

***PROEJA: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, POR QUE E PARA QUÊ?******PROEJA: LIFELONG EDUCATION, WHY AND FOR WHAT?******PROEJA: EDUCACIÓN PERMANENTE, ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?*****Jacqueline Litcanov¹**<http://orcid.org/0000-0002-7299-3406>

IES (1456), Faculdade de Sertãozinho FASERT, Sertãozinho, São Paulo, Brasil

Luiz Carlos Leal Júnior²<http://orcid.org/0000-0003-0099-3359>

IES (585), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis UFSC, Santa Catarina, Brasil

RESUMO

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas possibilidades, como o PROEJA, expressam formas de Educação ao longo da vida (ELV) e requerem produção de sentido, unidade, análises e diálogos que as fortaleçam. O texto busca fomentar discussões e promover pensamentos acerca de possíveis compreensões sobre aspectos que permeiam e engendram a dimensão do campo educacional enquanto política pública social, cujas práticas, teorias e políticas são tensionadas por disputas ideológicas. Intenta apresentar um movimento analítico discursivo, apreciando práticas discursivas por meio da Arqueogenealogia – Análise de Discurso, através de relações contraditórias que se estabelecem e perpassam cenário e diretrizes da ELV. Discursos de interlocutores e tempos distintos apontaram semelhanças a despeito de intenções e ideologias envolvendo as relações indissociáveis entre educação e política, mostrando que educação é sobre poder, embate de forças e tensões. Muitas estruturas influenciam o campo educacional e a temática é ampla. Contudo, as discussões fazem-se urgentes e indispensáveis às transformações da sociedade que almeja equilíbrio e justiça social.

Palavras-chave: Educação ao longo da vida. Educação de Jovens e Adultos. Intenções e ideologias políticas. Educação 2030. Políticas públicas.

ABSTRACT

The modality of Education of Young and Adults (EJA) and its possibilities, such as PROEJA, express forms of Lifelong learning (ELV) and require the production of meaning, unity, analyzes and dialogues that strengthen them. The text seeks to foster discussions and promotes thoughts about possible understandings about aspects that permeate and engender the dimension of the

¹Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFSP). Professora Graduada em Letras (FASERT). Endereço para correspondência: Rua Américo Ambrósio, 269 – Jardim Canaã, Sertãozinho – SP, CEP 14169-263. E-mail: jaclitcanov@gmail.com.

²Doutor em Educação Matemática (UNESP). Professor da Rede Federal pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Endereço para correspondência: Rua Américo Ambrósio, 269 – Jardim Canaã, Sertãozinho – SP, CEP 14169-263. E-mail: luizleal@ifsp.edu.br.

educational field as a public social policy, whose practices, theories and policies are tensioned by ideological disputes. It attempts to present a discursive analytical movement, appreciating discursive practices through archaeology – Discourse Analysis, through contradictory relationships that are established and permeate the scenario and the guideline of Lifelong learning. Speeches by interlocutors and different times pointed out similarities despite intentions and ideologies involving the inseparable relations between education and politics, showing that education is about power, a clash of forces and tensions. Many structures influence the educational field and the theme is broad. However, the discussions are urgent and indispensable to the transformations of the society that aims for equilibrium and social justice.

Keywords: *Lifelong learning. Education of Young and Adults. Political intentions and ideologies. Education 2030. Public policy.*

RESUMEN

La modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y sus posibilidades, como PROEJA, expresan formas de Educación Permanente (ELV) y requieren la producción de significados, unidad, análisis y diálogos que las fortalezcan. El texto busca propiciar discusiones y promover reflexiones sobre posibles entendimientos sobre aspectos que permean y engendran la dimensión del campo educativo como política social pública, cuyas prácticas, teorías y políticas se encuentran tensadas por disputas ideológicas. Intenta presentar un movimiento analítico discursivo, apreciando las prácticas discursivas a través de la arqueología- Análisis del discurso, a través de relaciones contradictorias que se establecen y permean el escenario y las pautas de la Educación Permanente. Discursos de interlocutores y distintas épocas señalaron similitudes a pesar de intenciones e ideologías que involucran las relaciones inseparables entre educación y política, mostrando que la educación es poder, choque de fuerzas y tensiones. Muchas estructuras influyen en el campo educativo y el tema es amplio. Sin embargo, las discusiones son urgentes e indispensables para las transformaciones de la sociedad que apunta al equilibrio y la justicia social.

Palabras clave: *Educación Permanente. Educación de Jóvenes y Adultos. Intenciones e ideologías políticas. Educación 2030. Políticas públicas.*

Introdução

Pensar a educação é pensar sobre atos políticos que podem ser gerais, aleatórios, tensos e densos dentro do próprio cenário educacional. Pensar a Educação de Jovens e Adultos (e idosos) é um ato político mais local e necessário, enquanto insuficiente quando balizado pelas poucas ou falta de políticas públicas voltadas a esses sujeitos que são vistos à margem de processos educativos, de um ponto de vista humanista e subjetivista. Com este mote, o Grupo de Pesquisa em Educação, Matemática e Subjetividades – GPEMS – do Instituto Federal de São Paulo – IFSP – tem se dedicado a estudar e desenvolver projetos voltados ao tema em parceria com outras instituições como a Universidade Federal Fluminense e a *State University of New Jersey*.

O presente texto coloca-se como um recorte parcial de uma pesquisa do GPEMS, que resulta da pesquisa bibliográfica e documental da fase exploratória de um Projeto de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do IFSP que, em

sua proposta e escrita, ao tratar da temática da educação voltada aos jovens e adultos, mais especificamente, de uma de suas possibilidades, o PROEJA³, enquanto formas de Educação ao longo da vida (ELV) – cujo conceito explanaremos adiante – denota que o campo da educação, ao ser influenciado por diversas estruturas, acaba por ramificar capilaridades em muitas direções. Assim, neste artigo, trataremos de um dos vieses que se desdobraram durante o referido estudo: as ideologias e intenções que revestem discursos políticos relativos à educação, mais particularmente, à educação voltada àqueles que não puderam concluir os níveis básicos na infância e adolescência e como estes discursos podem ser incorporados pela opinião pública.

Tal pesquisa está relacionada e dedicada aos contextos e processos de subjetivação da população de jovens, adultos e idosos e sua relação com a educação, num fenômeno de escolarização que despojou e ainda despoja tantos sujeitos do direito educativo, englobando-os em marcas de rebaixamentos, exclusões e opressões documentadas por recenseamentos e marcado pela falta de diretrizes e políticas públicas que procurem, de formas efetivas, transformar este *status quo*. Decorre neste trabalho a discussão de uma temática ampla e bastante complexa que apresenta filamentos diversos, aqui apresentados e discutidos radialmente.

Durante as pesquisas bibliográfica e documental, fomos encaminhados a discursos de interlocutores e tempos distintos, que, no entanto, apontaram aspectos semelhantes a despeito de intenções e ideologias envolvendo as relações indissociáveis entre educação e política, mostrando que educação é sobre poder, num embate de forças e tensões. Por vezes, uma única corrente teórica ou epistemológica pode não dar conta de analisar tantas relações que envolvem e permeiam a dimensão educacional. Contudo, discussões que se fazem urgentes e indispensáveis para a transformação da sociedade que almeja equilíbrio e justiça social.

Na esteira destas proposições, este trabalho dedicou-se a analisar discursos considerados etnográficos, que por meio de técnicas como observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo, intencionavam identificar, descrever e explorar as razões que impediram e impedem ainda nos dias de hoje aos sujeitos que representam um *corpus* da pesquisa – pessoas com 18 anos ou mais, moradores da cidade de Sertãozinho-SP, que não concluíram a Educação Básica, - de acessarem à escola. Antes de apreciarmos e discutirmos os referidos discursos, explicitamos que a razão da delimitação destes sujeitos respondentes à cidade de Sertãozinho está relacionada à existência de um Instituto Federal na cidade, onde é ofertado o PROEJA que, consoante o Documento Base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, é

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma possibilidade importante de Educação ao Longo da Vida de nível médio nos moldes da omnilateralidade, oferecida pelos Institutos Federais.

pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 8).

Assim, dado o proposto para este trabalho, faz-se necessário apresentar na introdução um pouco do nosso proceder metodológico, que se deu a partir da coleta e análise de narrativas, falas, percepções, histórias e recordações trazidas à tona pelos sujeitos. Com isso, ansiamos explicitar não somente o contexto sócio histórico que permeou e permeia as vidas desses indivíduos, como também as diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo, possibilitando, aos pesquisadores, buscar compreender sua historicidade neste processo de reflexão, situando suas falas dentro de seus contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e educativos. Além disso, as entrevistas gravadas em suporte audiovisual servirão para a compilação de um documentário Etnográfico, dando voz e visibilidade justamente aos sujeitos de quem se fala.

Questões acerca de justiça social e de consolidação da democratização da sociedade, inevitavelmente perpassam pela universalização do acesso à instituição escolar com garantias de permanência e êxito da aprendizagem (MOLL, 2010), estando intimamente ligadas ao direito à educação, posto que este caminho fora cerceado da trajetória de muitos - aqueles que pertencem aos extratos mais baixos da população e não tiveram muita possibilidade de escolha do seu próprio destino (DI PIERRO, 2014). O que reforça a ideia de realizarmos uma análise discursiva, que nos permite olhar para os sujeitos e os cenários que compõem nossa sociedade e potencializam estudos acerca das mudanças e transformações sociais que se fazem necessárias, bem como de relações de poder que emergem de práticas discursivas relativas ao tema.

O PROEJA surge enquanto um programa, uma política educacional que busca

A aproximação de campos concebidos e desenvolvidos, historicamente, por itinerários acadêmicos e políticos próprios: a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica (EPT) e a educação básica considerando seus níveis fundamental e médio. Tanto do ponto de vista de sua compreensão e elaboração teórica, quanto da proposição em termos de políticas públicas, esses três campos pouco têm dialogado entre si. Não significa subsumi-los uns aos outros, mas relacioná-los no plano da reflexão e da ação educacional e política (MOLL, 2010, p. 134).

Assim, ao mesmo passo que o programa expressa uma possibilidade, uma forma de educação para jovens e adultos contida na modalidade EJA, ele também a abraça numa relação

orgânica. A EJA não se resume ao PROEJA, nem o inverso. Mas este, entre outras políticas públicas, “constitui-se como parte da resposta a essa realidade” (MOLL, 2010, p.137) em que a sociedade é organizada em castas que reproduzem as desigualdades. O PROEJA busca incorporar o público da EJA percorrendo caminhos novos em termos de relações e diálogos institucionais.

Moll (2010) afirma que o PROEJA foi pensado com vistas a se construir uma política pública que pudesse dialogar tanto com as demandas imediatas de escolarização básica e de profissionalização, bem como com as demandas permanentes de “uma educação que, necessariamente, deve acontecer ao longo da vida” (Ibidem, p.134), posto que a educação integrada, considerando a indissociabilidade entre formação geral e profissional, priorizando o atendimento a estudantes/trabalhadores, em uma perspectiva de favorecer sua formação humana, inserção ou reinserção social e laboral, contribui para a construção de processos de “inclusão emancipatória, que permitam ou desencadeiem a conversão de súditos em cidadãos” (Ibidem, p.134).

Também a Educação ao longo da vida não se restringe ou limita ao PROEJA, todavia, como Moll (2010) coloca, este programa pode constituir-se numa possibilidade – e diga-se, muito valorosa, ao menos teórica e idealmente falando – de fortalecimento da cultura à ELV. Agora, para que se possa vislumbrar de que modo o PROEJA pode ser compreendido pela ELV, faz-se necessário uma breve explanação conceitual.

Muitos autores, engajados com a mudança social e emancipação num plano individual e também coletivo, dedicaram em seus trabalhos atenção e adensamento ao conceito da Educação ao longo da vida e ao debate em torno da ideia de que as pessoas se educam ao longo de toda vida - ideia assente numa perspectiva democrática e humanista, emergida nos finais da década de 1950, ganhando espaço nos discursos da UNESCO na década de 1960, como uma nova proposta que valoriza e evidencia também os contextos não formais e informais de educação, além dos formais.

Timothy Ireland (2019), assim como nós, neste recorte de nosso trabalho, bebe na fonte do autor português Licínio Lima, ao criticar o muro que aparta educação e vida, quando, por exemplo, enclausura-se o educar exclusivamente dentro das instituições formais e dos tempos ditos adequados, delimitando espaço-temporalmente toda dimensão da educação e capacidades de aprender. Para Ireland (2019), o conhecimento não é um fenômeno restrito ao processo escolar, mas sim, que está presente em todas as áreas de nossa vida, como a econômica, a social e a cultural, expressando-se em todas as políticas públicas.

O conceito se fortalece a partir de uma insatisfação com os sistemas de ensino, considerados caros, inflexíveis, reprodutores do sistema de produção da sociedade vigente por meio de pedagogias tradicionais e acríticas. Junto a isto, o termo *deschooling* (desescolarização) surge

como uma proposta. Há, no entanto, que se cuidar para que o conceito de Educação ao longo da vida não seja apropriado pelas ideologias neoliberais e por elas deturpado, diante a possibilidade de uma interpretação ambígua, que possa corroborar com os discursos que pretendem desvalorizar e desprestigiar os direitos conquistados como políticas públicas sociais, a fim de manipular a opinião pública a acreditar que aquele serviço, como a instituição pública de ensino, não funciona e, assim, propõem-se, então, disfarçadamente, o desmonte destes direitos, como através de privatizações.

Deste modo, vale ressaltar que a ELV não se restringe aos espaços formais, porém, não os exclui. Ao contrário, as escolas podem abrir-se democraticamente às populações, sem distinção, podem servir ao fortalecimento e difusão da cultura que institui a compreensão de que enquanto se vive, em qualquer idade, em qualquer espaço, em qualquer relação, há a possibilidade de educação e aprendizagem, uma educação democrática e cidadã, compreendida enquanto direito humano fundamental que “contribui para e faz parte da dignidade humana que pertence a todas as pessoas: educação para todos ao longo da vida” (IRELAND, 2019, p. 51).

Falar em Educação ao longo da vida pode parecer pleonástico quando as aprendizagens se dão ao longo de toda a vida, em diversos contextos e idades, ao passo que a humanidade constrói sua existência através de suas ações e relações, produzindo também, aprendizagens e conhecimentos. Tampouco é novidade insistir que a educação é um processo que nos segue desde que nascemos e enquanto respiramos. Desde Platão e Confúcio, cerca de 500 ac, “há referências à importância da educação e aprendizagem ao longo da vida como processos que permitem aos seres humanos realizar e praticar a sua própria natureza” (IRELAND, 2019, p. 51). O que cabe salientar é que, pertinente à ideologia deste conceito, desta filosofia, o que importa é o ser humano e seu potencial, e não os valores subservientes ao poder e ao enriquecimento material.

Nesse sentido, voltando o olhar para o desenvolvimento pleno, para a construção pessoal e social de sujeitos democráticos, não se pode perder de vista que o aprendizado não depende exclusivamente de uma vontade individual, uma vez que a aprendizagem está relacionada a oportunidades e condições para tanto. Levando em consideração processos de subjetivação que se estabelecem no cenário educacional, entende-se que ninguém nasce um sujeito participativo, é preciso aprender a sê-lo. Assim, a democracia e cidadania ativa devem ser aprendidas, o que implica a construção de um sujeito pedagógico, afinal, cidadania é uma construção social, um conjunto de práticas e é aprendida através de sua prática efetiva, de seu exercício (LIMA, 2007).

No entanto, não existe uma fórmula para isto. É preciso conscientização política. Sair do senso comum, da obviedade, tornar-se sujeito capaz de realizar análises através do senso crítico, compreendendo a realidade, os eventos, os fatos e as relações que medeiam suas dimensões no intuito de transformar esta realidade, posto que, são vários os elementos políticos que atravessam a

sociedade. Sujeitos participativos precisam aprender a questionar, observar, criticar, dialogar, refletir continuamente, olhar com profundidade, para deixarem de aceitar “pacotes fechados”, conclusões pré-moldadas intencionalmente e/ou historicamente herdadas, como se fossem verdades supremas e, assim, compreenderem melhor a raiz da materialidade histórica que constrói a própria história da humanidade, e além: buscando transformá-la por meio de uma práxis “em que teoria e prática se completam e se resolvem” (FERNANDES, 2020, p.45), em que se ofereçam possibilidades mais justas e igualitárias.

Libâneo (2014) defende o ponto de vista de que a principal contribuição da escola para a democratização da sociedade encontra-se na difusão da escolarização para todos, assim, corroborar a universalização da educação escolar, constitui apoio a que a formação cultural e científica seja posta nas mãos do povo, como atos de emancipação de sujeitos numa sociedade rigidamente estratificada em camadas de desigualdades. De tal modo, as práticas educativas escolares têm o potencial de corresponder a um conjunto de dispositivos que estimulem nos sujeitos, o desenvolvimento de ferramentas que os instrumentem como um sujeito pedagógico - capaz de organizar formas de agir e pensar para si mesmo e também para o mundo. Aqui, lançamo-nos de volta ao assunto PROEJA, que surgiu como uma novidade histórica num complexo “jogo de forças políticas e ideológicas” (AMORIM, 2018, p. 252).

A Educação Básica, pública, gratuita e obrigatória, como se apresenta em nossa legislação assente à Constituição de 1988 - que é consideravelmente recente, não abarcou inúmeros indivíduos nesta política educativa, não possibilitando a inserção e constituição destes em sujeitos sociais emancipados e capazes de compreender seu lugar e papel na sociedade e de transformá-la. O que implica na impossibilidade de que tais indivíduos vejam nas escolas e nos processos que lá se efetivam, movimentos de empoderamento e emancipação. Daí, decorrem as questões-base deste artigo: a Educação relativa ao PROEJA tem qual objetivo? Para quem se direciona? E qual sua função social? Não esperamos responder rigidamente a estas perguntas, mas fomentar discussões e promover pensamentos acerca de possíveis compreensões, as quais podem ser entendidas como algumas respostas momentâneas.

Integrando a Educação Profissional (EP) à Educação de jovens e adultos (EJA), numa estrutura hierarquizada e desigual das classes sociais brasileiras, em que o dualismo educacional favoreceu as elites em detrimento da classe trabalhadora, limitando o conhecimento oferecido a estes através do amestramento técnico instrumental “em favor do fortalecimento do empresariado nacional como sinônimo de desenvolvimento” (AMORIM, 2018, p. 251) e perpassando um conjunto de formações discursivas que carregam consigo as contradições dos grupos hegemônicos, também, o PROEJA germinou num terreno tenso e contraditório, forjado “ora pelo avanço de

concepções a favor da classe trabalhadora, ora pela manutenção de espaços para o capital” (Ibidem, p. 253).

Ainda assim, embasando nossa defesa do PROEJA como uma possibilidade de ELV, conforme pronunciado no título deste artigo, valemo-nos da fala de Amorim (2018), para quem, ao menos em um plano ideal, a proposta do programa

é de uma formação em sentido mais amplo, que entende o trabalho como princípio criativo e que se antepõe ao capital como ferramenta problematizadora, capaz de sugerir a mudança nas relações sociais do homem com a sociedade, a natureza e consigo mesmo. [...] que o Proeja não atende às necessidades formativas do mercado de trabalho no contexto capitalista, porque vai além, pensando na formação do trabalhador para o mundo do trabalho. A necessidade de profissionais polivalentes, flexíveis e habilitados para lidar com o avanço tecnológico e comunicacional imposto pelo mercado de trabalho capitalista é suplantada por uma proposta de formação crítica e cidadã, capaz não só de satisfazer essas exigências, mas sobretudo de avançar, formando o trabalhador emancipado, questionador, crítico e sujeito de sua história (AMORIM, 2018, p. 252).

Inserirmo-nos criticamente neste debate, segundo Gadotti (2016), sustentando uma proposta de educação com vistas à emancipação em favor daqueles que mais necessitam dela e a ela ainda não puderam aceder, em defesa da educação popular, da educação voltada aos jovens e adultos, da educação ofertada a todos em qualquer tempo e espaço, que é premente, porém, em oposição à concepção de ELV advinda das intenções do Banco Mundial, da União Europeia e outros organismos ou agentes públicos que se valem de pretextos humanitários para revestir propósitos economicistas. Como observaremos nas práticas discursivas mais adiante.

Fundamentação Teórica e Desenvolvimento

Tendo em vista o lócus deste recorte, aqui apresentado, tomaremos em conta apenas os espaços formais dentre os muitos possíveis em que possa ocorrer a Educação ao longo da vida, pondo luz especialmente ao diálogo no que tange aos jovens e adultos, posto a intenção de apreciação dos discursos acerca das ideologias e propósitos que permeiam as políticas educacionais e que pintam o ideário da classe trabalhadora a despeito das responsabilidades da escola. Assim, mesmo cientes das distinções entre EJA, PROEJA e ELV, trataremos de forma mais ampla para este texto, cujo intuito trata da apreciação de questões e discursos sobre educação com foco no público que fora excluído do direito à educação na infância e adolescência e demanda pela modalidade a ele destinada.

Segundo o IBGE, através da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD-Contínua* referente ao ano de 2019, mais da metade das pessoas no Brasil com 25 anos ou mais, não

concluíram a Educação Básica no nível médio, o equivalente a 51,2% ou 69,5 milhões de adultos (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2020). São números que chamam a atenção e escancaram um fosso que aparta a demanda potencial, das oportunidades educativas voltadas aos jovens e adultos. Dados que apontam enfaticamente, em nosso país, a “realidade da marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização” (SAVIANI, 2018, p.3), e a necessidade de se refletir criticamente e compreender o contexto que gesta esta marginalidade e que está por detrás destes números.

Estes sujeitos compõem um manifesto contingente que demanda por diversas inserções nas dinâmicas societárias, inclusive, na dimensão educacional (MOLL, 2010). A modalidade de Educação de jovens e adultos é voltada a abarcar todos aqueles que não puderam fruir do direito à educação, seja por situação de pobreza; por necessidade precoce de adentrar ao mundo do trabalho; pela distância em relação às instituições escolares; seja por condição feminina; maternidade; seja por vivência campestre; por exclusão socioeconômica, cultural ou educacional.

Trata-se de operários, trabalhadores do campo, pessoas que tiveram suas trajetórias “marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais” (DI PIERRO, 2014, s/p.). São, geralmente, pessoas que precisaram cedo buscar meios de garantir sua subsistência e, tantas vezes, foram arrimos de família. Esta diversidade de pessoas implica em desafios na forma de organização da modalidade educativa e também nas práticas docentes, além de vontade política. Implica debates e reflexões constantes.

Quando se trata da pauta educação, os olhares voltam-se especialmente para as crianças de 4 até os jovens de 17 anos - o que é muito importante, no entanto, quanto aos jovens e adultos (entenda-se incluídos, aqui, os idosos), relativamente é pouco o que se aborda sobre a “Educação ao longo da vida” e, desta forma, aqueles que não tiveram acesso em idade dita apropriada, acabam por ficar à margem, invisibilizados nas discussões educacionais ou pouco abordados em projetos.

Muito do que se tem estudado acerca do tema PROEJA, está alicerçado em discursos da Teoria Crítica, a exemplo da proposta de universalização do acesso à escolarização, defendida por teóricos como Jaqueline Moll, Anísio Teixeira e Paulo Freire, que busca a superação das dicotomias que resultam da divisão de classes e da divisão social do trabalho, e que repercutiram na violação do direito educacional de tantas pessoas posto que

o efeito embrutecedor da divisão social do trabalho é de ordem variada; plasmado em sua prática pragmática de sobrevivência, o ser humano vê suas faculdades de sentir, falar e pensar o mundo degradadas a um nível tacanho das preocupações imediatas e de tarefas parciais (DELLA FONTE, 2020, p. 99).

Não obstante, outras questões emergem daquelas primeiras: a escola deve formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo? Deve ter seu currículo direcionado para as humanidades ou para a ciência e/ou a tecnologia? Fato é que a educação é um campo de disputas ideológicas. Numa metáfora simplista – e até reducionista, poderíamos vislumbrar, imaginariamente, a educação perpassada por um cabo de guerra como das brincadeiras de infância, em que ora é mais tensionada pela direita, ora pela esquerda. Importa, então, ressaltar que há necessidade de desvelar caracteres parciais que se revestem em propostas e intenções no campo da educação, pois a “conscientização permite perceber que as relações em que estamos inseridos fazem parte de níveis complexos de decisões e estruturas políticas” (FERNANDES, 2020, p.36) e as ideologias não são aleatórias, mas fazem parte de intenções de projetos políticos e se relacionam com o horizonte ao qual este pretende chegar.

Assim, é necessário que se busque obter consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação, conhecendo quais as ideologias e contextos por entremeio às relações que engendram e influenciam a educação, posto que é uma característica própria da consciência crítica “saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos” (SAVIANI, 2018, p. 51).

Ainda que os meios de produção material e os sistemas hegemônicos que regem as sociedades busquem influenciar as políticas e práticas educativas, não se deve colocar a escola como um mero aparelho ou uma máquina a serviço das ideologias elitistas e, da mesma forma, não se pode situá-la como algo descolado e independente das sociedades, neutro às suas relações. Já disse Freire: “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2020, p. 110).

Contudo, em face de tais considerações, faz-se interessante a proposição de uma reflexão acerca da forma como a Organização das Nações Unidas (ONU) vem abordando a temática da Educação ao longo da vida e para todos através dos acordos globais que envolvem países desenvolvidos e em desenvolvimento, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) sobre educação e suas metas, através da Educação 2030 - uma Agenda de compromissos acordados entre Estados membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, cuja liderança e coordenação da mesma ficam subsumidas à UNESCO, na condição de agência da ONU especializada em educação.

No intento de uma mobilização global em torno, especialmente, do ODS 4 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - referente às questões educacionais), a Educação 2030 estabelece metas a serem alcançadas, segundo o documento, norteadas por princípios formulados com base no objetivo de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

A Agenda 2030 coloca a educação num papel central e afirma ser ela, fundante para o desenvolvimento e êxito dos demais ODS. Anuncia, ainda, pautar-se por uma visão de educação em que esta é capaz de transformar a vida de indivíduos, sociedades e comunidades, de modo que ninguém seja deixado para trás. Propõe a Educação ao longo da vida – “do berço ao túmulo”, com qualidade, equidade, inclusiva e para todos. Diz intencionar cuidar de objetivos relativos à educação ao mesmo passo em que diz ocupar-se com desafios atuais e futuros, num plano nacional e global. Tal agenda está baseada em “direitos e é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p.24).

O referido compromisso acordado pela comunidade educacional de diversos países denota relativa preocupação com a aprendizagem e educação de adultos, veja-se, a exemplo disto, os itens que seguem, constituintes do ODS 4:

Meta 4.4: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; [...] Meta 4.6: Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p.21).

Dada à provocação de inquietação desta tessitura que aqui se apresenta, expressa por meio das indagações abarcadas em parte do seu título: *Educação ao longo da vida, por quê e para quê?* – vale, antes, esclarecer que o questionamento se firma em propor à leitora e/ou ao leitor, buscar por compreensões críticas acerca de intenções que revestem os princípios orientadores dos planejamentos que elaboram e gerem políticas, teorias e práticas educacionais.

Assim, para enfim tecer uma malha de contraponto, observe-se: a Educação 2030 conclui haver urgência em que as pessoas, quer sejam crianças, jovens ou adultos, desenvolvam ao longo da vida, competências flexíveis de que se possa precisar para se viver e trabalhar. Ademais, assevera que tais competências garantirão aos indivíduos que “adquiram uma base sólida de conhecimentos”

e “desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p.26).

Além disso, postula haver “indícios de um poder incomparável de melhorar vidas” pela educação. Reitera que a educação é fundamental para a erradicação da pobreza ao auxiliar que as pessoas possam conquistar trabalhos decentes, aumentando sua renda e gerando “ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico.” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p.27). Para a Educação 2030, os sistemas educacionais devem ser relevantes e estarem aptos a respostas imediatas às rápidas mudanças dos mercados de trabalho, assim como dos

avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças à paz e segurança (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p.26).

Enfim, para favorecer um cotejo histórico de contextos políticos relativos ao campo educacional, agora, suscitemos, aqui, o discurso proferido pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958, que aponta na educação de adultos, um papel fundante para a solução de problemas de diversas ordens, inclusive criados pelo próprio desenvolvimento econômico:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1958, p. 3).

Nota-se, neste discurso, uma preocupação com a educação dos jovens e adultos cuja proposta remete a um intento de educação aligeirada, voltada ao imediatismo, baseada em ausências que possam representar deficiências que se tornem, supostamente, barreiras para o suprimento das necessidades do sistema econômico.

Enfim, pensar numa educação capaz da assunção de tamanha responsabilidade, como as trazidas pela UNESCO através da Educação 2030, tal como, as contidas no referido discurso presidencial, sugere um potencial heroico imputado à educação. Na literatura, teóricos como o brasileiro Dermeval Saviani e o já mencionado, o português Licínio C. Lima, colocam a necessidade de desmitificar o caráter salvífico e redentor que é depositado a encargo da educação, fazendo emergir a premência de se propor que se analise criticamente e se discuta em face da realidade histórica, política e socioeconômica, quais são os limites, as genuínas potencialidades e os desafios coerentes, cabíveis ao campo educacional, tendo sempre claro, a quem interessa que a educação siga determinados rumos, que não outros, num processo de conscientização pelo qual se tome posse da realidade.

Para estes autores que têm orientado muitos estudos acerca da Educação de jovens e adultos, a retórica da salvação do país pela educação é infundada. O papel da educação não pode ser assegurar sucesso profissional, nem sucesso na vida - o que colocaria à escola uma responsabilidade utópica. A escola necessita ter condições de oferecer oportunidades de sucesso em uma aprendizagem crítica. Inconcebíveis, também, os discursos que coloquem ao aluno a incumbência de, por meio da escola, adquirir competências e traçar seu plano de vida, responsabilizando-se, então, por tudo que o futuro lhe prover. Ademais, a educação não pode ser vista como algo absolutamente autônomo, tampouco completamente dependente “em face das condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2018, p.53).

Retomando a Agenda 2030, dentre as explicações que a fazem afirmar a educação enquanto uma dimensão fundamental em prol do desenvolvimento dos países, está a justificativa de que uma pessoa bem instruída, por exemplo, cuida melhor de sua própria saúde e da saúde de seus familiares, o que reverberaria no âmbito pessoal e também no âmbito coletivo, pois seu bem estar e saúde permitiriam a esta pessoa contribuir socialmente com seu trabalho.

Não nos esqueçamos de que, quem trabalha e tem alguma renda, possui então, algum poder de compra, ainda que somente para sua subsistência, podendo, assim, ocupar o espaço de “consumidor”. E engana-se quem crê não haver política envolvida até mesmo no cafezinho que se toma ali na esquina ou no pão que comprou na padaria, pois nossa vida se organiza de acordo com estruturas como tradições, religiões, sistemas políticos e jurídicos, instituições, ideologias, culturas, projetos políticos e outros agentes. Segundo o IBPT (Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário), o Brasil estaria ocupando o 14º lugar no ranking geral de países com maior percentual de carga tributária (INSTITUTO BRASILEIRO DE PLANEJAMENTO E TRIBUTAÇÃO, 2021), logo, há política até mesmo naquilo que aparenta ser uma simples escolha livre.

Contudo, ainda que brevemente, dados os limites deste estudo, é preciso que pensemos em que tipo de trabalho se está falando quando a Agenda 2030 reitera que alguém que goze de saúde tem possibilidades de exercer atividades laborais. No Brasil, país de capitalismo periférico⁴, a expansão e desenvolvimento urbano-industrial já não são uma expressão da realidade concreta, além de esta não ter acompanhado o ritmo daquela, o que ocasionou uma urbanização marginalizante; a oferta abundante de mão-de-obra propiciou aumento da taxa de exploração do trabalho; há distribuição desigualitária tanto no campo como na cidade; é quase nulo o crescimento das rendas nos extratos mais baixos; estratégias são utilizadas para minar a capacidade de representação dos sindicatos e sua força enquanto órgão de classe, como é o exemplo da função política e não somente econômica do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço).

Some-se a estas considerações a *mais-valia*, que possibilitou “ao capital eliminar a jornada de trabalho como mensuração do valor da força de trabalho, e com isso utilizar o trabalho abstrato dos trabalhadores ‘informais’ como fonte de produção de mais valor” (OLIVEIRA, 2003, p.137). Ainda, temos, então, a era das tecnologias da informação e comunicação, e nasce uma espécie de trabalho abstrato virtual, um *não-tempo*, um *não-lugar*, que depende essencialmente de uma acumulação científico-tecnológica anterior, trancada por patentes e que “não está disponível nas prateleiras dos supermercados das inovações” (Ibidem, p.138). Sobre isso, não cabe neste artigo adentrar questões de segregação mediante desigualdade de acesso inclusive aos recursos tecnológicos.

Ora, quais competências magnânimas (ou mágicas) seriam estas que as escolas precisariam propiciar aos estudantes a fim de possibilitar àquele que vive do trabalho, conquistar o “merecimento” de uma vida digna através de sua própria capacidade de ascender social, cultural, política e economicamente? Existem competências individuais, pessoais, ou pedagogia que possam dar conta de superar tantas questões estruturais? Antunes (1999) nos ilustra a forma cruel com que o sistema apresenta as possibilidades aos extratos mais baixos da população: em uma bandeja você tem o trabalho precarizado, terceirizado, a exploração, o desmonte de direitos trabalhistas e sociais e, de outro lado, uma bandeja com o desemprego estrutural. A propósito, no último trimestre do ano de 2020, o Brasil apresentou a maior taxa histórica de desemprego da série segundo o IBGE, sendo 14,6% (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Quanto às pedagogias, Saviani (2018) aponta um novo caminho para a superação daquelas que já compuseram o campo educativo e que erroneamente postulavam ser possível à educação, exclusivamente, dar conta de modificar toda uma sociedade. O autor defende a educação através

⁴ Para mais sobre esta discussão e a trajetória de desenvolvimento econômico e do capitalismo no Brasil, aconselhamos a leitura de *Crítica à razão dualista / O ornitorrinco*, de Francisco de Oliveira.

de uma pedagogia revolucionária e crítica, que não embasa nem a autonomia, nem a dependência absoluta da educação, mas entende que ela se relaciona dialeticamente com a sociedade e mesmo “que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2018, p. 53). Noutras palavras, ainda que as relações da sociedade e os projetos políticos influenciam e buscam delimitar e determinar o papel da educação e das escolas, estas têm sim a possibilidade de influenciar também as relações da sociedade – diga-se, de forma realista e não utopicamente heroica.

Pensando na Educação ao longo da vida e nas modalidades voltadas aos jovens e adultos que ocupam as camadas populares, cuida ressaltar que estes precisam vencer reveses muitas vezes desconhecidos, de todo tipo de ordem, e muitas destas dificuldades são de responsabilidade do poder público, que incumbe à educação, não um papel humanista, mas o de um setor com vistas a uma “aprendizagem útil”, voltada a um pretense ajustamento e adaptação funcional a um setor empresarial da educação, em que a pensam de forma a atender à eficácia, à eficiência, à aquisição de competências e habilidades para competir (LIMA, 2007).

Pode-se, assim, perceber a contradição: uma educação para a empregabilidade quando se vivencia o desemprego estrutural, em que já não se trata de ausência de mão-de-obra qualificada, mas sim de um sinal de esgotamento do sistema capitalista e sua crise estrutural. Não obstante, este sistema coloca os indivíduos diante de uma busca incessante por competências com vistas ao alcance da empregabilidade, mesmo quando deixou de precisá-los.

Aspectos Metodológicos

Sobre os procedimentos que balizaram e guiaram este trabalho, procedemos como proposto por Leal Junior e Onuchic (2020), através de uma Análise de Discurso pautada pela Filosofia de Michel Foucault - o que os autores chamam de Arqueogenealogia, ao pretender realizar um estudo arqueológico, genealógico e ético em sua intenção sobre os contextos, relações e estruturas que engendram as políticas e ações educativas, em especial, o PROEJA enquanto uma possibilidade de ELV destinada ao público da EJA, através da análise de alguns discursos políticos, sua incorporação pela opinião pública e as práticas discursivas também destes, além de seus desdobramentos na sociedade e na subjetividade, sendo muitas as questões que podem emergir desta problemática, a saber: Qual é (ou deveria ser) a relação da escola com o desemprego estrutural? Será mesmo que a escola forma para atender demandas do mercado profissional? Sobre quais atividades profissionais estamos falando quando estabelecemos alguma relação entre escola e formação (ou não)

qualificada? Como pensar as funções sociais e políticas das escolas para além do âmbito cognitivo da formação intelectual humana? Como é o mundo do trabalho das profissões ocupadas por pessoas que demandam ações de EJA? Não pretendemos dar conta de responder a todas estas indagações neste trabalho, mas de reunir elementos que nos permitam instaurar campos problemáticos e pensar sobre os mesmos, posta a premência de pesquisar, compreender e debater tantos filamentos. O que ainda é objeto e objetivo de pesquisas do GPEMS.

De acordo com alguns referenciais sobre metodologia de pesquisa, como Crotty (1998) e Creswell (2007), esta pesquisa poderia ser adjetivada na posição epistemológica do Subjetivismo, numa perspectiva teórica no Pós-estruturalista. Mas, a partir de Foucault (2014, 2015) e Leal Junior e Onuchic (2020), é preferível colocar a mesma como um caminho investigativo e um itinerário de inquérito que acontecem como uma análise de discurso.

Nesse movimento, que se fez por este caminhar, entre pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas, transcrição, observação participante e a compilação de um documentário (este, até o momento ainda em fase de produção), na busca dos contextos em que se insere esta demanda pela educação voltada aos jovens e adultos, é que emergiram os discursos políticos e os discursos dos sujeitos de pesquisa, em que extraímos para este artigo, apenas excertos das práticas discursivas que se limitam às ideias relativas às funções/responsabilidades referentes ao papel da instituição escolar, analisados sob a ótica da Arqueogenealogia, que não se situa rigidamente em nenhum dos campos que a originaram: a genealogia, a arqueologia e a ética. Ela ressoa entre eles, não se estaciona em nenhum dos polos. Nesse processo de pesquisa, questões em torno do ser tornam-se um tanto passíveis de discordâncias entre pesquisadores/as do tema, o que pode expressar falta de consenso sobre suas perspectivas, assim como as tensões envoltas nas práticas e discursos no campo de pesquisa.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1999) decreta o surgimento do sujeito do conhecimento como ícone de sua arqueologia (diferenciando-se da simples concepção de ser humano ou indivíduo), estudando os acontecimentos que emergem da relação desse sujeito com os saberes. Por outro lado, em sua genealogia, ele vai tratar da constituição desse sujeito pelo poder, ou sob a relação poder-saber. Para entendermos a essência dessa arqueologia é fundamental entendermos que os termos saber e conhecimento implicam em coisas distintas, um é algo instituído por um poder que se pretende político e o outro é um acontecimento no pensamento acerca do que pode nos tornar sujeitos em uma prática (LEAL JUNIOR; ONUCHIC, 2020) e, sobretudo, focar na relação entre esses conceitos.

Segundo Foucault (1994),

Por arqueologia eu gostaria de designar não exatamente uma disciplina, mas um domínio de pesquisa, que seria o seguinte: em uma sociedade, diferentes corpos de aprendizagem, ideias filosóficas, opiniões diárias, mas, também, instituições, práticas comerciais e atividades políticas, mas, sobretudo, tudo se refere a certo saber implícito especial para esta sociedade. Este saber é profundamente diferente dos corpos formais de aprendizagem (desconhecimento) que se pode encontrar em livros científicos, teorias filosóficas e justificativas religiosas, mas esse saber é o que torna possível, em um dado momento, o surgimento de uma teoria, uma opinião, uma prática. (FOUCAULT, 1994a, p. 261, Tradução nossa).

A Arqueogenealogia é um movimento de pesquisa, enquanto que a arqueologia e a genealogia não se dão como movimento, atuam sobre corpos e sobre as práticas que envolvem estes corpos. A arqueologia foucaultiana é uma forma de estudos e pesquisas que atua sobre os discursos de forma analítica, dedica-se à relação ser-discurso e à análise do discurso. Ela possibilita compreensões acerca da constituição do sujeito do conhecimento, de onde se pode indagar: que e/ou como posso saber? A partir de onde ele vai problematizar a formação do conhecimento (LEAL JUNIOR; ONUCHIC, 2020).

No segundo campo, o da genealogia enquanto fazer investigativo, essencialmente estabelecido em torno da relação poder-saber, vai-se em busca de entender a constituição do sujeito da ação sobre outros. Fará isso interrogando: que ou/e por que posso saber? Problematizando o surgimento de algo relacionando saber e poder. Note-se que, nessas maneiras de pesquisar, o filósofo recorre ao fazer arqueologia e ao fazer genealogia, como os procedimentos arqueológico e genealógico de investigação, mas, não tendo a arqueologia nem a genealogia como campos acadêmicos de conhecimento, porque, para ele, elas passam a serem ferramentas para o trabalho ou ação de pesquisar.

No último campo, da ética, que é atravessado por influências dos primeiros campos e centrado na relação ser-consigo, ou no cuidado de si, visa-se compreender o sujeito da ação sobre si. Aqui, as perguntas nucleares são: quem sou eu? Quem posso ser? Como nos tornamos o que somos? Problematizando, assim, a própria subjetividade.

Isto posto, elegemos realizar uma Arqueogenealogia, olhando e pensando acerca destes itens, temas e interrogações supracitados, o que consiste num conjunto de procedimentos investigativos e de análise que não procura o estabelecimento e a determinação de regras ou leis práticas aplicáveis a problemas técnicos. Há outras formas de perceber, trabalhar e discursar sobre algumas relações e concepções de práticas discursivas acerca da temática abordada que se estabelecem e efetivam que não estarão presentes aqui. Isto se deve ao fato de estarmos realizando um “corte no caos” que representa o nosso projeto de pesquisa. Trata-se de uma amostragem das formações discursivas sobre as quais este trabalho se dispôs a estudar. Uma grande parte do início

desta seção está pautada sobre os discursos escritos, os materiais impressos, livros, diretrizes, entrevistas, documentários, artigos e *proceedings*, com os quais, formou-se um pano de fundo para o trabalho que intentamos realizar.

Analisando discursos

Para os estudiosos citados nas duas primeiras seções deste estudo, os princípios de uma educação integral, crítica, humana, com vistas à justiça, autonomia e emancipação, são antagônicos às arguições que afirmam que para cada problema econômico e social exista uma solução educativa, num pedagogismo socioeconômico que resulta em fracasso, posto que não seja possível à escola dar conta de todas as crises e problemas sociais, políticos, culturais e econômicos que são cada vez mais intensificados pelos meios de produção vigentes e suas tentativas de reestruturação.

Veem-se discursos sendo utilizados sob o pretexto de uma defesa ao universalismo da educação básica para os indivíduos com baixa escolarização, em que se materializam políticas de governo fragmentárias e de baixa institucionalização (FÁVERO; FREITAS, 2011). Uma forte crítica a despeito destes propósitos das políticas educativas foi posta por Rummert e Alves (2010, p. 516) para quem,

A aprendizagem ao longo da vida trata a nova fase capitalista de forma naturalizada e evoca a adaptação/preparação dos indivíduos como forma de responder ao novo quadro hegemônico internacional. Trata-se, assim, de promover a adaptação funcional dos sujeitos e da educação à economia, difundindo a crença de que os problemas de inserção ou permanência no mercado de trabalho são decorrentes da pouca ou inadequada formação dos trabalhadores. Essa perspectiva é justificada pela necessidade de maior qualificação para lidar com o mundo do trabalho, imposto pela dita complexa sociedade da informação ou sociedade do conhecimento (Ibidem).

No caminho desta análise, Lima (2007) e Ireland (2019) apontam que neste tipo de discurso voltado a responsabilizar os indivíduos pela construção de seu futuro, há uma intenção de deslocar atribuições, desresponsabilizando o sistema de suas obrigações com os direitos sociais básicos das populações. Transfere-se ao indivíduo a assunção de seu sucesso ou fracasso. Coloca-se a ele o papel de construir um projeto de vida que muito provavelmente não será o bastante diante de questões que são globais. Por conseguinte, incorre-se fatalmente em frustração quanto à função da instituição escolar e da educação. Esta frustração está presente nas discussões sobre EJA, contida dentre as muitas razões que afastam a classe trabalhadora do espaço escolar. Observe-se o excerto que segue, de uma das entrevistas realizadas durante a pesquisa que aponta a consonância com as falas dos autores a despeito da frustração, posto o papel que o respondente vislumbra na instituição escolar:

Eu realmente não sinto vontade de voltar pra escola. Nem é por causa de idade, nem nada. Conheço gente que fez faculdade e tá aí, desempregado. Eu, pelo menos consigo me virar. Dá muito trabalho cuidar da marmitaria, mas eu consegui sustentar meus filho, coisa que a escola não resolveu pra um monte de gente. (Respondente I, 46 anos, educação básica incompleta)

A despeito das questões globais, cujas consequências são por vezes associadas ao fracasso escolar ou subsumidas a que o campo educacional fomente respectivas soluções, Dardot e Laval (2014) esclarecem que:

Enfatizando a dimensão produtora do neoliberalismo, essa análise nos permite pensar a crise atual não mais como consequência de um “excesso de finanças”, um efeito da “ditadura dos mercados” ou, então, uma “colonização” dos Estados pelo capital. A crise que atravessamos aparece como aquilo que é: uma crise global do neoliberalismo como modo de governar as sociedades. (Ibidem, p. 27).

Da mesma forma, acerca do insistente manifesto de introduzir caráter disfarçado de empreendedorismo à educação, formal ou informal, concordamos com Antunes (1999) ao denunciar a intenção de redução de direitos trabalhistas e precarização da atividade laborativa, pois este suposto empreendedorismo se reverterá em “uberização”⁵ do trabalho, trabalho intermitente, sem garantias, sem segurança, sem estabilidade, mal remunerado. Diferente do que intencionam os projetos de Educação integral, humanista, em que o valor da educação não pode encontrar-se subjugado a uma cultura empresarial da economia. Sobre isto, observe-se novo respondente:

Ah, não tenho mais nem tempo pra voltá estudá. Trabalho dia inteirinho, trabalho feito condenada pra conseguir ajudá meu marido, mais... pelo menos não tenho patrão pra me enchê as paciência! Agora, com essa pandemia, diminuiu bastante as mala de roupa, e eu não posso cobrar mais. Mas a gente vai levando, né?! E outra, não tenho boas lembrança da escola, não. Eu só gostava da merenda. (Respondente A, 48 anos, educação básica incompleta)

A ampliação de oportunidades educativas é um meio fundamental a auxiliar na travessia do caminho para romper as desigualdades existentes. Falamos de uma educação para além de uma exigência de mercado, para além da certificação, desvencilhando-se de uma preocupação em amestrar pessoas para uma adaptabilidade ocupacional que aliene, limite e exproprie. Longe disso! Falamos de uma educação que as permita serem capaz de alçarem atividades elevadas, conscientes - sem, obviamente, deixar de considerar o caráter histórico e ontológico do trabalho e sua importância, fazendo com que a formação profissional seja, sim, levada em conta, haja vista a

⁵ Ricardo Antunes (1999) utiliza o termo uberização para referir-se a um novo nível de exploração do trabalho, consequência do modo capitalista que traz consigo mudanças qualitativas nas leis trabalhistas - uma forma de trabalho precarizado que altera as relações do trabalhador com as empresas, que reduz direitos outrora conquistados, sob o discurso do empreendedorismo.

transformação e produção da própria existência humana ser mediada pelas ações do trabalho nas dimensões técnica, política e cultural, em relações e construções coletivas e individuais, porém, que não subservientes à manutenção de um sistema que se expande na deterioração do humano e da natureza (SAVIANI, 2003).

Não se pode perder de vista que o público que demanda pela referida modalidade é composto em grande parte por trabalhadores. Veja o excerto que segue:

Eu queria tê estudado, tê feito tanta coisa da vida! Queria tê dado orgulho pra minha família, não desgosto. Mas eu tinha que ajudar em casa e acabei escolhendo o caminho errado. E era mais fácil o caminho errado, né?! E quando fui preso, meu irmão não aguentou e se matou. Mas já tava tudo difícil... (Respondente E, 38 anos, educação básica incompleta).

Não sendo a educação um campo neutro, mas capaz de corporificar relações sociais e assim legitimar certas visões de mundo, a instituição escolar tanto pode reproduzir desigualdades, quanto pode contribuir com a construção de sociedades democráticas. O que leva a algumas possíveis indagações que corroboram o referencial aqui analisado: Em qual medida e sob quais aspectos uma escola reproduz desigualdades sociais e/ou econômicas? Quais são os papéis da escola para uma transformação social possível, efetiva ou positiva? Saviani (2018) considera nestes termos, que

o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. [...] Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço de instauração de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2018, p. 51, 52).

Ao PROEJA, põem-se os desafios de democratizar a escola pública de qualidade, acolhendo com respeito e dignidade os jovens, adultos e idosos e suas diferenças culturais e, superar a dicotomia histórica que marca a educação brasileira, em que estão em disputa projetos de educação que aspiram à emancipação dos sujeitos e outros, à manutenção de um modelo de educação adequado à lógica de mercado (DANTAS, 2015).

Nesta toada, Frigotto (2005) preconiza que o alargamento da escolaridade, não num sentido pragmático nem unidimensional, mas em sua dimensão de formação unitária, integral e omnilateral⁶, pode possibilitar uma formação que se constitua mediação fundamental para a

⁶ Consoante o conceito marxista, o termo omnilateral refere-se à construção plena do homem, um homem consciente de suas potencialidades, completo, em oposição e superação do homem unilateral, podendo atuar com vontade própria e conscientemente, num livre desenvolvimento das individualidades (DELLA FONTE, 2020).

elevação da classe trabalhadora, moral e intelectualmente, em favor de sua organização e luta contra hegemônica pela transformação desta sociedade como está posta.

Durante o Simpósio Internacional para a Alfabetização, no Irã, em 1975, em que Paulo Freire trouxe a fala: “não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”, - reproduzida por Moacir Gadotti na obra 'História das Ideias Pedagógicas', pode-se ter a compreensão de que se faz necessário pensar uma educação humanista e crítica⁷, transformadora, promotora dos direitos humanos e de sociedades justas, não conquanto mais um elemento de um processo de despolitização, recalcado por uma agenda tecnocrática e gerencialista (LIMA, 2007).

Porém, quando se tem um cenário ilustrado em que os governos orientam-se em função dos imperativos de sobrevivência da economia, em detrimento das necessidades reais de seus povos, o discurso que se vê sobrelevar é de uma educação eficiente, eficaz, o que Lima (2007) denota como uma “McDonaldização” da educação, que tem sido um tema explorado a partir de pressupostos e princípios até mesmo divergentes ou não tangentes, gerando uma tensão entre as bases de algumas pesquisas, como já sinalizamos.

Assim, lutar pela universalização do acesso à escolarização para todas as pessoas, de todas as idades, por subsídios que fomentem garantias de permanência e sucesso, por educação de qualidade ao alcance das massas populares em busca da superação das dualidades que ainda residem na sociedade e colocam um tipo de educação diverso para cada classe social, em que se formam intelectuais científico-tecnológicos por um lado, em oposição a um exército reserva de trabalhadores operacionais por outro, é fundamental (MOLL, 2010). Mesmo porque, há que se considerar que, se outrora, já residiu neste discurso de “qualificação profissional” algum tipo de razoabilidade ou qualquer aparente coerência em tempos de desenvolvimento industrial, nos dias de

⁷ Aqui há uma questão importante que precisa ser destacada. Na literatura corrente, podemos perceber alguns usos para as nomenclaturas humanística e crítica. Contudo, entendemos que o pensamento humanista e o pensamento crítico advêm de escolas distintas dentro dos pensamentos científico e filosófico. Nesse sentido, unir “humanista e crítica” para falar sobre educação demanda um esforço de análise epistemológica para esclarecer seus pontos de aproximação e distanciamento possíveis, o que não é objeto deste estudo. O pensamento humanista tem forte influência da(s) fenomenologia(s), da hermenêutica, ao passo que o pensamento crítico recebe forte influência do materialismo histórico-dialético. Explorar um possível diálogo entre diferentes *epistemes* do pensar-fazer ou saber-fazer ou poder-saber científico é sempre um campo muito fértil de análise e reflexões, no entanto, sempre vai demandar uma cuidadosa análise epistemológica e não apenas citações teóricas. Por isso, destacamos que entendemos o termo humanista por uma educação em que o projeto educacional esteja centrado na pessoa humana, a fim de despertar o potencial de crescimento através do desenvolvimento por princípios científicos/técnicos, éticos, políticos e estéticos, invés de uma educação pautada por projetos político econômicos em favor da manutenção das relações sociais que privilegiam apenas uma pequena parcela das populações, assim, não se trata de um método de ensino, mas de uma concepção de educação.

hoje, habitados por incertezas e instabilidade, formação, especialização e títulos não são sinônimo de garantia de empregabilidade e sucesso profissional.

Note-se o excerto a seguir:

Eu levava o material num bornalzinho de pano [...] Andava quilômetros a pé pra chegar na escola [...] Andava no meio do mato alto, atravessava as valas. Em época de chuva, molhava tudo os pé nas vala cheias d'água. A gente sabia que tinha que estudar pra ser alguém na vida, mas eu tinha muito medo da escola. Os professor batiam nos aluno com régua de madeira. Colocava de castigo ajoelhado no milho. Eu sentia dor de barriga de tanto medo! Era uma sala cheia de criança de toda idade, tudo junto [...] Não tenho mais cabeça pra estudar não. E outra, agora já aposentei, graças a Deus! Mas minhas filha, as três são formadas. Duas, infelizmente formaram professora. Não é que é vergonha ser professor não! É vergonha o sacrifício que o professor enfrenta e o salário que ganha! A mais nova é farmacêutica. Essa se deu melhor. Conseguiu estudar na USP e já tem um trabalho que ganha muito bem! Ela tem uma vida melhor. (Respondente J, 65 anos. Educação básica incompleta).

Neste discurso, é possível perceber muitos aspectos que marcaram a vida do indivíduo, sua trajetória escolar, sua memória afetiva em relação à escola, o autoritarismo da pedagogia tradicional, entre outros. Contudo, dado o limite de enfoque, aqui, percebemos a forma com que o sujeito associa a educação escolar à inserção no mundo do trabalho e coloca a ela, a garantia de “ser alguém na vida”. Além de evidenciar o desprestígio de determinadas formações, conhecimentos específicos, em cotejo a outros.

É imprescindível fortalecer uma cultura de Educação ao longo da vida, para além de critérios e interesses classificatórios quanto à *funcionalidade* ou *disfuncionalidade*, que rotulam como inútil ou desperdício, determinado curso, componente curricular ou modalidade, tomando em conta somente o retorno econômico imediato, isto é, os julgamentos que afirmam o que faz daquela instituição de ensino e de determinados aprendizados importantes, úteis, funcionais e eficazes, ou não, pautando-se por certos parâmetros condizentes com os horizontes a que os projetos políticos vigentes pretendam chegar. Disto, também, reverbera parte do descaso com a EJA e sua perda de espaços, posto que muitos representantes do poder público acreditam “Darwinianamente”, que tão logo a educação voltada a este público alvo da modalidade em questão não seja mais uma preocupação ou pauta das discussões, esperando pela evolução natural das gerações e ignorando vidas e seus contextos, bem como ignorando aspectos que ainda perpetuam evasão e questões de acesso, permanência e êxito na educação.

Alguns documentos prescritivos orientam sobre a preparação dos estudantes para que venham ser sujeitos resilientes, a fim de que se doem ao subemprego, aos “bicos”, ao trabalho informal trajado de empreendedorismo, assim, sendo flexíveis e complacentes com o fim de direitos trabalhistas e, por meio de visões capacitistas, busca-se normalizar o impacto da pobreza e

das desigualdades, pois, pelo senso comum e distantes de senso crítico, não se pode desafiar as inverdades decorrentes de processos deliberados de despolitização que servem para manter as coisas na ordem que estão (FERNANDES, 2020). Apesar disso, notamos nesta fala abaixo, um apoio às pedagogias liberais/tradicionais, bem como às formas educativas que estimulam uma moralidade heterônoma:

Ah, naquele tempo era bom! O aluno não tinha boca pra responder pra professor não, senão era castigado à altura, na escola e depois em casa. Eu criei meus três filhos assim, no pulso firme! E viraram tudo homem! [...] eu votei nesse presidente aí. Hoje, pelo que as pessoas dizem, já não sei se ele é tão bom que nem eu acreditei, né?! Mas eu concordo com muita coisa que ele fala sim! (Respondente H, 79 anos. Educação básica incompleta).

Historicamente, não há em nosso país uma grande tradição na ocorrência de debates relacionados à temática que envolve a educação voltada a este público específico, visto que o Brasil construiu sua trajetória educacional através de movimentos – como afirma Saviani (2008) – semelhantes ao movimento de um pêndulo ou um ziguezague, ora mais para um lado, ora mais para o outro, ora mais centralizado, ora mais descentralizado, mas sempre contando com recursos financeiros escassos, muito aquém do que seria o ideal e, através de políticas educacionais descontínuas e excludentes.

As ações no sentido de fortalecimento da cultura de um projeto de Educação ao longo da vida voltado ao público-alvo que demanda pela EJA revelam-se capazes de abarcar todos os tipos de indivíduos que a requeiram ou careçam de qualquer que seja o aspecto ou virtuosidade da escolarização:

Os adultos-destinatários, ainda que tantas vezes unilateralmente definidos, que são sectores específicos da população considerados especialmente desprotegidos; os adultos-clientes, que são aqueles que, individualmente ou em grupo, recorrem aos serviços educativos prestados pelo mercado a fim de adquirirem saberes ou técnicas com vista à sua valorização pessoal, social, profissional, etc.; finalmente, e mais importante, os adultos-cidadãos, que se pretende que sejam todos, através da educação para a democracia, para a participação e para a autonomia com incidência nas suas vidas, ao longo das suas aprendizagens (LIMA, 2007, p. 113).

Portanto, faz-se essencial que as oportunidades de educação de qualidade estejam ao alcance de todos, para que os extratos mais baixos da população, a elas tenham condição de acesso, permanência e sucesso. Pensando no fortalecimento da Educação ao longo da vida, a proposta de uma educação nos moldes da omnilateralidade é “extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos” (SAVIANI, 2003, p.151) e, ao compreender-se a inseparável relação entre educação e política, pode-se, então, compreender a relevância de se construir tais ações que tomem em conta a essencialidade dos programas e projetos de educação voltados aos jovens e adultos através de uma formação que integre os campos do

trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, mais que instrumentalizando para a operacionalização de algum equipamento, mas, possibilitando a capacidade de desenvolvimento intelectual, de senso crítico e de conscientização política a todos os sujeitos.

É latente o empenho coletivo em ações, discussões e reflexões que promovam a superação das desigualdades educacionais que foram naturalizadas ao longo do tempo e a busca da compreensão das intenções e propósitos das políticas públicas que estabelecem as direções da dimensão educacional. Ao entender política como sendo a maneira como o poder figura e se manifesta, e a forma como ele é abordado pela sociedade, as questões educacionais implicam e expressam, então, questões de poder. Desta forma, por meio da educação faz-se possível inserir-se e também transformar os padrões de poder da sociedade. Logo, os rumos da educação também o são rumos políticos e “educação também é sobre poder” (FERNANDES, 2020, p.49). Não se trata de somente poder político institucional governamental, mas também poder econômico, poder em estruturas desiguais, poder simbólico.

E ainda que, não tomando os leitores por distraídos, cabe ressaltar que este texto não se propõe à mera função de simplesmente criticar, de modo esvaziado, alguns dos poucos momentos em que a educação dos jovens, adultos e idosos aparentou importar aos representantes do poder público ou organizações, estando em pauta através de projetos, programas ou intenções discursivas. No entanto, embora se escute num consenso, desde muito cedo, que educação é algo muito importante, Fernandes (2020) coloca muito bem que

Educação de qualidade une petistas, comunistas e bolsonaristas no Brasil, republicanos e democratas nos Estados Unidos, trabalhistas e conservadores no Reino Unido [...] considerar a educação algo importante ultrapassa as diferenças de concepção política na sociedade, sim, mas apenas até certo ponto. O consenso existe apenas no teor mais abstrato e no plano ideal em que “uma sociedade com mais educação é uma sociedade melhor” (Ibidem, p. 48).

Enfim, em consonância com os teóricos aqui visitados, para que se possa transformá-la efetivamente, é essencial que se passe a entender a educação como um todo. Se objetivar-se, verdadeiramente, lograr êxitos não apenas estatísticos, mas, genuinamente sociais e humanos, há que se buscar compreender que existem fios relativamente invisíveis aos olhos nus – se despidos de consciência e compreensão crítica e histórica - interligando todos os processos pedagógicos e educacionais; práticos e teóricos; intrínsecos e extrínsecos; políticos e didáticos; micro e macro estruturais, uma vez que “o que vivemos resulta de um emaranhado de decisões, posições, ações e projetos políticos” (FERNANDES, 2020, p.37), se em alguma ponta de algum único fio qualquer, algo não estiver bem conectado, oblitera-se todo o processo.

Considerações Finais

É posta a importância de se refletir sobre a quem interessa que a classe trabalhadora desenvolva determinadas competências e para quais fins. As políticas e diretrizes que norteiam os caminhos da educação pretendem que à classe trabalhadora seja permitido acessar o conhecimento cultural, científico e tecnológico hegemônico tal qual é ofertado à burguesia? Tal questionamento emerge das análises dos discursos que nos dispomos a estudar, não considerando burguesia um sinônimo para elite, a qual requer conhecimento sobre algo. Tais discursos políticos públicos, carregados de ideologias economicistas, forjadas pela e na sociedade do capital, são muitas vezes incorporados pela opinião pública na ausência de conscientização política e consciência crítica.

Quando dirigentes e organismos buscam conduzir a esfera educacional selecionando conteúdos com base em alcançar restritas competências com vistas a objetivos econômicos, fragilizam o conhecimento e segregam ainda mais a sociedade. Os processos de ensino e aprendizagem devem contemplar e potencializar a compreensão global e a essência da natureza dos fenômenos, dos problemas e do humano, a fim de propiciar que o indivíduo possa conhecer o mundo que o cerca, conhecer a natureza das relações sociais, conhecer a si mesmo, reconhecer-se no mundo e então ser capaz de realizar transformações.

É essencial visibilizar e reconhecer aqueles que foram alijados de tantos direitos, que hoje são jovens, adultos e idosos que demandam por uma educação de qualidade, num projeto centrado na pessoa humana, com vistas à emancipação consciente daqueles que compõem a classe que vive do trabalho. Não uma educação que venha em direção apenas de reparar ausências, direitos relegados, déficits culturais. Nem tão somente outorgar diplomas ou melhorar a posição de cidades, estados e/ou do país nos rankings educacionais e de alfabetização. Também, para além de ter vistas a instrumentalizar mecanicamente para o mercado do trabalho, servindo à manutenção das relações sociais em favor de um projeto de modernização e desenvolvimento burguês que, como vimos, já não se faz plausível nem mesmo nos discursos.

Deste modo, debater educação envolve discutir projetos políticos que estão relacionados a escolhas e nortes diversos. A questão firma-se, então, em se propor analisar e refletir criticamente o teor do contexto inserido explícita ou implicitamente nestes discursos. Procurar compreender de que tipo de educação se está falando, como por exemplo, se pública ou privatizada; se ao longo da vida ou com limite de idade; como deve ser o currículo; quais as formas de financiamento; o que é e o que não é cabível às atribuições de uma escola e, outros tantos aspectos.

É preciso ter clareza sobre até que ponto vão os limites e quais as verdadeiras possibilidades dentro do campo educacional. Lançar o olhar consciente para o ciclo das políticas públicas, vislumbrando aquilo que é contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática e de resultado. Buscar descortinar a coerência ou incoerência entre eles, observando-se a

práxis nas instituições públicas de ensino, o que favorecerá, a exemplo, a percepção de ações governamentais intencionais que caminham para o desmonte de direitos sociais, como o direito à educação, cujo intento de tais ações é convencer a opinião pública de corroborar o discurso que afirma que a solução para melhorar a educação seria privatizar.

A despeito do contexto do PROEJA como uma das formas de oferta a abraçar a modalidade da EJA e, ambas abarcadas como possibilidades de ELV ao propor uma formação integral do ser humano em seu sentido pleno, o que se verifica é que a caminhada ainda está só no começo. Há uma luta a ser conscientemente travada no palco das políticas, das práticas e teorias, para que se efetive a garantia do cumprimento constitucional do direito de acesso e permanência dos trabalhadores brasileiros a uma educação de qualidade. Portanto, reconhecer a oferta ou a ausência desta modalidade voltada aos jovens e adultos significa, também, o reconhecimento de um sistema econômico e social excludente, num país em que as políticas públicas educacionais são incluídas pelo Estado de forma ainda muito precária e marginal.

Por meio de reflexões contínuas e organização coletiva, pode-se buscar um caminho de mudança e substituição de projetos políticos, cujas ideologias passem ser germinadas por nortes que priorizem as vidas, a justiça social e a constituição de uma sociedade emancipada e livre das mazelas das explorações e desigualdades que resultam do atual modelo de sociedade. Que não utopicamente ausente de contradições, mas apta a buscar soluções dignas que não excluam nem marginalizam uns ou outros. E então, poderemos todos, um dia, ler a educação e a história do Brasil com um novo olhar.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Taxa de desemprego passa de 13,3% para 14,6% no terceiro trimestre.** 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/taxa-de-desemprego-passa-de-13-para-14-no-terceiro-trimestre>. Acesso em: 04/02/2021.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 09/10/2020.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: história, discursos e diálogos.** Curitiba: Appris, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base, Brasília: Agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20/06/2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, Vol. 1, 2007.

CROTTY, M. **The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process**. SYDNEY: ALLEN & UNWIN, 1998.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. O PROEJA como estratégia política para efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos. In: III COLÓQUIO NACIONAL, 2015, Natal. **Anais do III Colóquio Nacional - Eixo Temático I – Políticas em educação profissional**. Natal: IFRN, 2015. p. 1-10.

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

DELLA FONTE, S. S. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DI PIERRO, M. C. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos**. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 15/07/2020.

FÁVERO, O; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Interação**, Goiânia, v. 36, p. 365-392, 2011.

FERNANDES, S. **Se quiser mudar o mundo**. São Paulo: Planeta, 2020.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola Ed., 2014. 78 p.

FOUCAULT, M. **Aesthetics, method, and epistemology**. Nova Iorque: New Press, 1994.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ed., 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008/1987.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e Educação ao Longo da Vida para Todos**. Incheon: Unesco, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

- FREITAS, A. V.; LEAL JUNIOR, L. C.; POWELL, A. B. Etnografia dos Sentidos de Currículo de Matemática na Perspectiva dos Estudantes da EJA: Uma pesquisa interinstitucional. In: **Anais XIII ENEM**. Cuiabá, 2019. P.1-13.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao longo da vida**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE PLANEJAMENTO E TRIBUTAÇÃO. **Brasil escala ranking mundial das maiores cargas tributárias**. Disponível em: <https://ibpt.com.br/brasil-escala-ranking-mundial-das-maiores-cargas-tributarias/>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus: Journal of Education**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.
- KUBITSCHK DE OLIVEIRA, J. Discurso na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Associação Brasileira de Educação. **Revista Educação**, n. 61, p. 3. 1958.
- LEAL JUNIOR, L. C.; ONUCHIC, L. R. **A way to do research in Mathematics Education as an Archeogenealogy**: Report, challenge and opportunities wearing the lens of a Discourse Analysis. International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS). Volume 03 - Issue 05, 2020. www.ijlrhss.com. PP. 01-14.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.
- MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Educação de jovens e adultos. Relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013.
- MOLL, J. et. al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- RUMMERT, S. M; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, educação e saúde**, 1(1), 131-152, 2003.
- SAVIANI, D. Política Educacional brasileira. Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2018.