

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES FLEXÍVEIS DE TRABALHO**

**LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y ADULTOS BAJO LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN HUMANA: DESAFÍOS EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES FLEXIBLES DE TRABAJO**

**THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS IN THE PERSPECTIVE OF THE HUMAN FORMATION: CHALLENGES IN TE CONTEXT OF THE FLEXIBLE RELATIONS OF WORK**

Carlos Soares BARBOSA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Com base no pensamento de Antonio Gramsci, o presente artigo visa a refletir o papel econômico, político e social da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da flexibilização no Brasil, produto das transformações ocorridas no mundo da produção e do trabalho nas últimas décadas. Para isso, discute a direção ética e política da EJA no contexto da estrutura dual do ensino e da reforma educacional brasileira, ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso, para em seguida, e contrapondo-se a essa proposta, apresentar a concepção de EJA na perspectiva da formação humana, integral e para além dos interesses do mercado e do capital. Trata-se de reflexões tecidas a partir dos dados da pesquisa realizada em 2017, que contou com a participação de 8 professores e 67 estudantes do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental de duas escolas pertencentes ao Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de jovens e adultos. Acumulação flexível. Formação humana. Antonio gramsci.

**RESUMEN:** *Basado en el pensamiento de Antonio Gramsci, el artículo propone reflexionar sobre el rol económico, político y social de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el contexto de la flexibilización en Brasil, producto de las transformaciones que ocurrieron en el mundo de la producción y del trabajo en las últimas décadas. Para eso, se discute la dirección ética y política de la EJA en el contexto de la estructura dual de la enseñanza y de la reforma educativa brasileña, que sucedió en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, para pronto, y oponiéndose a esta propuesta, presentar la concepción de EJA bajo la perspectiva de la formación humana, integral y más allá de los intereses del mercado y el capital. Se trata de reflexiones basadas en datos de la encuesta realizada en 2017, que contó con la participación de 8 docentes y 67 alumnos de dos escuelas pertenecientes al Programa de Educación de Jóvenes y Adultos de la red municipal de Rio de Janeiro.*

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Adjunto de la Faculdade de Educação de la UERJ-Maracanã, Sector de Estudios da Educación Incluyente y Continua. Investigador de las áreas de Enseñanza de Jóvenes y Adultos y de Trabajo y Educación. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-4519-5174>>. CORREO: profcarlossoares@gmail.com

**PALABRAS CLAVE:** *Enseñanza de jóvenes y adultos. Acumulación flexible. Formación humana. Antonio Gramsci.*

**ABSTRACT:** *Based on the thinking of Antonio Gramsci, this article aims to reflect the economic, political and social role of the Youth and Adult Education (EJA) in the context of flexibilization in Brazil, a product of the transformations that occurred in the world of the production and of the work in the last decades. For that, it discusses the ethical and political direction of the EJA in the context of the dual structure of the teaching and of the Brazilian education reform, that happened in the government of Fernando Henrique Cardoso, for soon afterwards, and opposing this proposal, to present the conception of EJA in the perspective of the human formation, integral and beyond of the interests of the market and the capital. These are reflections based on data from the survey conducted on 2017, wich counted on the 8 teachers' participation and 67 students from two schools belonging to the Youth and Adult Education Program of the the municipal network of Rio de Janeiro.*

**KEYWORDS:** *Youth and adult education. Flexible accumulation. Human formation. Antonio Gramsci.*

## **Introducción**

¿Por qué los padres y/o los demás responsables matriculan a sus hijos en la escuela? ¿Por qué jóvenes y adultos alejados de la escuela han hecho el movimiento de regreso a las escuelas en las últimas décadas? Las respuestas para estas cuestiones que en principio parecen simples y de fácil deducción, nos tensionan a reflexionar sobre el papel político social de la escuela en el actual régimen de acumulación flexible (HARVEY, 1994). Ejecutando las obligaciones legales en el case de niños y adolescentes, determinadas por el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), las respuestas han sido casi que consensual para el regreso de jóvenes y adultos a las escuelas, que sean “la conquista de un buen empleo”, tener “mejor condición de inserción en el mercado laboral”, “ofrecerle una vida mejor a la familia” y/o “ser alguien en la vida”. Es también lo que demuestran los datos de la investigación que realizamos en 2017, por medio de entrevistas de guías semiestructurados y de encuestas con preguntas abiertas y cerradas, aplicadas a ocho profesores y a 67 estudiantes de dos escuelas, de la Enseñanza Primaria pertenecientes al Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (PEJA) del municipio de Rio de Janeiro.

La predominancia de respuestas señaladas, independientes de la franja etaria de los sujetos, de las condiciones socioeconómicas y/o de la etapa de escolaridad, demuestra cuanto la ideología del capital humano se mantiene fuerte en el sentido común y ha sido retroalimentada en los distintos aparatos de hegemonía por los intelectuales orgánicos del

capital (individuales y colectivos) como forma de impedir el desvelamiento de las causas estructurales de los problemas sociales, así como la comprensión más amplia del papel político-social de la escuela bajo la perspectiva de la formación humana. El fundamento de la dicha teoría consiste en la idea de que el investimento que hacen las personas en sí mismas y en educación (instrucción escolar), salud y cualificación profesional se constituye en un capital humano y por lo tanto es un investimento con retornos equivalentes a otros bienes de producción (SCHULTZ, 1973). Desde entonces, políticos e intelectuales del sistema capitalista empezaron a considerarla clave para que países e individuos salieran de la pobreza, divulgando “la creencia que por la educación podrían integrar a todos en el mercado, aunque de modo desigual, ya que para ellos la desigualdad resulta del no empeño de los pobres en la gestión de sus vidas” (FRIGOTTO, 2016, p. 27).

A pesar de la no correspondencia lineal en la realidad concreta entre el aumento de la escolarización/cualificación profesional/inserción en el mercado laboral, o la linealidad inmediata entre aumento de la escolaridad/cualificación profesional/aumento de renta, como demuestran diversos estudios (POCHMANN, 2004; DEL PINO, 2002), tal asociación sigue fuertemente presente en el sentido común y ha servido para justificar la importancia económico-social de la escuela, tanto por los profesores, padres y representantes del poder público, cuanto de representantes de las más variadas organizaciones de la sociedad civil.

En el actual contexto de desempleo estructural y de crecimiento de las relaciones de trabajo flexibles y precarias, caracterizadas por la tercerización, trabajo de tiempo parcial, autónomo y/o desreglamento, hecho que tiende a agravarse con la reforma laboral planteada en el gobierno Temer por medio de la Ley n. 13.467/2017, el investimento en capital humano por parte de los trabajadores se constituye en criterio privilegiado para el proceso de selección de las pocas plazas abiertas en el mercado laboral formal. Pero, más que certidumbres, esas condicionalidades señalan sólo la posibilidad de empleabilidad, lo que significa estar disponibles para todos los cambios, listos para cambiarse constantemente de trabajo.

Ante la institución del régimen de acumulación flexible a la desintegración de la promesa integradora de la escuela (GENTILI, 1998) los empresarios y sus órganos económico-corporativos, como FIESP y el Movimiento “Todos por la Educación”, reivindican desde la educación escolar hasta la formación del trabajador de nuevo tipo: trabajadores “flexibles”, polivalentes, conformados con la restricción de derechos y adaptables a las fluctuaciones del mercado, en detrimento de un proceso formativo que les proporcione a las herramientas teóricas que los posibilite leer el mundo que en el interviene, con vistas a la

transformación de las vigentes relaciones de exploración y a la promoción de nuevas relaciones sociales de producción. Esas son las problematizaciones que necesitan considerarse por los profesores de EJA, sobre todo por el hecho de la movilidad ser constituida mayoritariamente por trabajadores de traen en sus cuerpos el significado objetivo/subjetivo de la expropiación del capital sobre trabajo.

Considerando el trabajo como actividad esencialmente humana, acción creativa y constructora de la producción/reproducción de la existencia, el argumento que se defiende es el que las reflexiones pertinentes al mundo del trabajo necesitan ganar espacio en las actividades pedagógicas desarrolladas en la EJA y en las demás etapas y modalidades de educación escolar. No en el sentido de reducir el derecho a la educación en operación de la formación para el trabajo, por medio de un sesgo instrumental, economicista y fetichizado en la cual la educación se presenta como redentora de las malezas enfrentadas en el mercado laboral e imputando a las personas la responsabilidad de superárselas, por el uso de sus capacidades individuales, pero por comprender la escuela bajo la perspectiva gramsciana, es decir, como espacio de disputa, dinámico y contradictorio por encontrarse inmersa en el conflicto de intereses presentes en la sociedad. De este modo, mientras que la escuela posee importancia política y estratégica para la manutención de los intereses del capital y la conservación del orden económico-político-social instituida, como evidencian algunas acciones como el “Proyecto Escuela Sin Partido”<sup>2</sup> y la centralidad del Estado en los procesos de reforma curricular de la Enseñanza Media, materializada inicialmente por medio de la Medida Provisional n. 746/2016, en ella hay también espacios de resistencias y de acciones contra-hegemónicas, teniendo papel importante para la transformación social.

Como todo aparato de hegemonía y de disputa de proyectos políticos y societarios, la escuela se sigue reivindicando por los trabajadores. Conforme datos colectados en nuestra investigación, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de desempleo o sometidos a trabajos precario justifican su regreso a las escuelas como forma de enfrentamiento e las malezas vivenciadas en el mercado, sin problematizar la ineficiente política pública de generación de trabajo y renta, el crecimiento del trabajo informal y de las demás relaciones flexibles de trabajo, la actual ofensiva del capital contra los derechos laborales y sociales, conjugada por la criminalización de los movimientos sociales.

Según de estas consideraciones iniciales, nos interesa reafirmar el carácter emancipador de la EJA, concebida bajo la perspectiva de la formación humana, de derecho

---

<sup>2</sup> “Projeto Escola Sem Partido”.

subjetivo y como condición necesaria para la plena participación de los sujetos en la sociedad, en detrimento de la concepción instrumental – preparadora de mano de obra conformada a las demandas del mercado. Para lograr este objetivo, en la primera parte reflexionamos acerca del papel político-social de la dicha modalidad en la estructura dual de la enseñanza brasileña y la configuración que asume tras la reforma educacional implementada en los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso, para enseguida, y en diálogo con los datos de la investigación, presentar la concepción de EJA bajo la perspectiva de la formación humana, integral y para más allá de los intereses del mercado y del capital, anclada en el pensamiento de Antonio Gramsci.

### **La dirección ética y política de la EJA en la dualidad estructural y en el régimen de la acumulación flexible**

La educación escolar es un derecho humano garantizado en la Constitución Federal (BRASIL, 1988) y reafirmado bajo la Ley de Directrices y Bases de la Educación (BRASIL, 1996), reconociendo como deber del Estado la oferta de la educación para todas las personas, incluso las que no tuvieron condiciones de acceso y permanencia en la edad apropiada. Pero este reconocimiento jurídico-legal no sucedió de modo natural. Es fruto de las experiencias acumuladas en los movimientos de educación popular de los años 1950 y 1960 y retomadas en las luchas que las distintas organizaciones de la sociedad civil protagonizaron en los años 1980, período en que reavivó la esperanza de construirse una sociedad democrática, justa e integradora.

Por cierto, tras los retrocesos efectuados en la educación y en las demás áreas de la vida colectiva provocado por el golpe civil-militar, en 1964, la década de 1980 se puede considerar una fase rica para la educación brasileña, momento en que las concepciones de matrices marxianas y gramscianas, como “formación integral”, “educación unitaria”, “politécnica”, “omnilateral” y “trabajo como principio educativo” se han retomado por los teóricos del pensamiento histórico-social y disputaron el consenso durante el proceso de elaboración del texto dedicado a la educación en la nueva Constitución y durante la elaboración de la nueva LDB. La defensa de estas concepciones político-filosóficas no significó solamente la crítica a la profesionalización compulsoria garantizada en la Ley nº. 5.692/71, pero sobre todo la lucha contra la estructura dual de la enseñanza brasileña, conformada en la existencia de modelos de escuelas y de procesos formativos ofrecidos

diferenciadamente acorde con la clase social de los sujetos. De un lado, un tipo de formación destinada a las elites dominantes y dirigentes.

Históricamente, la dualidad estructural de la educación brasileña no es de difícil constatación empírica. Se trata de manifestación específica del modo de producción capitalista que reproduce en el ámbito educacional la división existente en las sociedades de clases. Una estructura educacional en servicio de la manutención de las desigualdades económicas, sociales y políticas internas y externamente; producto y productor de la propia división internacional del trabajo. Como explicita Arrighi (1997), en un polo, un conjunto de países que constituyen el núcleo orgánico de las economías capitalistas, donde se realizan las actividades cerebrales – asociadas al flujo de innovación, involucrando nuevos métodos de producción, nuevas fuentes de abastecimiento y nuevas formas de organización -; y en el otro, los núcleos periféricos y semi-periféricos, que realizan las actividades predominantemente neuromusculares, condenadas en muy poca innovación e investimento en educación, ciencia y tecnología.

Con base en el análisis del dicho autor, no es difícil identificar la función que históricamente Brasil ha desempeñado en la división intelectual del trabajo, ya que la diversificación del parque industrial brasileño, en los años 1950-1970, y el proyecto nuevo-desarrollo del gobierno Lula no vino conjugado con los intereses de las clases dominantes y dirigentes, de matriz colonialista, autoritaria y esclavista en romper con la especificidad brasileña de “capitalismo dependiente” (FERNANDES, 1975). Esta particularidad brasileña en la totalidad de las relaciones de producción y del desarrollo de las fuerzas productivas mundiales ha servido de justificativa para negar la oferta de formación humanista y técnico-científica para todos los ciudadanos brasileños, considerada desperdicio de dinero público en la concepción de los neoliberales y sus intelectuales orgánicos, puesto que la mayoría de los puestos de trabajos abiertos en nuestro país es de trabajo simple, lo que demanda una formación simple para gran parte de los trabajadores. Para ellos, basta un patrón mínimo exigido para participar de la vida social y productiva – rudimentos de lectura y escrita y las operaciones básicas de las matemáticas -, complementado por cualificación profesional de corta duración y bajo coste.

Las precarias instalaciones físicas de las escuelas destinadas hacia este segmento siguen esta lógica, por ello los bajos investimentos públicos destinados hacia la creación/manutención de laboratorios de ciencias y de informática, a la realización de actividades extra clases y/o a la construcción de cuadras polideportivas. Realidad agravada en



las escuelas que ofrecen la EJA, sobre todo tras el veto de la participación de la modalidad en el Fondo Nacional de Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valoración del Magisterio (FUNDEF), que vigoró entre 1998-2006. Como demuestran los datos publicados por el Ministerio de la Educación, en 2006, solo 27% de las escuelas que poseían matrículas en la EJA contaban con la biblioteca y en solo 12% de ellas los educandos tenían acceso a computadoras (MEC, 2009)<sup>3</sup>. A pesar de la inclusión de la EJA en el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valoración de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), en 2007, esta realidad poco se ha cambiado, y se ha agravado durante el gobierno Michel Temer, frente a la retoma de la visión economicista de la educación, concebida por medio de la relación coste-beneficio, y en recurrencia de la falsa racionalidad de los gastos públicos preconizada en el discurso gubernamental. Constatamos esta realidad en las escuelas investigadas.

Los intelectuales orgánicos del capital defienden procesos formativos diferentes, justificados en nombre de la equidad y del (supuesto) respecto a las diferencias. Por cierto, la equidad es algo importante para pensarse de la EJA, especialmente cuando reconocemos la multiculturalidad presente en la modalidad, lo que nos lleva a considerar la diversidad existente en los modos de sentir, vivir y estar en el mundo de los distintos sujetos. Por consecuencia, nos lleva a respirar las múltiples identidades y sus expectativas en relación a la escuela, a la vida, al futuro, así como los distintos ritmos de aprendizaje, lo que exige del profesor el uso de metodologías diferenciadas por comprender que todas las personas tienen la capacidad de aprender en cualquier etapa de la vida. En el régimen de acumulación flexible, sin embargo, la equidad se reafirma en el intuición de mantenerse la desigualdad educacional, hecho que contribuye para la permanencia de las desigualdades sociales y la polarización de la mano de obra, a medida que se oferta, con base en Kuenzer (1999), formación simplificada, de corta duración y de bajos costes a las personas en condición de desempleo o sometidas a trabajos precarios, y educación científico-tecnológica más avanzada para un pequeño número de trabajadores.

Además, la ideología del capital humano refuerza la creencia de que el problema del desempleo reside en la baja escolaridad y/o poca cualificación profesional de los trabajadores, lo que alimenta la expectativa de jóvenes y adultos en relación a la escuela y/o a un curso de formación profesional, como constatamos en la investigación. Sin embargo, como argumenta

<sup>3</sup> Disponível em: [[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf)]. Acesso em oct. 2009.

Del Pino (2002), frente a la imposibilidad concreta de satisfacción de empleos para todos en el capitalismo, es ingenuo creer que las distorsiones del mercado laboral puedan ser corregidas debido a la cualificación de los trabajadores. En esta misma dirección, Castel (1998, p. 521) afirma ser “ilusorio deducir que los no empleados puedan encontrar un empleo simplemente por el hecho de una elevación del nivel de escolaridad”. Lo mismo concluye Souza (2011), en estudio realizado con base en el perfil de los trabajadores desempleados en el municipio de Nueva Iguazú (RJ), atendidos en 2008 por el servicio de intermediación de mano de obra, ofrecido por la ya extinta Secretaria Municipal de Desarrollo Económico y Social (SEMDES). El autor registra que entre los 21.613 individuos desempleados existentes en el registro de 2008, de los cuales 28,6% eran jóvenes entre 18 y 28 años, 70% del total estudiaban y 41% tenían la enseñanza media completa, lo que lo hace concluir que la cuestión del desempleo en el municipio no reside en la falta de cualificación, sino en la falta de puestos de trabajo suficientes para atender a la demanda.

En este sentido, defendemos una Educación de Jóvenes y Adultos que no se cambie a los intereses del mercado y del capital, sino bajo la perspectiva de la formación humana. Es decir, que al desarrollar las dimensiones de cultura, ciencia, tecnología, trabajo, afectividad y política les posibiliten a los sujetos desvelar la realidad social y posicionarse en la lucha contra el trabajo alienado a la dualidad educacional, propias de las sociedades de clases. La “escuela unitaria” propuesta por Gramsci presenta los supuestos de la formación aquí defendida, cuya concepción expresa el principio de la educación como derecho de todos y de que todos tengan acceso a los conocimientos, a la cultura y a las mediaciones necesarias para trabajar y producir la existencia y la riqueza social. Una educación que, al propiciarle a los conocimientos y a la cultura que la sociedad construye, se les dé condiciones de elecciones y la construcción de caminos para la producción de la vida. Este camino es el trabajo, comprendido en su sentido ontológico como realización y producción humana, y como praxis económica.

### **La “escuela unitaria” de Gramsci: principios para pensar la EJA bajo la perspectiva de la formación humana**

Desde la comprensión que trabajo es actividad esencialmente humana, el trabajo es una de las dimensiones a desarrollarse en la educación escolar. No se trata de una educación unilateral, preocupada solo con la formación de mano-de-obra para el mercado de trabajo y la transmisión de valores de legitimen el capitalismo, pero la formación que presupone el “trabajo



como principio educativo” (GRAMSCI, 1995), por compreender que el trabajo es parte fundamental de la ontología del ser social; actividad por la cual el ser humano se humaniza, se genera, se expande en conocimiento y se perfecciona.

En oposición a la concepción instrumental e interesada de la educación escolar capitalista, Marx (1978) defendía una educación vuelta a la formación de hombres completos, que trabajan “no sólo con las manos, sino con el cerebro, y que consciente del proceso que desarrolla, lo domina y no lo es dominado por él” (MANACORDA, 1991, p. 95). Es la unilateralidad reproducida por la educación liberal que Marx combate, concibiendo, por otro lado, la educación omnilateral que al romper con la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual posibilita el desarrollo de todas las potencialidades humanas, puesto que su contenido y método se fundamentan en la unión entre ciencia, trabajo y enseñanza tecnológica (teórica y práctica).

Gramsci (1995), adecuando las ideas de Marx para análisis de las sociedades europeas de las primeras décadas del siglo XX, también propuso la integración entre enseñanza y trabajo, pero hace una crítica a la tendencia creada con el surgimiento de las industrias modernas, que empezó a ser de:

[...] abolir cualquier tipo de escuela “desinteresada” (no inmediatamente interesada) y “formativa”, o conservar de ellas sólo un reducido ejemplar destinado hacia una pequeña elite que no debe pensar en prepararse para un futuro profesional, así como de difundirse cada vez más las escuelas profesionales especializadas, en las cuales el destino del alumno y su futura actividad son predestinados (GRAMSCI, 1995, p. 118)<sup>4</sup>.

Para el autor, la escuela de las clases obreras debería ser “desinteresada”, o sea, despida del utilitarismo que visa solo a la formación rápida de mano-de-obra mínimamente cualificada para el trabajo. Es como para Gramsci todos los hombres son intelectuales, visto que el trabajo manual más primitivo contiene ensimismo un aspecto intelectual, defiende la escuela que una e integre el trabajo manual y el trabajo intelectual con el objetivo de formar a hombres completos. En este sentido, propone una escuela:

[...] de formación humanista (comprendido el término “humanismo” en sentido amplio) o de cultura general que debería proponer la tarea de insertar

<sup>4</sup> abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite que não deve pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predestinados

a los jóvenes en la actividad social, tras haberlo llevado hacia un cierto nivel de madurez y capacidad, a la creación intelectual y práctica y una cierta autonomía en la orientación e iniciativa (GRAMSCI, 1995, p. 121)<sup>5</sup>.

Al defender la formación general, Gramsci no se descompromete con el desarrollo científico y tecnológico. Por lo contrario; su tesis es que el trabajo se constituya en el principio educativo de la acción pedagógica. Desde un sistema educacional ya no pautado en la dualidad, creía ser posible conducirles a los trabajadores hacia la superación del trabajo alienado a las demás desigualdades sociales desde su acción política. Para él, la democracia no consiste sólo en proporcionar “que un operario manual se haga cualificado, sino que cada ciudadano pueda convertirse gobernante y que la sociedad lo pone, aunque “abstractamente” en las condiciones general de poder hacerlo” (GRAMSCI, 1995, p. 137). En este punto, considerar que la proliferación de las escuelas reservadas a las masas no tenía nada de democrático, puesto que, en lugar de asegurar a cada gobernado el aprendizaje y la preparación técnica necesaria al fin de gobernar, la restringe a un selecto grupo.

En este sentido, Gramsci reivindica para los trabajadores una escuela que le asegure la autoformación y valore el conocimiento del alumno y lo integre al proceso pedagógico. Que “le conduzca al joven hacia el umbral de la elección profesional, formándolo, a este tiempo, un hombre capaz de pensar, de estudiar, de manejar, o de controlarle a quien lo dirige” (GRAMSCI, 1995, p. 136). En síntesis, una escuela comprometida con la formación “de un nuevo tipo de hombre, que sea especialista y al mismo tiempo dirigente”.

Por concebir la importancia política de la escuela para la clase trabajadora, Gramsci rechaza el “espontaneísmo que se traduce en el abandono del joven a los influjos casuales del ambiente, en la renuncia de educar” (MANACORDA 1990, p. 162). Para el autor, la escuela de las clases subalternas debe ser de nociones rigurosas, por comprender:

[...] que el estudio también es un trabajo, no sólo muscular-nervioso sino intelectual; es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido con esfuerzo, enojo y también sufrimiento. La participación de las más amplias masas en la escuela media lleva consigo la tendencia a aflojar la disciplina de estudio, a provocar “facilidades”. Muchos piensan, incluso, que las dificultades son artificiales, ya que están habituados a considerar sólo como trabajo la fatiga y el trabajo manual [...] Si se quiere crear una nueva camada de intelectuales llegando a las más altas especializaciones, propias de un grupo social que

---

<sup>5</sup> de formação humanista (entendido o termo “humanismo” em sentido amplo) ou de cultura geral que deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa

tradicionalmente no desarrolló las aptitudes adecuadas, será necesario superar dificultades inauditas. (GRAMSCI, 1995, p. 138/139)<sup>6</sup>.

Así como Gramsci, los teóricos del pensamiento histórico-crítico contemporáneo también señalan la dimensión política de la escuela. Defienden una educación que actúe con fines a convertir el trabajador en un agente que piensa y actúa con la intención de cambiarse a sí mismo y a su hogar (FREIRE, 1980). Esta es la perspectiva la cual concebimos la función política y social de la EJA, sobre todo, por ser la modalidad constituida por trabajadores-estudiantes, cuya relación entre educación y mundo del trabajo ocurre de forma inmediata y contradictoria. De este modo, para los sujetos de la EJA el sentido del conocimiento adquirido en la escuela no está en proporcionar, primero, la comprensión general de la vida social y, después, instrumentalizarse para el ejercicio profesional, como ocurre con la educación de niños y adolescentes. La escuela necesita garantizarles, de forma inmediata, las herramientas teóricas que se les posibiliten analizar y comprender la realidad personal, económica y social, con el fin de en ella intervenir de forma consciente. Por eso la importancia que los contenidos escolares tengan significado social para los estudiantes de la EJA.

Cuando analizamos a los datos de la investigación empírica realizada, verificamos que entre los 67 estudiantes participantes, todos pertenecientes a la población económicamente activa, en la franja etaria entre 18 y 43 años, 26 de ellos (39%) se encontraban en situación de desempleo, siendo 18 de ellos con menos de 30 años de edad. De los estudiantes inseridos en el mercado laboral, 28 se encontraban en el mercado laboral formal (42%), con algunos derechos laborales garantizados, mientras que 13 estudiantes (19%) ejercían actividades en el mercado informal, especialmente las jóvenes entre 18 y 25 años.

En lo que respecta a la renta familiar de los sujetos investigados, 42 estudiantes (62%) informaron que es compuesta de un sueldo mínimo, mientras 6 indicaron que era constituida por menos de un sueldo y 14 (21%) indicaron que la renta familiar correspondía ente 2 y 3 sueldos. No obstante cinco estudiantes no han informado su renta familiar, los datos refuerzan la gran deuda social del país con expresivo contingente poblacional, lo que nos lleva a comprender la EJA como una política de acción afirmativa y de inclusión social.

---

<sup>6</sup> que o estudo é também um trabalho, não só muscular-nervoso mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas.

Sobre el regreso a la vida escolar, para 46% de los respondientes a la expectativa en “mejorar de vida” fue la principal razón, mientras que “concluir los estudios” se entiende para 54% de los jóvenes y adultos como estrategia de enfrentamiento de las dificultades de inserción y permanencia en el mercado laboral. Es por esta razón que 57 de los estudiantes (85%) dijeron pretender seguir los estudios y cursar la Enseñanza Media y, entre ellos 7 (12%) ya pensaban en cursar la Enseñanza Superior, lo que tiene, de cierto modo, un aspecto positivo.

Las respuestas de los estudiantes sobre “las razones que los hicieron volver/seguir los estudios” y sobre los “objetivos y sueños futuros” demuestran cuanto la teoría del capital humano – y con ella la concepción de educación como redentora de las malezas enfrentadas en el mercado laboral – aún es muy fuerte en el sentido común. No se trata de negar la importancia de la escuela y de la escolarización, sino el hecho de que al internalizar acríticamente los discursos de distintos sujetos sociales, incluso de algunos profesores que justifican los altos índices de desempleo en nombre de la baja escolaridad y de la poca (o ausente) cualificación profesional, los estudiantes no sólo se auto culpabilizan por las malezas por ellos vividas, sino también quitan la responsabilidad del proyecto público y societario en hegemonía y la ineficiente política de generación trabajo y renta. Crean así expectativas que extrapolan las funciones de la escuela, ya que ella sola no es capaz de cambiar las distorsiones y las desigualdades inherentes al sistema capitalista. Expectativas que una vez (más) frustradas contribuyen para su baja autoestima, dificultando su autonomía y madurez política e intelectual.

### **Consideraciones finales**

El texto buscó reflexionar la EJA para más allá de las cuestiones mercadológicas, por comprender ser esta una concepción restricta y utilitaria a superarse no sólo en el campo de las políticas públicas, sino en las prácticas político-pedagógicas ejecutadas en muchas escuelas, que sin problematizar la creciente exploración de los trabajadores en la actual configuración de las relaciones de trabajo acaban por naturalizarlas, contribuyendo para la conformación de los sujetos al orden económico, político y social de forma acrítica. Diferentemente del pragmatismo utilitarista que la modalidad ha sido tratada en el ámbito de las políticas públicas y en los discursos de diferentes actores sociales, la concebimos en la perspectiva de la formación humana, vuelta hacia el desarrollo de las múltiples dimensiones

del hombre, incluso el trabajo, por comprenderlo, con base en el materialismo histórico-dialéctico, como producto del hombre y mientras tanto productor del ser, de la cultura y de la civilización humana.

Concebir la EJA bajo la perspectiva de la formación humana hace pensar para más allá de una educación conformadora, aunque sepamos que la alienación ocurrida en/por el trabajo capitalista no acabará sólo con la realización de cambios en el proceso educativo. Sin embargo, como afirma Ciavatta (2005, p. 102), “si la educación es incapaz de cambiar la sociedad desigual que vivimos, ella es un recurso relevante a la comprensión de los fundamentos de la desigualdad económica de jóvenes y adultos trabajadores no puede significar la expresión de su incapacidad de construcción de una sociedad para más allá de la exploración capitalista. O sea, el retorno a los bancos escolares debe propiciar el dominio de saberes calificadores para una intervención social más consciente y autónoma. Una formación que promocióne la integración entre la preparación para el mundo del trabajo y la constitución de un sujeto político interventor, capaz de aglutinar conocimientos que lo posibilite leer la realidad social y política y definirse por uno de los proyectos de clase en disputa (DELUIZ, 1997). Es este proyecto político-pedagógico que visa a la autonomía y a la madurez intelectual de los trabajadores, que los defensores de proyectos como “Escuela Sin Partido” visan impedir.

Si para algunos profesores la propuesta de la EJA defendida aquí no posee base concreta con la realidad, dado la depreciación de las escuelas públicas, los bajos sueldos docentes y la profundización de la precarización de las relaciones de trabajo, reafirmamos la dimensión política de la escuela y que educar es un acto político (FREIRE, 2003), lo que nos impone a reflexionar sobre el tipo de sociedad que visamos como educandos. Como resalta Ramos (2008), ¿visamos una sociedad que excluye, discrimina, fragmenta los sujetos y niega derechos; o una sociedad que incluye, reconoce la diversidad, valora los sujetos y su capacidad de producción de la vida, asegurando derechos plenos?

Defendemos aquí la necesidad de fortalecer las prácticas político-pedagógicas de la EJA en el diálogo con Paulo Freire, Antonio Gramsci y demás autores de la contemporaneidad que nos encorajan en la lucha cotidiana por una educación pública, gratuita, universal, laica, y de calidad, inspirada en los principios de libertad y los ideales de solidaridad humana. Una educación que tenga por finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo, tal como expresa el Artículo 2º de la Ley de Directrices y Bases de la Educación.

## REFERENCIAS

- ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (orgs.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.
- DELUIZ, N. Projetos em disputa: empresários, trabalhadores, trabalhadores e a formação profissional. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 1, p. 113-127, fev./jul., 1997. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7265/5635>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HARVEY. **A condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- KUENZER, A. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago., p. 19-29, 1999.



MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 2. ed. 1978.

POCHMANN, M. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago., 2004.

SCHULTZ, T. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, J. dos S. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, J. dos S.; SALES, S. R. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**, Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUE-UFRRJ, 2011.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf). Acesso em: 16 set 2014.

### Como referenciar este artigo

BARBOSA, C. S. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11114

**Submissão:** 27/02/2018

**Revisões requeridas:** 23/04/2018

**Aprovação final:** 29/07/2018