

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “BALCÃO DE EVASÃO” OU DIREITO PÚBLICO? UMA ANÁLISE SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA UNESCO E BANCO MUNDIAL

Maria da Conceição dos Santos Costa
UFPA
concita.ufpa@gmail.com

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos tem estado no foco dos ditames da agenda do capital. E por esse forte elemento, neste estudo, temos a intenção de analisar as orientações dos organismos multilaterais (OM) Banco Mundial e Unesco a partir dos documentos: a) Fórum Mundial de Educação (2015) - Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), b) 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/2014 (UNESCO, 2014) e c) Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda (BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J, 2011), identificando o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as novas proposições políticas para este campo pedagógico na conjuntura da sociedade capitalista. A problemática que norteou esta investigação consiste na questão problema: Qual a concepção de Educação e EJA prescrita nos documentos supracitados e suas implicações para o campo do direito, acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores na escola pública? O referencial teórico-metodológico se apresenta como uma aproximação ao campo do Materialismo Histórico Dialético fazendo uso da pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Como sínteses, A EJA tem sido caracterizada como um “balcão de evasão”, uma modalidade para o cumprimento exclusivo de construção de mão-de-obra para o mercado, que não contribui com as metas avaliativas das avaliações em larga escala, por isso deve ser banida do processo educacional. Em oposição a essa lógica, apresentamos a necessidade da luta no enfrentamento à agenda do capital materializada pelos OM, a afirmação do direito inalienável de jovens, adultos e idosos à educação pública, gratuita e socialmente referenciada na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Organismos Multilaterais; Direito à educação pública.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica tem integrado a agenda das orientações dos organismos multilaterais, que imprimem uma concepção de homem, de mundo, de sociedade e de educação para os países periféricos. Urge compreendermos as motivações políticas que estão por trás das “intencionalidades” destas instituições para o campo da EJA, na tentativa de fortalecer a luta em defesa da educação como um direito público, de todos, para homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, sujeitos históricos da sociedade.

Este estudo tem como objetivo analisar as orientações dos organismos multilaterais Banco Mundial e Unesco a partir dos documentos: a) Fórum Mundial de Educação (2015) - Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), b) 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/2014 (UNESCO, 2014) e c) *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*¹ (BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J, 2011), identificando o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as novas proposições políticas para este campo pedagógico na conjuntura da sociedade capitalista. A problemática que norteou esta investigação é: Qual a concepção de Educação e EJA prescrita nos documentos supracitados e suas implicações para o campo do direito, acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores na escola pública?

A escolha de tais documentos se deu a partir dos estudos em torno da EJA e ação dos OM, na tentativa de desvelar as proposições para este campo pedagógico e os possíveis desdobramentos para o campo educacional diante do avanço do capital nas políticas educacionais nos países periféricos.

O referencial teórico-metodológico desta investigação se apresenta como uma aproximação ao campo do Materialismo Histórico Dialético fazendo uso da pesquisa de cunho bibliográfico e documental (SEVERINO, 2007) para responder as intenções deste, fizemos uso também de artigos e de insumos bibliográficos que convergem para o objeto de estudo em tela.

Shiroma *et al* (2005), aponta a necessidade de investigarmos os documentos produzidos pelos organismos multilaterais na tentativa de desvendar e desconstruir a “hegemonia discursiva” que está por trás de documentos oficiais, pois “[...] é

¹ Na tradução para o português: “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”

fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação [...] se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças (SHIROMA et al, 2005, p.430).

Urge estudos que possam contribuir com o processo de revelação da realidade “sombreada” e indicada pelos OM, que contribuem para a manutenção da pedagogia do capital na sociedade contemporânea e que apontam a educação como o principal ingrediente da produtividade e inovação para o aumento do capital. Shiroma *et al* (2005, p.430-431) destaca que os processos de implementação e as recomendações presentes nos documentos oficiais produzidos pelos OM, necessitam:

[...] que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Nessa direção, optamos por caminhar à luz de Frigotto (1991, p.86) compreendendo “[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Este estudo converge com a concepção de Júnior e Maués (2014, p. 1138) quando salientam que há uma necessidade de atualização das pesquisas

sobre a relação entre os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras na primeira década do século XXI, tendo em vista que as mudanças conjunturais e estruturais na economia e na política em nosso país e no mundo refletiram consideravelmente sobre a natureza e o sentido dessas políticas.

O artigo está estruturado em três tópicos: a) O Banco Mundial e a Unesco e suas diretrizes para o campo da EJA, apontando elementos que traduzem a agenda da EJA diante destes OM, b) Enfrentamentos necessários na luta em defesa da EJA ao direito à escola pública, destacamos proposições para o fortalecimento e defesa da EJA enquanto direito inalienável de todos os sujeitos jovens, adultos e idosos e c) Breves considerações finais, sinalizando proposições para o enfrentamento da lógica do capital disseminada pelos OM.

O BANCO MUNDIAL E UNESCO E SUAS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os Organismos Multilaterais (OM) apresentam uma profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial da sociedade capitalista. A partir do aprofundamento/expansão do processo de reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, os OM vêm desempenhando um papel estratégico na materialidade da agenda do capital na sociedade contemporânea por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2009).

Para Torres (2009, 125-126), em especial, o Banco Mundial (BM) tem ganhado maior visibilidade no panorama educativo global, “[...] ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação”.

Júnior e Maués (2014, p. 1139), apontam que o BM, a Unesco e outros organismos multilaterais,

têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista.

Leher (2015, p.19) advoga na mesma direção de Junior e Maués (2014) quando destaca que os OM criados em Bretton Woods na implementação das diretrizes do Consenso de Washington, atuam na devastação da economia dos países periféricos diante das “[...] contradições da crise estrutural do capitalismo”.

Em diversos países é possível presenciar a ação desenvolvida dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia. Entretanto, o significado da atuação dessas entidades na configuração da educação dos países periféricos tem provocado leituras divergentes. Este estudo sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança. O caráter determinante das ideologias que informam a reforma educacional fica melhor

evidenciado quando a investigação apresenta concretamente como as concepções ideológicas se materializam nas instituições. Para compreender as ideologias que transtornam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial, o ministério mundial da educação dos países periféricos (LEHER, 2015, p. 19)

O documento do Fórum Mundial de Educação (2015): Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015) prescreve a concepção de educação como o alicerce de uma agenda transformadora, que se compromete a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.

A lógica disseminada no documento da Unesco (2015, p.01) e acordada por chefes, membros de delegações, chefes de agências, oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, entre outros convocam os países do mundo todo a “[...] a transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento” da sociedade. É essa lógica da agenda do capital, da sociedade a partir da lógica neoliberal, a revitalização da teoria do capital humano; ensinar basicamente o que o mercado necessita, o “acesso” ao ensino de português e matemática para a constituição de mão de obra barata, convergindo na responsabilização do próprio sujeito por sua formação, por sua educação e colocando a escola à margem do processo de formação de sujeitos históricos, críticos e criativos, emancipados socialmente. A educação inclusiva e equitativa de qualidade é para poucos, a lógica é atender uma minoria, *nichos* da população que são marginalizados e excluídos do acesso à educação, como o campo da EJA, dos indígenas, dos quilombolas, das mulheres, que sofrem os processos de exclusão autocentrada do capital.

A EJA aqui é compreendida como um intenso vínculo ao mercado, o termo qualidade se refere ao acúmulo adquirido por jovens e adultos a partir dos resultados de aprendizagens, aquisição de insumos, habilidades para o alcance de metas que revigorem o mercado da sociedade capitalista.

Rodrigues (2014, p. 211) destaca que os organismos multilaterais em especial a Unesco tem disseminado para o campo da EJA a “[...] construção de um sujeito histórico, pacífico e tolerante, consoante à perspectiva de criação da referida

instituição”. Esta concepção ocasiona desdobramentos que legitimam o “slogan” da educação ao longo da vida/aprendizagem ao longo da vida e sociedade educativa tão presente nas diretrizes educacionais para a EJA, lógica materializada pelo capital e que responsabiliza jovens e adultos para irem à busca de sua própria formação, educação.

A autora ainda ressalta que esta concepção de “aproximação à vida” traduz o argumento de condição essencial para a democratização da educação, fundada na importância da “[...] libertação dos “dogmas da pedagogia tradicional”, apontando-se para a construção de uma nova pedagogia, personalizada, atenta às aptidões individuais, que “orienta em qualquer ocasião o estudante para a autodidaxia” (FAURE, 1977 apud RODRIGUES, 2014, p. 219)

O processo de autodidaxia responsabiliza o estudante pela sua própria formação. Abre mão da presença e contribuição histórica do trabalhador docente enquanto sujeito que atua na formação humana de jovens e adultos trabalhadores na EJA. O paradigma da autodidaxia converge no aumento do capital humano, foca na aprendizagem dos estudantes enquanto mecanismo para o alargamento dos benefícios econômicos para o mercado, a educação sendo principal ingrediente desse processo.

O conjunto de elementos supracitados convergem para a perpetuação da escola neoliberal e para o processo de mercantilização da educação pública, da negação dos direitos à jovens e adultos ao acesso e permanência na escola pública, ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ao acesso à cultura, ao trabalho como bens socialmente ontológicos de homens e mulheres trabalhadores.

De acordo com a Unesco (2014, p.05), no 11º Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/2014, grave é a exclusão dos jovens ao direito à escola:

Em 2011, 69 milhões de adolescentes estavam fora da escola, tendo havido pouca melhora em relação a 2004. Em países de baixa renda, apenas 37% dos adolescentes completam o primeiro nível do ensino secundário, e esse número chega a 14% nos países mais pobres. Se essas tendências persistirem, meninas das famílias mais pobres na África Subsaariana somente conseguirão completar o primeiro nível do ensino secundário em 2111.

O mesmo documento aponta que em 2011, havia 774 milhões de adultos analfabetos, uma redução de apenas 1% desde 2000. “[...] Quase dois terços dos adultos analfabetos são mulheres. As mulheres jovens mais pobres dos países em

desenvolvimento podem não alcançar a alfabetização universal até 2072” (UNESCO, 2014, p.05)

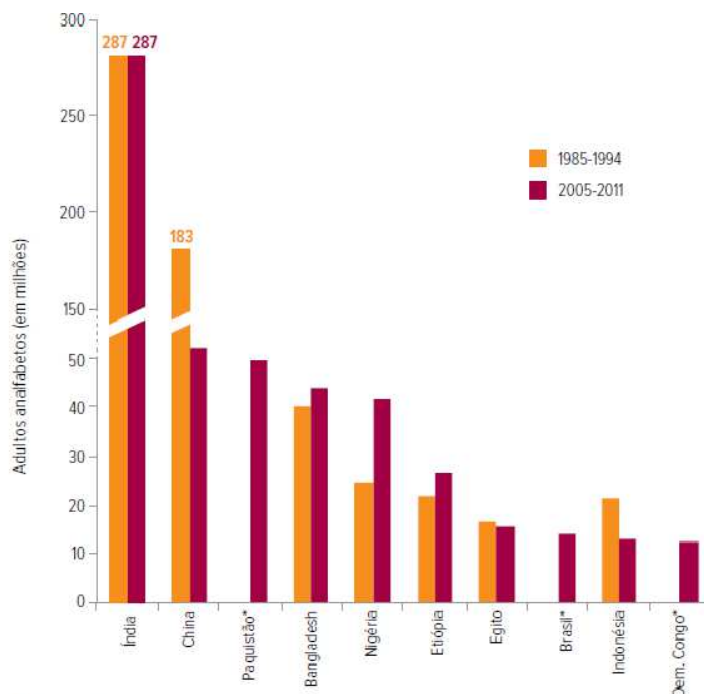
Para Júnior e Maués (2014, p. 1146), os índices de analfabetismo e não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem,

[...] sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental, que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa apresenta sinais mais nítidos da incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional.

7

O acesso a leitura de mundo como nos aponta Paulo Freire não é a assertiva das motivações políticas que dão materialidade aos discursos que estão visíveis e invisíveis nos documentos dos OM. Pelo contrário, a condução principal é a manipulação dos sujeitos da sociedade pelo viés da agenda do capital para a manutenção do sistema capitalista. Ter sujeitos críticos, emancipados, autodeterminados, que lutem e reconheçam seus direitos, que pautem suas agendas de lutas e necessidades para a sociedade, representa um grande enfrentamento às demandas dos OM para o campo da Educação e da EJA.

Gráfico I: Dez países do mundo com maior número de adultos analfabetos

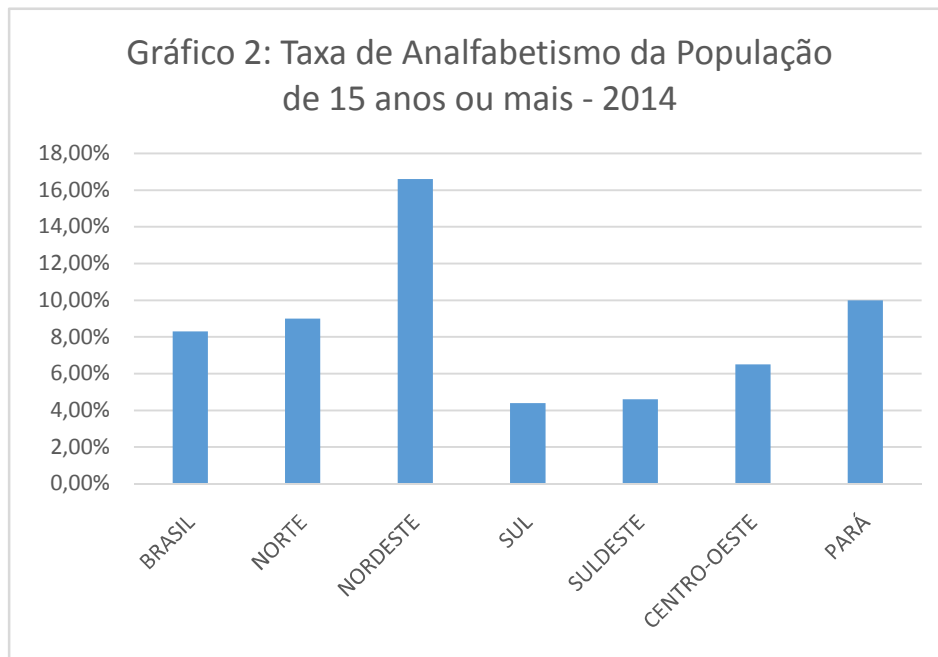


Fonte: 11º Relatório de monitoramento global de educação para todos 2013/2014 (UNESCO, 2014)

O gráfico acima elucidava o processo de negação, de exclusão do direito à educação pública e de qualidade aos sujeitos históricos da EJA no Brasil e no Mundo. De acordo com a Unesco (2014) o Brasil ocupa a 8ª (oitava) posição dos dez países do mundo com maior número de adultos analfabetos, isso representa 14 milhões de trabalhadores que não estão tendo acesso ao direito à educação. Esse é o quadro da classe trabalhadora diante da negação histórica do acesso à educação, à escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

Ventura (2008) à luz de Silva Jr (2002) aponta que há um “pacto social mundializado” para a convergência da educação à lógica da “adaptação às mudanças” da sociedade. Os dados elucidados pela Unesco (2014) caminham para o enaltecimento da educação como a área social que vai trazer a solução para todos os problemas da sociedade. Ao mesmo tempo em que apontam em seus estudos, dados preocupantes e alarmantes sobre a condição dos analfabetos no mundo, convergem à educação como a grande mobilizadora das demandas do capital para a sua própria manutenção da agenda capitalista.

Sublinhamos aqui alguns elementos que ratificam essa lógica: a) A alfabetização universal é fundamental para o progresso social e econômico; b) A educação pode ajudar as pessoas, quando trabalham, a escaparem da pobreza; c) A educação é uma chave para ajudar indivíduos a sair da pobreza e evitar que esta seja passada de geração a geração; d) A educação ajuda a proteger da exploração os adultos trabalhadores, pois aumenta suas oportunidades de conseguir contratos seguros; e) A educação não apenas facilita que os indivíduos escapem da pobreza, mas também gera produtividade, que acelera o crescimento econômico; f) A educação é uma das formas mais poderosas para melhorar a saúde das pessoas: salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e tratar doenças, e é um elemento essencial nos esforços em reduzir a desnutrição (UNESCO, 2014)



Fonte: IBGE/PNAD - 2014

No Brasil, as regiões mais afetadas com alarmantes taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, de acordo com o IBGE/PNAD² (2014) são as regiões Nordeste e Norte. A Região Norte supera o índice do país, alcançando 9%, o Nordeste com 16,60%, enquanto que o Sul com 4,40%, Sudeste com 4,60% e Centro-oeste com 6,50%. O Estado do Pará amarga 10% do índice, ranqueando com o Brasil em seus 8,30% e a totalidade da região norte.

Leher (2015) nos ajuda a compreender as assertivas apontadas pela Unesco quando elucida que os OM representam um braço do ideário neoliberal e por sua vez materializam a pedagogia do capital nos países periféricos do mundo. Para este autor, as tramas entre educação, segurança e pobreza “fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina” (p. 29).

Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. Compete à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD).

para o futuro. O pressuposto, aqui presente, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado (LEHER, 2015, p. 29-30).

A EJA neste cenário congrega a natureza para o processo de formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Para Ventura (2008, p.240), o objetivo da EJA nessa lógica

[...] é recompor o processo de formação para o trabalho simples, em resposta às novas exigências econômicas, sociais e políticas do capitalismo brasileiro associado e subalterno ao internacional; manifestando-se na oferta educacional a disposição dos jovens e adultos trabalhadores, circunscrita aos saberes mínimos necessários para a execução de tarefas simples e de baixíssima complexidade na nova divisão do processo de trabalho capitalista, ao mesmo tempo aliviando-os da situação de extrema pobreza.

No Brasil, vemos cada vez mais o aprofundamento das “[...] desigualdades de acesso aos saberes sistematizados e científicos exigidos para o trabalho complexo, que são fundamentais na formação do sujeito crítico, capaz de atuar em funções dirigentes” (VENTURA, 2008, p.240)

Se no Plano Nacional de Educação (PNE – MEC/SASE, 2014) a Meta 9 tem a intenção de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Identificamos que a lógica desenvolvida na EJA tem sido outra, na contramão do PNE, pois a ideologia construída em torno da sociedade é a de que a educação é a “mola propulsora das demandas oriundas das determinações do capital” e que a educação tem como finalidade central o atendimento a um mercado de trabalho que passa a exigir novos tipos de formação escolar e de treinamento influenciados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) dominantes. (SILVA; PEREIRA, 2016, p.146)

Ao processo de contradição encontrado nos documentos da Unesco, merece destaque no trecho a seguir sobre a agenda da educação de modo geral e em especial para o campo da EJA:

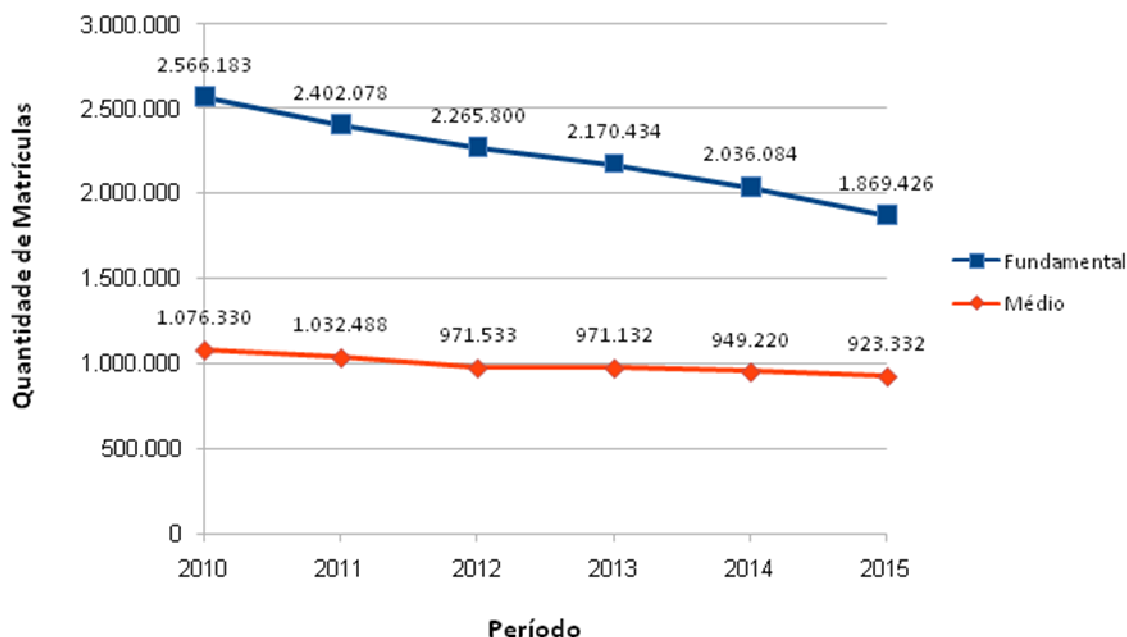
[...] Comprometemo-nos, ainda, a garantir que **todos os jovens e adultos**, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta (UNESCO, 2015, p.02). (grifo nosso)

A motivação política deste documento vai ao encontro do que dita o Banco Mundial (2011) na pauta para a Educação Básica Brasileira: 2010-2020, com destaque para a evasão na educação básica:

Estima-se que 44% dos estudantes brasileiros do ensino secundário são, pelo menos, dois anos mais velhos que a idade recomendada para sua série. E 15% de todos os concluintes desse ciclo possuem mais de 25 anos – 7 anos atrás da idade oficial prevista para conclusão. Nenhum desses padrões é observado em outros países da ALC, outros países em desenvolvimento, ou países da OCDE. (BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. 2011, p.75)

A ideia central relacionada à EJA materializada no relatório do Banco Mundial acima é abolir a educação de jovens e adultos, pois para além do argumento das “fábricas de evasão” que estão sendo caracterizadas as escolas brasileiras e que estas não atingem a qualidade como os países da OCDE, claramente a EJA também não tem contribuído com os índices das avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Matrícula Inicial da EJA no Brasil



FONTE: INEP/CENSO ESCOLAR (2010-2015)

O gráfico aponta que no período de 2010 a 2015 há uma ampla redução de matrículas na EJA – fundamental, com um decréscimo de 27,15%, no total de 696.757 matrículas e na EJA - médio, o equivalente a 14,21%, no total de 152.998 matrículas. Apontamos que esse processo que é avassalador para a educação básica e pública vai na direção das proposições dos OM, em especial do Banco Mundial para abolição da EJA tendo em vista este campo pedagógico não estar contribuindo com os índices de desenvolvimento econômico do país diante da agenda das avaliações em larga escala no mundo.

E para o Brasil enquanto país em desenvolvimento é mister realizar reformas inovadoras e abordagens de boas práticas que possam se espalhar por todo país a fim de legitimar e fortalecer os índices das avaliações de larga escala.

O processo de exclusão que agoniza jovens e adultos trabalhadores para o acesso e permanência à escola pública está se intensificando cada vez mais. Para além das similaridades e/ou continuidades presentes nos documentos acima, notamos que a agenda é ordenar o fechamento das turmas, das escolas que ofertam a modalidade de EJA nos estados brasileiros. Ainda sim, incorporar a lógica da empregabilidade e adaptabilidade de jovens e adultos ao mercado é responsabilidade de toda sociedade,

gerando para a iniciativa privada a oferta da educação para a formação de mão de obra para o mercado.

Assinalamos a partir de Júnior e Maués (2014, p. 1147), que as novas proposições políticas para o campo da EJA na conjuntura da sociedade capitalista é “[...] uma motivação política, que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo”.

13

ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS NA LUTA EM DEFESA DA EJA AO DIREITO À ESCOLA PÚBLICA

Para o enfrentamento dessa conjuntura, reconhecemos os sujeitos da EJA enquanto integrantes da classe que vive do próprio trabalho. São jovens, adultos e idosos que integram a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), que nos motivam a construção de tempos e espaços alternativos para a luta em defesa da educação como direito inalienável, universal para todos, educação pública e de qualidade, referenciada socialmente, sendo financiada pelo Estado.

De acordo com Antunes (2005), a classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais. A classe trabalhadora de hoje, compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo outra alternativa senão a de vender sua força de trabalho, sob a forma de assalariamento. Para este autor, a *classe-que-vive-do-trabalho* incorpora o leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado em expansão na totalidade do mundo produtivo; o proletário rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva.

E por ser a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2005), são sujeitos históricos, “[...] finitos, inconclusos, mas conscientes de sua inconclusão, os faz reconhecer homens e mulheres como seres inseridos em permanente busca e como seres que se fazem e refazem socialmente na busca que fazem” (FREIRE, 2001, p. 53) pela educação da cidade e campo, pelo acesso e permanência pela escola e universidade

pública e de qualidade referenciada socialmente para todos os jovens, adultos e idosos da sociedade.

É nessa direção, que nos contrapomos à concepção da EJA no sentido da educação ao longo da vida. Uma concepção amalgamada “[...] a partir da relação docente-discente (professor animador, articulador), por novas formas de certificação (reconhecimento de aprendizagens em outros tempos e espaços)” (RODRIGUES, 2014, p.219 e, sobretudo,

[...] a noção de educação ao longo da vida vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana (idem, ibdem, p. 236).

As determinações gerais do capital afetam profundamente o campo da educação. O assentamento da proposta de educação ao longo da vida reforça e atualiza os determinantes da teoria do capital humano na contemporaneidade. Mészáros (2008, p.43) cita que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Na resistência a esta lógica e na construção de uma sociedade autodeterminada, justa, fraterna e socialmente igualitária, nos referenciamos em Freire (2001) congregando a luta radical por uma educação de forma plena, como um “ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (p. 55), para os sujeitos da EJA e isso se desdobra em materializar nos processos formativos das escolas da cidade e do campo, na formação docente, nos tempos e espaços escolares e não escolares “o estético o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (p. 56). É a defesa da formação dos sujeitos da EJA, da escola pública, socialmente referenciada, laica e gratuita que deve ser de todos os sujeitos da sociedade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As orientações dos organismos multilaterais Banco Mundial e Unesco a partir dos documentos estudados nesta pesquisa, apontam para perpetuação do rumo de manutenção da hegemonia do capital a partir de um modelo de educação e sociedade pautado na agenda neoliberal. O lugar ocupado pela EJA se traveste do campo para a construção pacífica e alienante de mão de obra barata para o mercado, jovens e adultos atuando no processo de revigoração do mercado da sociedade capitalista no conjunto das ações da reestruturação produtiva do capital.

Temos concordância com Leher (2015, p.30) quando assinala que “[...] um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público e gratuito” é a luta coletiva, a articulação local, regional e mundial dos movimentos sociais, das frentes de esquerda, dos coletivos que lutam em defesa da educação pública, da EJA. São todos aqueles que se somam “[...] a crítica dos pressupostos em que se assenta a atual política governamental”. Avançamos na tentativa de contribuir “[...] para se edificar esta negação, pois não é possível compreender o sentido e o significado das atuais reformas sem considerar a sua matriz conceitual, formulada no âmbito do Banco Mundial” e Unesco, bem como os demais OM.

A luta e defesa pelo direito, acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores à escola pública deve ser permanente, aliada aos movimentos sociais, aos sindicatos, aos fóruns de EJA que enfrentam a lógica do capital e por conseguinte a base governamental do Brasil que perpetua a ordem neoliberal, aos movimentos do campo e da cidade que atuam na luta contra-hegemônica dos processos degradantes que a agenda do capital nos impõe. É preciso unir os movimentos em defesa da educação e fortalecer a luta em defesa da EJA, que possa convergir na bandeira da educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. SP: Boitempo Editorial, 2005.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. **Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda**. World Bank Publications, 2011. Cap. 3

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69- 90.

JUNIOR, William P. da Mota; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro. Edição 3. Artigo 03. 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>

MEC/SESA. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação** / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2008.

RODRIGUES, M. M. Matrizes e repercussões ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. SP: Cortez, 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. SP: Cortez, 2009.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Declaração de Incheon. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso: 20 fev 2016.

UNESCO - **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos publicado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura** - 2014).