais justa e menos desigual com o fim da discriminação.

A segunda função é a equalizadora, que visa a incluir trabalhadores e sujeitos de segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. É uma reparação corretiva. Para isso, são necessárias mais vagas para estes novos alunos e novas alunas. Nesta parte do documento, apresenta-se pela primeira vez uma ideia mais ampla de educação, ou seja, para além dos processos de desenvolvimento de leitura e escrita. O documento retoma a visão de qualificação para um mercado de trabalho “nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (Brasil, 2000, p. 10).

Por último, a função qualificadora tem como base a ideia de incompletude do ser humano, busca a adequação e atualização ao longo da vida, a educação permanente. A EJA é uma oportunidade que pode abrir caminho para a descoberta de uma vocação pessoal. A concepção de educação e de formação presente no documento é reiteradamente vinculada aos tempos contemporâneos como realidade que a cada dia se torna sala de aula digital e afirma que esta abordagem está presente na Constituição Federal e na LDB (1996). Neste sentido, apela para que instituições de ensino e pesquisa desenvolvam materiais didáticos adequados à EJA.

A terceira parte do parecer, na qual se discutem as Bases Legais da EJA, traz uma passagem da Declaração de Hamburgo que afirma a educação de adultos ser um direito de todos, condição para a efetiva participação na sociedade, sendo um elemento fundamental na construção de um mundo ecologicamente sustentável, democrático, justo, no desenvolvimento socioeconômico e científico. Constitui também em um requisito para que a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura da paz.

A fundamentação, a concepção social, pedagógica e política, e o embasamento epistemológico que sustenta as diretrizes e legislações que regulamentam a EJA aproxima-se da teoria do capital humano, segundo Frigotto (2015), desenvolvido nos Estados Unidos no século passado, do ideário capitalista de ascensão e mobilidade social pela via do investimento na educação e o acesso à escola, em que o povo conquista empregos com melhores remunerações. Na realidade, essa visão redentora e dissimulada da educação escolar mais serve para domesticação das massas, para estimular o individualismo, com vistas a colocar na conta da educação as mazelas sociais intrínsecas do capitalismo.

Diferente do que encontramos nas políticas públicas da EJA, a educação como direito de todos, e o acesso universal à escola, que nem sequer foi efetivado, não torna o mundo ecologicamente sustentável, democrático e justo, se não, nos sentidos de sustentabilidade, democracia e justiça corrompidos pela lógica da dominação capitalista. O planeta não vive um cenário de consumo ecologicamente sustentável por responsabilidade das grandes indústrias, do agronegócio, da grande mídia, das corporações produtivas, que induzem a parcela da população (que possui poder de compra) que seu produto é necessário. O acesso à escola, sobretudo à escola capitalista, nada tem a ver com a

transformação do mundo insustentável para um mundo sustentável. Tampouco, a democracia e a justiça serão instauradas porque os excluídos serão incluídos na Educação Básica. De acordo com Casara (2019), a democracia no status quo existe somente como elemento discursivo apaziguador.

A apoteose da democracia e justiça social estabelecida via inclusão escolar se exacerba com o neoliberalismo nos países dependentes, como o Brasil, que preza pelo dualismo inerente às condições da classe trabalhadora no estado pós-democrático, liberdade e necessidade. A liberdade se encerra onde a necessidade se impõe. As condições de sobrevivência é que impõem estas fronteiras e suas graduações, responsabilizando em última instância, o indivíduo em sua capacidade ou incapacidade de superá-las, pois, segundo essa lógica, o sucesso ou o fracasso corresponde ao mérito ou demérito, respectivamente, do sujeito.

No século XX, especialmente a partir de 2003, somam-se reformas educacionais que ampliam a implementação de programas e projetos relacionados à EJA, num processo de resgate e associação da escolarização básica com a educação profissional. Pode-se destacar, segundo Ciavatta e Rummert (2010), o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ressalta-se que essas ofertas não auxiliam a democratização da educação no sentido de conscientização e da classe subalterna, mas podem acentuar as desigualdades educacionais e servir ao mercado, pois formam uma classe trabalhadora com mão de obra mais produtiva e preparada às demandas do grande capital.

Assim, a ausência de oferta, característica do século anterior, é substituída por uma ampliação expressiva de oportunidades de acesso a cursos que, embora diferenciados, muitas vezes guardam como ponto comum as características que irão convergir para o que Kuenzer (2005) denominou como 'certificação vazia'. (Ciavatta, Rummert, 2010, p. 463). Somando-se e agravando o contexto de política neoliberal envolvendo o mercado da educação, da saúde, e de outros bens de consumo em geral, encontra-se o mercado financeiro, que é ainda mais predatório para a economia dos países periféricos, pois a classe dominante utiliza-se do grande capital para fazer render o próprio capital, acumulando-o em bolsas de valores, paraísos fiscais, aplicações bancárias,

atividades especulativas, sem necessariamente envolver-se em atividades produtivas. O valor acumulado, sem que participe de nenhuma produção mercantil, nem investido em políticas sociais, ou movimentado pelos governos nas inúmeras demandas do país, supera o PIB de grandes países como Estados Unidos e outros países europeus.

O tipo de capital improdutivo do mercado financeiro é danoso até mesmo para grandes potências, mas ainda pior para países como o Brasil, que tem cargos do poder executivo, legislativo e judiciário representados pela elite rentista, além de campanhas financiadas por grandes corporações improdutivas (e produtivas). É importante também ressaltar que as políticas educacionais inauguradas e aprovadas nas últimas décadas são diretamente influenciadas por esta classe poderosa. Não suficiente, a população ainda é onerada por meio de impostos que servem de pagamento de juros a quem compra títulos da dívida pública (Dowbor, 2017). Seu domínio também abarca a grande mídia, tornando a população ainda mais refém de seus interesses.

Chilante e Noma (2009) dizem que a preservação do sistema capitalista não depende apenas da produção de mercadorias e de mais-valia, mas que é imprescindível a manutenção das relações sociais. Afirmam que “neoliberalismo é a ideologia do capitalismo na fase em que há predominância de um regime de acumulação predominantemente financeiro” (Chilante e Noma, 2009, p. 228). Nesse sentido, a face da educação propugnada neste contexto político e econômico por diversas políticas nacionais e internacionais vem coadunar com o ideal de preservação das classes.

O neoliberalismo, no Brasil, comprometido com os interesses da burguesia, vem reconfigurando as políticas educacionais e propondo reformas que vão permitindo o estabelecimento de um estado mínimo para o povo e ofertando espaço e poder à iniciativa privada (Marrash, 1996). Neste íterim, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) descrevem a nova morfologia do trabalho decorrente da demanda deste estágio da ordem produtiva:

Agrega as variações de precarização capazes de reduzir, ainda mais, os custos do trabalho, como por exemplo: o empreendedorismo, o cooperativismo induzido, a terceirização e a quarteirização, a subcontratação, o trabalho domiciliar, ou seja, as diferentes estratégias de expropriação dos direitos do trabalho. (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013, p. 719)

As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) promulgadas em 1996 passam a descentralizar as responsabilidades com a Educação, e pouco a pouco enfraquecem o sistema educacional público brasileiro. Além de possibilitar à iniciativa privada o ensino, dá início à mercantilização da educação sem precedentes. “A configuração assumida pela EJA, a partir dos anos 1990, está inserida no contexto de reorganização do capital, sob novos parâmetros de produção e acumulação resultantes da resposta do capitalismo mundial à crise geral (...)” (Chilante; Noma, 2009, p. 227).

A LDB subjaz e esvazia o pensamento educacional pela transformação da sociedade, reduz as possibilidades de subversão pela escolarização, vem potencializar concepções meritocráticas, individualistas, pela competitividade, busca de ascensão social em detrimento da preservação da estrutura capitalista.

A Educação de Jovens e Adultos, após a LDB de 1996, passa a ser uma modalidade da Educação Básica, que se insere no contexto da necessidade de qualificação deste contingente da população trabalhadora, em uma sociedade burguesa que demanda novas habilidades e competências para composição do mercado de trabalho *pari passu* a precarização de todas as condições materiais e imateriais para o trabalho. É importante destacar que com o modelo neoliberal assumindo as esferas políticas, econômicas e sociais, as decisões políticas, e, neste estudo, damos enfoque à educação, passaram a ser tomadas pela direção das grandes corporações transnacionais, pelos mercados, pelas agências de classificação, etc. (Casara, 2019).

A expansão do terceiro setor, as formas de transição e acumulação do capital, os novos padrões de consumo, exigem neste movimento histórico uma classe minimamente alfabetizada e com capacidade de consumir informação e legitimar os conflitos internos de sua própria classe, tornar-se individualista e competitiva, preparada para assumir funções básicas subservientes ao capital: crença na ascensão social, crença na superação dos problemas estruturais da sociedade por meio do voto nas eleições presidenciais, até a possibilidade de financiamento de um curso superior à distância aligeirado para qualificação e maiores chances no mercado de trabalho.

Não são poucos os estudos que evidenciam o fato de que as atuais propostas educacionais para jovens e adultos da classe trabalhadora, formuladas, em nível internacional, de forma coadunada com a lógica

dominante e apresentadas sob a promessa de contemplar a todos ao longo de toda a vida, fundamentam-se, na realidade, em uma clara redefinição conceitual que ressignifica, à luz das novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, a permanente expropriação do direito de acesso pleno ao conhecimento. (Rummert, 2013, p. 406) .

As reformas educacionais de inspiração neoliberal, a partir da década de 1990, no Brasil e em outros países latinos, têm sido incentivadas por organismos multilaterais e internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Especialmente, o Banco Mundial e o BIRD, no Governo Fernando Henrique Cardoso, interessavam-se nesse pacote de reformas educacionais, que abria as portas às iniciativas privadas atuarem em todas as dimensões educacionais, desde a produção de materiais didáticos, as instituições de formação de professores, etc. (Altmann, 2002).

Houve uma continuidade dessas medidas no governo Lula, embora tenham ocorrido os maiores investimentos em universidades públicas. Também foi o período histórico, até então, de maior crescimento das faculdades privadas, por exemplo. O que indicaria o aumento da qualidade da educação e a ampliação do acesso à escolarização por parte de toda a população, especialmente a mais empobrecida, seriam os resultados imediatos, indicados por índices quantitativos, tendo como base a eficiência docente.

A EJA, dessa forma, representa por um lado um território de formação de trabalhadores qualificados dentro das exigências de um mercado atualizado aos paradigmas da tecnologia e do capitalismo mundial, mas também significa um espaço de (re)inserção, de certificação, para aqueles excluídos da escola na idade apropriada à seriação. A EJA consiste em um território de luta e resistência, um espaço estratégico

para a formação intelectual do homem coletivo, onde os sujeitos podem compartilhar seus modos de pensar e de agir, de percepção e reconhecimento da produção da vida, da compreensão das relações sociais formadas historicamente e também do lugar de cada jovem e adultos nessas relações, no processo de “fazer-se” classe social. (Almeida, 2016, p. 146)

Em nenhum modelo econômico, em nenhum momento da história dos povos, foi possível dissociar trabalho e educação. Isso porque todo trabalho tem sua dimensão

educativa, formadora, produtora de sentido e de existência. Para Marx, é a forma de trabalho que caracteriza uma sociedade (Frigotto, 2015). O trabalho determina, entre alguns outros elementos, a consciência. São as condições concretas de produção da vida, das bases de sobrevivência, nunca isoladamente, que determinam a consciência dos sujeitos. Assim, o trabalho e a educação não se descolam, fazem parte da esfera da vida coletiva, seja no sistema feudal, socialista, seja no capitalismo. Enquanto, no sistema capitalista, o trabalho é alienante por fugir do domínio do trabalhador e ser apropriado por um proprietário que não participa do processo de produção, no sistema socialista, o processo do trabalho e seu resultado não são expropriados do trabalhador, cumprem com sua função social.

A apropriação do tempo e do produto do trabalho por uma classe dominante se deu nas estruturas sociais de exploração sob a forma de servidão, escravidão, assalariamento, desregulamentação e precarização (Ciavatta, 2018). Esses tipos de trabalho, alienantes, que retiram do trabalhador sua humanidade, pois destitui do sujeito seu potencial criativo e sua autonomia, não castram, no entanto, a possibilidade de pensamento, de contestação e resistência, a qual são as formas pelas quais se constroem caminhos de luta por uma outra sociedade, pautada por um outro modo de trabalho, e assim, uma outra educação.

A pedagogia socialista ou as propostas de educação defendidas por pensadores marxistas, como Gramsci (2000), colocam o trabalho sob uma lógica oposta à vigente, ou seja, o trabalho como valor de uso, e não como valor de troca, o trabalho produtivo socialmente, que respeita e se vale do caráter manual e intelectual inseparáveis de toda e qualquer ação humana. A educação, além de voltar-se para o trabalho, também deve voltar-se aos elementos essenciais à sociedade, que a torna sustentável e saudável, com a prática de atividades físicas, artísticas, o estudo dos conhecimentos históricos e socialmente produzidos pelos diversos povos. Chamamos esta formação omnilateral, politécnica, tecnológica.

Isso significa que o desafio da educação escolar, formal, como a EJA, é permanente e crescente, uma vez que as relações pedagógicas promovidas pelo Estado (considerando não somente os aparelhos governamentais públicos) estão firmadas nas mais diversas instituições, sobretudo na grande mídia, desde a mais tenra infância,

enquanto na escola a tarefa de formar a consciência de classe segue na contramão, enfrenta todo tipo de resistência da ordem padrão.

O pensamento neoliberal é direcionado às demandas do capital, coloca o imperativo de inserção dos trabalhadores em um mercado de trabalho desigual e meritocrático em uma renovada sociedade, que demanda novas habilidades e competências. Sob estas prerrogativas, torna-se *sine qua non* uma classe subalterna caracterizada pela crença na escolarização como panaceia, na força de vontade enquanto passaporte para ascensão social, nas desigualdades e condições desumanas de trabalho e sobrevivência enquanto fenômeno natural e inevitável e na valorização dos serviços privados em detrimento do estatal.

Chilante e Noma (2009), ao discutirem a exclusão e a inclusão no âmbito das políticas educacionais da EJA, discorrem sobre a efetivação da inclusão e cidadania no mundo capitalista:

Diante da argumentação apontada pelo Parecer, quem seriam os incluídos? Os incluídos seriam aqueles que têm acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e disponíveis no mercado. Assim, os que não têm emprego, não estão inseridos no mundo produtivo, seriam os excluídos da sociedade. Percebemos, aqui, um contra-senso: a inclusão seria dada via escola, enquanto a exclusão completa-se via mercado. Revela-se que a inclusão escolar é a única possível no capitalismo, já que a cidadania capitalista só se completa com a participação no mundo produtivo e no mercado. (Chilante; Noma, 2009, p. 232).

Fica subentendido que a exclusão à qual o documento se refere representa a impossibilidade de participar do mundo do consumo. Aqueles que não participam do mercado são os excluídos da suposta sociedade grafocêntrica, por ter uma cidadania negada, cidadania esta que significa estar inserido no mundo do mercado. A cidadania condicionada ao processo de escolarização, segundo Arroyo (2017), constitui a condenação à desumanização pela qual passam tais sujeitos desde a infância. Esse processo desumanizante se inicia com a reprovação da sociedade, antes da reprovação da escola. Neste ínterim, o sentido da EJA nas diretrizes está, por um lado, em qualificar os sujeitos para a adequação imediata e utilitária para o mercado de trabalho, e, desse modo, expropriar o capital produzido em seu trabalho. Por outro lado, ao oportunizar a (re)inserção no território escolar, as políticas educacionais insinuam o estabelecimento de justiça social e, a partir daí, o êxito ou o fracasso passam a ser responsabilidade individual. A

competitividade e o individualismo se acentuam na mesma medida em que a coletividade perde sua força com o desenvolvimento das estratégias do grande capital. Tonet (2013) relaciona o crescente individualismo ao projeto de mundo burguês:

O capitalismo exige indivíduos livres, isto é, que tenham a possibilidade de realizar aquele ato de compra-e-venda de força de trabalho com todas as consequências que dele brotam. Deste modo, a busca do interesse particular se torna o eixo desta nova forma de sociabilidade. Como, porém, esta é uma sociedade muito mais complexa do que as anteriores, ela também exige indivíduos mais complexos. Porém, não apenas isso, mas indivíduos que, na busca do seu interesse particular, sobreponham esse interesse ao da comunidade. (Tonet, 2013, p. 33)

O processo de intensificação da acumulação de capital no contexto do capitalismo mundializado e neoliberal tem como prerrogativa a existência e a manutenção de polos duais, onde a produção de riquezas e sua concentração por uma elite burguesa significa a mesma proporção de miséria e de condições degradantes do proletariado (Marx; Engels, ENGELS, 2019). Por isso, o discurso sobre a função reparadora da EJA recai em uma expressão retórica dos esforços da classe dominante e opressora em encobrir a realidade desigual e excludente, e impossibilitar a conscientização e emancipação da classe trabalhadora. A EJA, na racionalidade neoliberal, representa uma parte da classe trabalhadora funcional à acumulação do capital.

A função equalizadora grifada no documento busca ofertar o nivelamento de todos os estudantes, homogeneizar os sujeitos, tornar a oferta da educação igualitária, supondo, desse modo, que as condições para a superação das desigualdades estão dadas, e, a partir de então, cabe a cada indivíduo a força de vontade para ascender. Novamente, a responsabilização do êxito e do fracasso é transferida para o sujeito em sua capacidade ou incapacidade de superar os naturais obstáculos da vida.

No contexto de reformas e aprofundamento das medidas neoliberais intensificadas na década de 1990 que se mantêm e ganham maior força e velocidade após o golpe de 2016, sobretudo após o início do governo Bolsonaro, de extrema-direita, evidenciam o crescimento do mercado da educação no Brasil, sobretudo no ensino superior e na modalidade da Educação à Distância (EaD).

Programas implementados como Universidade para Todos (PROUNI) ao passo que favoreceu estudantes de baixa renda, pois concedia bolsas em IES privadas, e um auxílio

permanência para deslocamento, alimentação e material didático, favoreceu principalmente as empresas, que, ao concederem tais bolsas eram isentas de impostos e, assim, tinham seus benefícios fiscais. Em 1995, a oferta privada de IES concentrava 60,2% das matrículas, mas, em 2014, esse índice chegou a 74,9%. Houve um significativo crescimento de número de IES, bem como de oferta de vagas, enquanto a oferta de vagas em IES públicas cresce muito modestamente (Guerra *et al.*, 2020).

Estes autores (Guerra *et al.*, 2020) direcionam suas críticas nas múltiplas formas de desmonte da universidade pública no Brasil e de enfrentamento aos interesses da sociedade, por um lado, a transferência dos recursos públicos às iniciativas privadas, tanto por meio de concessão de benefícios fiscais por isenções quanto pelo financiamento de estudos para parte da população vulnerável, com baixa renda, colocando cada vez mais as instituições públicas de ensino (IPES) superior em processos de degradação e precarização como estratégia para o crescimento do ensino superior privado, e, por outro lado, a transformação dos currículos cada vez mais pragmáticos e aligeirados que refletem a adequação às exigências e à lógica do mercado.

Eles afirmam que está em curso o mais brutal desmonte do ensino superior público, que se apresenta na suposta política de contingenciamento, com a redução massiva de investimentos nas IPES, na intervenção para indicação de reitores ferindo a autonomia universitária e, pela criação do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se).

Nesta realidade, sob a ótica neoliberal, a EJA assume o papel não somente como instância funcional para o mercado de trabalho, mas, neste contexto, como uma ferramenta necessária de formação desse contingente de novos estudantes para as IES privadas. Se por um lado existe uma poderosa classe rentista que não põem seu capital improdutivo em jogo, sobretudo nos países periféricos, por outro, as corporações que têm entre seus negócios o mercado da educação, reconhecem nas populações mais empobrecidas e ideologicamente iludidas pelas promessas da meritocracia um promissor negócio para acumulação de um exorbitante lucro, evidente pelo número crescente de IES privadas em nosso país e mais ainda no número de matrículas.

Portanto, ousamos afirmar que a EJA, por si só, não é um mercado lucrativo com retorno imediato, em uma lógica de mercado, principalmente porque sua oferta de

matrículas se dá pela iniciativa pública estatal. No entanto, ao considerar uma população que em 2018 apresentava 3 milhões e 300 mil jovens de idade entre 15 e 19 anos que não se encontravam na escola nem em um emprego, é bem possível que onde se vê uma grande massa de sujeitos pouco escolarizados, analfabetos, desempregados ou subempregados, o capitalismo neoliberal enxergue uma oportunidade de inculcação ideológica e cultural e a dominação de potenciais consumidores, que, quando em posse de um pequeno excedente o destinem no investimento de um sonho, ou por meio de programas de financiamento estudantil, se apropriem do capital estatal (Frei Betto, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é composta por sujeitos da classe trabalhadora que tiveram seu direito à educação negado no tempo regular da faixa etária relacionada à seriação. Em sua maioria, são trabalhadores informais, desempregados, subempregados, terceirizados ou quarteirizados, negros, sujeitos do campo, imigrantes, mulheres trabalhadoras e mães.

Até a instauração da LDB (1996) o ensino supletivo abarcava este grupo que buscava a certificação, suprir um atraso ou uma insuficiência. A partir de então, a EJA torna-se uma modalidade da Educação Básica. O contexto do neoliberalismo cresce no Brasil neste período, configurando já nas políticas educacionais um texto que abre as portas da educação à iniciativa privada, ao estabelecimento de parcerias público-privadas. As DCN-EJA (2000) vêm dar as diretrizes e normativas e apresentar sua concepção acerca da educação para a classe trabalhadora.

As DCN-EJA (2000) têm seu discurso articulado ao projeto de educação neoliberal para o Brasil, que associa o acesso à escolarização e sua certificação à justiça social, e ao cumprimento do dever do Estado para com sua população que fora destituída do direito à educação. Vincula, portanto, de forma tácita, a incapacidade do sujeito em ascender socialmente ao seu fracasso individual, naturalizando a estratificação social e banalizando as desigualdades sociais.

O século XXI é caracterizado, nas políticas e ações educacionais, como um período de ampliação de oportunidades educacionais, com a criação de inúmeros programas para jovens e adultos trabalhadores, e, ao mesmo tempo, com a transferência de

montantes de recursos públicos para as iniciativas privadas. O número de instituições de ensino superior privadas no país cresce consideravelmente, bem como as matrículas, em especial em cursos na modalidade EaD.

Em consonância ao que Gramsci (2000) defende, cada grupo social apresenta seu tipo de escola. Portanto, as ofertas educacionais para os trabalhadores, ao nível de Educação Básica, não representam risco à preservação do modo de produção capitalista. Pelo contrário, o neoliberalismo, político e econômico encontra e fomenta grandes oportunidades de lucro com os problemas sociais, entre eles as desigualdades educacionais, em um país periférico e dependente. As corporações multinacionais, que têm sua elite residindo em países centrais, drenam os recursos duplamente, pela via do Estado e pelo mercado nacional brasileiro.

Referências

ALMEIDA, A. de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, 2016.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**. Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BETTO, F. **O marxismo ainda é útil?** São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000.

CARCANHOLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rec/a/R3DpCGtLmtpBvjDx63vPD6f/?format=pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CASARA, Rubens. **Estado Pós-Democrático: Neo-obscurantismo e Gestão dos Indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33e, p. 225, 2009. doi:10.20396/rho.v9i33e.8639537.

ClAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada a formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. doi:10.1590/s0101-73302010000200009.

DOWBOR, L. **A Era do capital improdutivo**. Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo : Autonomia Literária, 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e Outros Escritos**. Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. **Contexto E Sentido Ontológico, Epistemológico E Político Da Inversão Da Relação Educação E Trabalho Para Trabalho E Educação** - Revista Contemporânea De Educação, Vol. 10, N. 20, Julho/Dezembro, 2015. GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos Do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, jul./dez. 2015, p. 88110.

LUKÁCS, G. **Ontologia Do Ser Social: Os Princípios Ontológicos Fundamentais De Marx**. Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**, 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIERRO, Maria Clara Di. **Educação De Jovens e Adultos Na América Latina e Caribe: Trajetória Recente**. Cadernos De Pesquisa, vol. 38, no. 134, 2008, pp. 367391.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação Da Classe Trabalhadora Brasileira**: Expressão Do Desenvolvimento Desigual e Combinado. Revista Brasileira De Educação, vol. 18, no. 54, jul./set., 2013, p. 717-738.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Artmed, 2003.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VENTURA, Jaqueline. A Eja E Os Desafios Da Formação Docente Nas Licenciaturas. **Revista Da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, vol. 21, no. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.