

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

RENATO PAULO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: A EDUCAÇÃO NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL**

RENATO PAULO

2021

**PARANAVÁÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: A EDUCAÇÃO NA ERA DA INFÂNCIA DO CAPITAL**

RENATO PAULO

**PARANAVAI
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: A EDUCAÇÃO NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL**

Dissertação apresentada por RENATO PAULO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. RENAN BANDEIRANTE DE ARAÚJO.

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de
ParanavaíBibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva,
CRB 1544-9

R294e Paulo, Renato
Educação de Jovens e Adultos e Base Nacional Comum Curricular: a
educação na era da infâmia do capital / Renato Paulo.– Paranavaí:
Unespar, 2021.
xvii, 131 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente
Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente
Interdisciplinar.
Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo;
Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch, Prof.
Dr. Adão Aparecido Molina.

Bibliografia

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trabalho e Educação. 3. Base
Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC. 4. Política Pública. 5.
Empreendedorismo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino
Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 374

RENATO PAULO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: A EDUCAÇÃO NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo (Orientador) – UNESPAR, Campus Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM, Campus Maringá

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR, Campus Paranavaí

Data de Aprovação:

20/04/2021

*Dedico este trabalho aos meus pais, José e Maria, cujas vidas
me inspiram e encorajam.*

À minha esposa, Miriam, pelo companheirismo e afeto.

Às minhas filhas, Sofia e Elisa, pelo amor e paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Antes de tudo, a Deus, pela oportunidade de eu ter realizado esta pesquisa, que contribuiu para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo, por ter compartilhado sua experiência com responsabilidade em cada estágio deste trabalho e me motivar a superar meus limites com seus conhecimentos; e, sobretudo, pelo otimismo que abrilhanta seu trabalho docente na construção de uma educação emancipadora, cujos reflexos estão incutidos na publicação deste estudo.

À minha esposa, Miriam, grande motivadora deste projeto, por ter se mostrado parceira, amiga e fiel aos nossos planos. Não houve obstáculos, não houve reclamações, apenas a persistência e a crença, as quais nos ajudaram a construir juntos este objetivo. Os dias foram difíceis, porém seus esforços me deram as condições necessárias para chegarmos aqui.

Às minhas amadas filhas, Sofia e Elisa, as quais pagaram o alto preço da minha ausência, mas, com amor e carinho, souberam entender as dimensões dos meus sonhos.

Aos meus pais, José Maria Paulo e Maria José Paulo, trabalhadores humildes, que jamais pouparam esforços para que eu pudesse estudar. Orgulho-me em poder contar com eles para ultrapassar os limites de um jogo tão complexo como o das oportunidades desiguais. Olhar no retrovisor da história e entender que o filho de um lavrador “cortador de cana” e de uma doméstica graduou-se e, agora, chega a uma Pós-Graduação demonstra um sentimento para além do agradecimento, o do amor.

À minha estimada amiga Karla, por compartilhar sua experiência e atenção em todas as fases desta jornada, por contribuir com sua sutileza e inteligência nas discussões e nas análises deste texto e transmitir conforto em momentos tão complexos que o exercício da pesquisa exige.

À minha colega Helen, por auxiliar nas discussões e inferir sobre o objeto de estudo desta pesquisa, com um olhar apurado e a habilidade da vivência docente com o público da Educação

de Jovens e Adultos, bem como por sugerir aspectos pertinentes ao bom desenvolvimento desta dissertação.

À Larissa, pela atenção e pelo suporte prestados com profissionalismo e ética durante sua estadia na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR).

À minha irmã e professora Lucinéia de Paula Faustino, por ter me inspirado a seguir a carreira docente.

À querida professora Marinalva Aparecida Consoli, com quem tive a oportunidade de ser alfabetizado e instigado ao exercício do magistério.

Aos esforçados alunos da EJA do distrito de Imbiacaba, pela experiência em ter trabalhado ao longo dos últimos anos e por entender a dinâmica de resistência social nos olhares, no diálogo e nos depoimentos compartilhados ao longo de nossas aulas.

Aos colegas da turma VII do PPIFOR e, agora, mestres com quem, nos últimos dois anos, compartilhei, no trajeto desta pesquisa, angústias, ansiedades, expectativas e experiências.

À minha grande amiga Janaína, por estar sempre por perto com seu espírito conciliador, me auxiliando e me incentivando em nossas conversas, as quais possibilitaram o crescimento profissional e pessoal que conquistei na realização desta pesquisa.

Aos amigos e aos colegas de trabalho Pedro, Eliezer e Marielle Servilha, pela torcida e pela contribuição.

Aos professores da Banca Examinadora, por terem aceitado o convite e contribuído valorosamente para os ajustes necessários ao texto. Minha gratidão à Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch e ao Professor Dr. Adão Aparecido Molina.

Aos professores do PPIFOR, que, grandemente, compartilharam seus conhecimentos e suas experiências nos debates realizados em sala de aula, nos seminários e nas várias outras atividades que nos proporcionaram avançar na construção deste trabalho.

Ao PPIFOR e à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaíba, por possibilitar a realização deste trabalho, pela promoção da equidade social e pela resistência para a construção de um espaço acadêmico transformador e democrático.

A todos, registro aqui o meu forte e sincero obrigado!

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx

PAULO, Renato. **Educação de Jovens e Adultos e Base Nacional Comum Curricular: a educação na era da infâmia do capital**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2021.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreende um alunado sem a correspondência entre faixa etária e escolarização. Ao considerar as reformas educacionais da Educação Básica a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem-se a hipótese de que um processo educativo subordinado ao mundo do trabalho tende a orientar o ensino no sentido da formação de capital humano. Assim, o currículo focalizado no desenvolvimento de competências e de habilidades, como predisposição, limita o acesso e a permanência dos segmentos mais vulneráveis do proletariado na educação pública, dinâmica social que pode se aprofundar após a aprovação da BNCC. Destarte, esta pesquisa analisou a constituição do projeto socioeducacional direcionado ao público da EJA e sua relação com o novo plano educacional previsto para a educação nacional. A fim de alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: contextualizar o processo histórico que envolveu a educação direcionada ao proletariado jovem e adulto na sua relação com o mundo do trabalho; estudar a influências das políticas neoliberais na elaboração dos dispositivos legais voltados ao segmento de jovens e adultos; compreender a proposta educacional subsumida no plano da BNCC aos estudantes que participam da modalidade da EJA. Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu-se ao método do materialismo histórico-dialético que conferiu suporte teórico indispensável para a discussão bibliográfica e análise das fontes documentais. Apoiou-se em autores clássicos que fundamentam a teoria social crítica, a educação e as relações de trabalho, além do cotejamento da legislação vigente e documentos que norteiam a proposta didático-pedagógica da EJA. Os resultados apontam que a EJA, imbricada às metamorfoses do mundo do trabalho, a partir da era neoliberal, procura estimular o empreendedorismo e a competitividade típica do mercado entre os indivíduos. A pesquisa permitiu concluir que o segmento social analisado se converteu no “contingente em excesso”, o segmento social que tende a não ser incorporado pelo sistema produtivo, nem mesmo na condição de força de trabalho precária e informal/uberizada. São os invisibilizados no planejamento das políticas públicas educacionais, conforme fica patente devido à ausência da temática na BNCC aprovada. Por fim, concluiu-se que, apesar de todas as adversidades históricas, os estudantes da EJA convertem a volta e a permanência aos estudos em ato de resistência, uma forma de recusa, ainda que velada, em aceitar como natural a sua inviabilização na era da infâmia do capital. Os estudantes da EJA, a despeito dos contratempos e das incertezas, estudam, sonham e insistem. Eles procuram, a sua maneira, reelaborar uma trajetória pessoal com sentido de vida, independentemente das adversidades que caracterizam o capitalismo nos trópicos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho e educação. Política pública. BNCC do Ensino Médio. Empreendedorismo.

PAULO, Renato. **Youth and Adult Education and National Common Curricular Base: Education in the era of infamy of the capital.** 2021. 131 p. Thesis (Master's in Teaching) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Mentor: PhD Prof. Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

Youth and Adult Education comprises students without a correspondence between age and schooling. When considering the educational reforms of Basic Education based on the homologation of the National Common Curricular Base (in Portuguese *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC), the hypothesis is that an educational process subordinated to the world of work tends to guide teaching towards the formation of human capital. Thus, the curriculum focused on the development of competences and skills, as a predisposition, limits the access and permanence of the most vulnerable segments of the proletariat in public education, a social dynamic that may deepen after the approval of the BNCC. Hence, this research analyzed the constitution of the socio-educational project aimed at the Youth and Adult Education public and its relation with the new educational plan foreseen for national education. In order to achieve this purpose, the following specific objectives were outlined: to contextualize the historical process that involved education aimed at the young and adult proletariat in their relationship with the world of work; to study the influences of neoliberal policies in the elaboration of legal provisions aimed at the youth and adult segment; to understand the educational proposal subsumed in the BNCC plan for students who participate in the Youth and Adult Education modality. For the development of the research, the method of historical-dialectical materialism was used, which provided indispensable theoretical support for the bibliographical discussion and analysis of documents. Classical authors were used to base the critical social theory, education and work relations, in addition to the comparison of the current legislation and documents that guide the educational and pedagogical proposal of the Youth and Adult Education. The results show that the Youth and Adult Education, intertwined with the metamorphoses of the world of work, from the neoliberal era, seeks to stimulate entrepreneurship and the typical competitiveness of the market among individuals. The research allowed to conclude that the analyzed social segment became the “excess contingent”, the social segment that tends not to be incorporated by the productive system, not even in the condition of a precarious and informal/uberized workforce. They are invisible in the planning of education public policies, as it is evident due to the absence of the theme in the BNCC that was approved. Finally, it was concluded that, despite all the historical adversities, the students of the Youth and Adult Education convert the return and the permanence to the studies in an act of resistance, a form of refusal, albeit veiled, to accept as natural their unfeasibility in the era of infamy of the capital. The students of Youth and Adult Education, despite setbacks and uncertainties, study, dream and insist. They seek, in their own way, to re-elaborate a personal trajectory with a sense of life, regardless of the adversities that characterize capitalism in the tropics.

Palavras-chave: Youth and Adult Education. Work and education. Public policy. BNCC for High School. Entrepreneurship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Decretos-Lei da Reforma Capanema	25
Quadro 2 - Programas da EJA e órgãos responsáveis	65
Quadro 3 - Funções da EJA outorgadas pelo Parecer CNE/CEB Nº 11/2000	67
Quadro 4 - Programas Educacionais vinculados à modalidade da EJA	77
Quadro 5 - Competências gerais da Educação Básica.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de matrículas após a Reforma Capanema.....	27
Gráfico 2 - Progressão das inscrições no Enceja (2017 - 2019)	71
Gráfico 3 - Avanço na taxa de estudantes acima dos 25 anos de idade que concluíram o Ensino Médio.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de matrículas efetivas no ano de 1937	24
Tabela 2 - Total de matrículas do Ensino Primário e Índices de Analfabetismo 1940-1960 ...	30
Tabela 3 - Índice populacional e redução das taxas de analfabetismo	63
Tabela 4 - Total de trabalhadores fora da força de trabalho em 2020	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Ação Básica Cristã
AID	Agency for International Development
CEAA	Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EDUCAR	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM BREVE HISTÓRICO	22
2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL	38
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE	54
3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NEOLIBERALISMO COMO PRESSUPOSTO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS.....	55
3.2 EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS: MASSIFICAÇÃO DAS CERTIFICAÇÕES ESCOLARES	68
3.3 PRONATEC E A FALÁCIA DA EMPREGABILIDADE	78
4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISES DE UM PROJETO SOCIOEDUCACIONAL	86
4.1 A NOVA BASE EDUCACIONAL PARA OS ANTIGOS INTERESSES HEGEMÔNICOS	87
4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CATEGORIA EDUCACIONAL NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL	98
5 CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	120

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe um estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, tendo como objeto de investigação e análise o processo socioeducacional forjado, pelo documento, para os estudantes trabalhadores que integram a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade. Para tanto, recorreremos a uma investigação da constituição histórica, a partir da década de 1940, que versa sobre os dispositivos legais vinculados a essa categoria de ensino, com a pretensão de identificar seus elementos norteadores, sua abordagem cognitiva e o plano cultural proposto a esse segmento do proletariado no Brasil.

As motivações que apontam à exploração desse objeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação *Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar*, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, explicam-se pelas inquietações profissionais relacionadas à minha atuação como docente em atendimento da EJA em um polo presencial no Município de Inajá, localizado na Região Noroeste do Paraná. Atuando desde 2015 com esse público, acompanhei¹, nos últimos anos, diversas situações relativas ao cotidiano escolar, cuja procedência se dava nas contradições inerentes às exigências da reestruturação da produção.

Assistimos a pais, mães, filhos e filhas, trabalhadores e trabalhadoras em um cenário cuja restauração do atraso social se materializava nos bancos escolares. Essa era a principal evidência que emergia como entusiasmo a esses indivíduos ao lançarem-se ao desafio da retomada escolar. Evidentemente, o projeto futuro dessa população era inconcludente a considerar a origem e as formas de reprodução social desse segmento do proletariado extremamente “desqualificado” à luz dos pré-requisitos elementares para o ingresso no mercado de emprego, mesmo que precário. Todavia, impulsionados pela perspectiva de melhores condições de sobrevivência, rompiam com as limitações impostas pelo cotidiano em detrimento da formação escolar.

A relevância deste estudo justifica-se por propor a desvelar quais fundamentos educacionais estão subsumidos na BNCC do Ensino Médio a uma das camadas mais vulneráveis da classe trabalhadora – a população que recorre à EJA como perspectiva de recuperação do tempo escolar. Com um texto integrador e de aparente democratização, a legislação que normatiza o processo de reforma educacional às séries finais da Educação Básica

¹ Peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular em certos momentos deste texto ao abordar experiências profissionais e de vida.

pode sugerir uma interpretação convincente para o exercício da equidade. Por isso, cabe um plano de investigação em que se busque mapear as possibilidades e os limites desse público em particular, a perquirir as suas condições de instabilidade social e a insegurança econômica oriundas das relações precárias de trabalho que congregam. São sujeitos, ao que presumimos, por meio dos resultados obtidos com o trabalho desta pesquisa agora apresentada, que, por reiteradas vezes, foram desassistidos pelas políticas educacionais e invisíveis às ações do Estado, em consequência da reprodução de um cenário perverso em que o capital, face a sua natureza predatória, tudo incorporou.

Assim, depreendemos que os dilemas da educação brasileira convergem às exigências do setor econômico e financeiro mediante os pressupostos para a gestão da classe trabalhadora e da racionalidade do setor produtivo. Emergiu, assim, como hipótese, que a dinâmica educativa, alusiva ao processo de produção com tendência hegemônica para a formação de capital humano, a qual dispõe de um currículo com a valorização de competências, habilidades e proatividade – implícito na BNCC do Ensino Médio –, limita as condições de acesso e de permanência desse proletariado a uma educação emancipadora e transformadora das realidades, quer por sua faixa etária avançada, desinteressante às corporações financeiras, quer pela ausência de expectativas particulares dos estudantes em decorrência das limitações sociais em que se inserem.

A educação escolar reservada à classe trabalhadora descortina, assim, o negacionismo para uma formação em que os indivíduos possam projetar para si o desenvolvimento pleno, haja vista as práticas e as estratégias que corroboram o mercado de emprego. Dessa maneira, os capitalistas, como detentores dos meios de produção, criam as condições favoráveis para as instituições administrativas legitimarem seus objetivos de acumular propriedade e renda. Logo, o tipo de trabalhador necessário ao capital produtivo guarda relações com a pedagogia utilitarista e pragmática que pressupõe um sujeito polivalente dotado de um espírito empreendedor, em acordo com os interesses da lógica hegemônica e distante das propensões formativas que esperam atingir a fração social que participa da EJA.

Ressaltamos que, para promover as conjunturas pedagógicas que amparam a parcela dos estudantes, por ora trazidos como objeto de estudo nesta pesquisa, faz-se necessário criar as condições para o alcance da qualidade intelectual, da maturidade crítica e a transmissão do conhecimento científico. Além disso, no âmbito dessas afirmações e propostas, são necessárias discussões aprofundadas para refletir a relação entre trabalho e educação e suas determinações, a fim de constituir um processo formativo sólido e diversificado.

Desse modo, diante da definição do método para a construção desta pesquisa, determinamos o materialismo histórico-dialético. Segundo Netto (2011), esse método envolve a questão central a ser estudada, portanto é uma dinâmica analítica que nos permite descrever as tendências atuais e as perspectivas de sua eficácia. A fundamentação da pesquisa, baseada no materialismo histórico-dialético, enfatizada por Karl Marx, deve primeiro negar fatos e aparências, para que seja possível revelar a essência do objeto de pesquisa a partir do conhecimento teórico. No entanto, negar as aparências não se trata de ignorá-las, mas transcender a sistematização orgânica dos fatos e usá-los como indicadores de objetos no processo de pesquisa (NETTO, 2011).

Conforme apontado por Netto (2011), o método de pesquisa do materialismo histórico-dialético define-se pela habilidade racional em determinar o processo de movimento abstrato além da aparência e do fato. Em outros termos, uma ação que expressa a mediação do plano abstrato ao concreto por meio da pesquisa teórica, a fim de atingir a essência do objeto estudado em sua concretude e substantividade, de modo a capturar “[...] a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese” (NETTO, 2011, p. 22) de maneira a reproduzi-lo no plano racional.

Nesse sentido, dispostos a atingir nossos objetivos, pautados pelo materialismo histórico-dialético e pela metodologia de pesquisa qualitativa, analisamos acervos bibliográficos e documentais que orientam a historicidade do segmento educacional das pessoas jovens e adultas. Diante da problematização da divisão social do trabalho e de suas influências no processo educativo, debruçamo-nos em autores como Antunes (2018), Araújo (2018), Frigotto (2009a), Haddad e Di Pierro (2000), Harvey (2014), Laval (2019), Marx (2008), Romanelli (2014), Rummert (2007), Saviani (2018), além de outros teóricos que subscrevem uma análise estrutural de redução das desigualdades sociais como ferramentas propensas a seguir na resistência por uma educação democratizada e emancipada.

Dito isso, esta dissertação, além desta introdução e das considerações finais, encontra-se dividida em mais três seções. Na segunda seção deste trabalho, intitulada *O mundo do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos*, propomo-nos a evidenciar o projeto societário que historicamente contempla a oferta educacional para as pessoas jovens e adultas no Brasil. Procuramos elucidar, inicialmente, que os indivíduos aspiram, por meio da “volta à escola”, soluções alternativas que sejam capazes de suavizar sua condição de vida. Contudo, a estrutura com que se organiza o sistema educacional, vinculada às proposituras do Estado, diverge das primeiras necessidades desse público.

A pesquisa demonstra que as ambições do empresariado nacional e internacional, com garantias de financiamento do Estado, articulam para as escolas a promoção da racionalidade do ensino. A vinculação da educação para jovens e adultos ao ensino profissional, de forma mais intensa na década de 1950, certifica essa dinâmica incisiva do capital aos estágios de formação do sujeito. Isso posto, as estratégias que balizam a função transformadora da realidade social por meio das premissas educacionais se resvalam nas barreiras impostas pelo capitalismo sistêmico.

Não obstante os impactos da reestruturação produtiva originária da crise estrutural da produção capitalista no início dos anos de 1970 tenham promovido uma transformação radical nas relações de trabalho e nas demandas de produção, eles representaram um avanço substancial na exploração da classe trabalhadora e uma intensa mudança na conjuntura socioeconômica. Assim, posteriormente, discorreremos que a rigidez do sistema taylorista/fordista nas linhas de produção em larga escala foi substituída pela flexibilidade do sistema toyotista que se limita a atender às demandas do mercado consumidor para suprimir a fabricação em massa (ALVES, 2000).

Esse quadro operacional do mercado, reestruturado sob o paradigma toyotista, implica a superexploração laboral e a concomitante desregulamentação da legislação social do trabalho. Além da própria subjetividade que é extraída mediante as formas de convivência nas fábricas, exige-se o perfil de um profissional adaptável, multitarefário, dotado de proficiência criativa que possa exercer as funções para além do seu posto de trabalho. Espera-se do trabalhador iniciativas interacionais com a equipe e a empresa da qual é “colaborador”.

Na terceira seção deste estudo, *Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade*, abordamos as análises centradas nas políticas neoliberais, as quais influem no núcleo escolar para condicionar a adaptação imediata da classe trabalhadora às novas formas produtivas com o advento da indústria 4.0 no paradigma informacional digital. Investigamos, em um primeiro momento, o alinhamento da categoria da EJA à ideologia neoliberal, a qual promove o ensino pragmático e flexibilizado integrado à educação de base e aos dispositivos legais que compõem a agenda da modalidade, concorrendo para ampliar as margens de lucro do capital. Posteriormente, analisamos, por meio de duas subseções, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), como ofertas de ensino à população jovem e adulta, os quais expressam uma tendência de aligeiramento e profissionalização escolar, sustentada pela retórica de promoção das oportunidades iguais.

Na quarta seção, intitulada *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos: análises de um projeto socioeducacional*, dedicamo-nos a estudar a BNCC em sua versão para os anos finais da Educação Básica e o que dela se reserva como instrução pedagógica ao segmento da EJA. Para tanto, procuramos identificar o contexto social, político e econômico que permeia a implementação da reforma educacional proposta pela Base, com a estruturação de uma escola fundamentada sob a lógica econômico-financeira em que a essência se pauta no desenvolvimento do indivíduo empreendedor e competitivo, cujos limites e cujas possibilidades residem nas consequências da proatividade e da criatividade que criam frente aos concorrentes. Analisamos, ainda, os impactos da proposta da BNCC do Ensino Médio no plano pedagógico para a categoria da EJA como consequência de uma ofensiva do capital na educação brasileira e da negação à essência formativa heterogênea que define a parcela do proletariado jovem e adulto.

Por fim, cabe explicitarmos que o fio condutor desta pesquisa, ao propormos a compreender a relação da EJA no processo de reforma da educação brasileira, inscrita no projeto de promulgação da BNCC do Ensino Médio, visa a desvendar as intenções das políticas neoliberais, como pano de fundo do mundo globalizado, bem como as camadas da força de trabalho mais precarizadas. Procuramos apreender as conjunturas do capitalismo brasileiro na contemporaneidade e a processualidade dialética assumida pelos alunos da EJA, que, mesmo sem expectativas, se permitem ações de resistências por meio da escola, como possibilidade de fazer emergir o ser humano genérico, ou melhor, a formação plena do gênero humano (MARX, 2004).

2 O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O processo de industrialização no Brasil, iniciado na década de 1940, impulsionou reformulações do sistema de educação escolar, particularmente da educação direcionada à população jovem e adulta. A implantação da indústria monopolista estabeleceu uma nova reorganização do trabalho que representou uma matriz produtiva de novo tipo, fato que convergiu para a necessidade de criar-se uma força de trabalho correlata ao padrão industrial emergente. A racionalidade da produção e o desenvolvimento de competências e habilidades tornaram-se intrínsecos na formação dos trabalhadores para a execução de suas atividades laborais.

Nesse sentido, ocorreu uma expansão do ensino brasileiro norteada por um amplo conjunto de medidas que visava a responder às demandas da reestruturação produtiva. A escola, no contexto de consolidação do paradigma industrial, é condicionada a uma função útil, instrumental em favor do capital, ao subsidiar, pela produção de capital humano, o contingente necessário para as demandas do mercado de trabalho. Estimulou, portanto, um saber técnico e pragmático.

Visto assim, a educação direcionada para as pessoas jovens e adultas foi considerada como uma alternativa em potencial para a formação profissional de um perfil proletário em acordo com a expansão da indústria nacional. Desse modo, as políticas educacionais voltadas ao ensino técnico profissionalizante bem como à superação do analfabetismo sistêmico tendiam para ações educacionais em consonância com o plano nacional desenvolvimentista emergente no país durante as décadas de 1940 e de 1950.

Ao considerarmos esses aspectos, nesta seção, propomo-nos, em um primeiro momento, a analisar o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir das reformas ocorridas durante a Era Vargas (1937-1945). Interessa-nos discorrer sobre os dispositivos legais e os projetos governamentais para o segmento jovem e adulto e indicar as transformações que implicaram sua organização, sua estrutura e sua oferta pedagógica. Na sequência, serão analisadas as relações entre trabalho e educação no país diante do projeto de educação escolar como demanda do novo modelo produtivo.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM BREVE HISTÓRICO

Com vistas a uma melhor compreensão das transformações correlatas à EJA no Brasil, interessa-nos iniciar as discussões deste tópico mediante uma contextualização da reformulação

educacional ocorrida no país a partir da década de 1940, processo decorrente das políticas de industrialização iniciado pelo Governo de Getúlio Vargas. O desenvolvimento econômico mundial, vinculado ao capitalismo industrial, inerente à nova realidade produtiva brasileira, cria a necessidade de formar um contingente de trabalhadores para atender às demandas da produção. Assim, as políticas de centralização do Estado, associadas aos anseios das elites brasileiras, passam a influir no processo de adequação dos trabalhadores, o que requer ações para erradicar o analfabetismo e elevar os índices de escolarização de jovens e adultos. Não obstante, a profissionalização do ensino vinculada às relações de trabalho capitalista guarda relações com as políticas de desenvolvimento nacional, fazendo com que a EJA desponte como parte de um projeto societário de educação e de gestão das forças de trabalho.

Com a promulgação da nova Constituição, o ano de 1937 representou na história do Brasil uma fase política peculiar – a implantação da ditadura do Estado Novo (1937-1945). De acordo com Skidmore (1969), o período traduziu uma intensificação nas relações entre Estado e sociedade capaz de refletir no fortalecimento da política de centralização. O cenário corroborou também para ampliar as relações do sistema econômico e o sistema educacional, uma vez que se fez necessário ajustar o processo educativo de modo a atender às necessidades do setor industrial com o ideal desenvolvimentista que se operava no país.

Ao que concerne seus reflexos diante das camadas e das instituições sociais, a nova conjuntura política, comandada por Getúlio Vargas, evidenciava uma ação articulada entre o Estado e os segmentos empresariais, a qual envolvia as grandes áreas do setor econômico: indústria, comércio e produção agrícola. Conforme aponta Marcon (2017), esses segmentos necessitavam de uma força de trabalho mais colaborativa, que fosse capaz de impulsionar o processo de desenvolvimento econômico diante da ampliação da indústria nacional.

No entanto, os índices educacionais da população naquele período apontavam para um esvaziamento das políticas públicas e de planejamento no setor. O Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1937, demonstra a precariedade de acesso à Educação Básica com o total de matrículas efetivas, conforme descrição realizada na Tabela 1.

Tabela 1 - Total de matrículas efetivas no ano de 1937

Ano	Matrículas do Ensino Primário (comum e supletivo)			Matrículas do Ensino Secundário		
	Total	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total	Sexo Masculino	Sexo Feminino
1937	2.910.441	1.514.686	1.395.755	123.590	79.892	43.698

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Anuário estatístico do Brasil 1939/1940 (IBGE, 1941).

Os dados confirmam uma baixa participação da população no processo educativo do Ensino Primário, mas em uma maior proporção no Ensino Secundário reservado aos estratos sociais mais privilegiados. Para atestar esse cenário educacional, a taxa de analfabetismo, no ano de 1940, representava, na população de jovens e adultos com 15 anos de idade ou mais, 56,1% dos mais de 23 milhões. Coube ao Estado definir as articulações políticas e sociais, em detrimento das necessidades do setor produtivo cuja exigência recaía sobre uma formação específica das classes populares.

Sob os efeitos do modelo produtivo taylorista/fordista², o empresariado nacional voltou-se a uma exigência da racionalização do ensino, com especialização rápida e pragmática. Essa alteração, que converge nas necessidades do modelo de produção, pode ser entendida como uma preparação específica da força de trabalho para atender às demandas do setor produtivo, visando a uma produção eficiente e em larga escala. Correlato ao ideal nacional-desenvolvimentista, Iwasse (2018) indica que o Estado passa a atuar como um verdadeiro agente propulsor dessa prática, a fim de agregar subsídios que o condicionassem a uma planificação econômica.

Saviani (2013) analisa que o processo educativo é conduzido a ações práticas para romper com o analfabetismo sistêmico, entendido como sinônimo de atraso às nações que buscavam o corolário do desenvolvimento. As práticas organizacionais do taylorismo/fordismo subsidiavam as indústrias nacionais a lograrem métodos de trabalhos inspirados na rigidez e qualidade de produção. Essa situação criava possibilidades nas estruturas organizacionais do proletariado, pois os avanços científicos e tecnológicos ampliavam seu espaço na produção e exigiam uma operacionalização adequada.

Os métodos de controle e a formação de um perfil específico de trabalhador passam a ser a questão analisada pelo Estado mediante as exigências do empresariado nacional. As demandas de mercado, cujo princípio se estabelece no controle operacional da produção, intensificaram-se no país, passando a nortear as medidas de gestão nas relações de trabalho.

² Métodos de produção criados e desenvolvidos respectivamente por Frederick Taylor (criador do modelo taylorista, visando a racionalização do trabalho) e Henry Ford (Fundador da *Ford Motor Company*, idealizador da linha de montagem fordista com rigidez de controle de produção em massa).

Dessa maneira, a racionalização do processo produtivo passou a integrar o sistema educacional brasileiro. O ano de 1942 marcou, historicamente, o início desse cenário, a partir de uma série de Decretos-Lei que foram sancionados pelo Ministério de Educação e Saúde Pública, sob a coordenação de Gustavo Capanema Filho, então Ministro da pasta e responsável por conduzir um dos momentos de transformação mais profunda na educação do país.

Com ênfase na racionalização do ensino, o processo reformista definia uma essência educacional classista ao aprofundar as relações de uma dualidade educacional, uma vez que o ensino se distinguia entre as elites, para as quais era reservado o Ensino Secundário e universitário, e as camadas populares (proletários) que buscavam nas escolas primárias e profissionais uma formação rápida, a fim de qualificarem-se para o mercado de trabalho (ROMANELLI, 2014).

Conforme explica Romanelli (2014), a nova lei orgânica do ensino, historicamente conhecida como Reforma Capanema, compreendeu dois momentos distintos entre os anos de 1942 e 1946. No primeiro momento (1942-1945), sob o controle do Ministro Gustavo Capanema, e, posteriormente (1946), após “[...] a queda de Vargas e durante o Governo Provisório, respondendo pela Presidência da República, José Linhares e, pelo Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha” (ROMANELLI, 2014, p. 157).

Seguindo a ordem cronológica em que foram promulgados, apresentamos, no Quadro 1, os Decretos-Lei que formalizaram a Reforma Capanema.

Quadro 1 - Decretos-Lei da Reforma Capanema

Relação de Decretos-lei	Data de homologação	Descrição do documento
Decreto-Lei Nº 4.048*	22 de janeiro de 1942	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – Senai (BRASIL, 1942a).
Decreto-Lei Nº 4.073*	30 de janeiro de 1942	Lei orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942b).
Decreto-Lei Nº 4.244*	9 de abril de 1942	Lei orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942c).
Decreto-Lei Nº 6.141*	28 de dezembro de 1943	Lei orgânica do Ensino Comercial (BRASIL, 1943).
Decreto-Lei Nº 8.529**	2 de janeiro de 1946	Lei orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946a).
Decreto-Lei Nº 8.530**	2 de janeiro de 1946	Lei orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946b).
Decreto-Lei Nº 8.621*	10 de janeiro de 1946	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac (BRASIL, 1946c).
Decreto-Lei Nº 9.613**	30 de janeiro de 1946	Lei orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946d).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Saviani (2013) e Romanelli (2014).

* Gestão do Ministro Gustavo Capanema Filho; ** Gestão do Ministro Raul Leitão da Cunha.

Ante o exposto, a educação direcionada às pessoas jovens e adultas passou a integrar uma conjuntura unilateral de formação técnica profissionalizante, cuja intenção se estabelecia

em subsidiar os postos de trabalhos ociosos no mercado de emprego. Assim, o Decreto-Lei Nº 8.529/1946 definia as diretrizes do Ensino Primário, estabelecendo duas estruturas distintas: a primeira compreendia as crianças com idade regular em um período de estudos de quatro anos; já a segunda destinava-se à educação de jovens e adultos como pressuposto para reduzir as taxas de analfabetismo e, concomitantemente, apresentar progresso nas políticas desenvolvimentistas (BRASIL, 1946a). Conforme transcrito no Capítulo III, no curso Supletivo Primário era mantida a estrutura pedagógica adaptada, seguindo os mesmos princípios do Ensino Fundamental, mas com duração prevista de apenas dois anos (BRASIL, 1946a).

O programa progressivo de ampliação da Educação Primária, incluindo o Ensino Supletivo, era resultado da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário³, regulamentado em 1945, que destinava 25% dos recursos à educação de adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A organização dos cursos técnicos, com a reforma, forneceu cobertura instrumental às áreas do setor econômico, subdividindo-se, conforme a discriminação realizada por Romanelli (2014) em: Decreto-Lei Nº 4.073/1942 (Lei orgânica do Ensino Industrial), o qual normatizou as prioridades da indústria e o atual momento de expansão produtiva, fornecendo os mecanismos necessários para o ensino pragmático (BRASIL, 1942b); Decreto-Lei Nº 6.141/1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial), responsável por ofertar às demandas do setor comercial os cursos de formação e de aperfeiçoamento que possibilitavam suas práticas (BRASIL, 1943); assim como o Decreto-Lei Nº 9.613/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), que fomentou o setor agrícola com capacitação técnica/profissional regida por várias modalidades de cursos e estágios de formação que variavam com ciclos de dois a quatro anos (BRASIL, 1946d).

Vale destacarmos que a Educação Profissional se organizou em dois segmentos: um sob a responsabilidade de duas recém-criadas instituições, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)⁴, mediante o controle patronal; e outro sob a responsabilidade e o controle do poder público com a oferta de cursos de ensino industrial básico fornecidos pelo Ministério da Educação e Saúde (FERNANDES, 2019). Os estudantes vinculados às instituições paralelas “[...] desejos[os] de

³ Outorgado pelo Decreto Nº 4.958, de 14 de janeiro de 1942.

⁴ Atualmente integram o chamado “Sistema S”, compreendendo, por exemplo, na organização do estado do Paraná: Serviço Social do Comércio (Sesc), Senac, Serviço Social da Indústria (Sesi), Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (IWASSE, 2018).

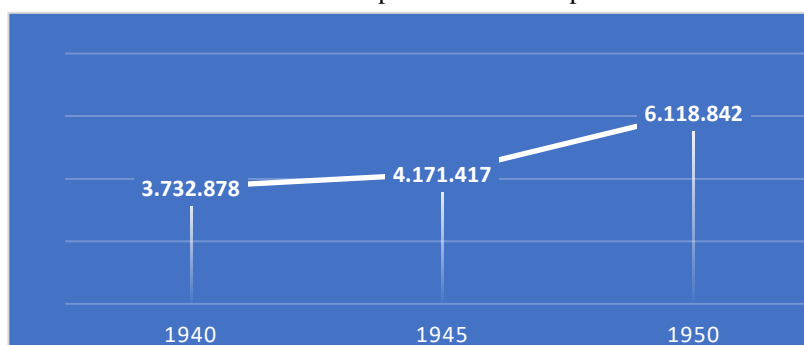
se profissionalizar, encontrou nesses cursos boas condições de estudo, mesmo porque [...] eram pagos para aprender” (ARANHA, 2012, p. 542).

Nessa perspectiva, a escola ocupa a função de desenvolver competências para as múltiplas variações advindas do mundo do trabalho e, assim, reduz sua função de transmitir cultura e alfabetização com qualidade a um exercício trivial, cujas perdas se reproduzem na classe trabalhadora, iludida pela oferta da formação ideal e necessária para se candidatar a um emprego. Logo, a dualidade escolar aprofunda-se com uma clara distinção na oferta educacional entre os segmentos desfavorecidos e a classe burguesa.

Nos termos do Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942c), do Ensino Secundário, a organização era claramente reservada à regência de elites condutoras, de filhos de empresários, de políticos e de militares, que articulavam a formação de sua classe para dar prosseguimento nos estudos em níveis mais elevados, dispendo de instrução intelectual condicionada à cultura e à conscientização cívica e moral (ROMANELLI, 2014).

A reforma educacional, que manifestou a necessidade de articulação entre Ensino Secundário e Profissional, patrocinou resultados expressivos vistos na década de 1950, como a redução na taxa de analfabetismo que representava, entre jovens e adultos com 15 anos de idade ou mais, 50,6% das mais de 30 milhões de pessoas nessa faixa etária, além da progressão no número de matrículas no ensino em geral, conforme apresentamos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Total de matrículas após a Reforma Capanema



Fonte: Elaborado pelo autor com dados contidos no Serviço de Estatística da Educação e Saúde. Tabela extraída do Anuário estatístico do Brasil 1953 (IBGE, 1953).

Isso posto, apreendemos que a reorganização do setor industrial e o conseqüente dualismo do ensino se expressam na necessidade de o setor produtivo ampliar a formação do contingente de trabalhadores. A criação desse cenário em busca de solução para atender às atividades laborais se relacionam com as inferências de Romanelli (2014, p. 62), ao destacar que

[...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualidade para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste.

De forma correlata a essa assertiva, notamos que a década de 1940 se constituiu em solo fértil para a organização da Educação Popular no país. A ampla oferta de escolarização e os investimentos financeiros destinados à modalidade constituíam a preocupação política do Estado e do empresariado nacional, a fim de fomentar a educação de pessoas jovens e adultas, vistas como contingente de trabalhadores necessários. Mesmo com a metamorfose ocorrida no cenário político após o declínio do Estado Novo em 1945 e a reabertura democrática do país sob os efeitos da nova Constituição de 1946, na gestão do Presidente Eurico Gaspar Dutra, os recursos e as ações para eliminar o analfabetismo e, definitivamente, para o desenvolvimento foram preservados.

Tivemos, assim, a criação das Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, planejadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Serviço de Educação de Adultos (SEA). As CEAA consolidaram-se como uma das ações principais de controle das taxas de analfabetismo realizadas pelo Estado. O direcionamento da educação de base à população iletrada, que orientava e fornecia a infraestrutura necessária como, por exemplo, os materiais didáticos e a organização das escolas, “[...] mediante a instalação do maior número possível de cursos a curto prazo, e a gradual extensão das oportunidades até o atendimento de todos, a médio e a longo prazos” (BEISIEGUEL, 1979, p. 87), evidenciavam o ideário proposto pelas Campanhas para atingir o progresso social.

Ao atender à perspectiva de que a educação de adultos tornava-se peça fundamental na progressão dos níveis educacionais da população em seu conjunto, Manuel Bergström Lourenço Filho, responsável pela coordenação das CEAA e pelo gerenciamento do Ensino Supletivo no país, enfatizou, em seu artigo *O Problema da Educação de Adultos*, publicado em 1945 pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a aproximação da Educação de Adultos e a Educação Popular com o ideal salvacionista do Estado, de forma a valorizar não apenas os aspectos culturais da modalidade de ensino, mas também a sua influência no setor produtivo como condição para assegurar o equilíbrio econômico. Nas palavras do Coordenador:

Organizar a educação de adultos, por onde quer se torne necessária, será recuperar valores sociais quase perdidos, pela oferta de novas oportunidades; será concorrer para maior compreensão cívica e social; será enfim, reforçar, por todas as formas, a estrutura da vida nacional. **É ela, enfim, obra de organização social, de revigoramento econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente.** (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 185, grifo nosso).

Cumprido ressaltar que as campanhas de alfabetização se expandiam tanto para os centros urbanos quanto para as áreas rurais. Além da participação do Estado, existia também as contribuições voluntárias que davam maior envergadura ao movimento. Visto assim, duas das campanhas ganharam destaque nacional: A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) - Decreto de normatização Nº 38.955/1956 - e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) - Decreto Nº 47.251/1959 (FÁVERO, 2005).

Ao estudar a organização das Campanhas, Fávero (2005) enfatizou uma intencionalidade nos esforços em torno do processo educativo. Segundo o referido autor, a CEAA obteve expressiva adesão em todos os estados da federação, estabelecendo convênios com as Secretarias de Estados e Municípios. Todavia, diante do cenário de recomposição dos partidos políticos, os quais se preparavam para as eleições, as Campanhas receberam muitas críticas por terem se tornado uma *fábrica de eleitores*, uma vez que restringiam as relações de aprendizagem ao ato de aprender a assinar o próprio nome para a expedição dos documentos eleitorais. Correia (2008, p. 22) acrescenta que as

[...] Campanhas traziam como fundamento político a ampliação das bases eleitorais e a integração das massas ao processo de desenvolvimento nacional, seja como instrumento de participação pelo voto, seja como forma de preparação e qualificação de mão-de-obra exigida pela industrialização.

Alguns dos fatores como as “[...] críticas à qualidade do trabalho realizado, a desistência do trabalho voluntário, a exigência de volumosos recursos inexistentes para o aprofundamento e continuidade do processo de escolarização [e] a improvisação de professores” (CORREIA, 2008, p. 22) corroboraram a fase de declínio das Campanhas na segunda metade da década de 1950. No intuito de propor uma integração dinâmica e ampla para resgatar o prestígio das Campanhas no trabalho de alfabetização, o Sistema de Rádio Educativo Nacional (Sirena), foi criado em 1957, porém não conseguiu atingir os objetivos pretendidos.

A redução nos índices de analfabetismo bem como a ampliação das taxas de matrículas consolidavam os benefícios promovidos pelas Campanhas ao processo educacional. Outrossim, descrevem Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60), elas contribuíram para criar no Brasil “[...] um campo de reflexão pedagógico em torno do analfabetismo e suas consequências

psicossociais”. As informações contidas na Tabela 2 demonstram o avanço das matrículas e o decréscimo nos índices de analfabetismo no país após as Campanhas de alfabetização ao longo dos anos de 1950.

Tabela 2 - Total de matrículas do Ensino Primário e Índices de Analfabetismo 1940-1960

Ano	Total de matrícula geral no Ensino Primário	Analfabetismo entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais		
		População ¹	Analfabetos ¹	Taxa de Analfabetismo
1940	3.068.269	23.648	13.269	56,1
1950	4.366.792	30.188	25.272	50,6
1960	7.458.002	40.233	15.964	39,7

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE (2020a) e Lourenço Filho (1965).

¹ Em milhares.

A redução significativa da taxa de analfabetismo e a ampliação do número de matrículas ajudam a descrever o cuidado político com que estava sendo tratada a educação no país.

A década de 1950 consolidou renovações pedagógicas a considerar as condições gerais do cenário social diante do turbulento processo político vivido com a intensificação das indústrias brasileiras. Haddad e Di Pierro (2000, p. 112), ao analisarem a historicidade do ensino para jovens e adultos no país durante o período, destacam que “[...] a educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia” aos propósitos de sustentação do Estado “[...] não apenas pela face pedagógica, mas também, por suas [próprias] características de prática política”.

Sobre a nova dinâmica, em que a economia crescia internacionalizando-se, Iwasse (2018, p. 42) aponta que o “[...] rumo político do desenvolvimento econômico ganhou um novo fôlego com a abertura do mercado interno ao capital internacional a partir do governo Juscelino Kubitschek [JK] (1956-1961)”. O padrão de desenvolvimento organizado, apoiado na expansão econômica, com vistas a uma produção nacional ampla e desnacionalizada, fomentava a abertura das grandes somas de capital externo, sobretudo de origem dos Estados Unidos e da Europa.

Na gestão de JK, tendo em vista as formas abrangentes de ingresso de capital internacional, ganharam destaque as instalações das indústrias de bens de produção. Surgiu, assim, a justificativa de as subsidiárias de multinacionais expandirem-se e tornarem possível a integração do setor econômico nacional ao capital estrangeiro. Conforme veremos na subseção a seguir, ao implementar seu Programa de Metas, a base da postura política propalada por JK centrou-se principalmente no progresso e no impulso empreendedor do país. Conforme asseveram Haddad e Di Pierro (2000, p. 112):

O processo de substituições das importações realizado no período de Getúlio manteve um fluxo de capitais internacionais concentrado no fortalecimento da indústria de base. Agora, o modelo desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek abriu o mercado nacional para produtos duráveis das empresas transnacionais. A proposta desse governo de um desenvolvimento acelerado [...] acabou ocorrendo paralela à crescente perda do controle da economia pela burguesia nacional.

Como resposta à organização produtiva, o trabalho pedagógico foi intensificado para subsidiar as novas relações de trabalho. A abertura do país para a indústria monopolista confirmava a expansão do sistema público de ensino brasileiro. Destarte, ao visar a ampliar o contingente de força de trabalho diante do projeto de expansão industrial e econômica, a educação direcionada ao segmento de jovens e adultos assume um caráter profissionalizante no sistema educativo brasileiro, dada a urgência de uma massa proletária qualificada a ser integrada ao setor produtivo. As escolas técnico-profissionais convergiam em um canal de interação do homem com a almejada civilização industrial – afinal, a nova divisão internacional do trabalho necessitava de operários à sua disposição.

Correlato a esse cenário de inovações nas relações educacionais e produtivas, no ano de 1958, por iniciativa do Governo JK, foi organizado, após a extinção da CEAA, o II Congresso para a Educação de Adultos. Sediado na cidade do Rio de Janeiro, o evento buscava alternativas que subsidiassem as ações para o futuro da educação popular. De acordo com Paiva (1979 *apud* HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112),

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Desse modo, surgia uma nova forma de pensar o processo nacional para a educação de jovens e adultos. A erradicação do analfabetismo consolidava-se na política implantada como uma necessidade fundamental ao desenvolvimento, pois “[...] o adulto não alfabetizado era percebido como um ser imaturo que deveria ser atualizado” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112).

Uma mobilização nacional de alfabetização ganhava novos estímulos e o processo educativo caminhava para uma realidade diferente das últimas décadas. Saviani (2013) afirma que o processo de industrialização e de urbanização em trânsito no país definiu uma passagem “[...] da consciência mágica, própria da sociedade fechada, predominantemente dos meios rurais, para a consciência transitivo-ingênua” (SAVIANI, 2013, p. 323-324), possibilitando ao

povo sua emersão na vida política. Com relação a essa assertiva, em projeção nacional, desenvolveu-se o método de aprendizagem de Paulo Freire. Beisiegel (1979, p. 89, grifo nosso) assim o descreve:

O método fazia convergirem as atividades desenvolvidas no processo de alfabetização para a discussão e o exame crítico de expressões sociais e culturais, políticas e econômicas da situação de vida dos grupos em que eram recrutados os adolescentes e adultos analfabetos. Mais ainda, uma **educação para a liberdade, conduzida já em seu desenvolvimento como uma prática da liberdade**, não poderia prescindir do exame das barreiras econômicas, jurídico-políticas e ideológicas que impediriam ou dificultavam o acesso do povo ao exercício da liberdade.

Em 1963, a proposta educativa de Paulo Freire deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) que, dirigido pelo próprio educador, visava a alfabetizar mais de 5 milhões de brasileiros. Todavia, as articulações pedagógicas em torno do planejamento educacional e dos demais movimentos de alfabetização de adultos, vinculados à ideia de fortalecimento popular, foram extintos em consequência do golpe de estado, deflagrado pelos militares em março de 1964, que resultou na deposição do Presidente João Goulart (SKIDMORE, 1969).

A partir do Regime Militar (1964-1985), o Estado adotou uma posição estritamente econômica de desenvolvimento, submetendo a educação a esse imperativo. O controle ideológico passou a ser um dos eixos fundamentais usados pelo Estado para garantir o controle social. Dessa forma, novos dimensionamentos foram atribuídos ao processo educativo. Romanelli (2014) sustenta que o cenário de aceleração econômica e a crescente demanda social influíram a um consequente agravamento da crise do sistema educacional, uma vez que ele já não se mostrava eficiente em vista da expansão socioeconômica imposta pelo Regime Militar após 1964.

Para solucionar os problemas na educação, o Governo Federal brasileiro firmou convênios com os Estados Unidos por meio de parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development* (AID) (1964 -1971). De acordo com Romanelli (2014, p. 202), os vários acordos celebrados implicariam uma organização educacional sem precedentes no país, ao envolver “[...] assistência técnica e cooperação financeira”. O sistema educacional brasileiro em todas as suas modalidades (Ensino Primário, Secundário, Técnico, Universitário) passaria por reestruturações sob orientações dos técnicos da AID, aproximando-se de um modelo empresarial com a mesma estrutura organizacional e administrativa.

Em 1967, influenciado pelos convênios Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency for International Development* (MEC/USAID), o Governo Federal brasileiro oficializou o programa Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) para a alfabetização de adultos. Conforme descrevem Haddad e Di Pierro (2000), “[...] dirigido por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do Regime Militar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114). Segundo Paiva (1981, p. 97):

A cruzada ABC era, na área da educação de adultos, o correspondente aos convênios MEC/USAID para os diferentes níveis de ensino. Era, porém, politicamente muito mais incômoda porque nela a interferência externa não se limitava ao planejamento, apresentação de sugestões e pressões pela sua operacionalização: o programa era implementado diretamente pelos norte-americanos.

O plano que caracterizava uma doutrina de interdependência do Governo Federal brasileiro com os acordos MEC/USAID tornou-se um transtorno perante a sociedade, visto que tal condição não concorria ao estímulo patriótico e à imagem de “nação grande” vivenciados durante o período do “milagre econômico” (1968-1973) (PAIVA, 1981). Após uma série de críticas, as Cruzadas começaram a se extinguir no país no início dos anos de 1970.

O setor de escolarização de jovens e adultos, entretanto, “[...] não poderia ser abandonado pelo aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114). A resposta veio com a promulgação da Lei Federal Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), que criou a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

O programa, cujo princípio era romper com a “chaga no analfabetismo” (HADDAD; DI PIERRO, 2000), pressionado pelo rigor do Regime Militar, passou a se configurar como uma campanha de massas. O integralismo do Mobral ao processo educativo proposto aos estados e municípios firmava-se em um silogismo, com a primeira proposição no atendimento aos marginalizados, e a segunda aos objetivos políticos do Governo Militar. Assim, o Estado buscava nas camadas populares as bases sociais para legitimar o seu regime. O programa era coordenado por Mario Henrique Simonsen, o economista que projetou uma estrutura financeira capaz de atribuir recursos extraorçamentários para subsidiar uma campanha de alfabetização em massa. Os valores eram provenientes da dedução do imposto de renda das empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva.

Essa captação financeira justificava-se ao empresariado para a formação de um programa que não apenas afastaria o dilema do analfabetismo, mas que, simultaneamente, “[...] realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo* e permitiria as

empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada” (PAIVA, 1981, p. 100). A reestruturação das relações de trabalho, influenciando no processo educativo, marcava a ênfase na Teoria do Capital Humano, conforme veremos na próxima subseção.

Ao formalizar-se como movimento de alfabetização em larga escala, o Mobral propunha um método de ensino baseado na aprendizagem funcional, que rompia com a busca ontológica e libertadora, conforme preconizava o método didático de Paulo Freire. Na prática, o programa sugeria uma formação aligeirada a fim de atender às demandas do mercado de emprego. Os ciclos de estudos compreendiam até cinco meses, estabelecendo uma meta ao número de alunos conveniados e ao total de estudantes que se pretendia alfabetizar (PAIVA, 1981).

Com efeitos, a década de 1970 tornou-se significativa para a educação das pessoas jovens e adultas no país. Conforme mostram os dados do IBGE (1970), a amortização presente na taxa de analfabetismo entre os brasileiros acima dos 15 anos chegava aos 33,7% em um contingente populacional de mais de 53 milhões. Contudo, Paiva (1981) acusa uma inconsistência nas informações fornecidas pelo Mobral. A autora aponta uma “falácia de números” nos indicadores globais do projeto, tanto nos indicativos de evasão escolar, manipulados pelas Secretarias Municipais e Estaduais para assegurarem recursos financeiros, quanto na própria condição de analfabetismo que se mantinha em várias regiões do país, mesmo após os estudantes concluírem os ciclos de alfabetização. A precariedade do programa, desde os materiais didáticos à formação de professores, não promoveu a aprendizagem esperada (PAIVA, 1981).

Com autonomia em relação ao MEC, a partir de 1973, após aprovação do Conselho Federal de Educação, o Mobral passou a expedir os próprios certificados pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. As críticas ao programa eram, porém, constantes, quer seja pela carga horária para a alfabetização, quer seja pelos critérios utilizados para auferir a aprendizagem dos estudantes.

O MOBREAL, ao final dos anos de 1970, passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho – desde a educação comunitária até a educação de crianças -, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante dos cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil. (HADDAD; DI PIERRO; 2000, p. 116).

Não obstante as transformações no processo educacional, com o objetivo de promover o equilíbrio entre a organização da produção e a sociedade, os militares iniciaram uma reformulação do sistema de ensino a partir de 1971. A Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971,

entrou em vigor, formulando, então, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN⁵). Conforme Saviani (2018, p. 10), à luz do tecnicismo, o documento pautava-se na “[...] neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”, assim como focava em métodos pragmáticos de ensino.

Além de organizar o campo do ensino regular com o regime obrigatório de oito anos e restringir o alcance das responsabilidades do Estado na faixa etária de 7 aos 14 anos, a LDBEN também passou a reconhecer a EJA como um direito à cidadania. No capítulo reservado à Educação de Jovens e Adultos, o documento define, ainda, as bases legais do chamado Ensino Supletivo como guia pedagógico da EJA. Repleto de ideais modernistas, essa parte do novo formato de ensino para jovens e adultos visava a proporcionar educação regular a esse público, propondo “[...] recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Regulamentado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 699/1972, elaborado por Valnir Chagas, o Ensino Supletivo deveria cumprir quatro funções específicas, a saber: 1) suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo Supletivo via cursos e exames); 2) suprimento (complementação do ensino inacabado por meio de cursos de atualização e de aperfeiçoamento); 3) aprendizagem (correspondia à formação metodológica para o trabalho); e 4) qualificação (encarregada da profissionalização do estudante sem ocupar-se com a educação geral, e atendia ao objetivo de formação de recursos humanos para o trabalho) (BRASIL, 2000a).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “[...] o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos de 1970”. As recomendações de ensino do programa incluíam flexibilidade curricular, o que expandia o campo de oportunidade para aqueles que não conseguiam ser alfabetizados em idade própria. O programa oferecia cursos a distância (pelos correios) e realização de exames por meio dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Além disso, a agilidade na formação permitia que todos acompanhassem o processo de modernização do chamado “Brasil Potência” vivido na gestão do Presidente Médici (1969-1974) (SAVIANI, 2013).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64) descrevem um efeito comum ao Ensino Supletivo não apenas no Brasil, mas na América Latina: a juvenilização da clientela, pois “[...]

⁵ A primeira LDBEN foi outorgada em 1961, por meio da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (ROMANELLI, 2014).

a educação supletiva converteu-se também em um mecanismo de aceleração de estudos para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular”. Os autores supracitados explicam que “[...] a entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades [...]” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64) próprias da organização produtiva constituem os fatores principais que levam os adolescentes e os jovens para os cursos de suplências.

Saviani (2013) infere que a organização do processo educativo era consistente com os interesses econômicos do Regime Militar, pois visava a uma “[...] formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (SAVIANI, 2013, p. 344). A finalidade do sistema educacional residia, portanto, na instrumentalização dos meios intelectuais em consonância com a técnica de mercado, com o pragmatismo e com a racionalização do trabalho.

No que diz respeito ao avanço do setor produtivo, ainda na década de 1970, o trabalho no cenário mundial foi reestruturado, o que impactou a organização educacional nacional na década de 1980. Ao sistema taylorista/fordista foi incorporado o modo de produção toyotista⁶, de maneira a fornecer ao capitalismo industrial novos métodos produtivos com inovações no campo tecnológico capazes de influir na manipulação das técnicas de gestão de pessoal e de ampliar a ênfase na subjetividade do trabalhador, conforme veremos com maior profundidade no próximo tópico desta seção.

Posto isso, em relação à evolução dos indicadores de educação na década de 1980, a queda da população analfabeta em relação aos anos anteriores comprova a rigidez da política militar no controle da educação. A taxa de analfabetismo atingiu o menor índice em quase três décadas: entre os 74 milhões de brasileiros com mais de 15 anos, a taxa de analfabetismo passou a ser de 25,9% (IBGE, 2020b).

As funções atribuídas ao Mobral, ao Ensino Supletivo e às demais modalidades do sistema educacional concentravam-se na correção das desigualdades sociais causadas pelo processo produtivo. Suplantar o conformismo social como alternativa de controle das massas tornava-se uma necessidade do Governo para a manutenção do poder. No entanto, devido à contínua agitação popular de todos os estratos pela expansão dos direitos e oposição à opressão do Estado, o enfraquecimento do Regime Militar foi sentido no início dos anos de 1980. O

⁶ Toyotismo: expressa a forma particular de expansão do capitalismo monopolista do Japão no pós-1945, cujos traços principais que a distingue do fordismo são os vinculados ao fluxo de demanda; variada, heterogênea e diversificada; produção flexível, existência de grupos ou equipes de trabalhos, utilizando-se crescentemente da microeletrônica e da produção informatizada; forte processo de terceirização e precarização do trabalho; técnica *just in time* com aproveitamento máximo do tempo do operário (ANTUNES, 2009, p. 226).

proletariado organizado em sindicatos⁷, os movimentos estudantis universitários ordenados por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), as instituições acadêmicas e os veículos de imprensa, além dos próprios partidos políticos que reivindicavam a retomada democrática, conduziam uma oposição generalizada à Ditadura.

Após 21 anos no poder, os militares deixaram a administração pública do país em 1985 sob forte pressão dos movimentos sociais. Com o fim da Ditadura, o Mobral, um dos principais representantes da ideologia militar, foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) no mesmo ano, por meio do Decreto N° 91.980, de 25 de novembro de 1985 (BRASIL, 1985). Haddad e Di Pierro (2000) sumariamente descrevem as responsabilidades da Fundação, a saber:

[...] articular o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir o material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Ao considerar a logística e a estrutura em relação às Secretarias de Educação dos estados e dos municípios, a Fundação Educar representou a continuidade do Mobral, porém com mudanças significativas em relação à sua subordinação ao MEC.

No plano institucional, com a abertura democrática do país após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a EJA tem realizado mais ações para expandir a educação. Como resultado da acirrada luta da sociedade civil, o documento constitucional estipulou que todos os brasileiros tivessem acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito sem restrições de idade. Ademais, “[...] as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Com o que discorremos até aqui, podemos constatar que a EJA está vinculada a um mecanismo instrumental a favor da organização produtiva, ampliando a aprendizagem técnica por meio do enfrentamento do analfabetismo, ou como alternativa de recuperação escolar. Nessa proposição, novas reformulações políticas aconteceram na década de 1990, influenciadas

⁷ O ABC Paulista, área industrial na região metropolitana de São Paulo, que inclui as cidades de Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C), converteu-se em ícone dessa organização sindical, região polo industrial do país com as montadoras automotivas.

por organismos multilaterais, cujas intenções sofrem influência do neoliberalismo⁸ e do advento do processo de globalização⁹.

Com base nas reflexões estabelecidas, apreendemos que as relações do processo educacional são gerenciadas pelas demandas da organização produtiva. A formação de um contingente de força operacional, que atenda às necessidades do setor industrial, implica a produção de capital humano por uma pedagogia técnica e pragmática. Podemos observar, dessa forma, que as relações entre educação e trabalho pressupõem um condicionamento específico do sistema capitalista, a fim de manter seu histórico processo de acumulação e de expansão, tal como veremos a seguir.

2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL

Conforme exposto até aqui, podemos identificar uma intrínseca relação entre a atividade econômica e a oferta da educação escolar brasileira, sobretudo com as novas relações de trabalho inerentes ao processo de industrialização do país após a década de 1940. A organização da EJA, em particular, é correlata a um projeto societário de produção e de gestão da força de trabalho que emerge das necessidades do setor produtivo, como é possível identificar na análise de seu aporte histórico realizado na subseção anterior. Dessa forma, a expansão educacional no Brasil ocorreu como resultado das demandas socioeconômicas com o processo de implementação do capitalismo industrial e das conseqüentes relações de trabalho.

Um olhar atento para a história da industrialização brasileira remete-nos ao ideal da política nacional-desenvolvimentista (ainda na gestão Vargas) da qual decorreu uma série de ações requeridas pelo empresariado nacional e financiadas pelo Estado, com o propósito de superar as limitações de uma economia fundada na atividade agrícola (SKIDMORE, 1969). Desse modo, as políticas desenvolvidas pelo país mediante o processo de reestruturação do trabalho implicavam uma organização estrutural do processo escolar, cuja função era a elaboração de novas atividades laborais.

Conforme descreve Marcon (2017), “[...] tivemos que o contraditório processo de desenvolvimento da industrialização implicou em políticas estatais que permitiram a transição de uma indústria nacional pouco competitiva em direção ao estabelecimento de uma nova

⁸ “Neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (HARVEY, 2011, p. 12).

⁹ Fenômeno contemporâneo que proporciona a interligação espacial e temporal entre diferentes regiões do planeta por meio de tecnologias distintas, o que facilita o intercâmbio e o relacionamento comercial e social.

indústria nacional” (MARCON, 2017, p. 23), cuja produção em larga escala e de bens de produção e de consumo duráveis rompiam com as limitações de outrora.

Com o apoio desses pressupostos, veremos a seguir as implicações da reestruturação do trabalho no processo de educação escolar brasileiro. O ajuste econômico do país ao paradigma industrial de novo tipo condiz a uma formação técnica da classe operária para atender ao projeto de reorganização produtiva. Como parte do processo histórico-social, a escola está diretamente relacionada às relações de produção e deve responder às demandas produtivas.

Em relação ao capitalismo industrial, as décadas de 1950 e de 1960 marcaram o desenvolvimento econômico vivenciado no país com a implementação das políticas do Governo JK. A nova forma de progresso que abriu caminho nesse período reafirmava definitivamente o modelo taylorista/fordista (IWASSE, 2018). A uniformização do trabalho que incorporava dispositivos organizacionais e tecnológicos implicavam novos padrões sociais, cuja essência estava na rigidez e no controle disciplinar das massas em relação à produção e à cultura de consumo.

Em torno dessa proposição, Harvey (2014) assevera que o modelo fordista não apenas organizava o processo produtivo, mas também difundia a racionalização do trabalho, resultando em um novo aspecto de reprodução social, na qual a força de trabalho deveria adequar-se no interior das fábricas. Dessa forma, o autor apresenta as características do modo produtivo, enfatizando que

[...] a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução de força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. [...]. [...] os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida. (HARVEY, 2014, p. 121).

As implicações na vida cotidiana são efeitos das novas relações de trabalho. Nessa perspectiva, Heller (2014), em sua obra *O cotidiano e a história*, destaca a influência da alienação, cuja força motriz reside na lógica da acumulação, aos aspectos da cotidianidade. Conforme a autora:

A *vida cotidiana* é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual ou físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais *insubstancial* que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida

cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se *em funcionamento* todos os seus sentidos, todas as capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 2014, p. 31, grifos da autora).

Destarte, com base na análise de Heller (2014), a dimensão do trabalho indica uma realidade objetiva, pois o cotidiano desempenha um papel mediador entre o imediatismo do mundo e a relação entre o sujeito e o ambiente. Nesse caso, a educação social passa a ser um meio de adaptação dos trabalhadores à racionalização da produção e torna-se, desse modo, uma ferramenta no projeto de industrialização. Ao mesmo tempo, o pragmatismo, entendido como as ações objetivas para melhor eficiência na linha de produção resulta em um elemento fundante na sociedade conduzida pela prática de produção taylorista/fordista.

É importante entender que a racionalização do trabalho relacionada ao comportamento cotidiano dos trabalhadores originou-se da organização científica desenvolvida por Taylor na indústria norte-americana no final do século XIX. Sua gestão é baseada no melhor aproveitamento das tarefas e da redução de desperdícios, aumentando a eficiência da produção e reduzindo o tempo de aplicação. A atividade do processo de manufatura converge, portanto, para a rigidez que pode simplificar a função do trabalhador no sentido de monitorar e cronometrar cada movimento realizado durante o processo.

Ao corroborar o controle de gestão do trabalho, a esteira rolante tornou-se parte da linha de montagem como um novo dispositivo técnico, pois agora “[...] o trabalhador especializado recebia o produto parcelado e realizava sua fração do processo antes que ele fosse encaminhado ao estágio seguinte” (PEREIRA, 2019, p. 20). Essa estrutura criava condições amplas de exploração do trabalhador, suprimindo a movimentação ociosa e desnecessária da planta que era convertida em ganho de produção, visto que fixar o trabalhador em seu posto de trabalho implicava ampliar as proporções de renda ao capitalista.

A racionalização do trabalho de acordo com os padrões de organização científica taylorista/fordista fez com que as atividades laborais deixassem de ter complexidade operacional, retirando, dessa forma, o domínio do processo de trabalho dos trabalhadores. Na linha de produção, os indivíduos eram apenas os executores das operações predeterminadas e pré-definidas pelo pessoal da direção da fábrica, porquanto não precisavam dispor de conhecimentos e de capacidade cognitiva para concluir o seu trabalho, apenas executavam as operações planejadas (BRAVERMAN, 1977).

Como já mencionamos, no Brasil, essa abordagem teve implicações na gestão de desenvolvimento preconizada pelo Presidente JK, que promoveu a entrada de capital estrangeiro no país por meio da isenção de impostos, do investimento em infraestrutura e da

própria proteção do mercado. Conforme Benevides (1979), foi o período em que “[...] se instalava a indústria pesada, principalmente a automobilística ao mesmo tempo que a indústria de base ganha[va] novo impulso com a instalação de novas indústrias siderúrgicas e o desenvolvimento acelerado da indústria naval” (BENEVIDES, 1979, p. 201).

A afirmação no discurso entusiasmado de JK em fazer com que o Brasil atingisse 50 anos de progresso em cinco anos de ações – “cinquenta anos em cinco” – evidenciavam que as respostas do Governo ao desenvolvimento econômico do país confirmavam-se na implementação de seu Programa de Metas. Segundo Benevides (1979), as recomendações de JK estabeleciam objetivos a serem alcançados em diferentes setores da economia. Trinta metas foram alocadas em cinco eixos principais: energia; transporte; alimentação; indústria de base; e educação, e, também, a construção da capital Brasília como “meta-síntese” do desenvolvimento nacional. Contudo, afirmava o Presidente que o objetivo maior e final do plano político estava na elevação do nível de vida da população (MARANHÃO, 1988).

A política de JK, a qual abrangia planos a serem executados com recursos públicos e privados, traduzia “[...] um conjunto dinâmico e progressivo de obras e empreendimentos” (BRASIL, 1958, p. 9). A estrutura financeira organizada sob as áreas de aplicação – os eixos principais do Programa de Metas – representavam investimentos fundamentais para a consolidação do desenvolvimento industrial do país diante do novo padrão de acumulação capitalista.

As ações políticas mais desnacionalizadas assumidas pelo Estado atraíram o estabelecimento de empresas multinacionais ao país, o que refletiu no movimento de “mundialização do capital”¹⁰. Concomitantemente, a estrutura social convergia em uma dinâmica de urbanização sem precedentes, como destacado por Araújo (2012) na Região do ABC Paulista na Grande São Paulo, quando esta

[...] vivenciou profundas transformações econômicas, sociais e políticas por ter sido o berço da primeira *geração* das indústrias automobilísticas instaladas no Brasil. Decorrente desse *modelo* de desenvolvimento se ergueu de uma determinada forma de ocupação espacial urbana que, centrada nas necessidades da indústria monopolista, converteu a região no *locus*, no espaço privilegiado de reprodução da vida social. (ARAÚJO, 2012, p. 36, grifos do autor).

Ao considerar o impacto do capital produtivo, essa análise mostra os resultados das relações sociais dentro da lógica da acumulação. Maranhão (1988) avaliou que o nacional-

¹⁰ Sobre o processo de mundialização do capital, ver a obra *A mundialização do capital*, de François Chesnais (1996).

desenvolvimentismo ganhou fôlego pelo contexto em que estava inserido, visto que era convergente em um

[...] momento em que uma série de transformações, até no próprio padrão de acumulação capitalista no Brasil estavam se operando; e numa situação em que o grande capital monopolista em escala internacional acelerava o processo de integração de economias periféricas dependentes, exportando crescentemente capitais para sua indústria. (MARANHÃO, 1988, p. 46).

A face do capitalismo brasileiro expandia-se, portanto, sob uma nova dinâmica econômica reproduzida pelo taylorismo/fordismo. Novos padrões sociais surgiam nessa metamorfose econômica, cuja rigidez operacional da fábrica tornava-se instrumento útil ao condicionamento dos trabalhadores. Para Kuenzer (1995), o novo modelo de produção era direcionado a trabalhadores que combinavam um conjunto de habilidades técnicas com um de medidas convenientes para assumirem seu papel alienante no processo, garantindo as condições de sua própria reprodução.

Insera-se, nessa perspectiva produtiva, formas de precarização, caucionando um ritmo intenso com pressão e intensificação no controle às exigências para o cumprimento de metas, geralmente inatingíveis na produção. No que se refere à organização dos trabalhadores, vimos que a descentralização e o controle hierárquico se concentravam na gestão da fábrica, o que promovia um padrão de alienação e absorção do trabalho como capital.

De acordo com Marcon (2017), a produção em larga escala para atender ao consumo em massa era submetida a um esquema vertical e sistematizado no interior das fábricas que integravam um alto número de trabalhadores. Contudo, em um sistema estritamente de base eletrônica, as exigências de produção de características semelhantes limitavam a participação e a criatividade desses trabalhadores, que possuíam baixa qualificação e eram treinados a realizar movimentos repetitivos na linha de montagem.

Assim, tendo em conta a integração da automação no processo, o dispêndio intelectual dos trabalhadores tornava-se insignificante, incapaz de intervir ou garantir as suas funções. Conforme Braverman (1977), o conhecimento de gestão de operações e ciência do trabalho limitava-se à cadeia de comando confiada aos gerentes e engenheiros de produção, o que tornava os trabalhadores uma peça facilmente substituível, levando em conta o amplo contingente de força de trabalho disponível no mercado de empregos.

Desse modo, o processo de formação do trabalhador tornava-se estritamente funcional, de forma a ampliar o processo de “[...] estratificação social no interior da classe trabalhadora” (MARCON, 2017, p. 29-30). O foco na Educação Profissional e técnica por meio de instituições paralelas, como ocorriam no “Sistema S”, e a promoção de campanhas de alfabetização de

massa para jovens e adultos estavam relacionados à política de investimentos do Governo Federal para adequar a estrutura da educação escolar ao ensino pragmático.

Ao encontro dessa perspectiva, Kuenzer (2005) destaca que o desenvolvimento das relações de gestão do trabalho afetou a formação dos trabalhadores, o que levou a métodos de ensino instrumentais para atividades laborais específicas. Disso resultavam “[...] novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos modelos de trabalho caracterizado pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desenvolvimento do trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1155).

O investimento na qualificação profissional tornou-se uma das condições para a melhoria da eficiência econômica. A racionalização dos métodos de ensino fornecia, portanto, uma razão para tornar possível a mão de obra exigida pela fábrica. Dessa forma, as pedagogias que atendiam às necessidades de produção requeriam o uso de técnicas específicas para o desempenho das funções laborais; apesar disso, esse pano de eficiência produtiva desconsiderava os aspectos cognitivos dos trabalhadores e a sua mobilização cultural.

Saviani (2018) assevera que a pedagogia tecnicista intrínseca ao paradigma de acumulação não atraía atenção direta para o amadurecimento intelectual dos alunos; aliás, “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2018, p. 10). Logo, no Brasil:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2018, p. 10-11).

O trabalho pedagógico de base taylorista/fordista foi reorganizado para atingir um fim específico: nutrir a qualificação profissional para o melhor engajamento produtivo. Assim, a condução da prática educativa tornou-se uma prioridade para o setor econômico, o que implicou o distanciamento da escola como uma instituição autêntica na formação e na aquisição de virtudes sociais para aproximá-la dos valores e das demandas de mercado, enfatizando suas contradições na sociedade capitalista. Isso posto, os métodos escolares passaram a contar com

“[...] princípios de fragmentação, controle do tempo, especificidade e restrição de currículo, público-alvo determinado e ações constantemente supervisionadas por instâncias superiores para que assim pudessem formar o profissional apto ao atendimento dos interesses do capital” (FERNANDES, 2019, p. 70).

As ideias supracitadas expressam a valorização da produção instrumental do conhecimento relacionado à lógica do capital. Dessa forma, além de aprofundar a divisão do trabalho, o amplo sentido de desenvolvimento do Brasil para estimular sua produção nacional também estava enraizado na direção vertical do ensino, cuja formação integral do indivíduo era neutralizada e condicionada a capacitar para os postos de trabalho.

O processo educacional, submetido à rigidez taylorista/fordista, propunha “[...] uma formação para atender à demanda de trabalhadores *staff* da produção, uma vez que a separação entre concepção e execução exigia tarefas relacionadas às ações intelectuais e instrumentais, cuja formação estava bem definida em função das relações de classes” (IWASSE, 2018, p. 45).

Ante o exposto, torna-se possível reafirmar a dicotomia entre educação e trabalho sob o imperativo econômico, dado que a instituição escolar atuava como via de acesso do trabalhador a uma oportunidade de emprego. Por conseguinte, no seguimento da educação brasileira, a partir da década de 1960, surgia a Teoria do Capital Humano, mediante a qual a formação escolar era adaptada a

[...] preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e a renda individual. (SAVIANI, 2013, p. 429).

Isso significa que as escolas na relação capitalista desempenham um papel estratégico para subsidiar o crescimento da produtividade e o potencial de geração de renda, fornecendo aos indivíduos os recursos necessários para a aquisição de habilidades e prepará-los para as atividades industriais (SCHULTZ, 1973a). Nesse caso, a combinação da necessidade econômica e dos interesses privados com as leis e os regulamentos torna o ciclo de reprodução da ordem capitalista natural e inalterado. Desse modo, preservar o capital por meio da educação escolar não é uma prática recente, mas faz parte de um histórico movimento dialético que mantém ativo o processo de acumulação e de concentração de riquezas.

Assim, ao recuperarmos o contexto do Brasil na década de 1960, quando da organização e promulgação da LDBEN – Lei nº 4.024/1961 –, que instituiu, pela primeira vez na história, as diretrizes e os padrões para a educação nacional, notaremos, em sua essência, um plano hegemônico que viabilizava as correlatas transformações do setor produtivo. Nessa

acepção, a dualidade da educação mantinha-se fortalecida, impulsionando as desiguais oportunidades de acesso ao ensino e corroborando uma formação intelectual vulnerável em detrimento das formas irrestritas de expansão do capital.

Formar um contingente de trabalhadores para atender ao expansivo e precário mercado de empregos estabeleciam as balizes da recém-criada legislação. Dessa maneira, revigoravam-se os pressupostos exigidos pelo setor privado à função técnica dos trabalhadores. Destarte, conforme demonstrado no primeiro tema desta seção, as ações desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1980, como o MOBRAL, e a oferta contínua da Educação Profissional, visando a atingir o estrato de trabalhadores jovens e adultos, exemplificam os canais que emergiam como acesso à formação pragmática e como oportunidade de rápida integração ao mundo do trabalho. Além disso, também demonstram o histórico caráter prospectivo de legislações favoráveis ao atendimento das necessidades econômicas; afinal, sempre que houver falta de recursos para atender às necessidades do capital, haverá normas aplicáveis destinada a eliminá-las.

É lícito afirmamos que a compreensão do mundo do trabalho, nesta pesquisa, dá-se pelas lentes do conjunto histórico das produções humanas e em todas as suas dimensões produzidas socialmente há várias gerações. A educação, nesse prisma, deve, sobremaneira, possibilitar aos sujeitos a apropriação dessa produção. Contudo, as diferentes formas do capitalismo ao manifestar-se no interior da sociedade, em seu histórico movimento de expansão e acumulação, está subsumindo esse ideal de educação para utilizá-la como instrumento que atenda às suas necessidades imediatas em produzir capital e manter superficialmente o sustento do homem sem produzir a verdadeira humanização.

Nesse viés, segundo Schultz (1973a), os investimentos em Capital Humano, dos quais podemos destacar a escolarização básica, a qualificação técnica e a médica, correspondem a um crescimento econômico nos parâmetros definidos pelo capital, relacionando-se a uma formação de força de trabalho mais criativa e inovadora, influenciando imediatamente no crescimento da produção de trabalho. Embora o trabalhador se esforçasse para manter-se empregado e ativo no mercado de emprego, não se afastava da necessidade contínua e progressiva por qualificação. A racionalidade do capital inerente às novas matizes de organização social exigia dos sujeitos e do próprio processo educativo capitalizar inovações e eficiência para subsidiarem as carências do sistema de produção. Assim, as nuances para o embrutecimento dos estratos desfavorecidos reproduziam-se a favor da dinâmica de expansão do capital.

De acordo com Marcon (2017, p. 30), nesse cenário, “[...] onde a indústria brasileira adotou os princípios taylorista/fordista de produção como modelo de gestão, fez-se necessário disseminar um modelo ideal de operários/soldados passivos em relação à intensa exploração da

força de trabalho”. Desse modo, o condicionamento social, coadunado às relações de trabalho, reproduz um modo de vida alienado da classe trabalhadora e corrobora a divisão de classes. Justifica-se, então, a essência da Teoria do Capital Humano, cuja capacidade se detém em transformar o espaço escolar em um campo de disputa ausente de oportunidades justas aos estudantes.

Por esses pressupostos, é possível identificarmos, nos argumentos de Schultz (1973a), a disparidade dos investimentos aplicados na própria formação de capital humano, entre as categorias de trabalhadores jovens e adultos ativos no processo produtivo. Segundo o autor:

O crescimento econômico exige muita migração interna de trabalhadores para ser ajustada às flutuantes oportunidades de emprego. Jovens rapazes e moças movem-se muito mais prontamente do que os trabalhadores já mais idosos. Sem dúvida, isso tem sentido econômico, quando se reconhece que os custos de uma migração como esta são uma forma de investimento humano. Os jovens têm mais anos pela frente do que os trabalhadores mais idosos, durante os quais poderão realizar um investimento dessa categoria. Daí, é preciso menos que uma diferença de salário para que se torne economicamente vantajoso para eles o deslocamento de um lugar para outro ou, em outras palavras, os jovens podem esperar um retorno mais alto em seu investimento de migração do que as pessoas mais idosas. Essa diferença pode explicar a migração seletiva, sem a necessidade de um apelo às diferenças sociológicas entre os jovens e as pessoas idosas. (SCHULTZ, 1973a, p. 36-37).

Nessa perspectiva, apreendemos que o processo de formação dos trabalhadores fundados na sociedade capitalista, em que a maior parcela das pessoas vive da venda de sua força de trabalho, é própria de uma dialética entre qualificação para ocupar os postos de empregos e o processo de obliteração da força de trabalho, uma vez que o avanço tecnológico no setor produtivo minimiza a participação e a gestão das atividades laborais por parte do trabalhador (MARCON, 2017).

Essas análises reverberam a natureza contraditória da educação escolar na atualidade, que, mormente, atua como uma via de prevenção ao desemprego ou enfatiza a marginalização social. De acordo com Noma e Czernisz (2010, p. 197):

A educação escolar contemporânea é conclamada a formar o homem cujos atributos atendem as necessidades do mundo produtivo. Cumpre ressaltar que é esta a mesma lógica que subsidia a atribuição de responsabilidades à educação brasileira pela baixa qualificação da população ativa (PEA) e, em consonância, pelo pouco crescimento econômico do país. Com fundamento nela, a educação passa a ser considerada sob dupla perspectiva: de um lado, é tratada como sendo a responsável pelo atraso e pobreza do país; por outro, é concebida como instrumento para a promoção e a elevação dos padrões de qualidade.

À vista disso, a escola aponta para uma organização hegemônica com premissas unilaterais, cujo ideal de desenvolvimento social permeia os traços da desigualdade diante da atuação da burguesia empresarial sob a dinâmica de exploração e de acumulação de renda. Conforme Souza (2010, p. 144), “[...] trata-se de um tipo de educação interessada, utilitarista que prepara o trabalhador apenas para atender as demandas da empresa capitalista”, em oposição ao conceito de formação omnilateral, como veremos adiante.

Consoante a essa premissa, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) analisam a atuação da burguesia brasileira e sublinham a sua falta de comprometimento com um plano nacional que garantisse à população direitos básicos como moradia, saúde e educação. Proporcionalmente a essa ideia, forjou-se “[...] um projeto societário de capitalismo dependente cuja marca específica é de um desenvolvimento desigual e combinado. Fundaram-se estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas que permitem a concentração da propriedade e renda” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 69). Conforme os autores:

O conceito de capitalismo dependente desvela como a burguesia brasileira tem se aliado às burguesias dos centros hegemônicos do capital e mantido à margem de direitos básicos e sociais a maioria da população. Para este tipo de projeto, moderno e arcaico, formalidade e informalidade, concentração e extrema pobreza, alta escolaridade e analfabetismo, não se contrapõem, como insiste o pensamento da matriz dual e etapista de desenvolvimento, mas resultam da especificidade das relações sociais de classe no Brasil. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 69).

No ônus da relação educação e trabalho na sociedade capitalista, a “[...] educação que a burguesia reserva para a classe trabalhadora constitui um fator de negação da condição humana” (SOUZA, 2010, p. 145), já denunciada por Marx (2004) nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, ao destacar a objetivação do trabalho e a consequente desvalorização do operariado. De acordo com o autor:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas [...] aumenta em produção direta a desvalorização do mundo dos homens [...]. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80).

Assim sendo, entendemos que o modo de produção impulsiona a alienação do trabalhador em favor da dinâmica econômica e social criada pelo capital. Das nuances do capitalismo, constituem-se as respostas para as relações sociais, a estrutura econômica, a política e o próprio ensino escolar.

Ao inferirmos sobre essa proposição e pensarmos na relação educação e trabalho na contemporaneidade, percebemos que, com a reestruturação do capital, no início dos anos de 1970, em resposta à crise estrutural de acumulação produtiva, o capital organiza-se sob uma nova ofensiva em escala global, convergindo em inovações no sistema produtivo e integrando expansão tecnológica e dispositivos organizacionais, de forma a proporcionar flexibilidade suficiente para a produção, garantir as demandas do mercado e assegurar o processo de acumulação. Segundo Harvey (2014, p. 140):

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processo de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento, de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando por exemplo um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Inspirada nas inovações oriundas do sistema de montagem automobilístico da Toyota, desenvolvidas pelo engenheiro Taiichi Ohno no pós-Segunda Guerra Mundial, a produção flexível, também denominada de Toyotismo, expressa uma dinâmica em que

[...] todas as etapas do processo são flexibilizadas com o objetivo de alcançar aumento da produtividade com redução dos custos. Buscando eliminar gastos desnecessários, [...] redução dos estoques, inserção da produção adequada à demanda, substituição da linha de produção pelo trabalho coletivo nuclear e da força de trabalho especializada pela qualificada e multifuncional. (PEREIRA, 2019, p. 20-21).

Consonante a essa premissa, Alves (2000) destaca que a gestão toyotista evidencia

[...] a mais radical e interessante experiência de organização social da produção de mercadorias, sob a era da mundialização do capital. Ela é adequada, por um lado, às necessidades da acumulação do capital na época da crise de superprodução, e, por outro, ajusta-se à nova base técnica da produção capitalista, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e manipulação da subjetividade operária. (ALVES, 2000, p. 32).

Logo, a acumulação flexível converge em novos padrões educacionais aos trabalhadores. Estudos de Batista (2011) explicitam que a expansão das demandas de mercado influi sobre os padrões de formação da força produtiva. Dessa forma, para o autor, há “[...] um deslocamento do conceito de qualificação para o das competências, que se transformou numa ideologia orgânica do capital [...]”, cuja “[...] educação é reduzida à noção de treinamento e adestramento para o trabalho” (BATISTA, 2011, p. 153-154).

No âmbito da reestruturação produtiva, o trabalhador necessário torna-se aquele que melhor se adapta às mudanças, que tenha disposição técnica polivalente e multifuncional. Trata-se do tipo de trabalhador correlato às adversidades inerentes ao processo de produção. A ordem produtiva de base flexível requer um operário que seja permanentemente qualificado, que saiba trabalhar em equipe, que busque soluções aos problemas cotidianos, que desenvolva habilidades e competências que lhe garantam enfrentar seus conflitos pessoais e, desse modo, contribuam para assegurar a coesão social. Nesse sentido, entendemos que “[...] a nova organização flexibiliza também o trabalhador e ser um trabalhador flexível vai além de aprender diferentes funções do ambiente de trabalho” (PEREIRA, 2019, p. 21).

Essa ofensiva do capitalismo produtivo sob a égide da acumulação flexível apresenta-se, no Brasil, a partir da década de 1990, em consequência do processo de globalização e de integralidade econômica, fundadas na dialética do capital. A reestruturação da produção ocorria simultaneamente a um conjunto de ações que convergiam para a configuração do país à condição de Estado Mínimo, visto que as políticas econômicas se pautavam nas privatizações, no enxugamento das despesas públicas, além do incentivo ao trânsito livre das relações comerciais, desvelando o paradigma de corolário neoliberal.

O padrão de desenvolvimento do neoliberalismo confirma-se, portanto, no país, a partir dos anos de 1990. As diretrizes neoliberais são correlatas a um processo de desmonte das políticas de incentivo à independência econômica, de bloqueio à expansão dos direitos sociais e à promoção do capital internacional. Destarte, é formalizada uma nova gestão das relações sociais em que não apenas o Estado, mas também as empresas de capital privado exercem a mediação e o controle social.

A esse respeito, cabe-nos destacar que, independentemente do *status* de um Estado máximo ou mínimo¹¹ para as relações sociais e econômicas, a organização antagônica e a divisão de classes na sociedade capitalista mantêm sua reprodução. Os estratos privilegiados, sob uma forte tendência de domínio, expandem o espírito do capital aos diversos setores sociais, suplantando a cultura de eficiência econômica e o acúmulo de riqueza.

Concomitantemente a esse cenário, de acordo com Iwasse (2018), no Brasil dos anos de 1990, os reflexos da flexibilização produtiva atingiram o processo de

[...] disseminação das tecnologias microeletrônicas e das novas estratégias de gestão da força de trabalho, tivemos a configuração do toyotismo sistêmico. De modo mais preciso, o toyotismo sistêmico implicou a conjunção do uso de

¹¹ Estado Máximo: amplas formas de intervenções da máquina pública na economia e nas questões sociais; Estado Mínimo: ações políticas que limitam a intervenção da administração pública nas áreas sociais e, principalmente, na área econômica.

tecnologias de base microeletrônicas associadas às novas técnicas de organização da produção capitalista, mas é principalmente da manipulação das técnicas de gestão de pessoal conformando o espírito do toyotismo que objetiva capturar a subjetividade do trabalhador. (IWASSE, 2018, p. 60).

Sobre esse contexto, Kuenzer (1995) assevera que o trabalho capitalista flexibilizado, ao desenvolver mais mecanização, torna-se ainda mais fragmentado e automatizado, convergindo em menos domínio do saber sobre as funções técnicas do seu trabalho. Desse modo, “[...] menos energias intelectuais e criativas ele mobiliza; gerido externamente pelo capitalista, cuja eficácia repousa na divisão do trabalho, na ruptura entre decisão e ação, entre trabalho intelectual e manual” (KUENZER, 1995, p. 77).

O processo educativo referente a esses novos padrões de exploração e de trabalho alienado “[...] resume-se numa combinação de formas de disciplinamento externo, ou seja, de formas coercitivas de submissão do operário ao trabalho dividido, aliadas a forma de disciplinamento interno, obtido pela via do consenso, do consentimento” (KUENZER, 1995, p. 77). O autor advoga que

[...] essa educação, por se dar no seio das relações de exploração do trabalho pelo capital, assume o mesmo caráter contraditório inerente a esta relação; assim, ao mesmo tempo que o capital educa o trabalhador para ser artífice de sua própria exploração, ele o educa para reagir às formas de disciplinamento. Nesse mesmo processo, contraditoriamente, o trabalhador, pelas formas de enfrentamento que desenvolve, ensina ao capital novas estratégias de dominação. (KUENZER, 1995, p. 78).

Conforme a análise de Saviani (2013), com a estruturação flexível, não cabe mais ao processo escolar “[...] a preparação da mão de obra para ocupar os postos de trabalho definidos num mercado que se expande em direção ao pleno emprego” (SAVIANI, 2013, p. 430), mas ao indivíduo de exercer sua capacidade de escolha, visando a adquirir os meios que lhe assegurem ser competitivo no mercado de trabalho. Desse modo, as oportunidades escolares já não representam uma via de acesso ao estudante trabalhador a um posto de trabalho,

[...] mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo. (SAVIANI, 2013, p. 430).

Essas inferências remetem-nos à condição do desemprego estrutural, uma vez que a reorganização das relações de trabalho influi na ampliação do contingente reserva de força produtiva. Nesse sentido, o desenvolvimento da “[...] automação de base microeletrônica, a celularização e a polivalência resultam em visível redução de custos à empresa, seja pelo maior controle que as gerências adquiriram sobre os processos de trabalho e sua flexibilidade, seja pela concentração de atividades” (PINTO, 2010, p. 95) laborais desenvolvidas por um quadro cada vez mais enxuto de trabalhadores. Nesse cenário, a gestão do trabalho no âmbito da produção toyotista também passa a estimular

[...] o gerenciamento da subjetividade do trabalhador, diversas iniciativas são tomadas para garantir o espírito de coletividade e pertencimento à empresa, para impulsionar a produção. Uma dessas ações [...] é a transformação dos trabalhadores em colaboradores e a redução de cargos de chefia. Com o discurso de que ‘todos são gerentes’, os ‘colaboradores’ são chamados à participação ativa nas atividades da empresa. Além de desempenhar sua função, o trabalhador flexível se mantém atento à implementação de mudanças que podem aprimorar a produção e desenvolvem sua autonomia para resolução de problemas, conforme eles surgirem. (PEREIRA, 2019, p. 21).

Nesse sentido, a implementação dos meios tecnológicos, associados ao controle da subjetividade do trabalhador, representam um suprimento efetivo de operários das fábricas, dado que a organização toyotista amplia a participação dos trabalhadores no processo. A dinâmica colaborativa pressupõe o uso do conhecimento empírico dos trabalhadores cuja fábrica passa a ser a própria “agência educativa”. A gestão flexível elege todos os colaboradores à função de líder, de modo a buscar a participação solidária entre os trabalhadores nos segmentos da produção, assim como a reduzir os conflitos entre os operários e mantê-los sob intensa rotina de trabalho e conseqüente produção de mais-valia. Logo, constata-se que a ofensiva do capital pressupõe apenas um eixo principal: seu histórico processo de acumulação e de expansão. Aumentar a produtividade do trabalho constitui a essência capitalista para atingir novos patamares de lucratividade. Esse processo relaciona-se a uma articulação hegemônica gerenciada pela burguesia no intuito de preservar sua condição, mantendo as classes desfavorecidas na condição do conformismo social.

Em conseqüência disso, “[...] a educação se transforma na panaceia para os problemas enfrentados pelos sujeitos, diante das novas exigências impostas pelo mercado” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58). A escola, para as classes populares, é condicionada a um processo contínuo de adaptações e de inovações para cingir os fundamentos metodológicos necessários ao desenvolvimento de suas competências e habilidades. Significa insistir que a instituição escolar “[...] não sur[ja] como uma virtude de uma demanda integral da sociedade, mas para

formar com vistas às necessidades dos postos de trabalho existentes” (FERNANDES, 2019, p. 47). Para Galuch e Sforzi (2011, p. 58):

Além de responder pela formação de competências para adaptação do sujeito ao mercado de trabalho, a Educação é chamada para responder aos problemas gerados por esse mesmo desenvolvimento, ou seja, é preciso lidar com a outra face da moeda, na qual estão impressas as marcas da exclusão gerada pela manutenção das relações sociais de produção.

Observamos que o processo de formação escolar se limita a uma função alienante imposta pelo capitalismo para restringir os limites cognitivos dos indivíduos, assim como as possibilidades de romper com o processo de escolarização vertical que se apresenta sob o binômio da unilateralidade e da subjetividade. Nessa perspectiva, ocorre que a construção emancipadora da vida social, prescrita sobre a formação e o desenvolvimento intelectual, deixa de ser a atividade principal do processo educativo em detrimento da lógica dominante que se expande sobre a escola, mediante o imperativo mercadológico que define o papel e a função que devem ser desempenhados para atender à dinâmica econômica.

No contexto do uso instrumental e do ajuste do processo educacional às formas de exploração do trabalho capitalista, vimos consolidar uma oferta de ensino desinteressada, cujo desenvolvimento racional e a essência da formação integral dos indivíduos subordinam-se às diferentes formas de reprodução do capital (DUARTE, 2013). A superação dessa realidade, entretanto, pode vir a tornar-se possível a partir do processo de formação integral dos indivíduos, associada ao princípio da omnilateralidade; em outras palavras, à construção de um método de ensino que aspire a formação de homens plenamente desenvolvidos (MARX, 2004).

Ao dissertar sobre os aspectos dessa perspectiva do saber, Frigotto (2012b, p. 267) a descreve como uma “[...] concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. A educação omnilateral constitui um dos eixos de emancipação não apenas do sistema capitalista de produção, mas da vida humana (MARX, 2004).

A superação de um conhecimento meramente empírico e de uma formação tecnicista faz com que o aspecto omnilateral se apresente “[...] como uma possibilidade de levar o homem a tornar-se detentor de conhecimentos tanto intelectuais quanto manuais” (FERNANDES, 2019, p. 18). Criam-se, assim, as condições imanentes a um processo de aprimoramento pela *práxis*, cujo propósito está na superação da realidade social alienada dos trabalhadores. Em potencial, essa educação corresponde a uma elevação dos padrões sociais, rompendo com o paradigma unidimensional norteado por valores capitalistas.

Duarte (2013), em sua obra *Individualidade para si*, assevera que “[...] a superação do capitalismo terá que ser uma obra de indivíduos coletivamente organizados, de forma conscientemente livre, e não um movimento de massas alienadas conduzidas de maneira heterônoma e alienada” (DUARTE, 2013, p. 193). O processo de formação deve influir sobre o desenvolvimento da consciência universal do homem em sua totalidade, a fim de que o trabalhador construa sua própria autonomia.

Por fim, com base nas reflexões realizadas nesta subseção, apreendemos que os aspectos da educação brasileira aqui expostos atuam em torno de um projeto hegemônico sob a teoria de formação de capital humano a partir do qual a classe trabalhadora se torna submissa ao processo de acumulação flexível. Ainda, é possível identificar uma alternativa educacional contra hegemônica, constituída para a formação omnilateral, capaz de acionar os aspectos emancipatórios dos trabalhadores. Contudo, cabe investigarmos os motivos pelos quais essa afirmação não foi utilizada como justificativa para a disseminação do processo educativo.

Assim, amparados por esses pressupostos, na próxima seção, analisaremos as políticas educacionais voltadas à EJA, consolidadas no Brasil a partir do processo de implementação neoliberal, com o intuito de desvelar a essência e o princípio educativo proposto a esse público em particular.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Ao analisarmos a organização atual da agenda educacional ofertada à população jovem e adulta trabalhadora no Brasil, identificamos um paradoxo norteado por uma dualidade que se estabelece entre o ensino para as massas e o ensino elitizado. Ademais, os instrumentos oficiais desenvolvidos pelo Estado a esse segmento coadunam-se com o plano de desenvolvimento econômico e produtivo que forja os processos de ensino e de aprendizagem a considerar duas premissas fundamentais: a) a dinâmica mantenedora do mercado de emprego precarizado; e b) a produção do exército reserva de proletariado (RUMMERT, 2008). Ambas são fundamentalmente necessárias à acumulação do capital e às novas relações de trabalho e serviço de base informacionais reguladas pelas plataformas digitais¹² no mundo contemporâneo.

Visto assim, o sistema educacional sob a atmosfera do projeto societário do capital está relacionado a uma solução racional e de investimentos em técnicas que estimulem as demandas econômicas. Embora, seja lícito esclarecermos, exista um contingente de trabalhadores dedicados a ampliar sua qualificação profissional, os diversos setores produtivos, na era informatizada, não fazem disso sua prioridade. Na atual divisão social do trabalho, que advém do princípio da flexibilidade, exige-se um perfil profissional multifacetário de amplos conhecimentos e habilidades para empregar nas práticas gerenciais e colaborativas.

Nesse contexto de mudanças, tornam-se cada vez mais seletivas as oportunidades da formalização contratual, o que impulsiona a estratificação da estrutura ocupacional, na medida em que o subemprego e a informalidade ascendem em proporções sem precedentes na sociedade do capital. Dessa maneira, a classe trabalhadora que dispõe da sua força de trabalho como própria condição de sobrevivência permeia um processo de embrutecimento social, com tendência à supervalorização do capital em detrimento do desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Isso posto, ganham relevo as políticas desenvolvidas com vistas ao paradigma produtivo de base toyotista, como o neoliberalismo. Nessa perspectiva, a educação estimula uma ação expansiva que se submete aos imperativos do rendimento econômico. A alienação dos trabalhadores, concomitantemente, amplia-se ao passo que a máquina pública se ocupa em atuar no processo de desregulamentação dos direitos sociais, com maior efeito aos estratos

¹² “[...] as plataformas digitais são estruturas combinadas de softwares e hardwares, de propriedade privada ou pública, alimentadas por dados, automatizados e organizados por meio de algoritmos digitais. [...] são utilizadas pelas empresas como um ponto de produção digital diferenciado, que isola as relações sociais envolvidas no trabalho e as transformam em relações de trabalho, funcionando como um mecanismo centralizado que rege a dinâmica das relações de trabalho.” (GONSALES, 2020, p. 125-126).

sociais menos favorecidos. Desse modo, os processos de ensino e de aprendizagem com ênfase no trabalho subordinam “[...] as aspirações populares aos interesses burgueses” (SAVIANI, 2018, p. 52) e tornam possível que as predileções dominantes sejam consolidadas nas ações da escola. A importância da transmissão do conhecimento e a atividade ontológica do trabalho tornam-se seculares ou mesmo são apropriadas pelo capital, favorecendo as desigualdades sociais e o antagonismo de classes.

Assim sendo, na primeira subseção deste capítulo, discorreremos sobre as interferências das políticas socioeducacionais destinadas à modalidade da EJA no Brasil e balizadas pelo neoliberalismo. Devemos assinalar que as estratégias aplicadas a essa modalidade de ensino correspondem a “[...] um investimento em *capital humano* que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p. 430, grifo do autor).

Em consonância com essa perspectiva, nas subseções seguintes, apresentamos alguns dos dispositivos e programas organizados na agenda educacional da EJA, próprios do projeto de ordem hegemônica que age como falácia nas frações da classe trabalhadora, para garantir a alienação em massa com a pretensão de que os trabalhadores se ajustem às exigências do mundo produtivo, como a oferta do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NEOLIBERALISMO COMO PRESSUPOSTO DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Conforme apresentamos na seção anterior, o projeto de educação para o segmento de jovens e adultos, historicamente, constituiu-se em uma modalidade de ensino cuja formação era específica para a classe trabalhadora. A partir das décadas de 1950 e de 1960, em razão da expansão industrial e econômica vivida pelo país no novo padrão desenvolvimentista, é possível identificarmos uma aproximação da EJA com a Educação Profissional decorrente de uma estratégia das forças dominantes para garantir o contingente necessário às demandas de produção. Esses pressupostos impulsionaram uma orientação pedagógica e curricular da modalidade correlata à organização e à gestão das forças produtivas, bem como à racionalização do trabalho.

No movimento da expansão educacional, o direito de acesso à educação do estrato de estudantes da EJA no Brasil compreende as principais reflexões teóricas contemporâneas.

Entretanto, mesmo com o avanço na ampliação de matrículas¹³ e na oferta de programas para a categoria, esses indivíduos logram um ensino ofertado em condições precárias com característica predominantemente de diplomação (ALMEIDA; CORSO, 2014), pois a formação escolar proposta para essa parcela da sociedade limita-se a uma certificação acelerada imanente às necessidades do expansivo mercado de emprego.

Dessa forma, interessa-nos analisar, nesta subseção, os atuais dispositivos de cariz neoliberal que balizam a formação escolar dos trabalhadores jovens e adultos brasileiros. Deliberadas no país a partir da década de 1990, as políticas neoliberais, atuando como reflexo das investidas do capital em sua ofensiva global, apresentam-se na educação de forma a preconizar a formação de “[...] um ser humano tecnicamente preparado para o trabalho e socialmente engajado com as questões de seu grupo por meio de uma instituição ‘desinteressada’” (FERNANDES, 2019, p. 65). Essa proposição sustenta-se no fato de a grande parte dos trabalhadores, que sobrevivem da venda de sua força de trabalho, inclinar-se a uma valorização da formação imediata pragmática com vistas a aproveitar novas oportunidades de ingresso ao mundo do trabalho precarizado.

Percebemos, ainda, a organização de um plano de ensino cuja prioridade decorre da dinâmica de acumulação subsidiada pelo capital flexível, que implica uma pedagogia colaborativa e multifuncional, incorporando o estímulo ao empreendedorismo e à empregabilidade. Um processo distinto do saber emancipatório e de formação humano genérico, cujo desenvolvimento integral dos indivíduos é o fio condutor para a tomada de consciência coletiva e do pensamento crítico (DUARTE, 2013).

À guisa da análise, Rummert (2008), ao problematizar as políticas atuais da EJA, destaca que “[...] estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia que perpetuam sob diferentes roupagens as relações assimétricas de poder, bem como os processos de riqueza e renda que marcam o país” (RUMMERT, 2008, p. 176). Essa assertiva reverbera a instrumentalização dos meios educacionais em benefício do antagonismo de classes e a reafirmação da ordem social instituída no sentido oposto da formação plena dos indivíduos, conforme discorremos anteriormente.

Logo, apreendemos que esses condicionantes indicam uma estratégia invasiva do projeto neoliberal ao processo escolar. A educação mantém-se “[...] transformada e reestruturada adequando-se aos imperativos do sistema produtivo e financeiro global

¹³ De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), na área da Educação (IBGE, 2019), em 2018, foram realizadas 3.545.988 matrículas em todo o país, e 3.273.668 de estudantes foram matriculados no ano de 2019.

contemporâneo” (IWASSE, 2018, p. 18). Essa dinâmica é inerente aos impactos da reestruturação produtiva que versa sobre a elevação da escolaridade em massa por meio da universalização do Ensino Fundamental como prática a corroborar a formação de uma força de trabalho que atenda às novas matrizes produtivas, sob maior alienação em consonância com a reprodução do capital (SILVA, A. C. B., 2015). Contudo, “[...] o acesso universal ao Ensino Fundamental não garante o direito de uma educação igual, pelo contrário, acentua-se a escola dual” (FRIGOTTO, 2009a, n.p.) partidária do dominante processo de produção de capital humano. Desse modo:

É importante destacar que a educação brasileira, subordinada à reestruturação do trabalho, percorre sua trajetória por caminhos sinuosos, visto que o Brasil como país subordinado aos países capitalistas centrais tende a oferecer uma formação precária e esvaziada de conteúdos formativos para a grande parte da população que compõe a classe trabalhadora. (IWASSE, 2018, p. 18-19).

Nessa lógica, o projeto societário que desponta como prioridade é o de subordinação à centralidade hegemônica e dos interesses do capitalismo mundial. Saviani (2018) assevera que a transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade se torna esvaído ao converter-se em um instrumento de reprodução do capital e dos interesses de classes. Outrossim, a educação proposta ao segmento de jovens e adultos integra um conjunto de ações que caracteriza o modelo de desenvolvimento desigual e combinado, intrínseco às relações sociais de novo tipo que compreendem a educação como formação de recursos humanos e conseqüente força motriz para a atividade econômica.

Conforme analisa Silva, A. C. B. (2015), dispondo de relações indeléveis a esse cenário de reformulações educacionais no país, com as influências do neoliberalismo, em particular nas políticas de incentivo à educação de adultos, temos um processo minimalista que permeia a categoria reiterando sua condição de subalternidade, cujos direitos conquistados historicamente são destituídos como aspecto mantenedor da ordem social que condiciona o trabalhador ao seu posto. Destarte, a educação escolar associada ao projeto hegemônico atua como um dos mecanismos ideológicos mais persuasivos nas relações e nas práticas sociais que legitimam o processo de naturalização da exploração do capital.

Nesse sentido, as inflexões políticas e econômicas oriundas do processo de reestruturação produtiva coadunam-se com a proposta educacional de corolário neoliberal. Isso significa que o plano de formação da classe trabalhadora se funda em uma vertente paradoxal, uma vez que “[...] a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (LIBÂNEO, 1998, p. 9).

Por consequência, apreendemos que a proposta dos organismos multilaterais internacionais, presente em diversas áreas da sociedade e, sobretudo, no plano escolar, pressupõe viabilizar a teoria do capital humano e, conseqüentemente, ampliar as margens de acumulação da classe hegemônica. Assim, reafirma-se a educação como um vetor no plano de expansão econômica e de condicionamento social, já que cria elementos para impulsionar a formação de uma força de trabalho ao paradigma de produção vigente.

A assertiva de Schultz (1973b), em sua obra *O Valor econômico da educação*, não poderia ser mais direta quando descreve o conceito de educação na sociedade do capital:

A educação está, intimamente, associada à cultura da comunidade a que serve e, em decorrência, o conceito de educação difere de uma comunidade para outra. O que a educação tem como constante, em que pese à caracterização emprestada por essas peculiaridades culturais, é o *ensino* e o *aprendizado*. Assim, educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades [...]. A ação ou processo de atingir um ou mais destes objetivos é, em aproximação, o que se pode entender por educação. (SCHULTZ, 1973b, p. 18, grifos do autor).

A passagem em destaque desvela um formato escolar subordinado às demandas produtivas. O exercício intelectual do estudante é induzido a uma prática coercitiva para a aquisição de habilidades e competências. Desse modo, o atual cenário de organização das políticas da EJA, viabilizado por uma retórica de universalização educacional, limita-se a um exercício de conformidade social, de rompimento com o processo emancipatório e de ampliação da barbárie socioeducacional diante das formas descontroladas de expansão do capital.

A escola organizada para o mercado de trabalho fomenta a dinâmica do processo produtivo pelo estímulo da competitividade e pela intensificação do trabalho humano. Nesse sentido, merece destaque a política educacional, para o estrato social menos favorecido, ajustar-se para atender de forma distinta às frações da classe trabalhadora, seguindo os requerimentos das dimensões produtivas “[...] sob uma lógica que se oculta nas propostas de democratização das possibilidades de acesso ao conhecimento” (RUMMERT, 2008, p. 186).

Nessa perspectiva, conforme preconizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras instituições, protagonizou um importante projeto de

ampliação do conceito de Educação Básica¹⁴, além de ações coordenadas para os demais níveis de ensino. Almejando uma ação colaborativa dos países signatários, o encontro definia compromissos pautados nas políticas internacionais em relação ao planejamento da prática educacional. Vale destacarmos que o eixo principal residia na garantia de “educação para todos”, firmando estratégias para o assistencialismo e uma estrutura educacional que preparasse para o mundo do trabalho e para a cidadania.

O foco privilegiado da Conferência, que norteou o campo das reformas educacionais em diversos países do mundo, foi a Educação Infantil. De acordo com Torres (1999 *apud* DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), no ideal de educação para todos, houve um estreitamento do conceito de Educação Básica, homogeneizando a prioridade na Educação Primária das crianças e dos adolescentes nos países em desenvolvimento. Em relação à EJA, a prioridade ficou limitada ao campo da alfabetização sem que houvesse um sentido mais amplo com vistas a garantir investimentos financeiros e melhor deliberação pedagógica.

Diante disso, notamos que as políticas públicas para a educação enfrentam obstáculos na garantia dos direitos universais e na socialização do conhecimento. Promover uma educação que torne o homem um agente social, atentando para o seu modo de pensar e seu comportamento social, a fim de conseguir avançar no sentido de transição da atual classe subalterna à hegemônica, tornou-se um dos maiores desafios contemporâneos, pois nas escolas as práticas de dominação se fortalecem. Conforme Serrao (2014, p. 68):

A história recente dessas políticas mostra que a formalização da EJA, enquanto um direito constitucional, não foi acompanhada, necessariamente, pelo desenvolvimento de estratégias duradouras e adequadas e, se houve algum progresso, ele não foi linear e, notadamente, não se realizou conforme as expectativas de movimentos e defensores do direito à educação, nem de acordo com as demandas educacionais, tendo em vista a manutenção de um número relativamente alto de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade ao longo da década.

Em consonância a esses contornos políticos, respeitando um conjunto de medidas para ajustes macroeconômicos no Brasil, uma das primeiras ações do Governo de Fernando Collor de Mello¹⁵ (1990-1992), após o encontro de Jomtien, foi a extinção da Fundação Educar (HADDAD; DI PIERRO; 2000), justificando o ato como necessário para o enxugamento da máquina administrativa e alinhamento das contas públicas. O Governo Federal apresentou

¹⁴ Ao obedecer a natureza neoliberal, a concepção de Educação Básica para essas instituições financeiras é balizada pelo estreitamento das relações público-privadas e da desregulamentação do Estado para o financiamento do setor (LAVAL, 2019).

¹⁵ Foi o primeiro Presidente eleito pelo voto direto após o Regime Militar. Sofreu processo de *impeachment* no ano de 1992, sendo substituído por seu vice, Itamar Franco, cujo mandato encerrou em 1994.

como proposta alternativa o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 66), o PNAC foi elaborado “[...] com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais”.

Todavia, ao contar com apenas com algumas ações isoladas, o programa não venceu a fronteira das intenções. As comissões criadas para coordená-lo foram impedidas de realizar o planejamento e a destinação de recursos, ficando essa atribuição reservada a uma elite empresarial parceira do Governo. Tais ações levaram o programa a sofrer fortes críticas por parte da sociedade civil e da grande mídia nacional, o que culminou em sua extinção em 1992.

Nesse interim, é relevante destacarmos que as “[...] competências produtivas e tecnológicas demandadas pela modernização e competitividade das empresas e da própria economia brasileira e sua integração ao mercado globalizado” (DEITOS; LARA, 2016, p. 168) balizaram novas transformações no sistema educacional público. Esse alinhamento do complexo de reestruturação da produção de base flexível ao campo de atuação das políticas sociais e educacionais no país foi impulsionado na segunda metade da década de 1990. Conforme Serrao (2014, p. 68), nesse período, o país “[...] apontava para uma transição de um modelo de Estado tido como burocrático e ineficiente para um modelo gerencialista, como indutor [...] do desenvolvimento econômico e social”.

Resultado de uma organização de forças políticas ascendentes no país, com alianças fundadas no empresariado nacional sob a atmosfera neoliberal, a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, e a sua reeleição, em 1998, implicaram um processo de reorganização da educação sob o mote da restrição dos gastos públicos, a fim de assegurar o controle das despesas do Estado e a manutenção estrutural do setor produtivo. Conforme Haddad (2009), as políticas de privatizações de bens públicos e a forte pressão para desregular os direitos recém conquistados por meio da Constituição de 1988 consolidaram as marcas dessa administração.

Ao encontro dessa perspectiva, temos a reformulação do sistema educacional com dedicação maior ao Ensino Fundamental, justificando ser uma estratégia a longo prazo de combate ao analfabetismo, iniciada em 1996 com a promulgação da nova LDBEN – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Relatado pelo Senador Darcy Ribeiro, o projeto final, consubstancial aos compromissos firmados em Jomtien, em 1990, desconsiderava todas as negociações que estavam tramitando no Congresso em torno da agenda educacional. O documento imprimiu um conteúdo pré-determinado correlato aos interesses do empresariado nacional e dos organismos internacionais diante da reestruturação do capital no país.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a seção que compete à EJA apresentou pouca inovação, limitando-se a dois artigos (Arts. 37 e 38), mantendo preservado o direito ao acesso das pessoas jovens e adultas à Educação Básica e as suas especificidades como estudantes trabalhadores em condições de atendimento adequado. O Artigo 37 assim é descrito:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996b, n.p.).

O Artigo 38 da Lei Nº 9.394/1996 torna lícitos os parâmetros para os exames da modalidade, e mantém, assim, a integração com a base nacional curricular e as idades mínimas para sua realização (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio). Os sistemas de ensino podem, por meio dos exames de certificação, atestar o prosseguimento de estudos ou a conclusão de escolaridade dos estudantes que optarem por essa via (BRASIL, 1996b). Outro aspecto relevante “[...] foi incluir na legislação a necessidade de que os exames teriam de levar em conta os saberes, conhecimentos e habilidades desenvolvidas em processos informais de aprendizagem” (SERRAO, 2014, p. 78) por esses estudantes, assim evidenciando a sua experiência ao longo da vida. Ressaltamos, ainda, que, no segundo parágrafo do Artigo 38, é enfatizado o papel dos exames na complementação da aprendizagem cumulativa. Percebemos, então, que há uma intenção em manter preservada, mediante testes, os recursos cognitivos enquistados pelos alunos fora do ambiente escolar.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996b, n.p.).

Contudo, os dispositivos legais da EJA instituídos pela LDB/1996 consolidaram um campo de crítica quando observado o desmonte dos direitos inerentes ao perfil dos sujeitos que

integram a categoria, os quais estavam assegurados pela Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988). Haddad e Di Pierro (2000) avaliam que a agenda educacional proposta

[...] reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Ao considerarmos essas avaliações, cabe destacarmos que, nesse prisma de reformulações educacionais, normatiza-se um deslocamento do estudante trabalhador nas relações de aprendizagem. Assim, as sugestões pedagógicas apresentadas enfraquecem o papel desse público como protagonista, enfatizam a “certificação vazia” e focam apenas no processo de alfabetização elementar, o que não é suficiente para promover uma formação de qualidade.

Nessa mesma perspectiva, Machado (2016), em seu artigo que analisa as implicações legais da LDBEN/1996 ao segmento de estudantes da modalidade da EJA, advoga que as políticas educacionais da categoria são correlatas a uma luta histórica de resistência à negação estrutural do conhecimento. Segundo a autora, a educação para jovens e adultos trabalhadores não pode se reduzir à alfabetização, pois ela se relaciona à “[...] luta pelo direito ao acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade” (MACHADO, 2016, p. 432). Para ela:

Assim como consideramos uma lei o resultado de uma luta histórica, também consideramos a escola como uma conquista da humanidade. Por esse motivo, ao lado de todas as lutas trabalhadas na EJA, a luta pelo direito à escolarização de qualidade é uma bandeira que precisa ser retomada em seu sentido mais profundo, como um compromisso ético-político dos educadores para com os educandos. [...] há sobretudo, nas últimas décadas, uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola. Já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores. (MACHADO, 2016, p. 432).

Em consonância com essa análise, no que se refere ao esvaziamento dos direitos conquistados pela EJA ao longo de sua história, destacamos a Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a), a qual se torna um dos elementos propulsores

desse cenário. Além de suprimir a obrigatoriedade do Poder Público com a oferta do Ensino Fundamental para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996a), o documento, ao corroborar as parcerias público-privadas, também apresentou vetos nos recursos de financiamento ao segmento, oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef¹⁶). Utilizadas como base de cálculo para a distribuição orçamentária do programa, o percentual de matrículas do Ensino Supletivo foi desconsiderado pelo MEC, excluindo o alunado da EJA do cômputo para a distribuição das verbas endereçadas ao Ensino Fundamental e influenciando na redução de recursos necessários para a ampliação de investimentos didáticos e pedagógicos a esses estudantes.

Visto assim, deparamo-nos com uma nova questão substancial na EJA, cujo princípio, conforme procuramos demonstrar nesta pesquisa, funda-se em uma organização e gestão de força de trabalho desprovida de cientificidade e de crescimento intelectual crítico, pois reafirma uma educação de classe. Os efeitos políticos que convergem à manutenção do capital reestruturado no país fomentam a expansão estrutural da educação para o trabalho, retomando, conforme Kuenzer (2007, p. 1166), “[...] estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com relações mais contemporâneas mediadas pela ciência e a tecnologia, através da flexibilização”.

Nessa conjuntura, nos últimos anos, ocorreu uma regulação do sistema educacional brasileiro em favor da subordinação do Estado às novas condições impostas pelo capital industrial, sobretudo diante da precarização do mercado de emprego. Assim, ao cruzarmos os dados do contingente populacional com o percentual da taxa de analfabetismo ao longo das últimas décadas, notamos os profundos reflexos da essência neoliberal fomentando um processo de formação escolar precário aos estudantes trabalhadores, conforme descrição realizada na Tabela 3.

Tabela 3 - Índice populacional e redução das taxas de analfabetismo

Ano	Analfabetismo entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais		
	População ¹	Analfabetos ¹	Taxa de Analfabetismo (%)
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.692	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2011	151.800	13.030	8,6

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do IBGE (2017).

¹ Em milhares.

¹⁶ Criado pela Emenda Constitucional Nº 14/1996 (BRASIL, 1996a), regulamentado pela Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c) e pelo Decreto Nº 2.264, de 27 de junho de 1997 (BRASIL, 1997) e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o país.

Com esses dados, torna-se possível compreendermos a influência do movimento dialético do capital na organização educacional do país, sob a gestão neoliberal, em que a redução da população analfabeta só é promovida nos “números oficiais” e não no interior da sociedade, que se mantém refém de um processo educacional ineficiente. Cabe destacarmos que essas informações reproduzem as ações invasivas dos organismos multilaterais nas políticas educacionais de países emergentes, como o Brasil, e estão em consonância com a dinâmica de racionalização do capital.

Outro aspecto que devemos considerar está na LDB/1996, que, ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola, a liberdade para aprender e para ensinar, a valorização do profissional, a garantia do padrão de qualidade, a vinculação entre educação e trabalho e a gestão democrática (BRASIL, 1996b), tornam-se um dos expoentes mais expressivos para a regressão dos índices de analfabetismo. No entanto, “[...] diante da lógica de valorização do capital e da propriedade privada na qual o sujeito [vive] da venda de sua força de trabalho” (MARCON, 2017, p. 62), as políticas mobilizadoras e os investimentos articulados à educação pública demonstram as medidas de austeridade adotadas pelo Governo Federal ao processo de formação da classe trabalhadora.

O direcionamento e o tom político em relação às atividades escolares são sensíveis à expressão econômica neoliberal assumidas pelo Estado. Da mesma forma, os valores de mercado ganham novos contornos no ambiente escolar, o que gera desequilíbrios nas atividades pedagógicas, reduzindo o processo de formação plena dos estudantes ao foco nas oportunidades de empregos. Além disso, constatamos que, no plano de desenvolvimento econômico, os processos de ensino e de aprendizagem são afetados pela desregulamentação dos direitos sociais, e esse movimento vem se fortalecendo com a intervenção do setor privado.

Ao encontro dessa perspectiva, conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000, p. 124),

as

[...] políticas de estabilização monetária e ajuste macroeconômico condicionaram a expansão do gasto social público às metas de equilíbrio fiscal, o que implicou a redefinição de papéis das esferas central e subnacionais de governo, das instituições privadas e das organizações da sociedade civil na prestação dos serviços sociais. Consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional. Um dos fatos associados a esse processo é o recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos.

Essa proposição explica a forma com a qual ocorreu a organização de alguns projetos da EJA, cujas ofertas não dispunham de uma ação direta do MEC, mas da gestão de outros órgãos e instituições, conforme disposto no Quadro 2, ligadas ao Governo Federal.

Quadro 2 - Programas da EJA e órgãos responsáveis

Programa	Coordenação	Ano de promulgação
Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor)	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho	1995
Programa de Alfabetização Solidária (PAS)	Conselho da Comunidade Solidária	1996
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)	1998

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Di Pierro e Graciano (2003).

De acordo com Di Pierro e Graciano (2003), esses programas, como iniciativas do Governo Federal para influir no processo de escolarização de jovens e adultos, caracterizaram-se “[...] por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório destinadas a atender, prioritariamente, as regiões mais pobres do país” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 17). Além disso, as autoras sublinham que:

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, também reteve para si funções de regulação e controle das ações descentralizadas de educação de jovens e adultos, mediante a fixação de diretrizes e referenciais curriculares nacionais, a instituição de exames nacionais para certificação, bem como pela criação de programas de formação de educadores que, embora fossem apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências voluntárias de recursos federais para as instâncias subnacionais de governo. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 17).

Cumpramos destacar que os compromissos firmados pelo Brasil como país membro da Conferência em Jomtien, Tailândia, em 1990, foram renovados no Fórum de Dakar, no ano de 2000, estabelecendo planejamentos e metas para o início do milênio. A EJA compreendeu dois dos seis objetivos definidos entre os países membros, sendo o primeiro o de assegurar que as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, além das habilidades para a vida e para o acesso a programas de formação para a cidadania; já o segundo estabeleceu uma meta de melhoria em 50% nos níveis de alfabetização de adultos até o ano de 2015 (UNESCO, 2001).

Correlato a esses objetivos e integrando um feito histórico na trajetória da EJA, temos que, no ano de 2000, foram publicados o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) e a Resolução Nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, atribuindo definitivamente a

modalidade à Educação Básica. Esse feito passa a lograr ao segmento dos estudantes trabalhadores uma “[...] função de reparação da dívida social resultante da história excludente” (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 225) do país com esse público factualmente destituído de seus direitos.

De acordo com Chilante e Noma (2009, p. 229), endereçado aos “[...] sistemas de ensino e aos respectivos estabelecimentos que se ocupam da EJA nas formas presencial e semipresencial de cursos que tenham como objeto a certificação de conclusão de etapas da educação básica”, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 reconhece que as raízes do analfabetismo no Brasil são de ordem histórico-social e aponta que a elite dirigente do país sempre atribuiu um papel subalterno a esse estrato da sociedade. Portanto, de acordo com esse documento, deve a modalidade da EJA desenvolver o exercício reparador dessa realidade, de forma a recuperar o princípio da igualdade para todos, mediante a socialização do saber (CHILANTE; NOMA, 2009).

Diante do exposto, é possível identificarmos um avanço no conceito de educação para jovens e adultos no país, ao contar com a implementação de uma proposta pedagógica peculiar além de metodologias e de organização curricular próprias, enfatizando o direito de acesso universal ao ensino e de promoção à cidadania. Conforme destaca o Quadro 3, a seguir, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 propôs-se a resgatar três funções específicas aos estudantes jovens e adultos trabalhadores, apresentadas anteriormente no texto da antiga LDBEN/1971, quando promulgado o Ensino Supletivo para a modalidade durante a Ditadura Civil-Militar.

Conforme analisam Chilante e Noma (2009), os dispositivos indicados a esses estudantes, por meio do Parecer:

Permanece nos limites da ação compensatória, que mantém as desigualdades e a exclusão sociais e que não contribui no sentido de as classes subalternas serem sujeitos de sua história individual e coletiva. Abandona-se a explicitação da produção social da exclusão na desigual e excludente sociedade capitalista. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 232).

As políticas educacionais voltadas aos estudantes trabalhadores expressam-se como vetores de uma educação de classe, e sua essência é reservada ao aprofundamento das desigualdades e do antagonismo social, a fim de privilegiar os métodos da produção industrial, uma vez que a subjetividade discente se desloca “[...] das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital” (KUENZER, 2005, p. 80).

Quadro 3 - Funções da EJA outorgadas pelo Parecer CNE/CEB Nº 11/2000

Função	Descrição
Reparadora	“[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000a, p. 7).
Equalizadora	“[...] dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000a, p. 9).
Qualificadora	“Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000a, p. 11).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2000a).

Consolida-se, então, a submissão do processo educacional à ordem capitalista, prevalecendo a função de formar os indivíduos sob os privilégios do setor produtivo. Nessa perspectiva, a escola assume a função de uma instituição indiferente ao crescimento cultural e cognitivo dos estudantes. Desse modo, somos confrontados com a natureza da acumulação flexível no processo de educação escolar que visa a maximizar as capacidades físicas e mentais dos trabalhadores bem como a utilizar a criatividade e o empreendedorismo para induzir os alunos a serem polivalentes.

Embora não se compreenda ao objeto central de análise desta pesquisa, vale ressaltarmos que o processo de estímulo ao “espírito empreendedor”, que visa à adequação dos sujeitos à sociedade do capital, tem início nas primeiras etapas da Educação Infantil e é acompanhado do desenvolvimento de métodos educacionais que incentivam as crianças à competição, à adaptação e a outros mecanismos voltados à reprodução social. Eis a razão para entendermos a aprendizagem forjada em relação à coesão social, mediante documentos oficiais que orientam as práticas educacionais à dinâmica econômica. Dessa forma, o percurso da educação escolar está pautado na premissa da subjetividade, em que os estudantes devem desenvolver condições, ao concluir o processo de aprendizagem, para serem superiores aos seus concorrentes. Nesse prisma, Rummert (2008, p. 190) infere que a

[...] ampliação de oportunidades circunscreve-se a uma ação pedagógica que difunde uma máxima disciplinadora: a imposição da permanente busca individual por qualificação para assegurar o ingresso num mercado de trabalho cada vez mais restritivo e marcado por diferentes condições de precarização revestidas por uma aparência de liberdade que valoriza o empreendedorismo, o auto emprego, a capacidade de adaptação às regras de flexibilização e da informalidade.

Por conseguinte, podemos identificar uma categorização educacional engendrada pela exclusão sistêmica e estrutural do capital à classe trabalhadora; um processo de ensino deletério, firmado sob a heteronomia imposta pelas demandas de produção. Em particular, os Programas recentes ofertados para a educação das pessoas jovens e adultas evidenciam essa prática, conforme veremos nas subseções seguintes, ao reduzir o exercício educacional a uma reprodução mecânica para sustentar o mercado de empregos, e ao fomentar a exclusão da transmissão do conhecimento científico, do crescimento intelectual crítico, enfim, do processo de formação pleno dos sujeitos.

3.2 EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS: MASSIFICAÇÃO DAS CERTIFICAÇÕES ESCOLARES

No início do ano de 2002, com a regulamentação oficial promulgada pela Portaria Nº 2.270, de 14 de agosto de 2002, do MEC, a agenda educacional proposta ao segmento dos trabalhadores jovens e adultos brasileiros passou a integrar o Enceja¹⁷ (BRASIL, 2002). Sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o programa mantém sua estrutura direcionada à população com idade igual ou superior a 15 anos¹⁸. Conforme Catelli Jr. e Serrao (2014, p. 78, grifo dos autores):

O objetivo da proposta foi ampliar as alternativas para que as pessoas jovens e adultas completassem os ensinos fundamental e médio. Dentre os argumentos oficiais para a sua criação, estavam a defesa da criação de um exame de maior qualidade técnica frente àquelas produzidas nos estados, o combate à **indústria** de diplomas e a possibilidade de se construir indicadores de qualidade das políticas públicas dessa modalidade.

Outro aspecto que compõe os pressupostos de instituição do exame está na extensão de atendimento educacional a uma parcela de brasileiros que reside no exterior e necessita ingressar ou manter-se ativa no mercado de emprego. De acordo com Catelli Jr., Gisi e Serrao (2013, p. 728), esses trabalhadores:

Acabavam por comprar diplomas falsos que não podiam ser legitimados no Brasil, uma vez que o estudante era submetido a um exame em uma escola para validar seus conhecimentos e, então, verificava-se que este jovem ou adulto não tinha suficientes aprendizagens para receber o diploma que solicitava. A vinculação entre a criação do Enceja e a oferta de exames de

¹⁷ De acordo com a Portaria Nº 44, expedida pelo Inep, em 10 de março de 2005 (BRASIL, 2005d), o nome sofre alteração e passa a ser chamado: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja).

¹⁸ Idade mínima de 15 anos aos candidatos à certificação do Ensino Fundamental e idade mínima de 18 anos para participação dos candidatos à titulação do Ensino Médio.

certificação no exterior é confirmada pela determinação estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000) de que a competência para a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União (art. 14). Esta determinação é fundamentada no parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000) com base no art. 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, no qual consta que legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional é competência privativa da União. Havia, portanto, uma demanda pela criação de um exame formulado e ofertado pela União para brasileiros residentes no exterior.

Cabe destacarmos que o Encceja, ao compreendermos uma dinâmica pedagógica norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, se propõe a democratizar as oportunidades educacionais ao segmento dos estudantes trabalhadores, uma vez que não apenas valoriza os conhecimentos acumulados ao longo da vida como também promove o respeito à maturidade desses indivíduos. Assim, a proposta de “[...] certificação via exames [possibilita] a validação pelo Estado dos conhecimentos adquiridos por meios não formais para prosseguimento na vida profissional e escolar do indivíduo” (CATELLI JR.; GISI; SERRAO, 2013, p. 730).

Regulamenta-se a diplomação da Educação Básica às pessoas jovens e adultas, que por diferentes contextos não puderam finalizar seus estudos em idade própria, mas integram “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2002, n.p.) que lhes garantem habilidades e competências inerentes ao processo de aprendizagem escolar.

Assim sendo, reverbera-se a função principal do programa como instrumento de certificação massificada e acelerada para a classe trabalhadora, a qual necessita comprovar a conclusão das etapas de ensino escolar sob o objetivo de assegurar oportunidades mínimas para pleitear uma vaga no precário mercado de emprego (RUMMERT, 2007). Novamente, afirma-se, por meio das funções escolares, a estratificação social correlata ao funcionalismo sistêmico do capital. “O ENCCEJA, em detrimento da efetiva aprendizagem, reforça o significado simbólico do certificado, concorrendo para ampliar seu valor-de-troca” (RUMMERT, 2007, p. 45), cujos trabalhadores devem ter capacidade de adaptação à produção funcional no processo de racionalização do trabalho.

Em relação à implementação e da aplicação dos exames institucionais para a Educação Básica, Catelli Jr., Gisi e Serrao (2013) atestam haver uma instabilidade nas edições preambulares do Encceja, ao constatarem que se trata de

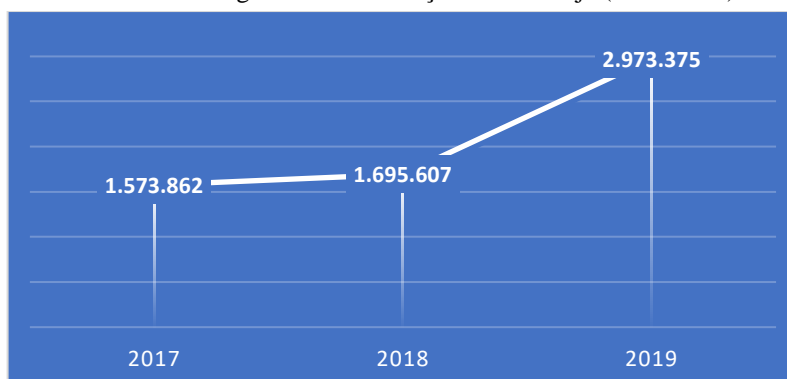
[...] uma política ainda pouco consolidada, pois, ao longo desse período, sua execução foi marcada por grande inconstância no processo de organização e aplicação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Depois da edição piloto em 2002, o exame foi suspenso e ficou dois anos sem ser aplicado no Brasil. Em 2004, o Encceja foi aplicado no Japão, mas não no Brasil. Entre 2002 e 2009, o exame foi aplicado no exterior com a participação da Secretaria de Educação do Paraná, que ficou responsável pela aplicação das provas e também pela certificação dos aprovados. Vale lembrar que o Ministério da Educação desde 1999 já realizava experiências de aplicação de exames no exterior em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná. Em 2009, a prova não aconteceu no Brasil (ainda que tenham sido realizadas as inscrições dos participantes); a edição de 2010 ocorreu só no início de 2011; e, em 2012, não houve aplicação, que só foi retomada em 2013. Apesar da inconstância de sua realização, em um quadro aparentemente contraditório, o exame assumiu uma importância crescente ao longo dos anos, com grande incremento do número de inscritos e de adesões por parte das secretarias de educação. (CATELLI JR.; GISI; SERRAO, 2013, p. 772-773).

Os estudos de Catelli Jr. e Serrao (2014) mostram que, ao levarmos em conta a facilidade de retomada escolar e a dinâmica de acesso promovida pelo exame, podemos notar um aumento exponencial de pessoas que estavam distantes do universo escolar mas que retomaram seus estudos. Essa análise pode ser confirmada pelo levantamento que nos ocupamos a realizar, ao cotejarmos o total de inscrições registradas na base de dados do Inep e a realização das edições do Encceja nos últimos três anos (2017-2019), conforme exposto no Gráfico 2 a seguir.

Os dados ascendentes apontam para a consolidação de um processo de indução escolar viabilizado por uma gestão de base flexível, pois os alunos são condicionados por uma retórica falaciosa de “diploma rápido”, de formação sem burocracia, de igualdade de acesso ao ensino. Entretanto, conforme assinala Kuenzer (2017, p. 338), essas iniciativas surgem “[...] como uma das expressões do projeto da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento”.

Embora defendido como um “novo paradigma pedagógico” para viabilizar a correção de fluxo escolar dos estudantes trabalhadores na sua própria rotina diária, os impactos do Encceja foram rapidamente sentidos no atendimento presencial ao público da EJA. Diversas turmas que forneciam atendimento regular foram fechadas em vários polos do país, devido à redução percentual do contingente de alunos interessados nessa modalidade. Essa condição revela-nos uma marca de subalternidade da escola ao ensino precarizado, ausente da transmissão científica que reafirma as contradições sociais e neutraliza a ação transformadora do processo educativo (SAVIANI, 2018).

Gráfico 2 - Progressão das inscrições no Encejea (2017-2019)



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INEP (2017, 2018, 2019).

A parcela defensora e os idealizadores do exame sustentam a ideia de haver um direcionamento de matriz curricular autêntico ao alunado da EJA, dado que a proposta se estabelece na construção de um indicador qualitativo que não prioriza a memorização e a reprodução mecânica de dados, mas, sim, a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações em diferentes contextos (SERRAO, 2014). O enfrentamento dos problemas cotidianos extraescolares, por meio da aquisição de habilidades e de competências, torna-se um conceito imbricado na proposta norteadora do exame, devido aos eixos cognitivos que se referem ao domínio de linguagens, à compreensão de fenômenos, ao enfrentamento e à resolução de situações-problema, à capacidade de argumentação e à elaboração de propostas. Trata-se, em síntese, de ações que se limitam ao plano de uma proficiência escolar fundada no imediatismo do cotidiano.

Em contrapartida, o núcleo que se opõe à dinâmica de compensação escolar pelo Encejea argumenta ser o exame um tratamento discriminatório e incoerente com as políticas da EJA. Nessa acepção, define-se um dispositivo que amplia a dívida social e que enfraquece o processo de reparação do direito negado aos estudantes trabalhadores, uma vez que se torna exequível a ação do aligeiramento escolar no sentido inverso do discurso apresentado, cujo fortalecimento dos ideários democráticos é neutralizado, influenciando, inclusive, na desobrigação do Estado quanto das suas funções de garantidor do bem comum.

Catelli Jr., Gisi e Serrao (2013), em análise ao processo de implementação do Encejea na agenda educacional da EJA, destacam os principais pontos negativos do exame e os impactos decorrentes à categoria. De acordo com os autores:

Criado como uma política nacional para EJA em um contexto de ausência de investimento e atenção à modalidade pelo governo federal, o exame foi visto como parte do sucateamento dessa modalidade de ensino, ou seja, do movimento que exime o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública a jovens e adultos oferecida por meio de cursos presenciais. Além

disso, a oferta do Encceja poderia significar a valorização da certificação que, orientada por uma visão da educação para o mercado de trabalho, serviria de incentivo ao abandono da escola por jovens e adultos. Outro foco das críticas diz respeito ao caráter centralizador do Encceja. Por ser um exame nacional, estaria desconsiderando, por um lado, a autonomia dos Estados na elaboração de suas políticas educacionais e, por outro, a contextualização do conhecimento, considerada essencial para a EJA. De acordo com esse ponto de vista, o Encceja não seria capaz de dar conta das diferenças regionais e da diversidade dos sujeitos da modalidade partindo de conhecimentos que sejam significativos para esses indivíduos. (CATELLI JR.; GISI; SERRAO; 2013, p. 731).

Versando ainda sobre a ausência de condições iguais na transmissão do conhecimento e o desprendimento em relação à educação ofertada ao segmento de jovens e adultos, é lícita a crítica apresentada por Ventura (2019) de que, no Brasil, a EJA permeia um nefasto cenário que suscita a desvalorização e o “sucateamento” da escola no que tange ao seu objetivo primeiro de transformação e de emancipação social. Conforme destaca a autora, a educação para jovens e adultos assume, em relação ao ensino regular (série escolar correspondente à faixa etária), um mecanismo de “higienização”, pois é

[...] usada para correção dos indicadores de fluxo escolar e desempenho ante as avaliações externas e o ranqueamento dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, as políticas para a EJA são vistas como uma válvula de escape, como um dispositivo que se abre para receber o fluxo de alunos considerados desagradáveis/indesejáveis ao sistema chamado regular, evitando, assim, não só os alunos indisciplinados, mas a presença dos estudantes com defasagem escolar. (VENTURA, 2019, p. 114).

Ademais, compreendendo uma complexa matriz de competências, para concorrer ao escoamento de certificação da educação precarizada ofertada aos filhos da classe trabalhadora, temos, desde 1998, por força da Portaria do N° 438, de 28 de maio (BRASIL, 1998), do MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com traços semelhantes, os objetivos descritos pelo Inep, ao Enem e ao Encceja, vão ao encontro das distinções do caráter socioeconômico que reafirma a dualidade educacional como estratégia de expansão econômica (RUMMERT, 2007). De acordo com o autor,

[...] o INEP define, como um dos objetivos do ENEM, “oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos” [...]. Para o público que se destina, ao ENCCEJA é atribuído o objetivo de ‘constituir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida [...]’. (RUMMERT, 2007, p. 45).

Serrao (2014), em sua tese de doutoramento, ao analisar os casos de certificação de conclusão escolar por meio dos exames, precisamente do Enem e do Encceja, atesta que

[...] a existência do Encceja e, principalmente, do Enem, apontam para um possível estreitamento das políticas da EJA, por exemplo em relação à possível diminuição da oferta de cursos presenciais, ambos os exames poderiam funcionar como importantes incentivos para ampliação das oportunidades educacionais para os sujeitos da EJA na medida em que possibilitariam novos arranjos entre programas e propostas educacionais. (SERRAO, 2014, p. 21).

Dessa forma, por um lado, podemos perceber o uso intencional dos exames que emergem como distensões e atuam como mecanismos complementares para suprir o atendimento educacional tradicional a fim de possibilitar que jovens, adultos e idosos possam buscar títulos escolares e/ou retornarem aos seus estudos (SERRAO, 2014). Por outro lado, a formação e a qualificação profissional “de carreira” desconfiguram-se diante das atuais demandas dos setores econômicos, já que o perfil de trabalhador requerido se alinha à flexibilidade produtiva, devido à execução de várias tarefas com procedências e funções distintas, inclusive que transcendem as limitações do cargo para o qual foi inicialmente contratado.

Propomo-nos a destacar que, nesse prisma de subserviência estrutural da escola ao projeto hegemônico, o Encceja manifesta-se como uma estratégia de inspiração neoliberal com clara “[...] ameaça à garantia do direito humano de pessoas jovens e adultas à educação, na medida em que [reforça] a valorização do diploma em detrimento de se organizar um atendimento educacional presencial de qualidade” (CATELLI JR.; SERRAO, 2014, p. 87). A esse respeito, Rummert (2007) enfatiza que a finalidade do exame, portanto, não está em propiciar as condições adequadas e isonômicas de acesso ao conhecimento, mas facilitar a expedição das credenciais escolares.

Ventura (2019) destaca os riscos de uma secundarização da formação humana com as políticas de certificação educacional estruturadas pelos testes institucionalizados aos estudantes trabalhadores. Segundo a autora, essas diplomações via exames influem negativamente na proposta curricular e na prática pedagógica, uma vez que

[...] o exame passa a ser o definidor do que será privilegiado pelo professor em sua aula e não a formação humana ampla. Além de favorecer interesses privatistas de venda de material preparatório e da já conhecida “indústria do supletivo”. Pautar o sentido da EJA na aprovação de exames é extremamente negativo e um claro retrocesso [...]. (VENTURA, 2019, p. 115).

As análises apresentadas por Ventura (2019) apontam que as manifestações dos fóruns regionais da EJA ganham notoriedade ao mobilizar protestos em relação à aplicação desses exames certificatórios. Conforme sublinha Serrao (2014), o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, destacou uma inadequação do Enceja como instrumento de certificação a esse segmento de estudantes, haja vista que o exame reforça a estratégia de aceleração de estudos para servir como mecanismo de redução dos índices de distorção de idade-série. Outrossim, a necessidade de investimentos públicos na modalidade também passa a integrar a pauta de reivindicações da sociedade civil, mobilizada na defesa dos direitos à educação.

Essas inferências mostram que a proficiência escolar por meio de exames comprobatórios legitima a destituição de direitos educacionais historicamente conquistados pelas classes sociais desfavorecidas – a julgar que os documentos oficiais ratificam a lógica do mínimo para as frações da classe trabalhadora, o que resulta na negação estrutural de acesso ao conhecimento com qualidade (RUMMERT, 2007). Conforme preconiza Ventura (2019), ao “[...] analisar a educação sob a perspectiva de classes, percebe-se que a sua universalização sob o capitalismo está sujeita às contradições próprias desse modo de produção em cada formação social específica” (VENTURA, 2019, p. 115).

Em consonância com essa proposição, apreendemos que os aspectos da política do Enceja compreendem um histórico processo vertical de consolidação da EJA no Brasil. Nos dilemas da organização escolar contemporânea, a EJA viabiliza um projeto societário impulsionado pela primazia capitalista de valorização das subjetividades para a adequação das demandas e da gestão mercadológica. Assim, ao resgatarmos um indício apresentado por esta pesquisa, a formação escolar em evidência está na produção de capital humano, a qual segue rigorosamente as orientações da lógica capitalista.

Visto assim, parece-nos que o plano escolar ofertado à classe trabalhadora mantém sua regularidade no desenvolvimento desigual e combinado, cuja essência do neoliberalismo ratifica seu *status quo*, sob a sustentação de enxugamento da máquina pública, “[...] que visa à redução do tamanho, papel e funções do Estado e faz apologia do mercado, mostrando como o melhor e mais eficiente mecanismo de organização e alocação de recursos na sociedade” (GRACIOLLI; DINIZ, 2010, p. 118) devem ser desenvolvidos, a fim de conceber as relações políticas institucionais.

Nessa perspectiva, implicando uma nova forma de viabilizar a política no país sob uma roupagem mais assistencialista e de diálogo com a sociedade civil, a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, e posteriormente na continuidade de seu Governo após a

reeleição no ano de 2006, inaugurou um acentuado investimento nas políticas educacionais para as pessoas jovens e adultas no país, embora Rummert (2008) as tenha categorizado como “[...] uma variedade de ofertas e oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas” (RUMMERT, 2008, p. 180), dado que se distancia do processo emancipatório para satisfazer as exigências do mercado de emprego.

De acordo com Kuenzer (2007 *apud* RUMMERT, 2008, p. 181), as referências desse cenário de gestão educacional para o trabalho são firmadas nas ações coadunadas sob a “[...] lógica da flexibilização do trabalho, pilar do padrão de acumulação flexível”. Conforme a autora, isso é impulsionado na medida em que os “[...] processos produtivos buscam manter ou ampliar a margem de acumulação visando à competitividade a partir de um processo combinado de implantação da automação e da intensificação do consumo do trabalho humano” (KUENZER, 2007, n.p. *apud* RUMMERT 2008, p. 181).

Apoiados nesses pressupostos, notam-se, no campo de organização das diretrizes da EJA, dois traços principais analisados por Di Pierro (2010) em relação à gestão do então Presidente Lula, quais sejam:

O primeiro, essencialmente positivo e distintivo do governo anterior [de FHC], foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento¹⁹ e nos programas de assistência aos estudantes [...]. O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si [...]. (DI PERRO, 2010, p. 245-246).

Essa citação aponta para uma postura do Governo Federal de minimização dos efeitos da desigualdade estrutural do país. Entretanto, são reveladoras as análises de Ciavatta e Rummert (2010, p. 464) quando destacam que “[...] as políticas governamentais no âmbito da EJA revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades e de elevação de escolaridade”. Na realidade, essas ações, conforme concluem as autoras, são “[...] funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 464).

¹⁹ A EJA voltou a integrar os campos de financiamento da Educação Básica a partir da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

Assim sendo, a produção do conhecimento, ao aspirar esse ideal de política assistencialista, pressupõe os limites da lógica conservadora do sistema produtivo na formação necessária da mão de obra proletária, pois mantém alienado um alto contingente de trabalhadores e trabalhadoras, concorrendo para a precarização das relações de trabalho. Diante do atual

[...] mundo do trabalho precarizado – subcontratado, [de] tempo parcial, temporário, [por] conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das “regras do jogo” do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo “inventar” o seu próprio trabalho. (DELUIZ, 2001, p. 13-14).

No âmbito Federal, além da ação mantenedora dos exames de certificação de conclusão do ensino básico, várias iniciativas são impulsionadas a fim de desenvolver meios que assegurem a formação de uma massa de trabalhadores sobrantes ao sistema produtivo – um contingente de reserva da força de trabalho cuja origem está associada à própria “[...] elevação da composição orgânica do capital em sua parte constante” (TRINDADE, 2017, p. 226), na implementação tecnológica ao processo de produção.

Entre as ações desenvolvidas pelo Estado como estratégias de atender às demandas do setor produtivo e, concomitantemente, de alinhar às exigências da reestruturação produtiva sob o modo de gestão empresarial, destacamos três programas proporcionados ao segmento da EJA que são correlatos às diretrizes de uma Educação Profissional, descritos no Quadro 4, que segue.

Uma vez que os limites dessa subseção estão norteados pela análise do Encejea, podemos dizer que essas ações não influem na promoção de mudanças estruturais na ordem societária, mas, sim, buscam meios para minimizar, “[...] de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes, condicionadas por interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado no país ao quadro hegemônico internacional” (RUMMERT, 2007, p. 46).

Quadro 4 - Programas Educacionais vinculados à modalidade da EJA

Programa	Promulgação	Objetivos	Características Gerais
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)	Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Reformulação ocorrida por força do Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.	Oportunizar aos estudantes trabalhadores que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular para a conclusão da Educação Básica, juntamente à formação profissional (BRASIL, 2006).	Os cursos do Proeja, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de 1.400 horas, sendo 1.200 horas para a formação geral e 200 horas para a formação profissional.
Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)	Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005.	Promover a “elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local” (BRASIL, 2005b, n.p.).	Destina-se a jovens com idade entre 18 e 24 anos de idade sem vínculo empregatício que não tenham concluído a quarta série e não tenham concluído a oitava série do Ensino Fundamental. A oferta dá-se de forma integrada à conclusão do Ensino Fundamental, à qualificação profissional e à capacitação para a execução de ações comunitárias visando o engajamento cívico.
Escola de Fábrica	Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.	Oferecer curso de formação profissional inicial para jovens entre 15 e 21 anos de idade pertencentes a famílias com renda per capita menor ou igual a um salário-mínimo, a fim de que sejam incluídos socialmente por meio da formação profissional. (BRASIL, 2005c).	Destinação de curso de formação profissional com duração mínima de 600 horas a 10.000 jovens por ano nas 500 unidades formadoras, criadas nas empresas com atendimento a 20 alunos dentro das características propostas pelo programa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos documentos oficiais de normatização dos programas (BRASIL, 2005a, 2005b, 2005c, 2006) e Rummert (2007).

As medidas implantadas pelo Governo Federal vão ao encontro de uma das máximas de Adam Smith, quando analisa a questão de educação para a classe operária. Segundo o teórico, “[...] instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”, pois “[...] é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores, e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social” (SAVIANI, 1994, p. 160). Isso porque:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da

sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. (SAVIANI, 1994, p. 160-161).

Nesse sentido, constatamos as limitações impostas ao desenvolvimento e à ampliação da Educação Básica e de maneira mais abrupta ao público que compreende a EJA por tratar-se de uma fração da população cujo desinteresse do capital é ascendente, conforme podemos inferir nas análises de Antunes (2003) acerca das atuais morfologias que ocorrem no mundo produtivo:

[...] tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários e dos desempregados, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural. Paralelamente à exclusão dos jovens, vem ocorrendo a exclusão dos trabalhadores considerados “idosos” pelo capital, com idade próxima de 40 anos e que, uma vez excluídos do trabalho, dificilmente conseguem reingressar no mercado de trabalho. Somam-se, desse modo, aos contingentes do chamado trabalho informal, aos desempregados, aos “trabalhos voluntários” etc. (ANTUNES, 2003, p. 233).

Essa assertiva reverbera a face excludente do capital e o reducionismo proposto à classe trabalhadora. Não obstante, os exames certificatórios, os programas de formação profissional, além das iniciativas de fomento à retomada de estudos, são na verdade “[...] uma resposta à exigência de um novo perfil de trabalhador diante do desenvolvimento do processo de flexibilização das relações de trabalho” (BATISTA, 2011, p. 153).

Nesse contexto, o capitalismo se manifesta nas políticas educacionais como expressão da “[...] manutenção da desigualdade no próprio processo de democratização da escola” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 724), de forma a promover a negação da transmissão do saber científico e, conseqüentemente, o bloqueio do crescimento intelectual crítico. Além disso, esses elementos têm como premissa o princípio da supremacia econômica, ignorando as dimensões da formação plena e da experiência humana e fazendo com que a função social da escola passe a ser classista e velada por um discurso inclusivo.

3.3 PRONATEC E A FALÁCIA DA EMPREGABILIDADE

Ao analisarmos as formas de aprimoramento tecnológico de base microeletrônica que impulsionaram a flexibilização produtiva no país na segunda década do milênio, destacamos a Educação Profissional concorrendo às áreas de maior amplitude para os investimentos públicos por iniciativa do próprio Governo Federal. A justificativa está na tendência propalada por

Antunes (2003, p. 231) de que o “[...] aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, [estão] presentes nas diversas modalidades de trabalho precarizado”. Nessa mesma perspectiva, Araújo (2012, p. 49) reitera que

[...] à época do trabalho flexível contemporâneo, em que pese suas particularidades recentes, não se rompe, mas ao contrário se reafirma em outros moldes a essência alienante historicamente calcada na cisão entre produtores/produtos, no constante aumento da produtividade na retenção concentrada da riqueza social o auspício das novas técnicas de gestão de pessoal.

Esses pressupostos levam-nos a apreender o engajamento do Brasil em integrar seu projeto socioeconômico ao novo complexo de reestruturação produtiva. A disseminação das tecnologias microeletrônicas ao processo de produção, iniciada na década de 1990, corrobora que novas estratégias de gestão da força de trabalho sejam realizadas. Dessa forma, intensificou-se o plano de manipulação de técnicas de gestão de pessoal com o interesse de explorar a subjetividade da classe operária e convertê-la em ganhos ao capital (IWASSE, 2018).

Contudo, as investidas do Governo Federal brasileiro sobre as políticas de cariz neoliberal, um dos braços do toyotismo sistêmico, legitimam a integração subalterna do país ao cenário hegemônico do capital internacional. O toyotismo, como resultado de um processo de inovação tecnológica, vinculado a uma série de mecanismos de controle, desponta no cenário educacional como uma expressão de força e de domínio de ordem econômica pautada na concentração de propriedade e de renda, conforme tratamos na seção anterior.

Ante o exposto, ao ser eleita a primeira mulher Presidente da República, no ano de 2010, Dilma Vana Rousseff²⁰ (2011-2016), embora mostrando-se como uma continuidade de seu antecessor, o Presidente Lula, conferiu tonalidade própria ao segmento educacional de jovens e adultos. O Governo Federal ocupou-se em desenvolver uma política de gestão para a força de trabalho especializada, ao promover, em todo o país, uma expansão dos chamados Institutos Federais (IF), tencionando ofertar “[...] maiores oportunidades de formação para o trabalho, organicamente articulada à elevação dos níveis de escolaridade” (IFPR, 2017, p. 7).

Sob o lema “Brasil, pátria educadora”, como uma das maiores ações de investimento no setor educacional e marca registrada de sua administração, em 2011, a Presidente Dilma cria o Pronatec, instituído pela Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011). O projeto visa a expandir, democratizar e interiorizar no território nacional a oferta gratuita de cursos para a Educação Profissional e Tecnológica por meio de instituições públicas e de instituições

²⁰ Dilma Vana Rousseff foi reeleita em 2014. Deixou o governo em 2016, após sofrer processo de *impeachment*. Com isso, assumiu a presidência seu vice, Michel Temer, até o término do mandato, em 2018.

privadas. Capacitar os jovens e adultos trabalhadores de forma articulada a promover oportunidades de trabalho, emprego e renda compreendem as características principais do programa, como podemos observar no artigo 4º da legislação que assim a outorga:

Art. 4º O Pronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras: I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador; V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. (BRASIL, 2011, n.p.).

Todavia, conforme assevera Lira (2015), dificilmente o Pronatec, mesmo normatizado por uma Lei Federal, ocorreria de forma homogênea em todas as regiões do país. No entanto, segundo o autor,

[...] é necessário reconhecer o pressuposto subjacente tanto no aparato legal quanto no discurso que procura legitimá-lo, ou nos modos de implementá-lo, que tende a enfatizar uma educação para os trabalhadores mais voltada para o saber fazer, para o imediato e para uma concepção de trabalho mais restrita e vinculada ao modelo econômico atual. Isso significa dizer que tal concepção está ligada às estratégias de dominação para a exploração da força de trabalho de modo a garantir o lucro dos patrões. (LIRA, 2015, p. 41).

Nessa proposição, aproximamo-nos das variáveis que condicionam as atuais políticas públicas endereçadas à educação das pessoas jovens e adultas. Sublinhamos, aqui, a análise de Rummert (2009) sobre o fato de que, diante da configuração social, política e econômica vigente no país, em que “[...] a ditadura do capital se reveste das características da democracia formal, a manutenção da hegemonia e a permanente busca de supremacia das forças dominantes requerem, portanto, um intenso e extenso trabalho pedagógico” (RUMMERT, 2009, n.p.). Visto assim, as articulações realizadas pelo Estado são inerentes à intensificação de um quadro que se inscreve sob a regulação da oferta educacional aos estratos sociais desfavorecidos, coadunadas às necessidades presentes nos setores econômicos e de uma elite privilegiada.

A qualificação do trabalhador necessário perpassa por indicadores que demandam um princípio, tendo como balizadoras as novas relações de produção flexíveis sob os pressupostos da empregabilidade. Ser empreendedor na sociedade de capitalismo, como no Brasil, é concernir ao multifuncionalismo, possuir ideias criativas e colaborativas para dispor de uma

dinâmica interacional com o ambiente de trabalho e fora dele, dominar tecnologias que dê engajamento e suporte para o desenvolvimento de suas atividades laborais, a fim de corroborar com o projeto de acúmulo e de expansão.

Em consonância com essa premissa, deparamo-nos com as inferências de Pinto (2010), ao destacar que, no âmbito da produção flexível,

[...] espera-se que um operário ultrapasse em boa medida os deveres que lhe cabem segundo o estatuto que rege seu cargo. Espera-se que busque, autonomamente, ampliar cada vez mais os seus conhecimentos acerca da função que desempenha para, a partir daí, analisar criticamente, tanto seu próprio desempenho, quanto o papel exercido pela função na divisão do trabalho da empresa, análise que lhe permitirá intervir em outras funções acima e abaixo da sua hierarquia de cargos, seja na prevenção de falhas, seja na sugestão de melhorias. Espera-se, em última instância, deste novo perfil de trabalhador, um controle não apenas do próprio desempenho, mas dos demais colegas com os quais suas atividades estejam envolvidas diretamente na empresa. (PINTO, 2010, p. 93).

Desse modo, ao analisarmos a proposta pedagógica e as competências cognitivas vinculadas ao Pronatec, as quais incorporam treinamento especializado para a aquisição de habilidades profissionais e tecnológicas em diversas áreas do setor produtivo e contribuem com as parcerias público-privadas, é possível identificarmos um ensino vertical subsumido em sua matriz curricular, cuja gestão da força de trabalho se funda na ocupação empreendedora. Portanto, ao atender a um público específico, composto por jovens e adultos trabalhadores, cujas situações de desemprego e de fragilidade social os levam a aspirar o reingresso no mundo do trabalho, o programa coopera para a superexploração da massa de trabalhadores sobranes produzida pelo capital produtivo.

Nesse sentido, a função educacional que se apresenta a esse segmento populacional, por meio das políticas compensatórias, tal como o Pronatec e mesmo o Encceja, analisado antes em tópico próprio, mantém-se subordinada ao plano hegemônico da ordem capitalista. Trata-se de aspectos condutores que contribuem para inflar um contingente de homens e de mulheres despossuídos dos meios de produção e que sobrevivem apenas da venda de sua força de trabalho. Dessa maneira, estão condicionados a uma tendência de vulnerabilidade, ao considerar as formas de organização do trabalho na sociedade contemporânea em que apresenta “[...] parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização” (ANTUNES, 2003, p. 232).

Outrossim, nas demandas orgânicas de produção tecnológica, a transmissão do saber é subordinada a uma pedagogia que educa para a estrutura fabril (KUENZER, 1995). Assim,

compreendemos que a categoria “trabalho”, em sua definição ontológica, proposta por Marx (2008) e por Lukács (2013), com base em um processo de humanização e de capacidade humana de produzir a si e suas condições de sobrevivência por meio das atividades laborais que realiza, passa a ser apropriado pelo modo de produção capitalista e convertido em instrumento de produção de mais-valia, sob intensa exploração dos trabalhadores e aprofundamento do antagonismo de classes (MARX, 2008).

Na esfera da acumulação flexibilizada, em que os padrões de desenvolvimento desigual são constantes, o trabalhador é induzido a buscar por alternativas que lhe garantam possibilidades de manter-se empregável. Nesse prisma de qualificação profissional, a educação de classe é instrumentalizada a impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos como estratégia para fomentar o espírito empreendedor. Dessa forma, ao serem repelidos dos postos de empregos formais, “de carteira assinada”, esses sujeitos passam a se somar ao percentual de trabalhadores que têm no setor da informalidade sua alternativa de sobrevivência. Também, conglobam a um imenso contingente de “[...] desempregados que, ao submeter-se a cursos de formação/qualificação profissional de curta duração, em caráter de treinamento, alimentam a esperança de se inserirem [novamente] no mercado de trabalho” (SOUZA, 2010, p. 137).

Esse estrato social cuja essência parte de uma natureza econômica voltada às relações de produção e de reprodução social, sustenta-se sobre a tendência da racionalidade neoliberal. As condições precárias de subsistência a que são expostos, bem como a culpabilização pela própria condição que se encontram fazem com que esses trabalhadores busquem continuamente diferentes formas para se manterem produtivos.

Conforme Antunes (2018), o emprego informal, referente ao advento das formas de subcontratação e terceirização, resulta de um amplo processo de produção flexível, informatizado e potencializado pelos meios digitais que reduzem os postos de trabalho, minimizam os direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora e fomentam a ampliação do desemprego estrutural. O autor ainda explicita que o cenário da sociedade em que o capitalismo informacional e digital vem aprimorando sua engenharia de dominação é promissor para impor “[...] sua trípole destrutiva em relação ao trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 37), normatizada pela terceirização, pela informalidade e pela flexibilidade, construindo eixos inseparáveis ao processo de intensificação da exploração dos trabalhadores.

Consoante a essa mesma proposição, Antunes (2018, p. 37, grifos nossos) assevera que

[...] movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar **uberização do trabalho**, que se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial. Como o trabalho

on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma **nova era de escravidão digital**, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais.

Essa ideia de Antunes (2018) desvela um parâmetro de metamorfose do capital que converge para a chamada *indústria 4.0* – “[...] um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das TICs²¹ que se desenvolvem celeremente” (ANTUNES, 2018, p. 37). Como resultado do neoliberalismo extremo e da financeirização da economia, a tendência dessa dinâmica produtiva, gerenciada por grandes corporações que duelam entre si, é de valorização do trabalho morto, a saber: o capital cristalizado e acumulado aos meios de produção que correspondem ao valor invariável e quantitativo construído a partir do emprego da inteligência humana. Na era informacional, essa dinâmica amplia a transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada, mediante a ampliação das plataformas informacionais digitais, e, ao mesmo tempo, a minimização qualitativa do trabalho vivo (ANTUNES, 2018). Segundo o autor:

No capitalismo avançado, a produção tende a ser cada vez mais invadida por robôs e máquinas digitais, encontrando nas TICs o suporte fundamental dessa nova fase de subsunção real do trabalho ao capital. Como consequência dessa nova empresa flexível e digital, os intermitentes globais tendem a expandir ainda mais, ao mesmo tempo que o processo tecnológico-organizacional-informacional eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável de força de trabalho que se tornará supérflua e sobrando, sem empregos, sem seguridade social e sem nenhuma perspectiva futura. (ANTUNES, 2018, p. 38).

No processo imanente ao acúmulo e à produção de riquezas, os efeitos da divisão social do trabalho no paradigma informacional-digital ampliam a desigualdade de oportunidades e excluem os estratos sociais do acesso às condições mínimas de sobrevivência. Dessa forma, no cenário de obliteração profissional e intelectual, ganha relevo, nas frações da classe trabalhadora, o verbo “reinventar”, sob o “subterfúgio do empreendedorismo” (ANTUNES, 2018, p. 38). À vista disso,

[...] no campo educacional, a ofensiva do capital tem se materializado em ações e formações no sentido de reconfigurar o sistema educacional para atender de modo mais eficiente as novas demandas produtivas, seja preparando o trabalhador para ocupar postos de trabalho em condições mais flexíveis, seja formando o contingente excedente da força de trabalho para aceitar passivamente as condições laborais de precariedade, informalidade ou desemprego. (SOUZA, 2010, p. 137).

²¹ Tecnologias de Informação e Comunicação (ANTUNES, 2018).

Por conseguinte, demonstra-se a reprodução de uma sociedade sem perspectivas, produto das relações de produção cuja desvalorização sistêmica da força de trabalho se associa às iniciativas do Estado em promover políticas e programas de incentivo à formação pragmática e utilitária. A esse respeito, torna-se lícito reafirmarmos que a gestão de produção capitalista transforma o trabalho em uma mercadoria comercializável, na mesma proporção que o resultado desse trabalho produz o indivíduo, uma vez que ao dispor da venda de sua força de trabalho, ele se transforma em um ativo do capital. De forma correlata, as análises de Souza (2010) afirmam o embrutecimento social do projeto societário conduzido pelas elites, cuja

[...] educação tem como objetivo a constituição de um novo tipo de trabalhador voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer, simplesmente, como sujeito de consumo. Nessa perspectiva, a formação para o trabalho vem atender aos mecanismos sociais e políticos de reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe. (SOUZA, 2010, p. 143).

Isso posto, percebemos no plano de reprodução material, definido pelas camadas burguesas, que a educação destinada à classe trabalhadora, conforme temos salientado, historicamente, institui uma negação da própria condição humana. Da mesma maneira, o Estado corrobora ações permanentes no desenvolvimento de políticas focais e emergenciais, as quais são incapazes de romper com a flagelação estruturante que compõe o tecido social. Assim, entendemos a perspectiva desenvolvida por Harvey (2011, p. 86) ao afirmar que “[...] a formação ou a restauração do poder de classe ocorrem, como sempre, à custa dos trabalhadores”.

Vale destacarmos que, ao atender às necessidades urgentes do mercado, as ações do projeto dominante naturalizam o plano de fundo das contradições sociais. Dessa mesma forma, a educação de jovens e adultos trabalhadores reafirma os vários aspectos da ordem burguesa para a apropriação da força de trabalho, a fim de ampliar a concentração de lucro e extrair dos indivíduos as máximas necessárias para a execução laboral.

Em se tratando da formação para o trabalho, vimos que a compreensão da educação como pressuposto da consciência de classe e de desenvolvimento da totalidade racional se torna estanque, pois guarda relações contraditórias com a lógica societária do capital. Com isso, a valorização do saber nas experiências cotidianas e autônomas, cuja essência está na prática de uma pedagogia construtivista, materializa-se no plano educativo ofertado pelo Estado, sob a retórica da formação democrática e continuada dos trabalhadores distribuídos nos diversos segmentos da sociedade, mormente àqueles que estão na informalidade e são obrigados a conviverem em permanente metamorfose profissional.

No âmbito das políticas educacionais ofertadas às pessoas jovens e adultas, o Pronatec coloca em movimento a tendência hegemônica de valorização do capital sob as estratégias de controle e de alienação das minorias. De acordo com Saviani (2013, p. 431):

Configura-se então, nesse contexto, uma pedagogia da exclusão. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

Trata-se de uma ampla forma de exploração organizada no interior da sociedade “[...] em que homens e mulheres são imersos numa condição histórico-social de *proletariedade*, obrigados, pela necessidade de sobrevivência, a se submeterem às condições da exploração capitalista” (ALVES, 2013, p. 65, grifo do autor).

A crítica que buscamos construir nesta pesquisa, pautada no desenvolvimento paradoxal da educação pública, ofertada ao segmento jovem e adulto, ganha maiores proporções ao desvelarmos um aprofundamento de orientação pragmática e fragmentária no processo educativo. Destarte, o reducionismo sistêmico e a negação estrutural da transmissão do saber, sob a perspectiva do produtivismo informacional, de modo a intensificar as concessões e as parcerias público-privadas, avançam no sentido de compreender novos projetos legitimados pelo Estado subordinado à racionalidade do capitalismo contemporâneo. Assim sendo, a seguir, tratamos da nova BNCC do Ensino Médio, cuja essência se funda a partir dessa premissa.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISES DE UM PROJETO SOCIOEDUCACIONAL

Do exposto até aqui, apreendemos que a EJA, como modalidade de ensino destinada a um público peculiar, acompanhou a expansão educacional no país. Nos diferentes contextos históricos, esse segmento ocupou uma função determinante no projeto societário vigente. Os interesses hegemônicos e o aprofundamento das divisões sociais, ao que nos parece, constituem eixos inerentes ao seu “DNA histórico”. Consequentemente, ganham destaque as limitações para se promover uma educação emancipadora para a formação integral desse estrato social em particular.

Os programas desenvolvidos para essa categoria, tal como sua legislação e sua diretriz pedagógica, trazem à luz uma definição de conformismo social, de forma a impulsionar um cenário de dominação dos setores beneficiados. Nessa mesma perspectiva, o avanço do capitalismo produtivo de base informacional na era digital suscita pressupostos que guardam relações com a transformação estrutural do processo educativo. Isso significa que as grandes corporações de base digitais, que concedem o corolário da uberização do trabalho, correspondentes ao mundo sem emprego, que comporta uma massa de trabalhadores que sobrevivem na informalidade, concorrem para uma nova tendência de reprodução social (ANTUNES, 2018).

Dessa forma, na continuidade desta pesquisa, faz-se necessário analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e a sua proposta de reforma educacional. Como este estudo já sinalizou, o projeto neoliberal para viabilizar a chamada “acumulação flexível na contemporaneidade” pressupõe inflexões políticas e sociais aos setores menos favorecidos e o aumento dos ganhos em propriedade e renda. Outrossim, emerge a necessidade de identificarmos com a manutenção aos segmentos educacionais o que se reserva à população economicamente ativa e à população idosa que participa da EJA, cuja subsistência está na venda de sua força de trabalho. Assim, cabe investigarmos qual a perspectiva que fundamenta a BNCC do Ensino Médio: Uma proposta de ensino de transformação das realidades sociais ou uma proposta que, respondendo aos interesses do capital, objetiva o conformismo social?

Isso posto, nesta seção, inicialmente, analisamos o contexto histórico, econômico e político que levou à promulgação da nova Base, bem como suas aproximações com o público da EJA. Em seguida, verificamos qual a proposta de organização, de oferta e as estratégias

pedagógicas destinadas aos estudantes jovens e adultos trabalhadores de acordo com a estrutura formativa sugerida pelo documento.

4.1 A NOVA BASE EDUCACIONAL PARA OS ANTIGOS INTERESSES HEGEMÔNICOS

O cenário educacional brasileiro, ao que temos evidenciado, é permeado por um vasto campo de disputas em que os interesses antagônicos dos setores empresariais e das grandes corporações informacionais ganham destaque. Nessa perspectiva, o percurso assumido pela escola pressupõe a neutralização da consciência crítica e emancipatória dos sujeitos na vida social. Os métodos pedagógicos são constantemente reestruturados para estabelecer parâmetros de rendimento, controle de tempo, convívio social e o estímulo à imaginação e à inovação no comportamento dos estudantes (proatividade e empreendedorismo) – eixos específicos para a manutenção das demandas mercadológicas.

Assim, cabe apresentarmos que as ações econômicas sistematizadas avançam para os limites educacionais, a fim de tornar o sistema educacional instrumento de produção e de reprodução do capital. As transformações ocorridas no setor produtivo, atualmente, prostram o perfil de estudante que se requer em sala de aula para que se possa viabilizar o tipo de trabalhador necessário. Nesse viés, a justificativa para alinharem os critérios pedagógicos aos requisitos exigidos para uma organização curricular que garanta, aos candidatos, competitividade no mercado de emprego.

Contudo, a escola subordinada aos anseios econômicos e financeiros, ao fomentar uma formação que privilegie as aptidões técnicas, descortina a minimização dos elementos de difusão da cidadania, de reparação das desigualdades sociais e da restauração da consciência de classe. Não obstante os indivíduos busquem e precisem de orientação pedagógica, esse processo tornou-se solícito às formas de acumulação do capital. O panorama que se revela, aquecido pelo poderio burguês, suscita a dualidade educacional, o antagonismo de classes e a ruptura do projeto transformador da sociedade. Por conseguinte, o plano de educação escolar, que se interessa pela construção dos elementos de crescimento integral do indivíduo, curva-se à indelével necessidade das políticas de Estado para financeirização econômica. Esse efeito fortalece a prática da alienação ao refutar as reflexões críticas em torno de uma educação plural para aproximá-la de uma função específica no corredor de geração de produtos e de valores do capital.

Ao considerarmos esses efeitos na educação do país como reflexos do paradigma de produção flexível, cujas subjetividades e cujo controle da racionalidade do trabalhador são

estimulados e o magistério pensado como protagonista da eficiência econômica, procuramos, nesta subseção, desvelar o curso socioeconômico que culminou na BNCC. O documento, sob a retórica de orientar e definir as “[...] aprendizagens essenciais e não apenas os conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2018, p. 11), visa a normatizar os eixos curriculares de todos os segmentos formativos do país – com início na Educação Infantil, percorrendo o Ensino Fundamental e concluindo no Ensino Médio – em conformidade com o Art. 9º da LDB/1996, que, em seu inciso IV, delega à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão o currículo e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996b, n.p.).

Em relação ao precedente histórico da legislação educacional brasileira, reiteramos que, desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, existe um arcabouço legal para a organização de um currículo comum aos entes federados. Na seção própria à educação, o documento prevê a necessidade de uma estrutura de ensino que oriente os órgãos federais a respeitarem a particularidade e a diversidade do país. Para alcançar esse fim, a Carta Magna reconhece, por meio do seu Art. 210, a necessidade de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 139).

A LDB/1996, ao apresentar as diretrizes de funcionamento educacional para o país, coerentes ao conteúdo regimentar da Constituição Federal, reafirma o comprometimento, em todas as instâncias da Educação Básica, com um programa de ensino homogêneo e de promoção da equidade social. A narrativa extraída do Art. 26 da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual alterou a LDB/1996, destaca:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013, p. 1).

Todavia, no bojo do recrudescimento da ofensiva do capital sob as relações sociais, os aspectos constitucionais tornaram-se vulneráveis mediante os mecanismos de controle e de tomada de decisões do Estado. Conforme afirmam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60), “[...] a ideia da base contida na LDB e que pode se extrair da CF é pela definição de referências curriculares e não discriminação”. No entanto, com o aperfeiçoamento dos métodos de acumulação flexível e o desenvolvimento dos meios de expansão do capital, a

desregulamentação dos direitos da classe trabalhadora tornou-se uma realidade substancial. Dessa forma, as esferas da vida social são minadas em detrimento da lógica econômica e do propalado ideário capitalista. As políticas sociais tornaram-se comercializáveis para garantir a permanência do plano hegemônico. Não coincidentemente, nesse contexto, está inserida a educação que se tornou objeto de contínuas reformas e ajustes constitucionais para atender à eficácia produtiva das últimas décadas.

Ao perscrutarmos o decurso, para a homologação da BNCC, em sua versão para os anos finais da Educação Básica²² – o Ensino Médio –, incorremos, portanto, a um aspecto composto por pronúncias externas à realidade da escola, inclinadas ao segmento financista e ao seu corolário. Ao elevar-se a educação ao campo das contradições, às atenções do Estado, com vistas a gerir um projeto preeminente de expansão, deixaram de priorizar o teor de integralidade sugerido na formulação da Base, pelos textos oficiais para, tão somente, impulsionarem o ensino pragmático e fragmentado sob uma órbita regressiva em que a transmissão do saber se restringe à profissionalização dos indivíduos.

Conforme Laval (2019), há uma inversão de valores presente no processo escolar. Segundo o autor, a escola é remetida a um mundo privatista cujo termo “eficiência” compõe os pressupostos de modernização e se sobrepõe à emancipação social pelo saber. Por consequência:

A privatização dos interesses é uma situação que impede, por natureza, a politização coletiva de necessidades e direitos legítimos. Daí a sensação cada vez maior de impotência da parte dos profissionais da educação, a debilidade de todo o ideal coletivo ou projeto político típica do pós-modernismo liberal: cada um que se vire sozinho, de preferência com soluções locais. (LAVAL, 2019, p. 183).

A metodologia política conduzida pelo Estado para os trâmites que levaram à promulgação de uma base curricular comum, como atestam as literaturas que analisam esse contexto (ARAÚJO, 2019; CURY; REIS; ZANARDI, 2018; SILVA, M., 2015, 2018), é muito próxima das reformulações ocorridas no país durante a década de 1990, exemplificando um movimento de falsa linearidade da educação. Contudo, o que se consolida é uma reedição dos interesses hegemônicos manifestada sob as conjunturas do paradigma toyotista. Ao levar-se em conta a natureza contraditória do capital, a educação não é mais um fim em si mesma, pois ela passa a ser uma conversão de mentalidades, manipulada, que prioriza a solução financista e o código econômico.

²² Parecer CNE/CP N° 15, de 4 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b).

Ao recuperarmos, por meio das inferências de Araújo (2019), o âmbito das reformas praticadas, sob a esfera neoliberal, durante os anos de 1990, vimos que o Governo Federal, ao promulgar a LDB – Lei Nº 9.394/1996, para atender às orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e sob a difusão do lema “Educação para Todos”²³, buscava

[...] justamente ampliar o acesso ao ensino público por meio do aumento no número de matrículas, ao mesmo tempo que definiu o Ensino Fundamental, em oito anos, e o Ensino Médio, em três anos, como sendo de natureza formativa. Ambos, Ensino Fundamental e Ensino Médio, organizados em onze anos de estudos regulares, conformou a Educação Básica brasileira. De modo geral, as mudanças promovidas no ensino buscavam a sua flexibilização curricular de modo a atender o novo perfil da força de trabalho flexível, recolocando em novos patamares a histórica subordinação da educação brasileira às necessidades do trabalho, em detrimento dos estudos científico e tecnológicos. (ARAÚJO, 2019, p. 49).

Transcorridas mais de duas décadas desse cenário, o antigo discurso a respeito das inovações que cerceiam um público específico – a juventude –, o qual aspira ao desenvolvimento sustentável do país, emerge por meio da BNCC. Proclamado pela falácia do “protagonismo estudantil”, enaltecendo a liberdade de escolha ao plano de estudos do aluno conforme seu projeto de vida, sua vontade e suas possibilidades (BRASIL, 2018), o plano da Base Nacional ratifica as motivações distintas de seus órgãos financiadores correlatas a um saber subjetivo e flexibilizado com isenção da socialização dos conteúdos clássicos²⁴ e a valorização da submissão às técnicas de serviços.

Assim, temos que a “[...] proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71) dos estudantes da rede pública, materializa a supremacia dos estratos privilegiados em torno da função que planejam para a escola, de modo a definir e classificar os conteúdos pertinentes aos próprios interesses, mormente definidos pela seletividade e pela meritocracia.

²³ Destacamos que a expressão surgiu após a Conferência de Jomtien, de 1990, a fim de estabelecer garantias a todos para o acesso à Educação Básica, de modo a resultar em uma vida digna e na construção de uma sociedade mais justa (UNESCO, 1990).

²⁴ “[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo tendo nascido em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permaneceu como referência para as gerações seguintes, que se empenharam em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (BOTO, 2019, p. 8-9).

Macedo (2014, p. 1533) destaca que as “[...] demandas por padronização curriculares com vistas a uma facilitação do trânsito entre os diferentes países” têm levado a uma mobilização dos blocos econômicos em todo o globo, predominantemente nos países emergentes. A autora é enfática ao analisar que os agentes privados aparecem no cenário da educação influenciando nas políticas públicas com vistas a um controle sobre os currículos. No que tange à BNCC, “[...] fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton [sic] Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e *movimentos* como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos” (MACEDO, 2014, p. 1533, grifo da autora).

Essa proposição reverbera a penumbra dos interesses particulares lançada sobre a escola pública brasileira, em que as elites insistem na regulação social a partir do controle da estrutura operacional e da previsibilidade comportamental da classe trabalhadora, na tentativa de conter os mecanismos de resistências. Nessa atmosfera arbitrária, que preza pela formação humana unilateral e de adaptação ao sistema capitalista, assim como pelo trabalho cada vez mais precarizado, a tendência é o da subserviência social inculcada pelos mecanismos de controle e de discriminação, os quais se isentam das relações sociais e aprofundam as desigualdades em prol de privilégios próprios.

Ao estudarmos a oferta cognitiva contida na BNCC do Ensino Médio, notamos que há uma centralidade na construção do saber pragmático dos jovens estudantes, ancorada nas mutações provenientes do trabalho produtivo. O receituário de conhecimentos, preestabelecidos como orientação curricular da Base, despreza o projeto educativo nacional, fundado em uma concepção dinâmica e democrática, para articular um adestramento multifacetário e polivalente circunscrito em descritores apresentados em “[...] **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 8, grifo nosso).

A seguir, no Quadro 5, propusemo-nos a apresentar as competências que nortearão as etapas da Educação Básica, as quais se encontram descritas na seção introdutória do documento. Cumpre enfatizarmos que o conceito de competências incluído na BNCC do Ensino Médio pressupõe uma mobilização de conhecimentos, que guarda relações com uma formativa instrumental cujos princípios se assentam na instrução colaborativa e multifuncional do sujeito. Ademais, apesar de ser polissêmico, o termo “competência”, inerente à trilha de produção capitalista, implica uma via de desenvolvimento de ações imediatas aos estudantes, objetivando qualidade e eficiência. Assim, a definição é baseada em um conjunto de saberes

comportamentais – como as formas de organização do tempo, da autonomia, de iniciativas, de responsabilidade e de criatividade – a serem empregados nas tarefas e nas rotinas laborais.

Quadro 5 - Competências gerais da Educação Básica

Competência	Descrição
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no texto introdutório apresentado pela BNCC (BRASIL, 2018a, p. 9).

Para que a gestão profissional tenha solidez e que a subjetividade do estudante (trabalhador) possa ser apropriada, é necessário viabilizar as condições para o emprego de um programa educacional em que o sujeito tome face a um plano de qualidade total. Por isso, para a ação combinada entre o desenvolvimento de competências e a concepção de habilidades – tão logo o indivíduo incorpore as possibilidades de ações pautadas no saber agir imediato –, faz-se necessário ser proativo e lançar-se com exatidão às funções que estão designadas na sua cartilha operacional, para que tenha consciência e controle e seja produtivo nas operações requeridas pela natureza de seu trabalho.

O binômio competência e habilidade é, portanto, um pressuposto contemporâneo forjado no projeto educacional, exigido pela dinâmica da reestruturação produtiva e, conseqüentemente, preceito para a BNCC do Ensino Médio. Ressaltamos que a retórica ideológica do capital impõe uma ampla gama de exigências ao sistema educacional, levando os alunos a se adaptarem constantemente aos princípios da cooperação e do conhecimento técnico, ou melhor, se adequarem aos meios indispensáveis para sua própria gestão operacional, quer de forma coletiva, quer de forma individual. Nessa guisa, a mercadoria “força de trabalho” é, assim, redefinida para preservar a sociedade capitalista.

Não podemos deixar de evidenciar, porém, as diretrizes de uma educação focada em mecanismos ativos para a planificação do trabalho precarizado e de pedagogias que impulsionem para a formação flexível e heterogênea. O ensino escolar sob a influência produtiva requer elementos para estimular uma cultura gerencialista e excludente dos estudantes, cuja exploração é ampliada, e sua capacidade reflexiva – capaz de constituir a racionalidade emancipatória – é subordinada às linhas de comando e às demandas da fábrica.

De acordo com o que alvitramos no discorrer deste trabalho e ao inferirmos sobre os elementos que pressupõem as contradições do capital, em seu histórico movimento de acúmulo e de expansão, as atuais relações de produção, que exigem atividades laborais específicas, ratificam o estereótipo de estudante subsumido na BNCC do Ensino Médio: o empreendedor. Em outras palavras, o documento presta-se à instrução de um sujeito que tenha autogoverno, capacidade resolutiva e empenho na aceitação das condições subalternas que se encontra para ser ágil na resolução de problemas imediatos.

Conforme afirmam Dardot e Laval (2016, p. 145), “[...] todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse empreendedorismo humano”. Essa proposição incide em uma inclinação de comportamento econômico do trabalhador com vistas ao conformismo sistêmico das oscilações do mercado e à predisposição para antecipar-se e aproveitar-se das oportunidades que possam surgir.

O empreendedor não é um capitalista ou um produtor nem mesmo o inovador schumpeteriano que muda incessantemente as condições da produção e constitui o motor do crescimento. É um ser dotado de espírito comercial, à postura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação dos bens. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

Isso posto, temos que o empreendedor não se limita apenas a um comportamento que prioriza o teor econômico, como também é correlato à maximização dos “lucros” e dos resultados. Na sociedade caracterizada por sua adaptabilidade e flexibilidade às normas de funcionamento, o estudante, considerado empreendedor, “[...] é um inovador que se opõe ao personagem rotineiro que se contenta em explorar os métodos tradicionais. Sua função é central na explicação da evolução econômica, a qual funciona por rompimentos sucessivos dos *estados econômicos*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 153, grifo dos autores), age mediante as mudanças em curso para explorar os benefícios decorrentes destas, assim como desenvolve uma prática dinâmica para ser o seu próprio agenciador.

Com base nessas premissas, a gestão educacional, associada a uma conversão de mentalidades financistas e mercadológicas, suscita o rompimento de um tecido social homogêneo a favor das incitações subjetivas e unilaterais compatíveis ao cenário eficiente de produção flexível que reside na prática da concorrência, da competitividade, do permanente aprimoramento para superação do outro. De acordo com Duarte (2001), essas exigências que definem, *a priori*, o comportamento do indivíduo e o condiciona a uma reprodução mecânica sob interesses de outrem, faz com que a escola desvie de seu princípio primeiro – transformar/emancipar – para tão somente

[...] preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2001, p. 37).

Visto assim, inferimos que as relações escolares são indissociáveis do mundo do trabalho. A precariedade, a instabilidade e a desregulamentação de direitos tornaram-se produtos de um preceito depreciativo da vida social. Nas formas contemporâneas de produção e de reprodução do capital, sob a gestão informacional-digital-financeira, a busca pela produtividade do trabalho amplia os mecanismos de extração de mais valor mediante a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, além da intensificação do próprio trabalho vivo. Nesse sentido, novas formas de exploração e de superexploração da força de trabalho são recriadas, conforme analisa Antunes (2019).

Em suma, o trabalhador deve aprender, desde cedo, a ressignificar-se, a reinventar-se, para que tenha as mínimas condições de pleitear uma vaga de emprego, mesmo que na informalidade, à altura de seus concorrentes. A competitividade é convertida em um instrumento de motivação induzida ao estudante para lançar-se às novidades do mundo profissional e acadêmico. Da mesma maneira, ao não se comprometer com os desafios contemporâneos que o mundo do trabalho exige, esse indivíduo assume para si as responsabilidades de seu fracasso.

O insucesso nas relações sociais e o mau desempenho profissional são considerados frutos da insuficiência do próprio indivíduo em não acompanhar as transformações que o norteiam. Constata-se essa análise no segmento de estudantes da EJA, cuja natureza predatória do capitalismo contemporâneo os convertem em vítimas de sua própria incapacidade para a superação do sistema, demonstrando a face da espoliação social e do esvaziamento das funções políticas de Estado. Dardot e Laval (2016) asseveram que a concorrência introduz um novo discurso de valorização do risco inerente à vida individual em que o indivíduo é o único responsável pelo seu destino; assim, a sociedade nada lhe deve e é ele quem deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência.

A vida é uma perpétua gestão de riscos que exige poderosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade. A palavra-chave da sociedade de risco é *autorregulação*. Essa *sociedade de risco* tornou-se uma daquelas evidências que acompanham as mais variadas propostas de proteção e seguro privados. Um imenso mercado de segurança pessoal, que vai do alarme doméstico aos planos de aposentadoria, desenvolveu-se proporcionalmente ao enfraquecimento dos dispositivos seguros coletivos obrigatórios, reforçando por um efeito o circuito-fechado o sentimento de risco e a necessidade de se proteger individualmente. Por uma espécie de ampliação dessa problemática do risco, algumas atividades foram reinterpretadas como meios de proteção pessoal. É o caso, por exemplo, da educação e da formação profissional, vistas como escudos que protegem do desemprego e aumentam a *empregabilidade*. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213, grifos dos autores).

Diante do exposto, evidenciamos que a ideologia da concorrência por empregabilidade pressupõe exigências para atingir a maior rentabilidade do trabalhador. Nesse caso, os estímulos ao autogoverno em suas atividades laborais, de forma a definir as características de uma autonomia falseada, representam a manipulação de instâncias psíquicas dos indivíduos, próprias aos seus desejos e ao seu sentimento de culpa. O controle da subjetividade da classe trabalhadora converge à superexploração pelo capital e constitui a autoalienação como critério para conservar e fomentar a concorrência no mercado de empregos precários e expansivos.

Nessa perspectiva, torna-se possível entender o ajuste das parcerias entre os setores público e privado, intensificadas na organização do sistema político. Em nosso campo de estudo, procuramos demonstrar que a educação escolar, sob a lógica econômica, representa um dos principais pilares da gestão e da organização do trabalho, pois assimila as demandas emergentes e naturaliza as nuances do capital sob diferentes contextos, corroborando o fortalecimento dos contrastes presentes na sociedade.

Consoante a essa assertiva, a escolarização que é dirigida à classe social menos favorecida, em que os indivíduos convertem sua força de trabalho em mercadoria, torna-se um instrumento legítimo de manipulação ideológica, com inesgotáveis recursos que fomentam a operacionalização dos setores produtivos e a manutenção da constante valorização da cultura do capital, conforme temos sublinhado nesta pesquisa.

O plano hegemônico, o qual, sobremaneira, se reserva à preservação do poder, é característico de uma frequente necessidade de reafirmação no interior da sociedade de classes. Nesse viés, garantir a linha tênue entre o capitalismo e a reprodução social requer controle persuasivo e elementos de coerção. No cenário de crise do capital, o controle da construção intelectual torna-se solo fértil para a defesa das formas de dominação, uma vez que o trabalhador envolvido pelos prazeres falaciosos da materialidade se exime da oportunidade emancipatória e coloca a própria subjetividade a serviço do controle hegemônico.

Os efeitos desse processo agudizam a reprodução de uma identidade social distante de sua primazia – horizontal e coletiva – para furtar-se às inclinações predominantes e seletivas, em que o foco privilegiado está na ausência de representatividade, no desgaste do bem coletivo e no esgotamento das ações que sustentam os ideais equitativos. A tendência do ensino brasileiro, com maior ênfase à repartição pública, apresenta-se, portanto, sob o imperativo utilitarista mediante uma visão progressista do capital que concebe a educação como objeto de troca, em que “[...] a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia” (LAVAL, 2019, p. 129).

Assim, urdido pela minimização da transmissão do conhecimento científico, o ensino flexível, definitivamente, reafirma-se na agenda educacional brasileira. As contradições sociais e os novos caminhos para a manutenção do senso comum ganham fôlego nesse prisma. Outrossim, disseminadas em maior profusão, as políticas públicas no país usam do discurso neoliberal – cuja essência ajuda a manter as relações de exploração – para orientar o sistema de ensino público de forma a privilegiar a financeirização econômica.

Ao seguirmos esse direcionamento, embora nesta pesquisa não estejamos discutindo em particular o Ensino Médio, podemos destacá-lo como exemplo de uma das categorias do

ensino básico, submerso em um terreno de constantes reestruturações que refletem na promoção de um perfil profissional requerido pelo mercado. A atual reforma apresentada pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) demonstra a propositura da educação escolar ajustada aos interesses econômicos e políticos para suprir as necessidades do mundo do trabalho. Araújo (2018) destaca que a referida legislação

[...] elevará gradativamente a carga horária de 800 para 1400 horas anuais, dividindo o currículo entre o currículo comum a ser cursado durante os dezoito meses iniciais do Ensino Médio e os assuntos específicos cursados nos dezoito meses finais de acordo com a opção do aluno dentre as áreas das linguagens, matemática, ciência da natureza, ciências humanas e com ênfase, no utilitarismo do ensino profissionalizante. Em uma perspectiva mais ampla, a Lei Nº 13.415/2017 relaciona-se ao processo de reestruturação do mundo do trabalho e a emergência do novo corolário flexível que necessita utilizar o estoque da força de trabalho disponível nas escolas públicas, rebaixar salários e incrementar taxas de lucro. Justamente por isso, as mudanças propostas para o novo Ensino Médio, ao recuperar concepções educacionais focadas prioritariamente na profissionalização, confere à educação caráter eminentemente regressivo, uma volta ao passado. (ARAÚJO, 2019, p. 46).

Ademais, na morfologia produtiva, doravante apresentada pelo capital, os estudantes são convertidos em operários de um mundo sem empregos. Isso significa que, mesmo proporcionados os recursos contemporâneos e os mecanismos de desenvolvimento de competências, como os implícitos no cronograma de proficiência da BNCC do Ensino Médio, não há como eximi-los da instabilidade do mundo do trabalho e sua incapacidade de absorvê-lo. Dessa forma, essa massa proletária jovem é indexada como uma força de trabalho estocada ao capital, diluindo-se ao grande contingente que sobrevive dos contratos intermitentes e das relações de trabalho informal.

Marx (2004), ao analisar a relação do processo de alienação dos homens mediante o trabalho produzido, descreve a desumanização na sociedade do capital:

[...] o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital *vivo* e, portanto, *carente* (*bedürftig*), que, a cada momento em que não trabalha, perde seus juros e, com isso, sua existência. Como capital, o *valor* do trabalhador aumenta no sentido da procura e da oferta e, também *fisicamente*, a sua *existência* (*Dasein*), a sua *vida*, se torna e é sabida como oferta de *mercadoria*, tal como qualquer outra mercadoria. O trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto *trabalhador*, enquanto *mercadoria*, é o produto do movimento total. O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*. (MARX, 2004, p. 91, grifos do autor).

A partir do supracitado, as relações de trabalho encontram-se em estado de estagnação, e os próprios trabalhadores também são prejudicados. Da mesma forma, no campo da educação

escolar, urgem os mecanismos alienantes para adequar a vida dos estudantes ao capital, corroborando a perda do senso de sua liberdade e de sua transformação. Por isso, compreendemos que a educação para o trabalho fomenta a teoria do capital humano e, como plano de fundo, estimula a valorização material e o embrutecimento dos indivíduos. Vale ressaltarmos que, na recrudescência do capitalismo monopolista, incorre uma redução contínua das dimensões políticas do Estado e o enrijecimento da barbárie social, sob maior impacto aos estratos desfavorecidos.

Assim, concentrando-se diante de uma analogia entre o projeto contemporâneo de escolarização e profissionalização dos estudantes da educação pública brasileira em idade regular e os sujeitos que adotam a EJA como via de acesso a sua retomada educacional, são reveladoras as conjecturas sociais, políticas e econômicas que negligenciam a preocupação com a instrução de qualidade desse público excluído pelo capital produtivo. Por conseguinte, a educação escolar como ferramenta estratégica de manutenção e de reprodução da ordem burguesa desconsidera o desenvolvimento pleno dos homens e a sua capacidade regenerativa para incorporar a proposta financista do mercado, bem como a preparação de um exército de reservas que atenda às exigências do trabalho flexível reestruturado.

Diante dessas constatações, as quais apontam para o esvaziamento da escola como espaço de formação e consideram a especificidade da modalidade da EJA em atendimento a um público heterogêneo e distinto do ensino regular, cuja adaptação dos conteúdos e da metodologia de ensino devem ser consideradas, na próxima subseção, tratamos de identificar se há pressupostos apropriados à transmissão do saber para esse estrato de estudantes, em particular, reservados na proposta curricular da BNCC do Ensino Médio.

4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CATEGORIA EDUCACIONAL NA ERA DA INFÂMIA DO CAPITAL

Sob uma leitura dialética e considerando as metamorfoses políticas e econômicas da sociedade, defrontamo-nos com os dilemas do ensino público brasileiro. Impulsionadas pelo antagonismo do capital, as políticas educacionais – de natureza neoliberal –, organizadas/ofertadas a partir da concepção das relações sociais em consonância com a financeirização econômica e as demandas do trabalho flexibilizado, ratificam o saber útil e funcional dos estudantes em conformidade com as demandas de mercado. Nesse sentido, a proposta curricular legitimada pelo Estado visa a normatizar a ideologia da empregabilidade e a impulsionar a dinâmica do empreendedorismo, conforme apresentamos na subseção anterior.

Com o advento do paradigma informacional digital e a conseqüente expansão das novas práticas laborativas regidas pelas grandes corporações financeiras e majoritariamente caracterizadas pela informalidade e pela precarização do mundo do trabalho (ANTUNES, 2018), os estímulos ao desenvolvimento da subjetividade do trabalhador tornaram-se ações inatas ao processo de educação escolar contemporâneo. Assim, ao ser priorizada a pedagogia pragmática com vistas ao controle da racionalidade dos estudantes e ao condicionamento da lógica da reprodução social, revigoram-se as práticas de manipulação no processo de gestão da classe trabalhadora.

A partir desse pressuposto, vimos que os elementos didáticos subsumidos na BNCC, em sua versão para o Ensino Médio, são correlatos aos interesses privatistas que concorrem à formulação curricular e balizam os instrumentos de coerção e de interiorização do capital na vida social. Proposto como instrumento de manutenção da supremacia de classe, o plano que normatiza a Educação Básica brasileira busca regular as práticas de dominação e a valorização do capital em detrimento do saber emancipatório.

Da mesma maneira, o exercício pedagógico, que é disseminado nas escolas, preconiza a teoria do capital humano, incentiva o teor meritocrático e limita a pluralidade da oferta de ensino. Desse modo, os imperativos econômicos que governam a conduta do Estado possibilitam a superexploração dos sujeitos, assim como a apropriação e a ressignificação das instâncias psíquicas dos estudantes (trabalhadores) para atenderem às premissas do capital (ALVES, 2013). Nesse sentido, as relações dominantes manifestam-se no interior da escola e contribuem para a depreciação da consciência de classe e o desmonte das lutas de resistência coletiva.

Visto assim, as diretrizes educacionais submetem os estudantes a uma esfera que sugere duas propensões: por um lado, construir oportunidade mínima para manter-se empregável e colocar-se à disposição na vitrine do mercado de emprego; e, por outro lado, assumir para si as dimensões de naturalização capitalista. Em conseqüência, o ensino dirigido ao estudante adaptado às mazelas impostas pelas formas de produção reestruturadas e flexibilizadas do capital produtivo converge ao tipo de trabalhador subordinado à precariedade salarial e ao desemprego estrutural.

Nesse contexto de integração das políticas educacionais, as cartilhas de gerência sob a classe trabalhadora e os mecanismos inerentes à dominação manipulatória ganham relevo, ao refletirem em grande medida nas relações precarizadas do mundo do trabalho e no condicionamento mecânico da educação pública. A partir dessa perspectiva, analisaremos, nesta subseção, a oferta didática-pedagógica reservada ao segmento do proletariado de jovens

e adultos, ao considerarmos a reformulação curricular difundida pela BNCC para o Ensino Médio.

Conforme vimos na subseção anterior, a dinâmica escolar que se apresenta com a promulgação da BNCC, incitando temas integradores ao desenvolvimento de competências e de habilidades aos estudantes, cuja razão está no estímulo ao espírito empreendedor, desvela-nos os pressupostos da racionalidade voltada ao mercado, com clara negação ao ensino de qualidade. Dessa forma, a proposta curricular, instrumentalizada, revela-se um receituário de prescrições hegemônicas a ser colocado em prática.

Embora seja explícita nas políticas públicas a aparência da democratização de oportunidades, o que se desvela é a expressão do processo de embrutecimento social, conforme já referimos. O capital cingido de sua natureza predatória, que tudo incorpora, atua no sentido de fazer da escola pública uma produção de reserva laborativa à disposição do mercado, cujo objetivo é criar as condições necessárias para que o grande contingente de estudantes se torne submisso às demandas financistas.

Ao estudarmos as características da nova reestruturação do trabalho de predominância informacional digital com base microeletrônica, operacionalizadas pela indústria 4.0, “[...] que constitui um conjunto de tecnologias inovadoras, como a nanotecnologia, as plataformas digitais, a inteligência artificial (IA), a robótica, a internet das coisas, entre outras, que representam um salto de qualidade na capacidade de organizar e de controlar o trabalho” (GONSALES, 2020, p. 125), entendemos que são estabelecidas mudanças nos métodos e nas estratégias produtivas com gerenciamento de controle seletivo e de centralidade no trabalhador multifuncional. A administração colaborativa, com vistas a eliminar os postos de trabalho individualizados, requer que o sujeito se comprometa com ações coletivas.

Conforme Araújo (2018, p. 49), essa é a logística laboral que o capital busca interiorizar à educação escolar, provendo os instrumentos de controle ao condicionamento do magistério para a tese do saber fazer – do aprender a aprender²⁵ –, “[...] o que reduz a educação à lógica útil instrumental”. Entretanto, a escola, ao atender à demanda mercadológica e às necessidades do trabalho, passa a esvaziar sua essência de formação para o processo civilizatório e subordinar-se à reprodução do capital. Assim, “[...] não há esvaziamento dos conteúdos por uma simples aversão à ciência, [...] mas porque ela não é útil ao desenvolvimento

²⁵ Lema propalado pelo Relatório Delors (1996) – “Educação: um tesouro a descobrir”. Nele, são apresentados os pilares essenciais para a educação cidadã e colaborativa, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

econômico que propicie formas de expansão, da criação do valor e da acumulação de capital” (PEREIRA, 2019, p. 65).

De forma correlata, o que se manifesta é a naturalização das desigualdades sociais por meio do conformismo social e do propalado respeito mútuo disperso pelo determinismo pragmático do “saber conviver”, como extensão da pedagogia do capital. Em outras palavras, “[...] entendendo que fazem partes das individualidades, as desigualdades são compreendidas como diferenças subjetivas que devem ser respeitadas e não questionadas. Assim, as desigualdades causadas pelo modelo de produção capitalista são pacificamente aceitas” (PEREIRA, 2019, p. 66).

À guisa da análise, reiteramos a desconstrução do caráter formativo da educação ao “desfavor” da qualificação técnica profissional, cuja justificativa reside na manutenção da estocagem de trabalhadores. Com base nessa proposição, a estrutura educacional viabilizada aos filhos da classe trabalhadora atua no sentido oposto ao desejável para a cultura e para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. A tendência identificada consolida o aprofundamento das desigualdades sociais e fortalece as condições de barbárie, permanentemente enfrentadas pelos estratos desfavorecidos.

Isso posto, torna-se lícito afirmarmos que o projeto de educação escolar construído no complexo das contradições e regulado pelo conjunto das relações sociais de produção e de reprodução do capital em sua face monopolista converge na minimização dos valores objetivos e universais do homem, limitando sua formação como ser genérico e o distanciando de seu movimento emancipatório. De acordo com a análise de Marx,

[...] emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças *sociais*, de maneira a nunca mais superar de si esta força social como força política. (MARX, 2010, p. 54, grifos do autor).

No entanto, as formas contemporâneas de trabalho que integram a geração de valor do capital trazem infortúnios diários para a classe social empobrecida, levando-a a condições extremas para garantir sua sobrevivência. A gestão das individualidades e a adoção seletiva do paradigma corporativista infotecnológico (ANTUNES, 2018) corrobora o cenário competitivo entre os trabalhadores e a prevalência da multifuncionalização aos postos de empregos disponíveis. Assim, cabe destacarmos que, para efetivar-se como proletário na indústria 4.0, faz-se necessário o sacrifício contínuo de manter-se empregável, pois:

A competição entre as empresas exige de patrões e empregados a constante atualização no sentido de garantir a capacidade para solucionar problemas, trabalhar em equipe e agir sob pressão. Diante da escassez de oportunidades de emprego, a competição transforma-se na marca das relações entre os próprios sujeitos, ganhando, a cada dia, requinte de individualismo. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58).

Essas inferências aludem ao plano curricular proposto pela BNCC à educação escolar do país, em que a escola, sob sua histórica subordinação ao capital, deve criar as condições necessárias para suprir os interesses mercadológicos e manter assegurada a coesão social. O controle sob a formação profissional mantém-se como meta dos meios econômicos com a perspectiva de caucionar a eficiência produtiva e afiançar, assim, o provimento de trabalhadores sobrantes e estimular as práticas de mercado.

Nesse prisma, apreendemos que os interesses dos setores dominantes, sob a educação escolar focada na profissionalização operária, ocorrem não somente por influírem na eficácia econômica e no dinamismo de inovações, pois, ao disseminar a cultura de consumo, também fornece um mercado promissor às empresas. A partir dessa constatação, Laval (2019, p. 30) atesta que:

A escola não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria.

As novas regulamentações atribuídas às escolas, além de disponibilizarem a força de trabalho ao capital, também permitem que os indivíduos sejam educados pela face predatória do capitalismo em relação à sua circulação e aos produtos de consumo. Outrossim, as relações sociais que constituem o cotidiano do século XXI não só reproduzem o espírito inovador do empreendedorismo, como também subordinam o trabalhador à cooperação com práticas consumistas, ainda que seja privado ao acesso daquilo que produz e, comumente, desconhece o produto final de seu trabalho.

A busca descontrolada por acumulação alimenta as ações da iniciativa privada e concorrem para transformarem o sistema de ensino escolar em uma fonte de recursos inesgotáveis a ser explorada, seja agindo na ideologia propagada pelo próprio capital ou sustentando-se nas legislações sociais. “[...] trata-se de construir novas exigências que ponham os indivíduos em situações em que são obrigados a escolher entre ofertas alternativas e incitados a maximizar seus próprios interesses” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 223).

Respeitando os princípios neoliberais, todo esse panorama agudiza a valorização do capital, ampliam-se as variáveis de superexploração da força de trabalho e reforçam-se na essência social o antagonismo entre as classes. Nesse sentido, [...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade de formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científica-tecnológica contemporânea” (KUENZER, 2017, p. 338).

Evidentemente que uma sociedade marcada pela rigidez da divisão social do trabalho, como a brasileira, a organização do sistema de ensino confluyente ao exercício pleno da emancipação e da construção da consciência crítica dos sujeitos não seria uma prioridade. A lógica da competição exacerbada ou a racionalidade concorrencial como método utilizado para fomentar a criação de valor do capital mina a proposta educacional homogênea e, conseqüentemente, a concepção de humano genérico, como princípio educativo.

O trabalhador converte-se assim num código de barras, que não tem importância como ser humano, por sua objetividade, mas somente porque é uma peça a mais de uma engrenagem que se conecta em rede, por meio do computador, da internet e, de forma mais íntima, do telefone celular. E, entre parênteses, se o objetivo é converter os seres humanos que trabalham num simples código de barras, como o de qualquer objeto que se vende em um supermercado, a escola e a universidade também se transformam para ser funcionais a esse propósito. (CANTOR, 2019, p. 51-52).

Nesse sentido, os estudantes estereotipados, mediante as intervenções capitalistas, são os que melhor assimilam e se adaptam aos cenários adversos decorrentes do cotidiano e dos veículos de produção. A esse respeito, Sennett (2006) enfatizou, em seu livro *A Cultura do Novo Capitalismo*, que, em face das condições instáveis e fragmentadas do novo capital, os indivíduos que podem prosperar são os que melhor souberem lidar com as relações em curto prazo, privilegiando a sua habilidade potencial e a busca por inovações sem prender-se nas experiências passadas e nos resultados acumulados.

Essa tendência, da flexibilidade laboral, é o mantra da acumulação e da produtividade sob o paradigma digital informacional. Na pirâmide produtiva, o segmento que corresponde a sua base – os trabalhadores – lida com a histórica e reiterada desregulamentação de direitos e, de modo substancial, com a desvalorização salarial. Dessa forma, os ideários empresariais ascendem como um aspecto para o esgarçamento do tecido social em que a eficiência e a lucratividade opõem-se aos interesses da força de trabalho, como a principal afetada pelos setores dominantes, e permitem burlar a legislação social trabalhista.

Ao apresentar elementos que reafirmam a rivalidade entre as categorias sociais, movidas por estratégias que privilegiam a produção de mercadorias e coordenam a expansão do capital, Antunes (2018, p. 38) destaca que,

[...] quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as inovações tecnológicas da indústria 4.0, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a gestão de pessoas e pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, menos pessoas trabalhando com direitos preservados. Para tentar amenizar esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o empreendedorismo, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será.

Essas referências levam-nos a compreender as políticas de instauração da pedagogia da acumulação flexível, cuja dinâmica de ensino se estabelece na inovação didática e na qualificação docente, almejando o indivíduo com as pré-disposições empresariais e habilidades adaptativas. São instituídos, assim, os elementos “[...] de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado” (KUENZER, 2017, p. 341), para, então, direcionar a profissionalização dos sujeitos flexíveis que virão a concorrer aos postos de empregos.

Tais tendências indicam que a gestão do Estado com foco em suprir os interesses das grandes empresas e do mundo corporativo torna-se prioridade na definição da política de investimento na área da educação pública. Igualmente, identificamos um ajuste intencional nas atividades escolares e na organização curricular que se estabelece em todos os segmentos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio ou Profissionalizante, conforme sistematizado nas diferentes etapas da BNCC.²⁶

Isso posto, é lícito enfatizarmos que o núcleo privilegiado das corporações empresariais – e dos organismos internacionais multilaterais a quem se vinculam – compreende os estudantes matriculados na escola em idade regular, por comporem uma fração do proletariado conveniente ao mercado de empregos. Para referendar essa perspectiva, temos que a mobilização do exercício escolar, amplamente assimilada pela proposta de reforma da Educação Básica no país, concerne às soluções didáticas proativas, cujas capacidades intelectuais desses estudantes são estimuladas a antecipar e a superar o plano das vivências cotidianas.

²⁶ Conforme BNCC da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b).

Essa dinâmica que retira da escola seu caráter formador e a transveste de um naturalismo pragmático e mecânico, a fim de que possa ampliar a produtividade, é um dos braços do neoliberalismo, como temos reconhecido neste trabalho, para que possa exercer influência e domínio em todos os campos sociais. Cumpre recuperarmos que a educação escolar, desde a década de 1990, sob a prerrogativa difundida pela Unesco, após a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), com o prolapado lema do “aprender a aprender”, versa sobre um alinhamento cognitivo que permite aos alunos as condições necessárias para que sejam socialmente coesos e politicamente participativos.

Com isso, entendemos que a escolarização, como meio de regularização social e qualificação laboral, incorpora interesses distintos e possibilita os mecanismos para direcionar as ações do Estado. Assim, ganham relevo as teses que propõem fazer do processo educativo um veículo mantenedor das demandas do capital. Perrenoud (2000), a exemplo, preocupou-se em estabelecer uma orientação ao corpo docente, baseado em dez competências capazes de atingir uma excelência formativa sob os imperativos fundamentais para que o sujeito seja cooperativo, tolerante e participativo na construção da cidadania. Conforme o autor, o exercício do professor deve orientar-se pelo seguinte protocolo:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
 2. Administrar a progressão das aprendizagens.
 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
 5. Trabalhar em equipe.
 6. Participar da administração da escola.
 7. Informar e envolver os pais.
 8. Utilizar novas tecnologias.
 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
 10. Administrar sua própria formação contínua.
- (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Esse conjunto de “regras” proposto por Perrenoud (2000) advoga que o professor deve romper com sua função de transmissor do conhecimento e apenas atue como um agente mediador, um ordenador de conteúdos que gerencie o material didático pré-elaborado. Nessa perspectiva, o contraste social fortalece-se e as convenções de mercado passam a orientar o trabalho do educador, o que reflete a perda do conhecimento socialmente construído e a definição das restrições impostas pelo senso comum à racionalidade dos trabalhadores.

Dessa forma, a relação ensino e aprendizagem, distante da *práxis* educacional, viabiliza um instrumento para equacionar o abastecimento da força de trabalho ao capital, anulando a transmissão científica a favor da objetividade e da operacionalidade que o sistema requer. A escola, nessa abordagem dialética, deve viabilizar os métodos que forneçam o produto, com qualidade, segundo as exigências do mercado. Além disso, a situação revelada é a desvalorização das atividades docentes por falta de recursos para garantir a qualidade do

ensino. Essa estrutura define a legitimidade da pressão exercida pelo mercado neoliberal para que o empresariado possa se beneficiar dos serviços públicos e aumente a desvalorização dos professores, ocorrendo impactos na fragmentação do quadro educacional.

Por esse ângulo, a complexa reorganização do processo educativo, estabelecido pelo capitalismo informacional, tem produzido condições e valores heterogêneos, que dispersam a lógica universal, minimizam as atividades de ensino e dificultam a aprendizagem dos alunos. Em suma, o trabalho pedagógico situa-se em uma esfera que o torna inviabilizado, assim como a sua concepção ontológica cujos mecanismos para o desenvolvimento do gênero humano são acionados, por meio da categoria trabalho, e deixam de prevalecer como salvaguardar o complexo social e a promoção ética mediante o exercício educacional.

Assim, sob o controle do capital, o sistema educacional acirra as contradições sociais e amplia a dualidade do ensino. Essa constatação remete-nos às divergências definidas entre a educação regular e o ensino reservado ao estrato de jovens e adultos que integram a EJA. Nesse quadro, as ações políticas revestem-se de um pluralismo social; entretanto, são funcionais as atuais expressões da divisão social do trabalho.

[...] como modalidade de ensino destinada à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e, com frequência, associada à formação profissional, a educação de jovens e adultos inscreve-se num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, agora conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais, o que obscurece a existência dessa classe como tal. É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e de democratização de *oportunidades*, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. (RUMMERT, 2008, p. 176, grifo da autora).

A citação converge para o aspecto de precarização formativa a um público, que em particular, não desperta interesse ao capital produtivo. Os estudantes que integram a EJA, como destacamos nesta pesquisa, em seções anteriores, compreendem um contingente de estudantes que, por diferentes motivos – sociais, econômicos, políticos –, não conseguiram acompanhar o ensino regular. Dessa forma, representam uma singularidade bem definida que necessita ser pensada e, sobretudo, respeitada no interior do processo educacional.

Todavia, na atualidade, a gestão do Estado sobre o ensino a esse segmento tem implicado uma desconsideração a sua marginalidade e aos aspectos sociais que o envolvem. Não há uma organização curricular que sintetize as especificidades desses sujeitos trabalhadores e que assegure suas experiências de vida. No entanto, é lícito enfatizarmos que os indivíduos que ocupam as vagas da EJA são as crianças e os jovens que, no passado, foram

vítimas da negligência exercida no ensino público e não tiveram garantido o seu direito de acesso e de permanência na escola. Conforme sublinham Ciavatta e Rummert (2010, p. 465):

Ao pensarmos na EJA, não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história, que tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa que associa a algo semelhante a compensar, consertar, ou curar [...]. Tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida.

Ao considerarmos esses elementos, ressaltamos a fragilidade educacional que se estabelece aos limites de ensino da EJA com o esvaziamento da proposta didático-pedagógica que rejeita os elementos homogêneos e socialmente construídos, conforme identificamos na BNCC do Ensino Médio. Assim, são estimulados os efeitos que enfraquecem as formas de resistência da classe trabalhadora mediados pela desregulamentação de direitos e o flagelo da consciência social e cultural.

Desse modo, as atuais legislações que direcionam esse segmento naturalizam a precariedade pedagógica e forjam o exercício reducionista e arbitrário da educação, ao entenderem a modalidade como uma via de aligeiramento escolar. Nesses termos, o negacionismo das experiências e dos saberes socialmente construídos, por esses estudantes, fora da escola, não possuem espaço para serem confrontados com os conteúdos científicos, desvelando a falta de preparo didático em receber e educar esses sujeitos subalternizados sob uma tendência horizontal.

Diante do exposto e analisando as vinculações curriculares propostas ao ensino público, invariavelmente como objeto de disputa entre os setores hegemônicos, entendemos que a premissa enfatizada por Freire (1996, p. 47), quando destaca que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, torna-se ineficaz, aos atuais métodos pedagógicos que priorizam as expressões das correlações de forças, enaltecer a técnica utilitarista e ser complacente com a defasagem dos estudos científicos e tecnológicos.

Nessa atmosfera, as inferências de Moreira e Silva (2011) sobre o conceito de currículo é razoável ao afirmarem que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 13-14).

Destarte, ao defrontarmos o panorama formativo necessário para a EJA e estabelecermos suas perspectivas com a proposta curricular homologada pela BNCC do Ensino Médio, vimos que o segmento se torna suscetível às influências hegemônicas. Todavia, a população que cursa essa modalidade não integra o limite de alcance estabelecido para ser estocada ao capital produtivo, pois estão à margem da faixa etária efetiva para produzir. Logo, essa força de trabalho que busca recuperar na educação a sua regeneração social é exaurida pelas determinações do mercado de emprego, por não convergirem aos requisitos para a formação de capital humano, passando a recorrer às formas precarizadas de trabalho na informalidade e no trabalho uberizado²⁷.

Nesse sentido, o capital elege prioridades que não levam em conta a dinâmica sociocultural, mas apenas os dispositivos que assegurem sua eficácia e a sua rentabilidade. Embora a EJA não integre um pressuposto que balize os investimentos e a atenção do capital, ela se apresenta com um eixo necessário para viabilizar, na esfera das relações de trabalho precarizado, o conformismo social, constituindo uma “[...] peça fundamental para manter a governabilidade num quadro de profundo processo de destituição de direitos” (RUMMERT 2008, p. 195).

A tendência escolar que é submetida à economia financeirizada e, conseqüentemente, ao novo padrão de acumulação global, caminha em concomitância com as exigências estabelecidas pela agenda neoliberal. Essa perspectiva que compete a uma gestão da ordem social ascende as transformações peculiares às necessidades da acumulação flexível, induzindo os trabalhadores a condições extremas que minimizam sua clareza e os deixam sensíveis às formas de resistências diante da implantação das políticas imanentes à valorização do capital.

A escola, articulada à necessidade socialmente imposta pelos meios de produção, tornou-se, em transcendência à formação das crianças e dos jovens brasileiros, um meio privilegiado que se introduz a expressão alienante e o estranhamento social. Desse modo, os estudantes amparados pela EJA passam a dispor do processo educacional como uma forma de extremo pessimismo em que as mediações do capital encontram recursos para repercutirem o enfrentamento de novos dilemas (MÉSZÁROS, 2016).

À vista do que apresentamos, inferimos que a precariedade se tornou um instrumento boçal que não se restringiu apenas ao campo econômico, pois expandiu-se e consolidou-se nas

²⁷ Na perspectiva aqui analisada, reforçamos que o trabalho uberizado é entendido “[...] como uma tendência global que atinge diversas ocupações, com diferentes qualificações e rendimentos, em países do centro e da periferia. Ao mesmo tempo que tem de ser compreendid[o] pelas inovações tecnológicas que hoje culminam nas plataformas digitais como um poderoso instrumento de reorganização do trabalho” (ABÍLIO, 2020, p. 113).

relações sociais, na organização do trabalho e na formação humana. Em sustentação a essa premissa, o ensino escolar apresenta-se coadunado às novas formas de sociabilidade requeridas pelo capital ao contingente laboral. O exercício regulador do apassivamento e do controle social é manifesto a essa dinâmica difundida pelas predileções dominantes, inibindo a mobilização das forças contra-hegemônicas. Dessa maneira, a conformidade conservadora estende-se aos interesses coletivos e ao processo emancipatório dos trabalhadores por meio da educação.

Com efeito, considerando os problemas estreitamente conectados ao fracasso dos esforços que visam a uma *educação estética do ser humano*, descobrimos que esse fracasso não poderá ser entendido a não ser como um dos aspectos da educação sob o capitalismo. O conceito de *educação estética* é, de fato, uma tentativa específica de lidar com a desumanização dos processos educacionais na sociedade capitalista e, como tal, constituiu um aspecto de uma crise que se intensifica constantemente. (MÉSZÁROS, 2016, p. 268-269, grifos do autor).

Nesse ponto de vista, a BNCC emerge como o simulacro do capitalismo brasileiro sob a perspectiva do disciplinamento das potencialidades e da organização coletiva dos estudantes para propiciar os elementos da eficácia operária e, conseqüentemente, o efeito expansivo da economia. Laval (2019) sublinha que a diligência do ensino

[...] tende a se confundir com a eficiência econômica, que consiste em maximizar os resultados contábeis - avaliados com mais ou menos precisão -, utilizando da melhor forma os restritos recursos financeiros alocados pela autoridade pública ou pelos *consumidores* da escola. O horizonte de finalidades da educação se enevoa sob objetivos em geral numéricos [...], que por sua vez estão ligados aos investimentos e às necessidades de mão de obra da economia. (LAVAL, 2019, p. 213, grifo do autor).

A predisposição que o governo neoliberal incita está em prover os meios necessários para tornar a escola uma fábrica que crie, forneça, estoque e conforme a força de trabalho necessária às demandas produtivas, com limitado orçamento financeiro, porém com investimento e um amplo aparato ideológico.

Destarte, a BNCC do Ensino Médio corrobora a divisão social do trabalho sob os pressupostos de negação a uma educação apropriada aos estágios educacionais em que se apresenta. O documento promove sob as necessidades da polivalência do sistema produtivo um processo educacional pragmático e estático sem inclinações à consciência racional e cultural da sociedade. Assim, o nível da educação não se eleva, em vez disso, declina-se, pois os conglomerados laborais simplificados criam as condições para disseminar o trabalho precarizado e, conseqüentemente, negar a possibilidade de uma educação equilibrada.

Nessa perspectiva, podemos definir que o segmento do proletariado que frequenta a EJA representa a face mais vulnerável dessa classe social, pois compreende as características

dos trabalhadores “improdutivos” na dinâmica de incursão do capital. O fosso de desigualdades que se apresenta a esses estudantes e aos grupos que os subordinam, orientados pela lógica mercantil, tem se manifestado em diversas atividades sociais, o que confirma o tratamento excludente a esse estrato. Nesse viés, a produção flexibilizada e as políticas neoliberais, em um claro movimento de intensificação do trabalho e de superexploração do trabalhador, ocasionam modificações nas esferas sociais e permitem a eclosão de imperativos que tensionam as retaliações da classe que vive da sua força de trabalho. Dessa maneira, os jovens e os adultos trabalhadores em condição de penúria representam os reflexos das forças alienantes e opressoras na sociedade do capital.

Considerando esse movimento, afirmar que o núcleo proletariado da EJA é desvalido mediante as formas de geração de valor do capitalismo na contemporaneidade nos traz à luz seu processo de descartabilidade em diferentes aspectos. A baixa escolaridade em idade avançada, a formação profissional de parca qualidade somada às mínimas expectativas de serem incorporados ao mercado de emprego, estabelecem eixos peculiares que criam os elementos subjacentes para impingir esse público a condições paupérrimas de vida sob o ritmo vertiginoso em que avança as demandas de produção.

Essas reflexões conduziram-nos à compreensão acerca das dimensões instáveis de ocupação dos trabalhadores registrados no levantamento de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2020 (Pnad), divulgada pelo IBGE. O estudo chegou a indicar, no penúltimo trimestre do ano, uma taxa de desemprego no país de 14,1%, a maior desde 2012. No que tange à população acima de 14 anos de idade, os registros confirmam a marginalização dos grupos mais idosos do proletariado, conforme a reprodução demonstrada na Tabela 4.

Tabela 4 - Total de trabalhadores fora da força de trabalho em 2020

Ano de 2020	Total	Grupos de Idade		
		25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais
1º Trimestre	67.281	8.569	15.116	26.619
2º Trimestre ²⁸	77.781	11.456	18.165	28.882
3º Trimestre	78.565	10.524	18.801	30.370
4º Trimestre	76.258	9.363	17.727	31.216

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados divulgados no sítio eletrônico da Pnad (IBGE, 2020c).

A análise desses dados faculta as prerrogativas excludentes ao segmento de adultos que estão à margem do grupo que participam da população economicamente ativa. Destacamos que a agenda política propalada pelo Estado neoliberal não apresenta o interesse de integrar

²⁸ Os dados do segundo trimestre apresentam um avanço percentual refletindo a crise pandêmica da Covid-19 que impactou o país em 2020, com fortes danos na economia; entretanto, descortinou a essência degradante do proletariado em sua conjuntura de exploração pelo capital.

essa parcela populacional, corroborando, assim, o desemprego estrutural, a crise social e o conformismo dos próprios indivíduos, mediante o princípio da culpabilidade.

Ao considerarmos a reorganização dos espaços de trabalho, a produção de um novo trabalhador e a manutenção da ordem social vigente com os meios informacionais digitais, entendemos a dinâmica excludente e meritocrática que torna os adultos trabalhadores invisíveis à lógica de mercado (ALVES, 2013). Por conseguinte, temos em evidência o dissabor da essência do homem em face à reestruturação e à crise do capital. Ao escrutinar sobre esse cenário, em seus manuscritos, Marx (2004, p. 25) destaca que, em momentos de estagnação, “[...] o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade”.

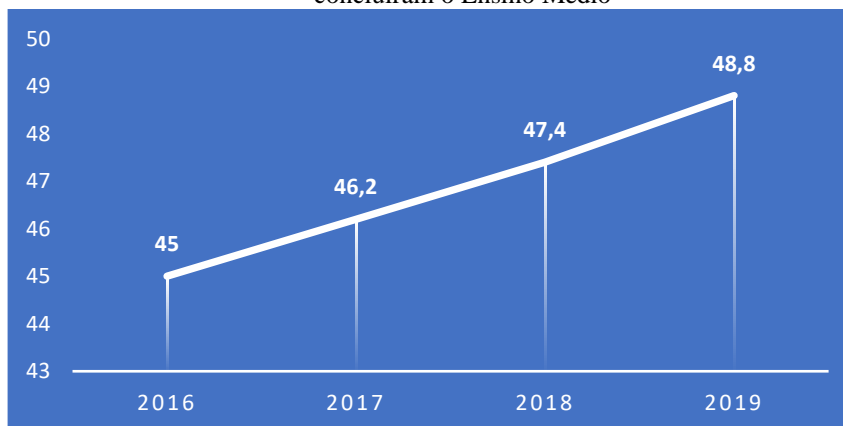
Nessa proposição, identificamos a generalização hostil que é incorporada aos trabalhadores adultos diante da fase destrutiva de avanço do capital. Conforme temos demonstrado, a educação não é alheia a essas transformações, pois fundamenta ações para articular a formação dos sujeitos com as necessidades dos setores produtivos e de serviços, especialmente a partir da introdução das novas tecnologias informacionais. Entretanto, nesse prisma do processo educativo, que privilegia os interesses econômicos e financeiros, são ocasionados reflexos a um quadro negacionista aos estudantes, que optam pela EJA, cujas pretensões de retomada e permanência escolar são reduzidas, mediante contradições que pressionam interromper os estudos para a garantia de sua subsistência.

Esse contexto expõe os pormenores da degradação desse segmento, os quais convergem para o acirramento que balizam a distinção no interior da classe trabalhadora; e a escola, como instrumento de manutenção da reprodução da ordem burguesa. Consoante a essa tendência, ao avançarmos nossos estudos com a observação aos números divulgados no ano de 2019 (Pnad/IBGE, 2019), representados no Gráfico 3, em relação ao contingente que concluiu o Ensino Médio com a faixa etária maior que 25 anos, defrontamos com o descompromisso à formação humana e cultural desses indivíduos.

Não obstante, constatamos um avanço no percentual de pessoas que concluíram o Ensino Médio em 2019, com tímido progresso em suas variáveis. Os estudos da Pnad (IBGE, 2020b, p. 10) descrevem que “[...] 51,2% das pessoas de 25 anos ou mais de idade não tinham concluído o Ensino médio, o equivalente a 69,5 milhões de pessoas. Desses, 43,8 milhões tinham apenas o fundamental incompleto”. Somam-se a esse panorama os principais fatos que motivaram a referida população a se afastar das atividades escolares e ampliar o número de

evasão escolar, a saber: a necessidade de trabalhar, correspondendo a 39,1% dos entrevistados, e a falta de interesse, com 29,2% (IBGE, 2020b).

Gráfico 3 - Avanço na taxa de estudantes acima dos 25 anos de idade que concluíram o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de dados no sítio eletrônico do IBGE (2020b).

Entendemos que todo esse cenário construído demonstra uma evolução do processo produtivo e seu exercício de dominação e de controle do metabolismo social com tendência a “[...] obstaculizar, dilacerar e limitar o desenvolvimento da personalidade humano-genérico, pela manipulação incisiva de seus traços ontologicamente fundantes e fundamentais” (ALVES, 2013). Assim, a pedagogia e as demandas econômicas financeirizadas, na contemporaneidade, repreendem o projeto transformador desses sujeitos, rotulando-os, sob as lentes das demandas produtivas, como mercadorias não apenas substituíveis, mas descartáveis e intangíveis.

Desse modo, a BNCC do Ensino Médio como instrumento viabilizador do projeto corporativista do capital monopolista e financeiro, na era digital, ao limitar a representatividade da EJA como categoria de ensino, reafirma sua função de desconstrução da Educação Básica como processo de regeneração para a consciência crítica e universal.

Frigotto (2009b), ao analisar as políticas sociais e educacionais que atendem positivamente aos interesses da acumulação do capital, destaca:

As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. Como consequência, encobre as relações de poder e de classe na produção da desigualdade social e instaura o senso comum da ideologia do capital humano e da pedagogia das competências, que colocam a educação e qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza. (FRIGOTTO, 2009b, p. 75).

Na trilha do plano de preservação hegemônico, a sugestão da BNCC do Ensino Médio é, portanto, a degradação moral das massas reguladas pela ideologia e a aquisição de habilidades, sob as quais os indivíduos devem provar seu sucesso ou fracasso de acordo com suas próprias capacidades. A classe trabalhadora, em sua face mais vulnerável – adultos e idosos rejeitados pelo sistema – são lançados à própria sorte nesse processo de desenvolvimento contínuo, criando-se um campo nebuloso, oposto à apreensão de sua realidade.

Ademais, vimos ofertarem-se, aos proletários, mediante o projeto falacioso de formação social, as oportunidades de emprego que não mais existem, o desenrolamento de ações para ensinar a vencer em um mundo sem chances justas e a competir com a predestinação do fracasso. Em outras palavras, no trabalhador criou-se uma autonomia falseada em que a ideologia das incertezas procura emular seu plano de ações, definir seus encontros e a sua criatividade pragmática para adaptar-se. Entretanto, o movimento dialético presente no complexo das relações sociais, em que as necessidades de superação das realidades retratam a clarividência e traduzem novos significados para as lutas sociais, demonstram que

[...] diante dos desafios que nos são apresentados, lidamos permanentemente com a possibilidade dos acertos e dos erros. Mais ainda, se o homem é um ser que dá respostas, romper com os erros e com as ilusões constitui ação-atitude essencial caracterizadora da nossa longa e contínua trajetória cognitiva/evolutiva e social. (SANTOS; ARAÚJO, 2010, p. 55).

Esse fato relaciona-se, então, ao mecanismo de resistência da população, em que o ser humano genérico, presente no espírito transformador, é cintilante nas ações coletivas de superação frente à condição alienada. As capacidades organizacionais dos trabalhadores são redefinidas como possibilidades para a transformação da vida social. Conforme Duarte (2013, p. 193):

Postular a necessidade do desenvolvimento livre e universal ao longo do próprio processo de superação da sociedade capitalista, que, como sociedade alienada, limita a individualidade, equivale postular que a superação do capitalismo terá que ser uma obra de indivíduos coletivamente organizados, de forma consciente e livre, e não um movimento de massas alienadas conduzidas de maneira heterônoma e alienada.

À vista disso, cabe acrescentarmos que são as ações práticas que apontam o caminho para a formação de um mundo mais igualitário e justo. Dessa forma, a persistência dos estudantes idosos da EJA – com 60, 70, 80 anos de idade – em retomar seu processo de ensino e aprendizagem, acreditando e lutando, insistentemente, contra os protocolos que o capital lhes reservou, faz-nos acreditar na possível edificação de relações sociais isentas do antagonismo e das distinções, marchando nos trilhos de uma sociedade desenvolvida culturalmente.

Embora a legislação social apresente fragilidades como produto de uma trajetória marcada pela austeridade do capital. As formas de resistências são estimuladas quando há predisposição para a formação plena dos indivíduos e para a mobilização da organização social. Assim, a EJA, reconhecendo-se como espaço de manifestação da categoria social oprimida, obstinada a romper com sua histórica invisibilidade, deve ser pensada no sentido de promover qualidade de vida social em contrapartida ao movimento de exploração ilimitada da força de trabalho.

Os estudantes idosos, mesmo interiorizando no curso de suas vidas a pressão do ócio capitalista, o cansaço físico e mental do labor, conseguem, ao seu modo, dar respostas ao pragmatismo flexibilizado, às corporações digitais que reproduzem a perversidade do capital por meio das plataformas do trabalho uberizado. Ademais, apontam o caminho para que sejam resgatadas as condições objetivas e subjetivas da classe trabalhadora. Desse modo, envelhecer não se trata de ter afiançado o próprio fundo de vida ao capital, mas comprova que as formas de resistências são atemporais e devem prevalecer.

Contestar a prática educativa sob o princípio do capital flexível e coordenar um movimento de ações de resistência que possa restaurar a consciência social dos indivíduos e romper com a alienação a fim de viabilizar o estímulo emancipador tornam-se, na contemporaneidade, o baluarte do projeto contra hegemônico da escola pública, com vistas à superação da ideologia que mantém aprisionado o avanço cultural da classe trabalhadora e restrita sua formação humana como ser genérico.

Assim, torna-se legítima a defesa de um projeto societário, em que as mudanças para a melhoria nas condições de vida das pessoas que vivem da sua força de trabalho possam, de fato, ocorrerem. Da mesma forma, que a resistência se volte para um novo projeto educacional que não se limite à lógica e à perversidade da sociedade capitalista, mas que amplie a visão crítica dos trabalhadores sobre o processo produtivo, sobre as relações sociais, mediante a transmissão do conhecimento científico, para que possam construir uma sociedade pautada em princípios éticos e políticos na redução das desigualdades sociais.

A seguir, após pesquisarmos a BNCC para o Ensino Médio e o que dela se reserva como instrução pedagógica ao segmento da EJA, trazemos, nas conclusões, os principais resultados deste trabalho.

5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, analisamos os aspectos sociais, históricos e políticos que envolvem a trajetória da categoria de ensino destinada ao segmento proletariado jovem e adulto no Brasil – a EJA. Identificamos os elementos convergentes a sua proposta pedagógica que acompanhou simultaneamente as metamorfoses do trabalho, decorrentes das relações de produção. Assim sendo, apreendemos que os elementos que subsidiam o capitalismo brasileiro alinharam-se à tendência de subordinação da escola pública às reconfigurações do mercado de emprego, como explícito no documento de normatização da reforma educacional do Ensino Médio, a BNCC.

Vimos que o incipiente processo de industrialização, durante o governo Vargas, o qual compreendeu a transformação da plataforma econômica com a superação da predominante economia agrária, convergia nas condições para uma expansão educacional. O pano de fundo desse processo é a Reforma Capanema (1942), conexas a uma reivindicação do empresariado brasileiro para a formação profissional e a centralização na gestão e na subjetividade do trabalhador. Essa perspectiva apontava para uma reestruturação da proposta de ensino esboçada ao estrato de jovens e adultos, confluentes aos padrões rígidos em acordo com o corolário taylorista/fordista.

O desenvolvimento industrial implicava atribuições à função desempenhada pela escola, que, ao atender aos interesses de grupos seletos, formava uma força de trabalho correlata. A Educação Profissional tornava-se inata ao direcionamento pedagógico exercido para a clientela de jovens e adultos que recorriam à escola como alternativa de promoção social. Romper com o analfabetismo sistêmico e conduzir o país aos trilhos do progresso correspondia aos pressupostos do desenvolvimento financeiro e econômico da nação.

Nesse movimento, as campanhas de alfabetização e os movimentos educacionais, direcionados à população adulta, ganharam relevo, iniciando na década de 1950 e perdurando até os anos de 1980, com reflexos positivos nas estatísticas oficiais apresentadas pelo Estado. Todavia, novas formas de coerção e de controle político e ideológico, reguladas pelo capital sobre o trabalhador, eram propaladas diante de um novo tipo de paradigma de produção. Por conseguinte, no bojo da ascensão do Governo JK, ao ser instalado o padrão de desenvolvimento econômico com a abertura do mercado interno para o capital monopolista internacional, o dualismo educacional expandiu-se e, assim, cotejou os limites do ensino reservado às elites tradicionais e à classe operária. Cabe sublinharmos que o modelo de produção taylorista/fordista impulsionava o método de racionalização do trabalho em que o trabalhador

era condicionado a interiorizar as formas de produção e a cultura de consumo (HARVEY, 2014).

Na política de JK, com o Plano de Metas, cuja proposta inspirava 50 anos de progresso em cinco anos de gestão, mediante o regime de desnacionalização, a influência da organização social do trabalho passou a exigir um novo quadro de gerenciamento educativo com vistas a possibilitar a difusão da teoria do capital humano. Dessa forma, os instrumentos pedagógicos eram convertidos em mecanismos para garantir o perfil social e profissional do trabalhador requerido pelo mercado de emprego aos meios de produção.

Como ambiente de socialização e de produção de conhecimento científico, a escola tornou-se um espaço de disputas entre as forças dominantes e as minorias privadas dos meios de produção. Desse modo, temos instituída uma relação paradoxal, pois o crescimento cultural e racional dos trabalhadores prevalece em tendência contra hegemônica e, ao mesmo tempo, os recursos que mantêm a centralidade do sistema de ensino são mobilizados em troca da formação de habilidades formativas ao setor empresarial.

Ademais, com o advento do paradigma de produção toyotista de base flexível, em meados de 1980, a exigência mercadológica assenta-se ao tipo de trabalhador dotado de competências adequadas à conjuntura reestruturada de trabalho. Dessa forma, flexibilidade, espírito colaborativo, criatividade, proatividade e responsabilidade são integrados à cartilha escolar como indicativos que aspiram a eficiência produtiva. Logo, conforme evidenciamos em décadas anteriores, o sistema de ensino escolar, definido pelo Estado, versa uma dinâmica simétrica às relações de produção, influenciado por outros setores, mormente os econômico-financeiros e o político. Assim, os anos de 1990, cingidos pelos efeitos da reestruturação produtiva e do prelúdio da globalização, representaram as novas investidas do capital. Nesse período, o panorama que se descortinou foi o da expansão e do controle das políticas econômicas pautadas na ideologia neoliberal com a difusão do enxugamento da máquina pública para possibilitar a condição do Estado mínimo.

Nossos estudos, buscaram, assim, apontar o alinhamento do sistema de ensino público, com ênfase na flagelada proposta da EJA, diante da instalação da indústria 4.0 a partir do paradigma informacional digital, como desdobramento das políticas neoliberais e a nova face de exploração capitalista. Com efeito, a desregulamentação dos direitos sociais do trabalho pressupõe a disseminação das funções laborais precarizadas, como consequência da ofensiva do capital. Balizou-se a superexploração do trabalhador, o qual passou a encontrar na informalidade e nos contratos de empregos temporários sua forma de subsistência.

Isso posto, identificamos a pedagogia da acumulação flexível forjada à modalidade de ensino da EJA por meio de uma instrumentalização funcional em que os programas de aligeiramento escolar, como o Encceja, e a profissionalização inerente à falácia da empregabilidade, mediante o Pronatec, buscam definir as condições necessárias para estocar força de trabalho e estimular o controle sociocultural. Assim, a EJA, pensada como espaço de democratização de conhecimento e de recuperação dos direitos historicamente destituídos de um público peculiar, converte-se aos subterfúgios do empreendedorismo. Em outros termos, o trabalhador que possui na modalidade da EJA uma ponte de resgate para o seu projeto futuro para a formação educacional passa a ser condicionado aos aspectos da proatividade com suas especificidades, sendo desconsideradas a favor da lógica produtiva.

Nesse prisma, esse segmento do proletariado, assim como os estudantes do ensino regular, independentemente do amparo das políticas de assistência social e de uma formação plena, é induzido a dar as respostas com inovação e eficácia aos seus enfrentamentos cotidianos, para que, dessa maneira, se tornem sujeitos atrativos para as precárias vagas de emprego. Logo, entendemos que é negada uma educação de qualidade a uma ampla parcela do proletariado para que sejam revigorados os aspectos de manutenção do capital. Identificamos que a modalidade da EJA vem sendo impedida pelos valores mercadológicos, que excedem os limites da escola sob a tendência alienante do capital, de viabilizar seu processo pedagógico. Sob essa óptica, as variações que essa categoria de ensino defronta, nos últimos anos, demonstram o desenvolvimento desigual e combinado que é dirigido a essa fração marginalizada do proletariado, cujas precárias condições de existência são uma realidade substantiva.

Evidenciamos, em nossa pesquisa, que a heterogeneidade presente na EJA, fato associado aos percalços econômicos e às condições instáveis de seus estudantes, corrobora a alteração de sua essência distinta, como via de uma formação plena e igualitária para os sujeitos de baixa formação escolar em idade avançada, para viabilizá-la como instrumento de recuperação ou proficiência escolar para os estudantes “expulsos” da educação regular. Destarte, as salas de aula da EJA apresentam-se como redutos de “estudantes problemáticos”, na grande maioria adolescentes, os quais, por comportamento indisciplinar, defasagem cognitiva, entre outros deficitários, são transferidos de suas séries em idade própria, para que seja preservada a ordem e a gestão docente na escola.

Nesse sentido, as especificidades da categoria, que representa uma das frações mais vulneráveis do proletariado, concorrem ao negacionismo estrutural e reforçam no interior da classe trabalhadora o antagonismo social. Embora conduza um discurso politizador com ideal de justiça e igualdade social, notamos que a EJA, como tendência predominante que se estende

ao ensino público, está condicionada à reprodução do sujeito neoliberal voltado às atuais conjunturas de fomento da proatividade econômica e financeira, em clarividência à ausência de resistência às implantações das políticas do capital.

Desse modo, ao normatizar a reforma educacional e dispor-se como referência para a organização curricular, a BNCC do Ensino Médio transmuta os meios educacionais em instrumentos de gerenciamento para superexploração da força de trabalho para o capital. Ao inculcar nos estudantes, os preceitos das competências e das habilidades, sob um código de controle e qualidade, para torná-los protagonistas de seus próprios desafios, o documento legitima a característica predatória do capitalismo em seu histórico processo de acumulação, uma vez que o trabalhador é formado para responder, exclusivamente, à produção de valor.

À guisa da análise, apreendemos o negligenciamento disposto na BNCC do Ensino Médio para uma proposta didática-pedagógica que ponderasse as características dos trabalhadores que ocupam os bancos de estudos da EJA na contemporaneidade. A faixa etária bem como as limitações de aprendizagem desse público não o tornam parte de interesse do capital. Como vimos, ao tratar-se do desenvolvimento formativo na BNCC do Ensino Médio, tem-se em perspectiva a disseminação de uma formação conveniente para propalar o espírito empreendedor que, de forma concomitante, neutraliza o ideal crítico e reflexivo como princípio educativo.

Nessa lógica, são difundidos os meios que exigem que o trabalhador se mantenha produtivo em relação às atividades laborais. Dessa maneira, mesmo que o sujeito situado aos extremos, que comprometem sua sobrevivência, deve dispor de recursos que o habilite à empregabilidade. O setor industrial e comercial atribui o grande número de desempregados à falta de qualificação profissional, uma vez que os determinantes sociais, econômicos e financeiros do processo de produção são obscurecidos, e a culpa recai sobre os desempregados e na necessidade de um auto investimento para torná-los aptos às funções.

Cabe enfatizarmos que essa proposição da BNCC, concatenada à economia financeirizada do mundo informacional digital, cuja transformação laboral sob as bases microeletrônicas é gerenciada pelas grandes corporações financeiras, mantém restrita a ocupação dos trabalhadores em postos de empregos formais. Dessa forma, a escola tende a ampliar o contingente que vive do subemprego ou é condescendente do trabalho uberizado.

Impulsionadas pela doutrina de cariz neoliberal, as relações de produção flexíveis criam condições e oportunidades ideais para a produção efetiva de bens e, nesse processo, garantem a subjetividade dos trabalhadores e a organização do trabalho. Nesse sentido, compreender a função emancipadora da escola, com acesso plural e democrático, apresenta-se

como uma alternativa negacionista desse cenário e uma estratégia propositiva na construção racional que propicie a resistência social.

Assim, compreendemos que a educação escolar, em seu sentido transformador, não deve estar omissa na organização curricular e no processo de formação da classe trabalhadora, como evidenciado ao longo deste estudo e na obtenção de seus resultados, em relação à oferta da BNCC do Ensino Médio ao segmento da EJA. A escola deve, sim, prostrar-se a uma oportunidade revestida de novos potenciais e de desafios para que os estudantes possam entender e dar sentidos ao universo social e à construção de uma nova realidade.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou-nos que, apesar de todas as adversidades históricas, os estudantes da EJA convertem a volta e a permanência aos estudos em ato de resistência, uma forma de recusa, ainda que velada, em aceitar como natural a sua inviabilização, sua invisibilidade na era da infâmia do capital. Os estudantes da EJA, a despeito dos contratemplos e das incertezas, independentemente de suas idades, estudam, sonham e insistem. Eles procuram, a sua maneira, reelaborar uma trajetória pessoal com sentido de vida, não obstante as adversidades que caracterizam o capitalismo nos trópicos.

Insistir na unidade e na preservação da organização da classe trabalhadora permite a construção de um escudo contra as austeridades criadas pelo capital. A educação, nessa órbita, deve romper com as limitações do pragmatismo para promover o saber libertador. O espírito alienante que estimula a construção do indivíduo competitivo e segregado como parte da reprodução da sociedade capitalista causa impactos na retomada da consciência de classe e na sua superação. Entretanto, a história mostra-nos que os enfiamentos sociais convergem a uma minimização desses efeitos, mediante as formas de organização social, as quais aumentam o poder das ações alternativas ao considerarem a mobilidade para a emancipação e a transformação das realidades.

Por fim, vale destacarmos que a análise desenvolvida neste trabalho não esgota o tema pesquisado. Buscamos corroborar a compreensão de um segmento educacional formado majoritariamente por indivíduos trabalhadores em condições de vida paupérrimas, na expectativa de que possam, por meio das lentes da resistência, enxergar, na educação, uma via de mudança efetiva e não um projeto utópico subordinado pelo capital.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. Uberização: gerenciamento e controle do trabalhador just-in-time. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 111-124.
- ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. **Educação de Jovens e Adultos: interfaces política, histórica e pedagógica**. Irati: Unicentro, 2014.
- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho: Ensaio de Sociologia do Trabalho**. Bauru: Canal 6 Editora, 2013.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 229-237, set. 2003.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. Proletariado digital, serviços e valor. *In*: ANTUNES, R. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e exploração da vida**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 13-24.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARAÚJO, R. Desenvolvimento tardio e a nova degradação do trabalho: os significados sociais da reforma do Ensino Médio no Brasil. *In*: ARAÚJO, R. (org.) **Trabalho e Educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 45-60.
- ARAÚJO, R. **O novo perfil metalúrgico do ABC: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)**. Campo Mourão: Fecilcam, 2012.
- BATISTA, R. L. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- BEISIEGEL, C. R. Cultura do povo e educação popular. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1 e 2, p. 77-92, 1979.
- BENEVIDES, M. V. M. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BOTO, C. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia: EDUFU, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília: Câmara dos Deputados, [1942a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm. Acesso em: 7 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília: Câmara dos Deputados, [1942b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: Câmara dos Deputados, [1942c]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília: Câmara dos Deputados, [1943]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília: Câmara dos Deputados, [1946a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 116, 4 jan. 1946b.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [1946c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18621.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: Câmara dos Deputados, [1946d]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-norma-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [1985]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Redefine%20os%20objetivos%20do%20Movimento,denomina%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [1997]. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2264-27-junho-1997-445021-norma-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2005a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.840%2C%20DE%2013,PROEJA%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12727, 19 dez. 1967.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2005b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera

a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2005c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm#:~:text=Fica%20autorizada%20a%20concess%C3%A3o%20de%20bolsa%20de%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20diretamente,Art. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) [...]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 207, p. 1-3, 27 out. 2011.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2000a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2018b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pecp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek. **Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1958. Disponível em: <https://goo.gl/rSJain>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 2.270, de 14 de agosto de 2002**. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inc. II, da Constituição Federal, e, considerando o artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em sua atual redação, bem como o disposto nos artigos 9º, incisos V e VI, e 22 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resolve [...]. Brasília: Ministério da Educação: [2002]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legislacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 44, de 10 de março de 2005**. O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” – INEP, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e na Portaria Ministerial nº 3.415, de 21 de outubro de 2004, que institui o Exame Nacional de Avaliação na modalidade de educação de jovens e adultos, resolve [...]. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [2005d]. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1874/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria do Nº 438, de 28 de maio de 1998**. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 87, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto no artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, resolve [...]. Brasília: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, [1998]. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2000b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017b]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CANTOR, R. V. A expropriação do tempo no capitalismo atual. *In*: ANTUNES, R. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e exploração da vida**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 45-62.

CATELLI JR., R.; SERRAO, L. F. S. O Enceja no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In*: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (org.). **A EJA em Xequê**. São Paulo: Global, 2014. p. 77-158.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. A reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 225-237, maio 2009.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, jun. 2010.

CORREIA, J. L. **A política pública para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (1995-2002)**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 165-188, mar. 2016.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez, Unesco, MEC, 1996.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac. **Senac**, 2001. p. 12-25. Disponível: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572DI>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, set. 2010.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

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

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

FERNANDES, C. M. F. S. **Formação docente e educação: os limites do ensino tecnicista do Instituto Federal do Paraná**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docentes Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. *In*: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 274-281.

FRIGOTTO, G. Formação Omnilateral. *In*: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 282-287.

FRIGOTTO, G. Projetos societários em disputa no Brasil e a juventude com vida provisória. *In*: RUMMERT, S. M.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009a. *E-Book*.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6. n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011.

GONSALES, M. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 125-138.

GRACIOLLI, E. J.; DINIZ, P. V. L. Responsabilidade Social empresarial e Estado Neoliberal. *In*: SOUZA, J. dos S. S.; ARAÚJO, R. (org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Praxis/Massoni: 2010. p. 115-130.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 25. ed. rev. São Paulo: Loyola, 2014.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário estatístico do Brasil: Ano V - 1939/1940**. Rio de Janeiro: IBGE, 1941. v. 5. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1939_1940.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário estatístico do Brasil - 1953**. Rio de Janeiro: IBGE, 1953. v. 14. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1953.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries Estatísticas Retrospectivas – 1970**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv22197.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas do Século XX. **IBGE, 2020a**. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso em: 30 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação 2019. PNAD Contínua. **IBGE, 15 jul. 2020b**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): séries históricas e estatísticas. **IBGE, 2017**. Disponível em: http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=7. Acesso em: 30 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): séries históricas e estatísticas. Tabela 4094 – Pessoas de 14 anos ou mais de idade total, na força de trabalho, ocupadas, desocupadas [...]. **IBGE, 2020c**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094#resultado>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Político Pedagógico 2017**. Curitiba: IFPS, 2017. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/PPP-vers%C3%A3o-fevereiro-de-2017.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enceja Nacional tem mais de 1,5 milhão de inscritos. **INEP, 29 ago. 2017**. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enceja-nacional-tem-mais-de-1-5-milhao-de-inscritos/21206. Acesso em: 30 mar. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do Enceja 2018 já estão disponíveis na Página do Participante. **INEP, 12 nov. 2018**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enceja-2018-ja-estao-disponiveis-na-pagina-do-participante/21206. Acesso em: 30 mar. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enceja 2019. **INEP, 20 ago. 2019**. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/press-kit/2019/presskit_encceja2019.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

IWASSE, L. F. A. **Educação e trabalho**: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docentes Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2018.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia de Fábrica**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus Professora?** Novas exigências educacionais e Profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/36045615/Adeus_professor_Adeus_professora_J_C_Lib%C3%A2neo_Did%C3%A1tica_Geral. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIRA, L. P. **Educação profissional sob o olhar do PRONATEC**: realidade e contexto no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo – Boituva /SP. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da Educação de Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 5 n. 14, p. 169 -185, ago. 1945.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 100, p. 250-272, 1965. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1). Acesso em: 20 nov. 2020.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos após 20 anos da Lei nº 9.394 de 1996. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

- MARANHÃO, R. **O Governo Juscelino Kubitscheck**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARCON, J. P. **Educação e trabalho flexível contemporâneo: o perfil profissional e social do docente do Colégio SESI PR**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docentes Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2017.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução Daniel Bensaïd e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx I**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOMA, A. K.; CZERNISZ, E. C. S. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do Século XX para o XXI: O enfoque das políticas educacionais. *In*: SOUZA, J. dos S. S.; ARAÚJO, R. (org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Praxis/Massoni, 2010. p. 193-210.
- PAIVA, V. Mobral: um deserto autoritário 1ª parte. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, v. 9, n. 24, p. 83-114. jan/abr. 1981.
- PAIVA, V. P. MOBREAL: A falácia dos números. **Revista Síntese**, Belo Horizonte, n. 23, p. 83-114, set./dez. 1981. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2172/4201>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- PEREIRA, K. C. P. **A BNCC do Ensino Médio e suas implicações para a formação e trabalho dos professores**. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docente Interdisciplinar) -Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2019.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Médicas Sul, 2000.
- PINTO, G. A. Maquinaria e manufatura na fábrica flexível: autonomia e heteronomia no trabalho. *In*: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (org.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Praxis/Massoni, 2010. p. 87-100.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, n. 2, p. 35-50, 2007.

RUMMERT, S. M. A modernização conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. *In*: RUMMERT, S. M.; CANÁRIO, R.; FRIGOTTO, G. (org.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009. p. 213-232.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, set. 2013.

SANTOS, A.; ARAÚJO, R. Trabalho e educação: a crise da sociabilidade contemporânea e a perspectiva crítica da emancipação social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 51-64, ago. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SERRAO, L. F. S. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade**: os casos do Enceja e do Enem. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. *In*: SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 53-86.

SILVA, A. C. B. **Cidadania, formação social brasileira e a relação com a Educação de Jovens e Adultos**: o caso do PROEJA. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, M. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, p. 1-15, 2018.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Getúlio a Castelo. Tradução Ismênia T. Dantas. Rio de Janeiro: Saga S/A, 1969.

SOUZA, J. S. S. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. *In*: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Praxis/Massoni, 2010. p. 133-158.

TRINDADE, H. Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 225-244, ago. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para Todos: compromisso de Dakar**. 2. ed. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

VENTURA, J. Direito à EJA em risco: uma análise da situação da educação de jovens e adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: RUMMERT, S. M. (org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 93-121.