

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

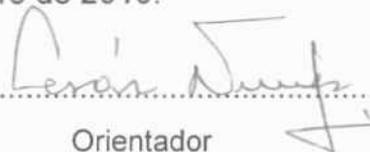
TESE DE DOUTORADO

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SUAS
FORMAS INSTITUCIONAIS E HISTÓRICAS NO MUNÍCIPIO DE PAULÍNIA-SP:**
*as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo
emancipatório*

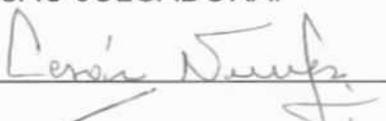
Autor: Nadeje Martins da Rocha Mialchi
Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Nadeje Martins da Rocha Mialchi e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 26 de fevereiro de 2010.

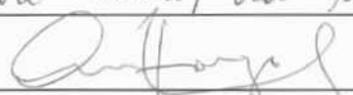
Assinatura: 
Orientador

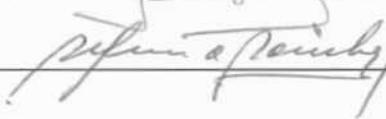
COMISSÃO JULGADORA:





Joel Carlos da Silva





**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M58p	<p>Mialchi, Nadeje Martins da Rocha</p> <p>As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e suas formas institucionais e históricas no município de Paulínia - SP: as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório / Nadeje Martins da Rocha Mialchi. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador : César Aparecido Nunes. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Trabalhadores – Formação. 3. Políticas públicas. 4. Empregabilidade. 5. Emancipação. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>10-146/BFE</p>
------	--

Título em inglês : Education policies for youth and adults in Brazil and its forms in institutional and historic town of Paulínia-SP: the contradictions and potentialities of the concept of work as an educational principle emancipatory

Keywords : Young and adults education; Employees – Training; Public politics; Employability; Emancipation

Área de concentração : Filosofia e História da Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Orientador)

Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanches Gamboa

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza

Prof. Dr. José Carlos da Silva

Prof. Dr. Eduardo Tadeu Pereira

Data da defesa: 26/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : nadeje_rocha@hotmail.com

DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores e trabalhadoras, alunos da EJA, que nos lembram a cada instante a vossa condição. Situação essa que é de todos, pois somos sujeitos de um único projeto social. Ai a nossa luta em defender o socialismo, pois, por uma “velha” máxima marxista sabem eles que a liberdade de cada um somente acontece onde acontece a liberdade de todos. E é neste caminho, que embora num Brasil injusto, vemos, como num trecho de música, que um filho teu não foge a luta. E aos professores que por opção escolheram, diretamente e pelo universo educacional, engajar-se nessa luta.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é uma tarefa fácil, já que foram tantas as pessoas participantes desta pesquisa, assim posso incorrer no risco de esquecer alguém. Peço, aos leitores e amigos, que me perdoem se isto acontecer!

Começo pelas minhas origens porque tenho um imenso prazer e orgulho de ser filha de pais maravilhosos, minha mãe Natália e meu pai Joel. A eles meu eterno agradecimento. Minha irmã mais velha, Nádia, que na falta de ambos, ocupou-se de cuidar da irmã mais nova e até hoje é minha melhor amiga, com imensa gratidão sei que não seguiria este caminho sem sua participação e confiança. As minhas irmãs mais novas, Najara e Nadja, que pelo orgulho e determinação estão sempre ao meu lado. Passo o agradecimento aos meus filhos, Daniel e Gabriel, que por dias, meses e anos cederam a mãe em prol do engajamento ético e político que a pesquisa corroborou em nossas vidas. Hoje, vejo ambos defendendo a igualdade e a liberdade socialista em cada um e em todos nós. Em especial a minha sobrinha Fê, que pelos olhares admira e é parte presente do universo acadêmico. Por último a minha “mãedrastra”, Ida, que me acompanha sempre acreditando no meu potencial e meu ex-companheiro de seis anos, Robson, ambos tiveram imensa participação nos momentos de cansaço e de descompasso com as datas e horas que a pesquisa exige, mas também pelo carinho, amor e alegria que ambos me proporcionaram nesta trajetória. Meu muito obrigado!

Agradeço a Universidade Estadual de Campinas como instituição séria e comprometida com a qualidade da pesquisa científica e por manter em seu quadro, docentes de vigor e compromisso ético e político na e pela luta diária de fazer convergir à teoria e a prática, com vistas às ações transformadoras da sociedade. Aprendi e aprofundei as convicções de uma profissional da educação socialista. Aprimorei a concepção de mundo, de homem e realidade, mas, sobretudo da educação como engajamento que requer mais do que conhecimento especializado e técnico.

Ao professor Dr. César Nunes, meu orientador, que me acompanha e orienta na luta de construir uma carreira sólida e comprometida com a pesquisa científica, mas, principalmente com a população brasileira me mostrando o compromisso pela formação autônoma e política. A professora Dra. Ronney S. Feitoza, minha co-orientadora, pessoa sensível, engajada e determinada nas convicções em defender a EJA como educação emancipatória me mostrando o

caminho por onde podia trilhar a minha pesquisa. Sem ambos, mestres, não estaria vivendo este momento. O meu eterno agradecimento.

As minhas amigas e amigos Dé, Téia, Liloca, Lili, Dorô, Rica, Drica, Xan e Jú (da Bahia), Marcão (cunhado), Má Costa, Clau Pompeu, Cá, Nice e Verão, Kimi, Nel e Marcelo (de Sampa), Tata, Fá, Maria Clau, Amaury, Carlão (de Manaus), Willians, Eliane, Fernando, Mauri, Zeca, Marcelo Donizete, Eduardo, Kika, Aline e Heleninha que direta ou indiretamente nos *bares da vida* e da FE não me deixaram desistir...! E especialmente, a Fê Florence que me ajudou nos dados estatísticos, a Leni Andreuzzi que conferiu, no texto, minhas idéias e “meu português”, a Dri Vicentin que incentivou minha pesquisa e por ser, também pesquisadora da EJA e a Cássia que compartilhou com momentos valiosos com a pesquisa e o estudo. A todas e todos meus intensos agradecimentos por saber que podemos em todos os momentos contar com amigas e amigos e quem sem vocês não poderia caminhar!

Um agradecimento também às escolas onde participei de reuniões pedagógicas sobre a pesquisa, discutindo e trocando conhecimentos sobre a EJA: Emef “Flora AP. T. Lima”, a Emef “Maria AP. Caputti Beraldo”, Projeto ALFI e a Emef “Louzano Araújo”, esta última na figura de sua vice-diretora Rosemar Vissoto que se prontificou a participar, mas também a conversar com professores sobre a importância da pesquisa. Neste agradecimento aos professores que estão nesta jornada comigo há alguns anos: Cidinha, Celeste, Débora, Fran, Izildinha, Zezé, Dri, Jú, Lê, Andréia, Ana, Nice e M. Elisa. Em especial as diretoras e companheiras de trabalho Antonia, a Tunika, Cássia e a vice-diretora Neusa.

Especialmente um agradecimento aos alunos da EJA, a quem dedico esta pesquisa, pois, penso que eles, mas, do qualquer cidadão desta sociedade almejam a transformação política e econômica. Aprendi, com eles, a ver um mundo sem fronteiras onde a existência da exclusão e da pobreza não é algo estanque e individual, mas, parte de um projeto social que **nos** deixa a margem do que produzimos.

A Secretaria de Educação de Paulínia que autorizou o uso dos dados disponíveis, bem como a pesquisa empírica na figura de sua secretária Prof^ª. Ms. Maria Estela Sigrist Betini e da Supervisora de Departamento Prof^ª. Vanda H. Altafini. Especialmente a Secretária da Educação que com convicção está engajada em contribuir, mas, sobretudo, mudar o perfil da Educação no município de Paulínia.

Não posso deixar de lembrar pessoas que, embora não tenha mais contato, tiveram

importância crucial na minha jornada pela constituição de uma sociedade socialista, agradeço a minha professora de graduação Sandra de Sociologia e História da Educação que me indicou o caminho do materialismo histórico dialético, a minha professora de História, no Ensino Médio, que mostrou a importância dos acontecimentos e fenômenos atuais, com determinantes passados, Maria Lúcia e Suzi, minha professora, no Magistério, de que a educação é feita de profissionais sérios e comprometidos com o conhecimento e a prática diária. Meu muito obrigado!

Por último a todos que dividiram minhas angústias, medos, mas, também o prazer de lutar e conviver por este imenso país que lutamos e acreditamos. Meu muito obrigado!

EPIGRAFE

A falta de emprego.

Será que era melhor que as empresas tivessem cotas de empregados? Ou era ruim para o empregado e era melhor se tivessem mais empresas?

Quando eu cheguei em São Paulo, em 1986, tinha mais empregos e o salário era melhor, principalmente na construção civil. A gente saía de uma empresa e logo entrava em outra. Muitas vezes a gente via na praça empresas pedindo gente para trabalhar.

Será por que a população aumentou demais ou foram as empresas que diminuíram?

Cícero Domingos Rocha

Parte da redação de um aluno da EJA I – Paulínia, desenvolvendo em sala de aula um projeto sobre o trabalho na sociedade contemporânea, sob orientação da Prof. Ms.

Fernanda M. Florence.

RESUMO

A formação do trabalhador nas últimas décadas tem sido alvo de discussões e polêmicas, entre a sociedade civil e política, envolvendo a categoria *trabalho*. Isto porque neste período a crise estrutural do capital exigiu do campo produtivo um processo de reestruturação, que foi acrescido pelos avanços tecnológicos da automação e da informação. Suas conseqüências no campo social e educacional foram solicitações, cada vez maiores, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e multifuncionais promulgando um novo trabalhador ao mesmo tempo em que criou o desemprego estrutural, a intensificação e a precarização dos postos de trabalho restantes. Neste contexto encontram-se os alunos da EJA e esta, como política educacional denuncia que os desdobramentos da ação do Estado têm se dado por meio de políticas compensatórias. Historicamente sabemos que estas não garantem aos alunos a reinserção ao mundo do trabalho como produtores autônomos, tampouco o exercício de uma cidadania crítica e participativa, afirmam somente o compromisso com o capital, deixando assim, a mercê da manutenção de sua lógica os trabalhadores como dependentes da pobreza e da exclusão. A afirmação destas políticas tem ainda, como escopo ideológico, apontado para saídas conjunturais, que não comprometem a manutenção da expansão e do acúmulo da riqueza por poucos. O poder público, empresarial e alguns segmentos da sociedade civil se unem e desenvolvem teses que, no contexto da educação como mercadoria, torna a educação escolar um produto unilateral ao sucesso da qualificação técnica profissional. É na congruência destes fenômenos que surge como concepção pedagógica à EJA o termo empregabilidade. Esta pesquisa, como integrante deste contexto, objetiva em sua investigação as imbricações históricas e os desdobramentos atuais da política educacional para a EJA. Como hipótese credita a incapacidade da mesma em equacionar, como se propõe, as condições de homens e mulheres alunos da EJA, via educação escolar, impugnando à mesma o termo empregabilidade. Como contraponto defende como tese, que o papel social da EJA, como uma das instituições de atuação na formação do trabalhador, se encontra como processo transitório entre o fim da EJA, como política compensatória de um tempo perdido, e a constituição da Escola do Trabalho. Esta é o permanente exercício da conquista e desenvolvimento do domínio intelectual, manual, estético, ético, político, social e, sobretudo econômico do mundo produtivo pelos trabalhadores que se formam como produtores livremente associados, pela articulação entre a formação no trabalho e a educação escolar. Ambos como

campos de conhecimento que ao interagir no âmbito da prática, creditam uma educação para a emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, formação do trabalhador, políticas públicas, empregabilidade e emancipação.

ABSTRACT

The worker education in the last decades has been grounds for discussion and controversies among civil and politics society, involving the *work* category. This happens because in this period, the structural crisis in the capital required a restructuration process in the productive field, which was followed by the technological advances of automation and information. Its consequences, in the educational and social field were requests that were bigger and bigger, to the development of intellectual and multifunctional skills, creating a new worker, at the same time that created the structural unemployment, the intensification and the deterioration of the job posts that remained. In this context, there are the EJA students and EJA, as its educational politics, denounces that the developments of the state actions have been happening through compensatory policies. Historically we know that these do not assure to the students neither the reinsertion in the work world as autonomous producers, nor the exercise of a critical and participative citizenship, but assure only the commitment with the capital, leaving, to the will of the maintenance of the logical of the workers as dependent on the exclusion of poverty. The establishment of these politics have also the ideological scope, pointed to conjunctural exits, that do not compromise the maintenance of the expansion and of the accrual of the wealth by only a few. The public power, businessmen and some segments of civil society get together and develop thesis that, in the context of education as a kind of good, make the school education a unilateral product to the success of professional technical qualification. It is in the congruency of these phenomena that the term employability arose as pedagogical conception to EJA. This survey, as part of this context, has as its investigation purpose, the historical implications and the current developments of the educational politics to EJA. As hypothesis, supposes that the inability of EJA to equate, as proposed, the conditions of women and men students of EJA, through school education, questioning the employability term usage by EJA. As a counterpoint, it defends, as a thesis, that the social role of EJA, as one of the institutions that act in the worker education, is found as a transitory process between the EJA end, as compensatory policy of a lost time, and the Work School constitution. This is the permanent exercise of the acquisition and development of the intellectual, manual, aesthetic, ethics, politics, social and, above all, economics domain in the productive world of the workers that are graduated as producers freely associated, by the articulation between the formation in the work and the school education. Both as fields of

knowledge which, when interacting in the scope of the practice, believe in an education for emancipation.

KEY WORDS: young and adults aducation, worker education, public politics, employability, and emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - MARCOS HISTÓRICO E DIRETRIZES POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR E DA EJA NO BRASIL: IDENTIFICANDO MATRIZES CONCEITUAIS.....	13
1.1. A formação do trabalhador não escolarizado no contexto colonizatório e as implicações da transição para o Império: anotações sobre o trabalho escravo e não-escravo.....	15
1.2. Do Brasil Imperial à Primeira República: as experiências da formação do trabalhador não escolarizado no recorte do trabalho escravo ao assalariado e o viés institucional.....	29
1.3. A formação do trabalhador não escolarizado no Brasil entre os séculos XIX e XX, entre o trabalho necessário e possível: os limites de uma EJA para a emancipação.....	56
1.3.1 Estado e Sociedade Civil: eixos orientadores dos movimentos e as campanhas estatais: a hegemonia do ensino sobre o trabalho.....	61
1.3.2. O impulso político da sociedade civil e o Estado tecnificado: a educação de adultos entre o tecnicismo e as possibilidades emancipadoras.....	74
1.3.3. O capital como mediador na relação trabalho e educação em EJA: a educação como mercadoria e o desemprego estrutural.....	93
CAPÍTULO II - A CATEGORIA TRABALHO E A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E A CONTRIBUIÇÃO DE DIFERENTES PEDAGOGIAS.....	117
2.1. Trabalho, sua centralidade na dimensão ontológica do homem e análises subjacentes, conformando uma epistemologia na relação que estabelece com a educação.....	118
2.1.1. O trabalho compulsório na Antiguidade.....	123
2.1.2. O servo e o mercador na Idade Média: a transição entre o proletário e o capitalista.....	130
2.1.3. A centralidade da categoria trabalho e as modificações que sofre durante o século XX...147	
2.2. Trabalho e educação: Escola do Trabalho ou Educação para o Trabalho? Interloquções	

com Pistrak e Durkheim.....	160
2.2.1. A contribuição de PISTRAK às práticas educativas.....	168
2.2.2. A contribuição de Durkheim às práticas educativas.....	173
2.3. A contribuição atual da área de estudos trabalho e educação no Brasil.....	184
2.3.1. As pesquisas atuais na área trabalho e educação: o que apontam no Brasil.....	186
2.3.2. Empregabilidade e formação.....	192
2.3.3. Empregabilidade e formação: elementos atuais e centrais para análise do objeto.....	203
CAPÍTULO III - O MOVIMENTO INTERNACIONAL E SUAS IMBRICAÇÕES NACIONAIS: DETERMINANTES E LIMITES PARA A EJA FUNDADA NA CATEGORIA <i>TRABALHO</i> E OS SUJEITOS QUE A REALIZAM.....	205
3.1. O contexto político e econômico sob a perspectiva educacional da EJA na última década do século XX.....	213
3.1.1. As diretrizes internacionais.....	225
3.1.2. As diretrizes nacionais.....	250
3.1.3. As diretrizes municipais: os sujeitos envolvidos com a EJA e a concepção de trabalho na sala de aula.....	263
3.1.4. Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa empírica.....	273
3.1.5. Os constituintes e análises subsequentes das diretrizes que apontam os sujeitos da EJA no município de Paulínia-SP.....	283
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	293
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	305
ANEXOS.....	323
Anexo I: Informação sobre a pesquisa	323
Anexo II: Termo de Consentimento Informado	326
Anexo III: Modelo do questionário entregue aos professores.....	327
Anexo IV: Modelo do questionário entregue aos alunos da EJA	330

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação

ABI- Associação Brasileira de Imprensa

AI-5- Ato Institucional n. 5

AID- Agência Internacional de Desenvolvimento

ANDE- Associação Nacional de docentes em Educação

ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BIRD- Banco Internacional para a reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CACO- Centro de ação Comunitária

CBE- Conferência Brasileira de Educação

CCBE- Confederação Brasileira de Educação

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEAAL- Conselho de Educação de Adultos da América Latina

CEB- Câmara Básica de Educação

CEMEP- Centro Profissionalizante Municipal

CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina

CFI- Corporação Financeira Internacional

CM- Caderno Metodológico

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNER- Campanha Nacional de educação Rural

CNEA- Campanha Nacional de Educação de Adultos

CONED´S- Congressos Nacionais de Educação

CONFINTEA- Conferência Internacional sobre Educação para Adultos

CPC´S- Centros Populares de Cultura

CREFAL- Centro de Cooperación Regional para La Educación de Adultos em América Latina y el Caribe

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

EDJAT- Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENEJA- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EP- Educação Popular

ETEP- Escola Técnica de Paulínia

EUA- Estados Unidos da América

FMI- Fundo Monetário Internacional

FUNDAÇÃO EDUCAR- Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNRURAL- Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

INEA- Instituto Nacional de Educação de Adultos

INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPES- Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISEB- Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP- Movimento de Cultura Popular

MDB- Movimento Democrático Brasileiro

MEC/USAID- Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID)

MEB- Movimento de Educação de Base

MIGA- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

MNCA- Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

OAB- Ordem dos Advogados do Brasil

OEA- Organização dos Estados Americanos

ONG'S- Organizações não-governamentais

OPEP- Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PAS- Programa Alfabetização Solidária

PCN'S- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

MEC- Ministério da Educação

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa visando obter o título de doutor (a) não é um caminho que se traça de forma linear, tampouco unilateral. Propusemo-nos a realizá-lo sem que eu tivesse a exata noção de uma trajetória dialética, que ao envolver questões objetivas e subjetivas, constrói o universo da pesquisa, mas, sobretudo, do pesquisador (a) na síntese entre estas dimensões.

Hoje finalizando uma das etapas deste longo processo, percebo que não houve um começo, nem há um fim, mas o engajamento ético e político com uma parcela da população, a maioria¹, que esteve (e esta) na sua trajetória à margem dos benefícios dos quais são produtores. Estes são os alunos da EJA, mas também somos todos, pois é nesta sociedade que produzimos, somos produtores e nos tornamos sujeitos.

Neste caminho uma célebre frase de um grande pensador, nos acompanhou e o seu registro, nesta pesquisa, delineia o compromisso de lutar pelo fim da EJA, mas não da formação permanente do trabalhador. O sentido explícito da frase defende que a liberdade não tem início quando termina a liberdade do outro, assim como defende a sociedade liberal por meio de espaços estanques entre a ação dos sujeitos, mas sim, quando começa a liberdade do outro². Este se torna, aqui, um pressuposto que tem implícito o conceito da totalidade e é a premissa teórico-

¹ Para o delineamento da pesquisa nosso ponto de partida foi pensar os alunos da EJA compostos pelos números do analfabetismo e de pessoas desescolarizadas no Brasil. Para os primeiros a categoria inclui homens e mulheres que não fazem uso do sistema do código lecto-escrito e com menos de um ano de participação na escola e acima de 16 anos. Para o segundo, são homens e mulheres com menos de oito anos de escolarização e acima dos 16 anos.

² Esta frase é usada por Saviani (SAVIANI, 2003) e sua autoria é Karl Marx (1818-1883).

metodológica que faz a luta, dentro da Educação, tornar-se coletiva e garantir aos trabalhadores os vieses da formação como “produtores livremente associados”³.

A prática como professora e coordenadora da educação de jovens e adultos, no contato diário com o alunado da EJA proporcionou o contato com questões, conflitos e desafios que a ultrapassavam. A convicção de que poderíamos fazer o melhor dentro do campo escolar não era o suficiente já que entendíamos que da mesma forma que a prática educativa não é isolada das práticas sociais, também as contradições não poderiam se restringir ao seu cotidiano mais direto.

Neste processo percebemos que o percurso da investigação é diferente da organização que utilizamos para expor os limites e as contradições que constituem a essência do movimento das ações sobre o fenômeno pesquisado, sejam as práticas educativas, sejam as sociais envolvidas com o objeto de pesquisa. Dois métodos se fizeram presentes entre a investigação e a exposição do objeto, consolidando a opção pelo materialismo histórico dialético. O processo da investigação impôs o método crítico dialético, já que o víamos como fenômeno social e a ele se entrelaçavam condicionantes que ultrapassavam a sua realidade mais direta e concreta. Questões e hipóteses surgidas no decorrer da investigação que tiveram o mérito de ampliar, para além das práticas internas da escola, a EJA como política educacional para política pública e sua associação com o papel do Estado.

Propusemo-nos a investigar um tema, que a nosso ver, é pertinente na conciliação entre a experiência desta pesquisadora com a escola, mas também de suas convicções pessoais e profissionais, além de sua relevância social. De um lado alunos trabalhadores que esperavam, via escola, melhorar “de vida”, como é a fala que predomina entre eles, quando o assunto é discutir sobre o porquê da escola no dia a dia de cada um deles. De outro a escola, embora oferecendo o seu melhor, não conferia a uma demanda ansiosa a satisfação de suas necessidades. O tema inicial da pesquisa surgia assim, no campo da formação, mas, sobretudo da relação Educação e Sociedade.

³ “Produtores livremente associados” são trabalhadores que coletivamente desenvolvem a produção para e na manutenção da vida, dependente das condições ambientais e sociais da totalidade. Esta premissa é defendida por Mészáros (MÉSZÁROS, 2007).

Qual ou como seria o papel da escola para uma demanda tão específica como a EJA⁴? Como poderia a EJA atuar efetivamente no campo da formação de homens e mulheres com peculiaridades distintas e diferentes da demanda escola regular que atende crianças, jovens e adultos de outro contingente econômico e atualmente é referência pedagógica da EJA?

Ao aprofundar esta questão entre alunos e professores percebemos que outro tema se interpunha. O anseio de ambos, professores e alunos, tinha um vetor que atravessava suas falas e propostas e este podia ser traduzido nas preocupações com uma dimensão específica do trabalho, a do emprego. Manter-se ou voltar a empregar-se era o primeiro e o último objetivo tanto de alunos, como de professores. De alunos em função das precárias condições a que estão submetidos. Condições estruturais de uma realidade que não tem em seu seio os meios de eliminar a exclusão e a pobreza. De professores, porque sabem e convivem diariamente com os anseios dos alunos e como sujeitos são também constituintes desta história de desigualdade e marginalidade. A pergunta que nós, profissionais da educação, nos fazíamos buscando um norte de ação estava assim formulada: se o papel da EJA está intimamente associado ao trabalho/emprego, para que trabalho e sob quais condições deveríamos pensá-la, num mundo sem trabalho⁵?

A pesquisa voltava-se inteiramente para esta realidade. Foi o confronto entre o papel social da EJA em seus limites e perspectivas e a realidade objetiva de alunos e professores no contexto real, que proporcionou nossos estudos. A realização da EJA, como modalidade de Ensino, apresenta limites institucionais e pedagógicos na efetivação das propostas dispostas, como diretrizes para a mesma. Dentre as principais a que destacamos é o encaminhamento dado pelas diretrizes tanto internacionais, quanto nacionais para a *empregabilidade*.

⁴ Esta demanda é composta por dados obtidos pelo IBGE/PNAD (2001-7) desta forma: 11% para analfabetismo no Brasil e região sudeste 5,8% da população, compondo um total, na região sudeste, de 30.095.228 alunos que, embora alfabetizados, não participaram da Educação Básica, isto é, menos de oito anos de escolarização. Em 2001 com um índice de 12,4% de analfabetos, no Brasil, 28,8% deste total encontrava-se na faixa salarial de até um salário mínimo e 19,7% entre 1 e 3 salários mínimos. Em 2006 pessoas com 25 anos ou mais no Brasil estavam assim compondo estes dados: 15% sem ou com menos de 1 ano de instrução; 13,7% com 1 a 3 anos de escola; 27,5% com 4 a 7 anos de estudos, estes números formam um total na população brasileira de 56,2% com menos de oito anos de estudo, portanto, sem frequência na Educação Básica completa. O atendimento da EJA em 2006, no Brasil, foi de 4.619.409 para o Ensino Fundamental.

⁵ Referíamos-nos aos estudos que realizávamos sobre o contexto social e econômico que apontava para o desemprego estrutural, ou seja, a efetiva diminuição dos postos de emprego, mas também da incapacidade da escola elaborar efetivamente propostas que atendessem não só está condição, mas possibilidades reais para que o alunado vislumbrasse realmente saídas para a sua situação.

Percebemos, após um estudo detalhado das diretrizes, que garantir por meio da escola a reinserção ou o melhoramento da qualidade técnica do alunado, que nos procurava, estabelecia-se como um desafio em função do papel da escola disposto para tanto. O modelo regular, no qual hoje a EJA encontra-se vinculada tanto pelas políticas educacionais quanto pelas condições internas da escola, como formação de professores e pedagogia dominante dificultava propostas que atendessem a imediatividade de qualificação dos alunos.

Esta condição trouxe mais uma vez para a pesquisa, a categoria da totalidade que fazia presente na relação Educação e Sociedade. Acreditamos que não há educação sem a sua base na estrutura social, assim, como não há pesquisa no campo educacional sem considerar os determinantes que condicionam a pedagogia desenvolvida no âmbito escolar. Esta por sua vez é, em última instância, determinada pela organização econômica, política e social do capital.

A escolha sobre o termo empregabilidade como viés sobre o objeto a pesquisar, recaiu sobre o conhecimento prévio de que o mesmo vem sendo propagado como necessidade urgente da pedagogia e do papel social que se quer dominante nos trabalhos em EJA. De um lado porque mantém a função da EJA, quando não propõe mudanças no campo político e econômico, tampouco institucional e curricular adequada a relação com o trabalho, embora este seja tido como central nas propostas oficiais. De outro porque agrega ao campo educacional o campo das empresas, pois é na lógica interna deste último que surge o conceito empregabilidade, e para esta pesquisa, tem a finalidade, no campo social, de criar a falsa sensação de viabilização do papel das políticas públicas, num intenso movimento hegemônico “de parceria” entre o campo privado e estatal.

A problemática para a investigação apresentou-se quando passamos a considerar que a EJA neste contexto era colocada pelos órgãos públicos como política compensatória e dessa forma, acreditamos não poderia intervir na situação histórica de exclusão e pobreza dos trabalhadores. Isto porque partíamos da premissa que a pobreza e a exclusão não poderiam ser equacionadas pelo campo educacional. Entretanto, contraditoriamente as orientações das políticas educacionais previam este papel social para a EJA. Posta a contradição no campo da relação entre a educação e a sociedade, mas problematizando-os a EJA perdia o seu sentido.

Esta afirmação tem sua fundamentação na História da Educação Brasileira voltada para a educação de jovens e adultos. Sabíamos que o alto índice de analfabetismo e desescolarização foram mantidos, pelas políticas públicas, em não garantir o real acesso e permanência das

crianças à escola dada sua vinculação estrutural com a relação capital trabalho, bem como a inserção de todos os trabalhadores no campo produtivo.

Acreditamos que a escola não é propulsora de uma nova ordem, está se fará pelo esgotamento das atuais condições políticas e econômicas, como nos mostra a história. Entretanto, sem uma política educacional integral e emancipatória que abarque com qualidade social toda a população, inclusive a EJA, não teremos condições sociais igualitárias no sentido concreto de acesso, oportunidade e condições da produção material e simbólica.

Nesta direção, as hipóteses surgidas no seio da relação entre o mundo atual do trabalho e das condições da educação deram o contorno principal para seus objetivos. A principal era de que não havia sentido uma formação para a empregabilidade se à EJA interpuséssemos tanto o trabalho, no momento atual em que é visto sob o prisma do desemprego estrutural, mas também, provocado por este estado, da precarização e intensificação, quanto da educação por seus limites, isto é, pensando-a a partir de um papel social que atenda a imediaticidade de seus alunos. E a partir dessa, outra hipótese era de que o trabalho não ocupava na EJA um espaço, seja de realização e/ou discussão entre os docentes e alunos, como princípio educativo. Contornamos estas hipóteses com a seguinte questão: como então elaborar um plano pedagógico, se fosse possível, para torná-los mais empregáveis?

Deste objetivo surgem questões norteadoras para a investigação, expressas dessa forma: qual o sentido da formação na EJA para a empregabilidade, no contexto atual? E sabendo que para o conceito empregabilidade apontavam as diretrizes, mas também estava o anseio escolar de viabilizar ações que ao atender a imediaticidade dos alunos, revertesse o seu quadro de evasão e repetência, se interpôs outra questão, tendo como viés a categoria do trabalho: qual o espaço para a categoria *trabalho* como princípio educativo na EJA, considerando a conjuntura que aponta para a empregabilidade como novo nexo?

Nesta trajetória a primeira condição da investigação estava posta e se tratava de considerar a educação de jovens e adultos pelo viés institucional. Isto implicou deixar de lado um universo rico, complexo de experiências que hoje se denomina Educação Popular e tem em sua história práticas constituídas pela dimensão predominantemente não-formal da educação brasileira. Propusemos-nos a investigar o campo da formação do trabalhador, tendo o trabalho como viés de análise, mas não perdendo de vista o papel do Estado, como promotor da Educação Pública, num processo de hegemonia do capital e sua lógica social.

A problemática posta para a investigação teve de antemão como centralidade os processos reais e institucionais da formação do trabalhador, este é entendido a partir da formação da sociedade capitalista que congrega antagonicamente duas classes fundamentais: os proletários e os burgueses, nos conceitos usados por Gramsci (GRAMSCI, 2000).

Nesta pesquisa nos interessava assim, a formação dos trabalhadores proprietários somente de sua força de trabalho, ou seja, os despossuídos na relação de produção, por um processo histórico de luta de classes, dos materiais, das ferramentas, dos recursos e estratégias de produção da mercadoria, mas, apropriados privativamente pela classe dominante, os burgueses, no sentido amplo do conceito⁶.

Os objetivos da pesquisa estão expressos pela composição de seus capítulos que versam sobre a história da formação do trabalhador, visando com este estudo desvelar as suas matrizes conceituais; a centralidade do trabalho como categoria analítica ontológica e epistemológica da práxis social e, por fim, as diretrizes curriculares ensejadas à EJA. Neste último objetivamos, ao dialogar com os sujeitos da EJA, trazer à tona a presença da categoria do *trabalho* em sua práxis, mas acima de tudo considerar a realidade concreta como ponto de chegada do processo de pesquisa e nela contribuir para uma intervenção consciente de seus limites, necessidade e possibilidades.

O primeiro capítulo mostrou, assim, as determinações que compuseram a formação do trabalhador, sabendo que não havia a institucionalidade escolar para tanto. Os trabalhadores braçais, artesãos, roceiros, carpinteiros, dentre outros não faziam parte da educação estrita que atendia a formação geral prevista pela elite econômica. Onde então dava-se sua formação, numa sociedade que integrando o capitalismo mercantilista, com vistas à modernização, começava a exigir a especialização e mantinha para tanto a institucionalização?

⁶ A posição desta pesquisa sobre os trabalhadores tem como ponto de partida analítico a categoria histórica que compõe os estudos de Karl Marx (MARX, 1986) e Antonio Gramsci (GRAMSCI, 2000) na Filosofia da Práxis, definida como classes fundamentais; para ambos é na luta antagonica entre a classe trabalhadora e burguesa que se encontra o motor de toda história. Atualmente os estudos de Mészáros (MÉSZÁROS, 2007) e Antunes (ANTUNES, 2005) ampliam a que entendemos por classe trabalhadora e na interlocução com as condições atuais a define como a *classe que vive do trabalho*, pois, “(...) ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalho produtivo aquele que produz mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal. Portanto, o trabalho produtivo, onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele encontre seu núcleo central), incorporando também formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais”. (ANTUNES, 2005, p. 102).

Esta investigação trouxe a luz o escopo ideológico da formação do trabalhador essencialmente ligado ao campo produtivo e econômico e ainda presente na realidade brasileira como um todo. A obediência e a liberdade como matrizes conceituais se mesclam, mas não são capazes, em função das determinações estruturais, de conferir ao trabalhador a emancipação política e/ou autonomia de classe social e econômica.

Este estado tem intensas modificações no decorrer dos séculos XIX e XX, quando o campo educacional toma do produtivo a responsabilidade pela formação do trabalhador. Nesta direção discutimos em todo o primeiro capítulo as condicionalidades que estando presentes ideologicamente denunciam as determinações estruturais do movimento de expansão e acumulação do capital conduzindo, paralelo a institucionalização escolar, a formação do trabalhador.

Para o segundo capítulo investigamos a relação trabalho e educação, tendo como discussão a centralidade da categoria analítica do trabalho como fundante ontológica da práxis social. Isto porque nas últimas décadas a crise estrutural do capital visando manter-se como sistema organizacional dominante provocou discussões no âmbito científico da pesquisa em Ciências Sociais. Falou-se do “fim da história”, de uma história que tendo o homem no centro perdia sua fonte de análise: o trabalho e suas condições essenciais e concretas. De *homo faber*, como categoria principal da Sociedade Moderna, pareceria haver uma mudança para *homo ludens*, como assunção de uma sociedade que não sendo superada em suas mazelas era postulada como pós-moderna. Neste encaminhamento visava, dentro do campo científico, novas formulações epistemológicas com conseqüências para o campo educacional.

Este tópico deu condições para adentrarmos nas discussões posteriores. A pedagogia dominante na Sociedade Moderna e outra que se contrapondo a ela proferiram bases reais para a interlocução sobre o papel da escola do trabalhador. O campo de estudos da relação trabalho e educação foram trazidos para discussão destacando sua importância epistemológica nas análises desta pesquisa denunciando as teses do capital no campo educacional de se manter dominante pelas suas necessidades atuais. O conceito *empregabilidade* nos pareceu traduzi-las e dessa forma, nos conduziu as análises do terceiro capítulo a partir de documentos e dos sujeitos que consubstanciam as diretrizes conferidas à EJA.

O terceiro capítulo se ocupou de investigar em documentos institucionais e com alunos e docentes da EJA, que envolvem a sociedade civil e política, as diretrizes curriculares à EJA,

tendo como viés de análise o conceito escolhido em sua relação com a categoria do *trabalho*. Mostrou, assim, que entre eles há um discurso comum que envolvendo o conceito empregabilidade, vislumbram para a EJA o desenvolvimento do empreendedorismo, da economia solidária, do protagonismo juvenil e da educação permanente como “nova” concepção teórica da educação de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade econômica em função da pobreza e exclusão. Entretanto, estas propostas surgem desvinculadas das condições estruturais da sociedade como um todo.

A educação assim surge como política pública compensatória que viceja o campo do trabalho como oportunidade de reversão de uma realidade injusta e desigual. A partir de alguns autores marxistas (ANTUNES, 2005; MÉSZÁROS, 2007) tecemos, neste capítulo, críticas que procuraram mostrar seu caráter reformista/compensatório, mas, sobretudo a manutenção do sistema social e político hegemônico do capital em sua incessante incapacidade de inclusão e equitativa distribuição da riqueza, criando para isso uma agenda global para a educação.

O interesse voltado prioritariamente à prática cotidiana da EJA, embora a tendo expandido histórica e politicamente, teve também o compromisso de partindo da educação escolar se voltar a ela. Isto é, acreditamos que uma pesquisa no campo educacional, por suas determinações institucionais mais diretas como tempo e espaço, tem um fim, ainda que não o represente subjetivamente.

Este movimento entre a conjugação objetiva (institucional universitária) e subjetiva (da pesquisadora), fez com que a pesquisa se ocupasse nas Considerações Finais, ao resgatar os capítulos anteriores, de críticas ao projeto hegemônico do capital para a formação do trabalhador, sem perder de vista por uma via concreta às possibilidades do canal escolar que pretende conferir ao estado atual, ações ou mesmo contribuições, de viabilizar junto aos trabalhadores, alunos da EJA, condições que ao agir sobre o real funcionamento desta sociedade, possam, coletivamente, emancipar-se.

A emancipação humana a que nos referimos tem associação direta com a transição econômica entre o capitalismo e o socialismo, isto implica reconhecer formas diferenciadas de atuar no campo social e econômico. Nesta direção, emancipação não se trata de um objetivo abstrato, tampouco futuro, constituinte de um projeto político pedagógico de formação social e/ou política. É ela própria um movimento de libertação da condição de alienação e reificação

que historicamente se encontra a classe trabalhadora, quando esta age sobre a sua realidade visando respostas e saídas concretas a sua situação.

De escravos, servos, escravos-mercadoria a assalariado a classe trabalhadora, dependente da relação conflituosa ente o capital e o trabalho, foi tomando consciência (ainda que no campo do senso comum⁷) no sentido concreto deste movimento e de sua condição de classe. Este movimento, provocado pela síntese entre Estado, burguesia e condições de ampliação de acumulação do capital, inclui os trabalhadores. Esta inevitável inclusão e a incapacidade do capital em socializar a riqueza criaram condição de luta ao trabalhador seja pela sobrevivência ou pela realização de políticas públicas, como educação, saúde, transporte e melhores salários para o estado de consenso⁸ entre a sociedade civil e política, tal qual defende Gramsci (GRAMSCI, 2000) para o papel do Estado capitalista.

A noção de Estado ampliado (GRAMSCI, 2000) é fundamental para a compreensão deste movimento. Se num primeiro momento ele se impôs frente o processo de colonização coercitivamente, impondo escravos para obtenção da riqueza, num segundo ele necessita equilibrar o coercitivo com o consenso em função do desenvolvimento industrial internacional, obtendo das camadas populares a força de trabalho para a geração desta riqueza.

O equilíbrio entre a coerção e o consenso nem sempre é dominante nos períodos históricos, mas podemos reconhecer nele a participação dos trabalhadores para e na manutenção de suas conquistas na realização de contínuas lutas em quaisquer campos ou dimensão social. Estas somente lograram êxito sob a participação coletiva dos produtores. E é nesta associação entre participação e coletividade que a autoconsciência pode perceber-se alienada e fazer emergir a emancipação (MÉSZÁROS, 2007).

A emergência da consciência alienada tem na prática humana, a da interação real e a partir das necessidades concretas, neste caso dos trabalhadores, sua relação com o concreto no pensamento – a ação refletida - e neste processo está à ação pedagógica. Entretanto, estas estão presentes pelo trabalho, pela atividade humana de satisfação seja às necessidades básicas da sobrevivência humana seja às sociais, mas, ambas criadas pela dialética: homem-natureza.

⁷ O conceito senso comum é usado no sentido gramsciano, cf. terceiro capítulo desta pesquisa.

⁸ Gramsci (GRAMSCI, 2000) amplia a noção de Estado, ou do Estado capitalista, das posições marxistas anteriores, quando em suas análises ele considera o movimento da classe trabalhadora de seu tempo. Isto o levou a perceber que o exercício da hegemonia estatal incluía além da coerção a busca do consenso entre sociedade civil e política, um exemplo deste Estado é a composição do populismo no Brasil, cf. segundo capítulo desta tese.

É a certeza da primazia do trabalho como categoria analítica ontológica do ser social que constituímos esta pesquisa. É na certeza do trabalho como fundamento da ação humana e, portanto, princípio educativo que investigamos o objeto desta pesquisa. Destas premissas entendemos que a educação inerente a prática social é interna ao contexto da relação antagônica entre capital trabalho.

Destas premissas e de nossa prática real e cotidiana com alunos e professores da EJA resultou nossa principal tese: a formação do trabalhador está na permanente conquista e desenvolvimento, pelo próprio trabalhador, da **Escola do Trabalho**, tal como defendida em seus princípios pela pedagogia socialista.

Entretanto, não deixamos de considerar que é composta dialeticamente numa sociedade que promulga a EJA como política pública compensatória. Isto implica levar às últimas conseqüências as alternativas possíveis para a realização dos objetivos institucionais articuladas à imediaticidade do alunado, ou seja, que os conhecimentos científicos acumulados historicamente, ocupação primordial da escola, possam efetivamente contribuir com propostas que viabilizem a inserção do trabalhador no mercado formal ou informal do comércio, da indústria, da prestação de serviço, da agropecuária, e/ou das diversas modalidades que possam ser viabilizadas para garantir a cada um(a) e a todos(as) a participação econômica e nela, política e social da riqueza nacional.

No entanto, entendemos que compensar, na dimensão das políticas públicas, é administrar, no âmbito do papel do Estado, tendo como premissa o estado conjuntural, num incessante movimento de instalação de um consenso falseador da realidade objetiva. Isto implica reconhecer a manutenção da dimensão estrutural do capital que opera numa lógica excludente e internamente necessita da dicotomia entre dominados e dominantes. Como dominados, os trabalhadores ficam à mercê de políticas temporárias e com isso não garantindo a sua efetiva inserção econômica, tampouco como produtores livremente associados, como quer nos fazer acreditar a proposta pedagógica à EJA talhada pelo termo empregabilidade.

Assim, não consideramos a diretriz como política educacional e que surge no contexto de mundialização do capital como propositura de mudança à EJA, dadas as suas vinculações as condições estruturais e superestruturais, sendo ainda a viabilidade de uma educação que promova a emancipação humana. Entendemos que os limites institucionais postos à prática pedagógica da EJA aos professores ultrapassam o anseio que muitos têm em modificá-la. Aspecto denunciado

pela pesquisa empírica que realizamos e compõe o terceiro capítulo desta tese, como vimos apenas conseguem manterem-se no nível da crítica, e nesse movimento cimentam as propostas hegemônicas.

É no caminho da defesa da Escola do Trabalho que propomos a discussão que faremos ao longo destes três capítulos e sua consideração final que os apresentamos entre a história da formação do trabalhador, um estudo conceitual e histórico da categoria trabalho e sua relação com a educação, a EJA por suas diretrizes neste contexto e seus desdobramentos, como limites e apontamentos para a Escola do Trabalho.

Pretendemos assim, com esta pesquisa, contribuir com educadores, seja de movimentos sociais, da EJA e da Educação Básica regular, na luta pelo equacionamento de uma sociedade injusta, compondo o exercício da hegemonia de forma crítica e consciente de que embora determinados estruturalmente pelo capital e condicionados superestruturalmente as suas formas sociais e políticas, possamos vislumbrar, numa ação coletiva, a “concretização” da liberdade socialista e nela a emancipação humana.

Um estudo dessa monta sempre transforma o sujeito que o realiza organicamente. Nessa trajetória de investigadora, logrei compreender alguns determinantes da educação de jovens e adultos no Brasil, no cerne das lutas pela educação e emancipação social no Brasil. Temos consciência de que o presente estudo radica-se na esperança e projeto histórico de superação das tendências e condicionantes, que nos forjaram como sociedade e cultura.

Os sujeitos e projetos históricos que carregam tais potencialidades revolucionárias, estão presentes na conjuntura atual, esticam as fronteiras da sociedade brasileira e ampliam a apropriação dos direitos e práticas sociais emancipatórias. Esperamos que o presente estudo, longe de encerrar o debate histórico sobre o tema, revitalize seus núcleos e eixos mais radicais na direção da educação como prática de humanização e constante dialética de hominização coletiva.

CAPÍTULO I
MARCOS HISTÓRICO E DIRETRIZES POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DO
TRABALHADOR E DA EJA NO BRASIL: IDENTIFICANDO MATRIZES
CONCEITUAIS

Este capítulo tem como objetivo realizar um estudo histórico sobre a formação do trabalhador. Usamos como referência analítica a condição atual do trabalhador que frequenta a Educação de Jovens e Adultos. Isto implica reconhecer que é uma parcela da população que não frequentou, por razões estruturais, a educação escolar no tempo previsto pela legislação atual.

Desta maneira, ao percorrermos a História da Educação brasileira, tivemos como foco a formação do trabalhador que não fez parte da institucionalização educativa, isto é, índios, negros, mestiços e também aqueles que não pertencendo à elite, portanto, os donos de grandes propriedades, terras e/ou empresas, compunham o *status* de trabalhador braçal. Interessa-nos neste percurso, como se deu a sua formação e quais as matrizes aí pertinentes constituindo o escopo ideológico presente na ampla dimensão que hoje se constitui a classe trabalhadora no Brasil.

Para tanto, nos interessa matrizes conceituais pertinentes à formação do trabalhador, atualmente também denominada de EJA, destacando seus marcos históricos e as suas diretrizes

políticas⁹. Ambos corroboram para a vigência, em períodos específicos, das idéias pedagógicas¹⁰ que se fazem dominantes.

Estes dois vértices (história e política) são postos tendo em vista o fundamento teórico-metodológico ancorado no marxismo¹¹, quando o mesmo os entende pela categoria da *totalidade*¹². Esta é possibilitada pela compreensão da Educação em sua inteira imbricação com a Sociedade e ambas, pelo condicionamento que sofrem de forma dialética, da estrutura econômica.

A história da EJA tem, hoje, um estatuto histórico no campo de estudos, em função de sua contraditória trajetória. Vários pesquisadores (FEITOZA, 2008; GALVÃO & SOARES, 2006; HADDAD, 2000) situam o século XX como marco em função do surgimento de sua necessidade institucional, em articulação com as intenções político-econômicas de um país em processo de ampliação da ordem capitalista.

Para demarcar o estudo histórico desta pesquisa houve a necessidade da articulação entre autores previamente escolhidos que não se situam no campo de pesquisa, estritamente voltados, para a Educação (FERNANDES, 2008; ANTUNES, 2005; CASIMIRO, 2002; FRANCO, 1997; SODRÉ, 1999). Eles foram conferindo um espaço-tempo vinculado as formas hegemônicas de trabalho e politicamente demarcados.

Assim, embora se tenha considerado, neste estudo, o período do Brasil-Colônia comumente classificado pelos historiadores entre 1500 até a chegada do Rei de Portugal no país na primeira década de 1800, há neste período a predominância da forma escrava que impõe a não-escrava, mas também outras formas de organização do trabalho. A relação escravocrata

⁹ Por marcos históricos entende-se o desenvolvimento da organização social demarcada pelos estágios do capitalismo. As diretrizes políticas são as condições institucionais que favorecem, dentro das práticas sociais, a Educação.

¹⁰ A expressão “idéia pedagógica” está baseada em Saviani (SAVIANI, 2007, p. 06), especificamente ao afirmar que a mesma se entende: “(...) *não em si mesma, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isto, constituindo a própria substância da prática educativa*”.

¹¹ Parte-se, neste estudo, das categorias para análise da relação educação e sociedade, dos estudos de Cury (CURY, 1995). Entretanto, outros autores que tem o “olhar” voltado para as questões metodológicas, a partir do marxismo, serão, no momento oportuno, como referência, citados guiando as investigações aqui realizadas.

¹² O marxismo, segundo a interpretação de Cury (CURY, 1995), como conjunto teórico-metodológico de analisar o real, o faz a partir de algumas premissas, que não são dadas *a posteriori*, mas, sem elas incorre-se numa análise metafísica da história. Dentre elas, estão: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia entendidas a partir da *filosofia da práxis*. Para este autor a categoria da *totalidade*, não separada das demais, deve compreender o real a partir de processos em constante transformação, como expressão de uma realidade em devir, assim, a *totalidade* não é um todo já feito, determinado e determinante das partes: “(...) *mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições que por sua vez, expressa o caráter histórico da realidade, implicando, portanto, que o todo, ou seja a realidade, só pode ser compreendida como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, ou seja, em relação entre as partes e das relações entre elas*”. (CURY, 1995, p. 26-52).

alcançou todo o Império brasileiro somente logrando a superação legal em 1888, o que não implica reconhecer que suas bases e estigmas tenham sido superados pela penada legal.

Em meados do século XVIII, em função das relações internacionais do mercado capitalista, há os trabalhos por ofícios, libertos da dominação jesuítica por sua expulsão em 1759 por Marquês de Pombal, e com ele o trabalho contratado. Neste caso criam-se outras relações de cunho político urbanas, que embora não hegemônicas, representam o estado de conflito que começa a se fazer presente. É somente no século XIX que o trabalho contratado, mais tarde assalariado, servira de base para o estabelecimento de novas e predominantes relações, também em função da pressão do movimento de expansão do capital.

Assim, a periodização histórica, embora num primeiro momento apoiou-se na delimitação política, ela foi, com o avanço dos estudos sofrendo uma reorientação pela categoria do *trabalho* e com isso, novo contorno temporal, como se verá pelos subtítulos deste capítulo.

1.1. A formação do trabalhador não escolarizado no contexto colonizatório e as implicações da transição para o Império: anotações sobre o trabalho escravo e não-escravo.

A presença dos portugueses em terras brasileiras mistura-se a uma organização diversa da sua. Aqui estão os índios e sua forma peculiar de produzir e manter sua comunidade. E é na confluência de ambos que se encontra a pedagogia aqui desenvolvida, após a chegada dos portugueses.

Saviani (SAVIANI, 2007) destaca pelos estudos de Florestan Fernandes que a organização das aldeias esteve condicionada às mesmas condições que favorecem a sobrevivência do grupo sem alteração do ponto de vista da organização ocidental. Desta forma, Saviani (SAVIANI, 2007) classifica o período que compreende os índios sem a presença dos portugueses, como a realização de uma educação espontânea. É importante destacar que, em função mesmo da tradição oral dos índios não há registros suficientes deste período que orientem como a profundidade necessária o período em questão.

Entretanto, este estudo ancorado em Saviani (SAVIANI, 2007) pode dizer que todos os integrantes da aldeia participavam diretamente das atividades ali praticadas; não havendo necessidade de uma instituição “paralela” para lhes proporcionar o aprendizado de determinadas tarefas.

A divisão do trabalho existente é a sexual. Destinavam-se às mulheres tarefas com a manutenção, nos primeiros anos, dos filhos, entendidos como filhos da aldeia, a alimentação e pequenas plantações. Aos homens, a caça, pesca, a segurança e a fabricação dos instrumentos necessários para tanto. Todos se encontravam incluídos no processo de realização cultural, política e econômica da comunidade.

É a forte presença orgânica da educação espontânea, encontrada pelos portugueses, que a pedagogia que será imposta, vinda do ocidente, irá adquirir novos moldes. Portugal chega a terras brasileiras porque se encontra à frente no processo de exploração além-mar, em função do grande desenvolvimento de seu aparato de navegação. Mantém colônias na África, em Ceuta, chega à Índia, em 1498, e ao Brasil, em 1500. Alicerçado no Padroado Régio¹³, a Coroa e a Igreja beneficiam-se destas conquistas.

Algumas pesquisas (CASIMIRO, 2002; SAVIANI, 2007) enfatizam que a chegada dos portugueses ao Brasil se dá num momento peculiar da relação do Padroado. Em 1517, há uma cisão da Igreja em catolicismo e protestantismo. Esta situação provoca a chamada Reforma, pelos protestantes, e a Contra-reforma, pelos católicos. Nesta última, estão os portugueses pelo mundo ocidental. Sob este fato é criada a Companhia de Jesus, em 1540, cujo objetivo é a manutenção e a conquista de fiéis pela conversão evangélica.

A unidade econômica hegemônica brasileira se forma em torno dos produtos da terra. De início, há extração do pau-brasil. Com a necessidade de transplantar, de fato, a permanência de colonos portugueses investe-se no cultivo do açúcar. Estes são os elementos predominantes que proporcionam um projeto colonizador do tipo exploratório. O engenho se torna a unidade empresarial por excelência e com ele vem a conformação da organização social.

Com a chegada de Tomé de Souza em 1549, primeiro Governador-Geral do Brasil, desembarcam mais de mil pessoas entre funcionários civis, militares, missionários e colonos. Pouco mais de dois anos depois chegam os negros africanos por intermédio do tráfico realizado por piratas, especialmente franceses.

A colonização ganha, de um lado, pela captura dos negros e venda aos colonos e, de outro, pelo trabalho compulsório¹⁴ dos escravos nos engenhos de açúcar. Para se ter uma idéia,

¹³ O sistema do Padroado surge quando é delegado ao Rei de Portugal poderes concedidos pelos papas, em forma de diversas bulas papais. Nestas, uma uniu perpetuamente a Coroa Portuguesa à Ordem de Cristo.

¹⁴ Aqui adotamos o a categoria *trabalho compulsório* como “(...) *aquele para qual o trabalhador tiver sido recrutado sem seu consentimento voluntário; elou do qual não se puder retirar se assim o desejar, sem ficar sujeito à possibilidade de uma punição*” (KLOOSTERBOER, 1960, p. 22).

por volta de 1600, o número de negros no Brasil suplanta o de índios escravizados. No final do século XVII, chega a 500 mil o número de escravos. A produção anual dos engenhos de açúcar chega a 400 mil arrobas o equivalente a 6 mil toneladas.

A riqueza gerada por esta forma de trabalho não contribui para a melhoria da vida em terras brasileiras, pelo contrário, o tempo médio de vida “útil” dos escravos era de dez anos. Nestas condições, o fenômeno que se desencadeia procura adaptar os “novos” feitos aos “velhos”. O Estado e a Igreja, para a ampliação da Fé Católica e do Império Português, visam no campo econômico o sucesso nas “novas” relações de mercado que começam a se estabelecer como dominantes na Europa. Entretanto, estão submersos ao domínio da fé, que condena o lucro e aceita a escravização, formas estas já suplantadas nos processos de colonização européia, quando aqui chegam os portugueses.

Nestes primeiros tempos, a pedagogia, como denomina Saviani (SAVIANI, 2007) se firma como Pedagogia Brasília¹⁵, que tem por objetivo criar condições para o projeto português. Os jesuítas combatem as práticas dos pajés, como feiticeiros, a antropofagia e a poligamia. Isto implica combatê-las como pecado, para a salvação divina, desqualificando assim, a origem indígena, seus costumes e sua cosmovisão.

Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006) defendem que no processo de colonização há uma intensa ação cultural e educacional sobre os índios, inclusive com acesso ao ensino das letras. Os jesuítas priorizam as crianças como seus agentes multiplicadores porque elas ensinam os “olhares” da formação das novas gerações.

Daher (DAHER, 1998), pesquisando sobre a escrita dos portugueses e a conversão dos índios pela obra catequética, revela que, para os padres, a obra de conversão dependeria do seu aprendizado da língua nativa, bem como o registro para a continuidade da mesma. A argumentação religiosa é de que uma comunidade fundada na oralidade mantém os vícios e pecados da própria natureza.

A aquisição da língua nativa é transmutada em sua sintaxe pela gramática do dominante e usada no ensino dos índios pequenos. O acesso pelos índios adultos, ainda que de forma simbólica culturalmente, irá contribuir entre as aldeias para o projeto do colonizador. A este estado Saviani (2007) denomina como *Pedagogia Brasília*.

¹⁵ Saviani (SAVIANI, 2007, p. 47) diz que a Pedagogia ao se confrontar com uma realidade peculiar e diversa do ocidente adquire novos contornos visando atingir seus objetivos: “*Isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses*”.

Nestas pesquisas fica claro o processo de aculturação sofrido pelos índios. Este é um dos vieses usados na colonização. O outro é a captura e trabalho forçado dos índios. Muitos se rebelaram, fugiram ou entraram em confronto com os portugueses. Outros se “curvaram” à dominação.

Cunha (CUNHA, 2000, p. 30) registra que os jesuítas também atuaram nos engenhos de açúcar e com eles os índios que “(...) eram aprisionados e empregados como escravos em atividades econômicas acessórias ou, então, quando escasseavam aqueles”, se referindo à predominância do negro africano. A aprendizagem de ambos se dá de forma assistemática e nas condições mais duras. Não são considerados aprendizes e são “escolhidos” de acordo com algumas disposições técnicas (força, habilidade, atenção) e sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital etc.).

Outra modalidade encontrada de trabalho no que se refere aos índios é a sua presença nos mosteiros. Ali são guiados pelos irmãos leigos (não padres), habilitados em diversos ofícios, que, inicialmente, vêm da Metrópole com os padres para o trabalho de subsistência (manual) desenvolvido no interior dos mosteiros. É o tear na fabricação de tecidos que mais se propaga entre os índios.

Esse ofício, como mostra Cunha (CUNHA, 2000), se sobrepõe tanto aos demais que, em 1557, há índio com o “tear posto” na aldeia de São Paulo. Por ocasião de alguns com maior produtividade, dada a abundância do algodão cultivado na região, chegam até a exportar para o Rio de Janeiro e para a Bahia.

Como unidade econômica, a terra, em função do açúcar, impõe à sociedade formas de organização que visam à diferenciação entre a existência do escravo e do senhor e tudo a eles relacionados. Por aí se entende uma forma de organização dual em sua composição ética, estética e política.

Emana dessa diferenciação, como um exemplo, a formação de diversas irmandades religiosas, como outro exemplo, a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, só para citar algumas, mas, desta última, uma educação para a elite e outra para os demais membros da sociedade.

Nesta direção, do ponto de vista da educação pode-se, como Nosella (NOSELLA, 1987, p. 158)¹⁶, afirmar uma *organicidade*, partindo da premissa do trabalho como categoria analítica.

Para este autor a:

(...) idéia de ‘organicidade’ ou de ‘orgânico’ remete à noção de vida e de organização ao mesmo tempo. Diz respeito à grande multiplicidade de elementos interdependentes e organizados que, no conjunto, produzem uma unidade autônoma e um valor em si: a vida.

Nosella (NOSELLA, 1987, p. 158) apoiado em Antonio Gramsci utiliza o conceito de *orgânico* referindo-se as instituições sociais e culturais, sendo uma delas a escola, compostas por elementos - moléculas - que interagem entre si: “(...) *se compenetrando organicamente*”, e expressa um conjunto unitário ou valor social original e autônomo. Isto implica reconhecer que a educação, nesta acepção, é representação da organização social, e é orgânica quando é expressa por seus elementos.

Uma educação que compreende a formação da elite, a colonial, aos filhos dos colonizadores, e outra, aos trabalhadores manuais/braçais e, conseqüentemente, aos primeiros, a direção da sociedade, aos segundos, a subordinação em decorrência das relações entre os primeiros e suas necessidades materiais é dual por sua estrutura social.

Isto é, uma sociedade que tem como fundamento a diferença econômica, dada pela posse como propriedade privada e, inevitavelmente, política e social, determina a diferença entre seus membros assim, a realização da vida material e nela o *trabalho* e a educação. Uma sociedade economicamente dual apresenta organicamente uma formação social dual.

Entretanto, não só para os trabalhadores diretamente ligados ao cultivo da terra, os escravos, se têm uma formação “diferenciada” dos colonos, mas também aos que dela estão (in)diretamente ligados. Demarcada, portanto, pela diferença estrutural que o *trabalho* representa para o capital enquanto a terra se estabelecer como unidade econômica fundamental. É, somente no desenvolvimento das cidades, ainda que do tipo rural, que o *trabalho*, se constituirá diferentemente.

No entorno dos engenhos, começam a se desenvolver pequenas vilas e, com elas, uma forma, ainda que rudimentar, de comércio. Ali estão homens brancos não proprietários, vindos da

¹⁶ Texto utilizado no seminário do Grupo de Pesquisa, PAIDÉIA da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pelo Prof. Dr. Cesar Nunes, 2002.

Metrópole por imposição da Coroa, geralmente órfãos, mendigos e/ou criminosos. Também os mestiços, índios não-escravizados e negros forros.

Torna-se relevante fazer uma observação a partir das considerações de Nosella (NOSELLA, 1987) utilizando-se do conceito gramsciano de *orgânico*, neste momento. Embora a educação apresente-se orgânica à organização social dual e nela o *trabalho*, não é este o caso do campo produtivo quando entendido pela relação que estabelece com o mercantilismo.

O Brasil escravocrata mantém relações internas de cunho feudal, entretanto, concomitantemente, estabelece relações de mercado de cunho capitalista externamente. Pelas considerações de Nosella (NOSELLA, 1987, p. 166) a produção brasileira apresenta-se desorgânica, dado o estado mantido no sistema produtivo frente às relações internacionais, o que ele denominará como “(...) *arcaísmo produtivo, marcado objetivamente pelo estigma do não-trabalho escravo, que se caracteriza pelo enorme sacrifício subjetivo e por um escasso resultado objetivo, orgânico e universal*”.

Aos índios, a obra da evangelização aconteceu por meio das “missões“- a instalação de jesuítas nas aldeias indígenas- bem como a presença de alguns escravizados nos mosteiros pela necessidade mão de obra aos trabalhos de subsistência.

Já para os negros africanos cabem somente rudimentos do processo da catequese, para o batismo e a vida cristã, ministrada nos engenhos e nas igrejas. Seu objetivo é o cumprimento dos deveres com Deus e o Estado.

Aos homens brancos e mestiços livres, não proprietários, resta o ensino elementar das primeiras letras: ler, escrever e contar. A estes últimos, a educação, ainda que rudimentar, depende de sua “apadrinhagem”, já que são filhos de nativos ou negros com brancos, geralmente os colonizadores.

Os filhos dos colonos gozavam de toda a organização do ensino, ainda que fosse também hierarquizado. Os colégios jesuítas foram criados para a formação dos quadros religiosos. No entanto, pela relação entre Coroa portuguesa e Clero, a este último fica designado o ensino secundário dos filhos dos colonos. Dessa forma, a educação religiosa se constitui na instituição responsável pelos quadros dirigentes. Os colonos podem ingressar no sacerdócio, nas ordens religiosas ou seguir os estudos nas universidades em Portugal, como situam os estudos de Casimiro (CASIMIRO, 2002, p. 114):

De modo geral, a educação religiosa no Brasil colonial - a catequese, as normas religiosas impostas e obrigatórias, a doutrinação, os castigos, as representações imagéticas, os rituais, os cultos e, principalmente, a pregação - foi, talvez, a forma mais eficiente de 'educação para a vida' daquele tempo, pois educava, simultaneamente, os senhores e os escravos, os possuidores e os despossuídos, os poderosos e os subjugados. Educaram para o êxito da empresa colonial, para a manutenção do status quo de um pequeno grupo e para a instauração de formas peculiares, que ultrapassaram as barreiras daquele período e que perduraram, até hoje, como traços característicos da sociedade brasileira.

As formas de participação e realização ao se encontrarem relegadas a esta "educação para a vida", como diz Casimiro (CASIMIRO, 2002) excluem de qualquer decisão no campo político e econômico os que não constituem a classe dos *homens bons*. Estes formam a classe dominante, os senhores de terra, os enviados pela Coroa de Portugal para administração política e econômica, bem como dos nobres que aqui se instalam.

Como maioria da população colonial, os negros escravizados irão, pela sua condição, conferir estrato sócio-cultural desta organização. É na existência da escravidão que as demais buscam se diferenciar, aí corroborando para a cisão entre trabalho manual e intelectual, bem como o desenvolvimento de uma pedagogia para o colono-proprietário e outra para o não-proprietário e/ou escravo.

A cisão entre trabalho manual e não-manual para alguns pesquisadores, (FRANCO, 1997; BOSI, 2000; CUNHA, 2000), está conformada ideologicamente¹⁷ na mesma cisão das classes fundamentais deste período e se manterá até o final do século XIX. Realizar trabalhos manuais é, ao mesmo tempo, ser identificado com a condição do dominado. Assim, enfatiza Cunha (CUNHA, 2000, p. 16):

Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente próximos dos escravos: os mestiços e brancos pobres.

Na mesma linha de raciocínio se coloca Franco (FRANCO, 1997, p. 216), pesquisando a situação dos homens livres numa ordem escravocrata no período que compreende a passagem da Brasil Colonial ao Brasil República, século XIX, quando o país é elevado à condição de Reino

¹⁷ Como ideologia entende-se o campo prático e concreto, que cimenta as idéias dominantes, aos e, também, homens na produção de sua existência, como posto por Marx e Engels (MARX e ENGELS, 1996).

Unido a Portugal e Algarves, sua fase imperial, pela “forçosa” chegada da Corte portuguesa em terras brasileiras¹⁸.

Toda essa fluidez entre o que seria atividade de homens livres e de escravos tem um fundamento econômico em choque com a etiqueta do regime servil. Este implicava necessariamente desqualificação do trabalho, mas numa sociedade em que o setor dominante se propunha a **enriquecer produzindo**, os encargos laboriosos não poderiam ser eliminados de seu horizonte. No processo de acomodar-se esta posição, o menosprezo pelo uso das mãos limitou-se aos estereótipos de status, sem atingir seu sistema ocupacional. O artesão livre chegava a alugar um preto ‘para que lhe carregassem o martelo, a talhadeira e uma outra ferramenta pequena’ quando transitava pelas ruas. Não obstante, os ofícios eram largamente praticados por escravos (grifos da autora).

O processo de colonização trazia o objetivo não proclamado de enriquecer a Metrópole para seus interesses modernizantes e sua sobrevivência frente à expansão do capitalismo mercantil¹⁹. Entretanto, isto não fazia o processo colonizador mais ou menos ameno, pelo contrário, e sobre isso diz Bosi (BOSI, 2000, p. 20-1), fundado nos estudos de Marx:

Marx viu com lucidez que o processo colonizador não se esgota no seu efeito modernizante de eventual propulsor do capitalismo mundial; quando estimulado, aciona ou reinventa regimes arcaicos de trabalho, começando pelo extermínio ou a escravidão dos nativos nas áreas de maior interesse econômico. Quando é aguçado o móvel da exploração a curto prazo, implantam-se nas regiões colonizáveis estilos violentos de interação social. (...) Para extrair os seus bens com mais eficácia e segurança, o conquistador enrijou os mecanismos de exploração e controle. A regressão das táticas parece ter sido estrutural na estratégia do colonizador, e a mistura de colono com agente mercantil não é de molde humanizar as relações de trabalho.

Essa “mistura” a que se refere Bosi (BOSI, 2000), sabe-se que ocorre no Brasil em função de Portugal não atingir o mesmo desenvolvimento capitalista que os países da Europa. Portugal, ao manter relações comerciais com os países industrializados europeus, proporciona à colônia brasileira esta dualidade/mistura entre as relações.

De um lado, há a existência de colonos, como senhores de poder latifundiário, e homens escravizados implicando em relações pré-capitalistas. De outro, mas no mesmo fenômeno, a

¹⁸ Mais adiante retomaremos esta condição, mas adiantamos, como é sabido de historiadores que a chegada da Corte imperial ao Brasil, foi devido a ‘pretensa’ invasão de Napoleão Bonaparte à Portugal.

¹⁹ A política mercantilista tinha por objetivo estabelecer a balança comercial da Metrópole, por meio da exportação e assim, gerar-lhe lucros em grande escala. Dessa forma, a colônia era vista como economia complementar e só poderia consumir produtos adquiridos da ou pela Metrópole, em geral eram manufaturados.

expansão do sistema capitalista mercantil que implica na existência do trabalhador livre e na posse da terra, como capital, portanto mercadoria a ser negociada.

Porém, para atender a expansão do comércio internacional, que se dá rapidamente, o colonizador sabe que a produção da matéria-prima deve atender às condições aceleradas da produção, principalmente da Inglaterra. O colono como agente mercantil estava imbuído de relações antagônicas. Isto caracterizou a colonização “desumana” a que se referiu Marx.

Como assevera Saviani (SAVIANI, 2007), este fenômeno se deu porque a Coroa portuguesa manteve o poder centralizado em si, tornando a nobreza uma instituição parasitária do seu poder econômico que teve sua fonte na burguesia mercantil, embora centralizado pela Coroa. A nobreza dependente desta e, para manter-se, reforçou a ordem feudal pelo uso da Inquisição como instrumento político e contribuiu para reprimir, por dois séculos, o próprio desenvolvimento do sistema capitalista em Portugal ao identificar os burgueses com cristãos novos.

Na educação dos colonos, a ordem religiosa organizava-se para formar uma elite. Este processo teve como suporte pedagógico e administrativo a efetivação do plano geral de estudos, denominado *Ratio Studiorum*, em 1599, considerando que, para Saviani (SAVIANI, 2007, p. 57): “(...) a obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da Contra-Reforma católica, tendo se formado neles um número expressivo de grandes intelectuais”.

Ainda que dedicada exclusivamente à classe dominante, a educação religiosa teve seus preceitos no dever com a autoridade, neste caso Deus, e seus representantes na Terra, os próprios católicos por toda sua engenhosa hierarquia. A esta máxima deve toda a humanidade se subjugar, como sintetizou Sodré (SODRÉ, 1999, ps. 17 e 19):

Daí a vigência, nessa fase inicial, de uma ‘disciplina escolástica, verbalista e dogmática’, que resume o trabalho da inteligência à subalternidade daquilo que se destina apenas a ‘preencher os ócios de desocupados’, própria do homem ‘desinteressado das idéias e tão facilmente impressionável e sujeito ao encanto da forma, ao aparato da linguagem e às pompas da erudição’ (...) ‘Força de conservação’, o ‘ensino de classe, dogmático e retórico’, padronizava a cultura, formava reduzida e rala minoria de iletrados, ilhada pelo total desinteresse dos demais, marginalizada pelo conteúdo da alienação implícito no que aprendia e cultivava, desprovido tudo de senso crítico e distante do espírito criador (p. 17 e 19).

Uma sociedade hostil ao trabalho manual e destinada apenas a preencher os ócios de desocupados, traz no seu bojo a mesma “(...) inclinação para a anarquia e a desordem. Não

existe, a seu ver, outra sorte de disciplina perfeitamente concebível, além da que se funde na excessiva centralização do poder e na obediência” (Holanda, 1995, p.39).

O fundamento educativo teve como eixo a obediência cega e dissimulada da realidade concreta, seja pela sua tendência à anarquia e à desordem, como observa Holanda (HOLANDA, 1995), ou pelos objetivos de exploração rápida dos colonizadores para atender o comércio mundial. O tipo de colonização aqui teve que “refazer” o regime de “castas” que, por sua vez, estava sendo desmontado no mundo ocidental (FERNANDES, 2008).

Com isso, os seus constituintes pedagógicos centravam-se no magistrocentrismo, à disciplina, à repetição e na punição (NUNES, 2006).

Cunha (CUNHA, 2000, p. 24), assim denuncia:

No ‘currículo oculto’ das escolas secundárias e dos colégios dos jesuítas estavam claras a divisão e a hierarquização do conhecimento intelectual e do trabalho manual, expressas na própria organização religiosa. No topo da hierarquia estavam os padres, com sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos, que cultivavam a fluência em várias línguas; na base, estavam os irmãos leigos, que desempenhavam as mais diversas atividades práticas necessárias ao funcionamento das escolas e dos colégios, auxiliados pelos escravos, alguns deles artesãos.

Assim organizada e ainda mantida sob a ordem escravocrata, não é de se deixar escapar que pesquisas como a de Casimiro (CASIMIRO, 2002) defenda a tese da coexistência na ordem religiosa de duas pedagogias: a destinada à elite e outra aos escravos. Para a autora, a catequização no Brasil implica neste paradoxo: escravidão x cristianismo.

Com este “olhar”, a estrutura do seu tema é a de que, sendo a escravidão a sobrevivência e o êxito da economia agrícola e fundamental para os objetivos de ampliação da Coroa, contraria os princípios fundamentais do cristianismo, que recomenda amor e caridade, objetivos, portanto, da obra evangelizadora.

É neste dualismo que Casimiro (CASIMIRO, 2002) analisa a obra de Jorge Benci, padre italiano pertencente à Companhia de Jesus, que chegando ao Brasil na segunda metade do século XVII, conviveu cotidianamente com o Padre Vieira e o Padre Antonil.

Casimiro (CASIMIRO, 2002) identifica na obra impressa em 1700, de autoria de Jorge Benci, *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos escravos*²⁰ um duplo sentido pedagógico.

²⁰ Esta obra é o desdobramento, como salienta a autora, dos sermões proferidos na Bahia pelo Padre Jorge Benci.

De um lado, uma pedagogia voltada exclusivamente aos escravos e, dentro deste conjunto normativo, uma aos senhores de terras.

Aos senhores, os ensinamentos de como eles deveriam proceder como cristãos e como educar os escravos no cristianismo, os argumentos materiais e espirituais. Aos escravos, ele recomenda o alimento, a doutrina, o trabalho e o castigo. Assim, entre uma e outra, “(...) o círculo se fecha no encontro de duas violências - física e simbólica - e no desejo de perpetuar o status quo dentro de limites: a violência contida” (CASIMIRO, 2002. p. 444).

Esta obra se constitui um tratado missionário com conteúdos religiosos de cunho moral e pedagógico. Preconiza uma educação a partir de três obrigações dos senhores com os escravos: o trabalho, o sustento e o castigo.

A contradição essencial (escravidão x cristianismo) é encaminhada por Benci (BENCI, 1700 *in* CASIMIRO, 2002)²¹ justificando em conceitos culturais de outros povos que na necessidade da guerra conquistaram, subjugarão, instituíram e legalizaram o cativo e a escravidão. Daí a necessidade de um tratado missionário. A escravidão é condenada por Benci, mas aceita como preceito social. Esta, por sua vez, se reduz à pedagogia dos três “p’s”: pão, pano e pau. Numa vasta e complexa obra catequética, bem como em clássicos greco-romanos, Benci argumenta esta pedagogia e ainda inclui pelas Normas religiosas do Concílio de Trento um quarto “p”: o pão espiritual, a doutrinação.

O mérito de Benci é trazer para o centro uma discussão que supera a visão da época. O escravo já não mais identificado como a *res*, uma simples mercadoria, um objeto. Para Benci, ainda que apresente contradições em sua obra, o escravo é detentor de alma, ainda que coisificado seja pertencente ao Reino de Deus ou pelo menos por ele pode ser perdoado.

Ao pão, alimento e doutrina, cabe a manutenção da alma e do corpo para que não pereçam ambos; o pau é o castigo que deve haver para que o escravo, rebelde e vicioso em sua origem, não se acostume com o erro. É a “medicina da culpa”. Estes se associam diretamente ao trabalho, centro da ação dos senhores com os escravos e, por isto, todos os outros elementos devem se subordinar a ele.

Neste estudo a análise pôde inferir que aos colonos o objetivo educacional era a obediência obtida pelo consentimento à própria organização hierárquica entre a Coroa e a Igreja,

²¹ Todas as citações da obra de Jorge Benci se encontram em CASIMIRO (2002).

além do mais, foi vista como necessária para a inserção da elite e/ou dos quadros religiosos e políticos - também colonos.

Aos escravos, o objetivo educacional era também a obediência, mas neste caso obtida pelo adestramento nas condições também hierarquizadas aos seus senhores, que os subjugavam de forma cruel e, em algumas vezes, até que sua vida fosse tirada.

Destacou-se a pedagogia dirigida aos escravos e aos colonos. No entanto, Cunha (CUNHA, 2000) menciona que embora aí centrados, estão também os homens livres, brancos e mestiços, não proprietários, os índios e os escravos forros. A estes, ainda que a organização do trabalho estivesse presa aos fundamentos da relação escravocrata, se constituiu, superficialmente, pelas relações do trabalho assalariado. Cunha (CUNHA, 2000, p. 28), assim coloca:

Não havia na Colônia - e mesmo no Império adentro -, uma correspondência perfeita entre as posições ocupadas pelos trabalhadores em relação à propriedade ou não de sua força de trabalho e de seu lugar no processo técnico de trabalho. Em geral, eram escravos (isto é, **não** proprietários de sua própria força de trabalho) os trabalhadores diretamente ligados à produção, os de 'enxada e foice', assim como eram assalariados (isto é, proprietários de sua força de trabalho), os trabalhadores indiretamente ligados à produção, gerentes e técnicos, como os feitores e mestres de açúcar. Mas na agroindústria açucareira havia postos de trabalho ocupados tanto por escravos quanto por homens livres. Essa ambigüidade era ainda maior no artesanato urbano em que chegava a haver o caso dramático de escravos registrados como oficiais nas câmaras municipais, sujeitos aos mesmos padrões de aprendizagem e fiscalização dos homens livres (grifos do autor).

Àqueles que vendem sua força de trabalho, sua formação está relegada ao emprego em atividades artesanais e manufatureiras que atendem a ampliação da empresa açucareira, o auge do ouro e do café e, com elas, a ampliação do comércio e da vida urbana.

Em minoria, esta força de trabalho começa a ganhar vulto. No Império, eles se tornarão maioria da população e fonte das discussões à institucionalização de uma mão de obra qualificada, ora como problema a ser resolvido pelo Estado e ora relegado à filantropia.

Estes trabalhos, chamados de ofícios²², se dão de forma assistemática e no próprio emprego da força de trabalho- desempenho de ajudantes nas tarefas integrantes do processo

²² Cunha (CUNHA, 2000) faz, inicialmente, uma distinção entre os trabalhos designados de *ofício*, advindos da Metrópole. Estes se constituem entre os ofícios da governança da Justiça e da Casa Real, e os oficiais mecânicos que são produtores diretamente ligados à atividade produtiva e de certos prestadores de serviços. Os oficiais mecânicos diferem ainda dos artistas, denominados de oficiais liberais, não precisam de licença para exercer a profissão, nem para abrir loja. Estas atividades estão subordinadas às Corporações de Ofícios que determinam a forma de aprendizagem bem como seu estatuto e a certificação para o seu exercício.

técnico. Embora este estado seja o predominante entre os trabalhadores assalariados, há as corporações de ofício, que mantêm uma organização sistemática com aprendizes. Aos mestres cabe determinar o número máximo de aprendizes, os mecanismos de avaliação, os registros dos contratos de aprendizagem, a remuneração etc. (CUNHA, 2000).

Cunha (CUNHA, 2000) ainda reforça que as corporações de ofício, na Colônia, não se desenvolveram como em outros lugares como, por exemplo, na Metrópole, pela forma escolar, mas somente na fase inicial do Império que isto ocorreu.

No desempenho dos ofícios, destacavam-se o ofício nos engenhos, nos colégios²³, na mineração e nas ribeiras. Não se incluiu o ensino das primeiras letras a não ser em casos em que o ofício assim determinou. Se necessário, de forma assistemática, em função das famílias, sendo que a grande maioria delas não gozou deste conhecimento.

No caso dos ofícios dos engenhos, a aprendizagem se deu no próprio local de trabalho, ao contrário da aprendizagem na Metrópole e nos grandes centros urbanos da Colônia, onde estão os dirigentes do engenho. A carpintaria, a ferraria, os pedreiros, os pintores de teto, os oleiros, a tecelagem, só para citar os mais importantes, foram desenvolvidos nos colégios e nas residências dos jesuítas e coube ao irmão leigo o ensino.

Para os ofícios da mineração, como oficiais ensaiadores, fundidores e moedeiros, os “aprendizes” estavam nas casas de fundição, onde todo ouro extraído deveria passar. Cunha (CUNHA, 2000) não se refere a quem coube a responsabilidade pelo ensinamento destes ofícios, mas, se entrevê em seu estudo, pela importância que assume a mineração à Portugal, que estes profissionais vêm da Metrópole.

Para os ofícios da ribeira²⁴, o mesmo autor diz que incluía além dos mestres vindos de Portugal, carpinteiros, calafates, poleeiros²⁵, ferreiros, fundidores de cobre, tanoeiros²⁶, cavoqueiros²⁷, bandeireiros, funileiros, pintores, tecelões, pedreiros, canteiros²⁸ e outros.

É importante destacar que os ofícios, nas várias formas desenvolvidas no Brasil, entre os homens brancos, mestiços, índios e ou negros, não se deu de forma espontânea. A rejeição

²³ Embora Cunha (2000) se refira a “colégio” este não parece, em seu texto, denotar a organização escolar que se encontra na educação dos filhos dos colonos; ao lado dos colégios, da maneira como coloca o autor, destaca-se a residência dos jesuítas para o ensinamento dos ofícios necessários à manutenção de ambos. Destaca que estes foram os primeiros “núcleos” de artesanato urbano.

²⁴ Ribeira era a denominação, na época, à carreira de construção naval (CUNHA, 2000).

²⁵ Fabricantes de peças destinadas à passagem ou ao retorno de cabos de embarcações (CUNHA, 2000).

²⁶ Fabricantes de pipas, cubas, barris, dornas, tinas, etc. (CUNHA, 2000).

²⁷ Cortadores de pedra em bruto (CUNHA, 2000).

imperante do trabalho manual não atraiu pessoas para o seu desempenho. Com isto, a escassez de mão de obra foi realizada pelo “(...) *trabalho compulsório: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinqüentes e a outros desafortunados*” (CUNHA, 2000, p. 40).

Pode-se inferir que a relação trabalho e educação no Brasil-colônia manteve estreita relação com os objetivos econômicos da Coroa, da Igreja e dos portugueses que aqui se instalaram, nobres ou burgueses, conformando os primeiros. O que era requerido pelas condições materiais, mais diretamente vinculadas ao trabalho, foi plenamente atendido pela forma de educação desenvolvida.

Costa (COSTA, 2009, p. 08) afirma que, para tal empreitada, os jesuítas contribuem deliberadamente e os objetivos religiosos estão demarcados pelas questões econômicas portuguesas. Diz ele:

Na minha pesquisa sobre a racionalidade jesuítica no Império Português do século XVI pude perceber que seria muito empobrecedor atribuir àqueles padres somente uma mentalidade escolástica. Pude perceber e desenvolvi a hipótese de que pela sua organização, pela sua forma de agir e pela sua educação, os jesuítas partilharam de uma racionalidade mercantil, que era própria daquele contexto de expansão comercial, política e religiosa da sociedade portuguesa. A evangelização fazia parte inerente daquele contexto, pois era tarefa do rei – tarefa aliás natural, independente de qualquer atributo jurídico – levar a verdadeira religião àqueles que não a tinham. Junto com a espada ia a cruz!.

A obediência consentida e a obediência adestrada se mesclam como conjunto das idéias pedagógicas à educação de forma geral e conferem o aspecto simétrico, mas não linear, das relações sociais. Quando um escravo negro conseguia sua liberdade, fugida ou adquirida, ele não se mantinha nesta organização social, passava a fazer parte dos Quilombos formando aí as comunidades quilombolas que foram perseguidas e, na maioria das vezes, dizimadas a mando dos senhores.

É na obediência que encontramos a matriz conceitual que guia o princípio pedagógico da relação trabalho e educação no Brasil-colônia. Ainda é necessário ressaltar que este conceito é inerente, no caso da educação, à cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e na relação deste segundo a condição do escravo que se constitui numa visão negativa, socialmente constituída.

²⁸ Trabalhadores de pedra (CUNHA, 2000).

Este estado conforma, como mostra Marx²⁹, a divisão do trabalho constituída técnica e socialmente. A obediência, consentida e adestrada, se une no tocante à categoria do trabalho ao compulsório que, assim realizado, impede qualquer manifestação criativa ou prazerosa na atividade que é vital. Este aspecto, importante no processo da colonização do tipo exploratório, foi utilizado até o final do século XIX, contribuindo para a cisão apontada entre o manual e o intelectual, como situa Cunha (CUNHA, 2000, p. 16):

Com efeito, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...] definido como um castigo, e o ócio, um alvo altamente desejável (grifo do autor).

O contexto até aqui apresentado terá uma nova condução com a expulsão dos jesuítas em 1759, desestruturando todo o aparato educacional mantido pela Igreja. A unidade econômica dada pela empresa agrícola comercial entra num período de declínio dado o auge do ouro, mas, ver-se-á que em seguida a agricultura se tornará novamente hegemônica e a Igreja concorrerá pela questão educacional.

1.2. Do Brasil Imperial à Primeira República: as experiências da formação do trabalhador não escolarizado no recorte do trabalho escravo ao assalariado e o viés institucional³⁰.

O período que se inicia tende a exigir, cada vez mais, uma elite diferenciada em sua ideologia e uma mão de obra mais atualizada. Ainda que demore um século (todo o século XIX) para que tais fenômenos ganhem magnitude, na realidade concreta se verá que o período imperial, pelas categorias aqui centrais, está posto em uma transição entre o trabalho escravo e o assalariado.

O princípio pedagógico na educação dos trabalhadores centra-se na *obediência* e no trabalho *compulsório*.

²⁹ Em obras de K. Marx e F. Engels, como Ideologia Alemã, já citada em nota anterior; O manifesto comunista (MARX e ENGELS, 1998) e ainda em BOTTOMORE, Tom (editor) Dicionário do Pensamento Marxista (MARX e ENGELS, 2001).

³⁰ Neste trabalho destacam-se as instituições, estatais ou não, ligadas diretamente ao ensino do adulto, como demarcado na introdução deste capítulo. Sabe-se que outras instituições são criadas para o incipiente crescimento da educação nacional, no entanto, aqui serão citadas às destinadas ao ensino adulto que, neste período tiveram como elemento principal a questão da alfabetização, traduzido como ensino das primeiras letras.

Estes se mantêm como matrizes conceituais dominantes, mas balizados por novas relações sociais. Ganham contorno e formato diferentes quando entra em cena o ideário da “liberdade”. Começa a intervir na condução da política econômica brasileira o Liberalismo. Este conjunto de idéias que conferem legitimidade a sociedade burguesa e a organização econômica do capitalismo, já se encontrava forte na Europa³¹.

O Brasil, embora tenha se consolidado como espaço geográfico, social e territorial é ainda no século XVIII e virada para o XIX, colônia de Portugal. Neste período, concorrendo como fenômeno associado à passagem do Brasil Colônia a Império, está a situação política econômica da Europa. Alguns de seus países se encontram em franco desenvolvimento do sistema capitalista industrial e, com isso, há a necessidade de expansão dos mercados.

A Metrópole portuguesa não consolida sua passagem do capitalismo mercantil ao industrial, como já estão demarcados os principais países da Europa, mantendo-se entre a produção artesanal e manufatureira, com predominância da segunda. Neste momento, a hegemonia está dada pelo desenvolvimento industrial da Inglaterra, através da expansão comercial.

A situação entre a França e a Inglaterra³², e esta determinando as ações políticas de Portugal, impõe, mais adiante, a saída da Corte portuguesa para o Brasil, chegando aqui em 1808. A navegação proporciona a expansão comercial e, com ela a intensificação e a complexificação urbana. A produção manufatureira, ainda que com o mérito de uma produção maior em relação ao artesanato, já não atende a necessidade imposta pela acumulação do capital.

Surgem as fábricas, uma nova organização do trabalho e da sociedade. É a época da Revolução Industrial e por ela a ciência é incorporada como capital, a tecnologia assume status de grande propulsora do desenvolvimento.

³¹ Posteriormente trataremos das especificidades do ideário liberal, por ora, o importante é saber que este traz para o Brasil um conjunto, subordinado ao capital, que defende a libertação dos escravos.

³² O século XVIII é repleto de relações de dominação entre os países europeus, em grande parte o movimento foi provocado tendo a França, e nela Napoleão Bonaparte, como líder. A intensa movimentação francesa em território europeu visando aumentar o seu poder comercial provocou alianças entre os demais países, liderados e interessados pelo comércio com a Inglaterra. Um dos fatos marcantes foi o bloqueio continental, em que a França impedia o comércio de alguns países europeus e suas colônias com a Inglaterra. Neste estava Portugal, que desrespeitando o bloqueio, em meio a subterfúgios, leva a França a ameaçar invadi-lo, o que ocorre no início do século XIX provocando a saída da Corte de Portugal e sua vinda para o Brasil.

No bojo destes acontecimentos, tendo o Renascimento, séculos XV e XVI, já consolidado como movimento crítico aos fundamentos religiosos, consubstanciado nas teses do século XVIII (Iluminismo). Este período foi marcado por grandes conflitos políticos pela presença da Monarquia absoluta e da sociedade aristocrata concorrendo não só pelo poder econômico, já nas mãos da burguesia, mas, sobretudo, pela sua manutenção. O século XVIII, na Europa, aparece caracterizado pela luta do “novo” contra o “velho”.

Portugal, estacionado economicamente, fruto de sua política centralizada e mercantilista, se encontrava em crise. A decadência da Metrópole provocou a imigração portuguesa de colonos para terras brasileiras, o que requer pensar que a predominância européia se fez sentir no Brasil.

Não só predominância de imigrantes, mas, principalmente, impulsionada pelo comércio inglês o seu ideário despontou como necessidade para o desenvolvimento. O Tratado de Methuen (1703)³³ teve o demérito de desestimular a manufatura têxtil portuguesa e de suas colônias, mas o mérito de intensificar o intercâmbio político cultural. Isto porque com o declínio açucareiro surgiu o ouro como unidade econômica dominante e a complexidade e diversidade social. Desta forma, se estabeleceram grupos de intelectuais, poetas, escritores, advogados e profissionais liberais, formados na Europa e que se instalaram no Brasil.

O destaque que se deu à extração do ouro, neste período, foi também reforçado pela ampliação do espaço geográfico para o Centro-oeste das terras brasileiras pelos bandeirantes, tendo sido intensificada a procura de mais jazidas de ouro e pedras preciosas e fundadas pequenas cidades que se constituíram em importantes centros comerciais.

Os séculos XVII e XVIII foram, no Brasil, também épocas de intensas revoltas. Para citar algumas: a guerra da Guaranítica, dos Mascates, de Vila Rica, dos Palmares, Insurreição Pernambucana, dos Beckman, dos Emboabas, dentre outras. Elas marcam o período como sinônimo da importância que o desenvolvimento local/nacional adquiriu.

Ainda que não tivessem diretamente o interesse pela independência, o fato é que a maioria delas teve como fundamento as relações comerciais e trabalhistas estabelecidas em função do

³³ Portugal e Inglaterra se tornaram parceiros, após o fim da União Ibérica, para assegurar o domínio da colônia americana dada a ameaça dos demais países, principalmente a Holanda que junto com a Inglaterra eram as potências da época. O século XVII foi intenso em acordos entre Portugal e a Inglaterra, tornando esta em uma “nação privilegiada” e com ‘comércio recíproco’, em troca de segurança marinha. O Tratado de Methuen (chegar grafia) pôs fim à política protecionista de Lisboa. Portugal passa a importar produtos ingleses, com vantagens alfandegárias a este, e exportar seus vinhos à Inglaterra. Entre uma e outra mercadoria, a vantagem ficou para a Inglaterra, já que o preço do vinho era inferior aos demais importados por Portugal. Além do déficit comercial, este processo desestimulou o desenvolvimento da indústria portuguesa e serviu para transferir o ouro brasileiro para a Inglaterra.

estado de colônia que se colocava o Brasil. Isto implicou o reconhecimento do sentimento de pertencimento, não mais somente a Portugal, ainda que os interesses dos revoltosos se constituíssem como individuais no sentido de garantir leis de proteção ao comércio local, ou pela liberdade política ou individual, como a dos escravos.

O Brasil da segunda metade do século XVIII estava sob o comando do rei D. José I, de Portugal, que nomeou como ministro dos Negócios Estrangeiros, Sebastião José de Carvalho, futuro Marquês de Pombal. Sua intenção foi a de promover amplas reformas visando a racionalização da administração sem, contudo, enfraquecer o poder real. Nessa via, incorporou os ideais iluministas, adaptando-os aos aspectos do absolutismo e da política mercantilista. Este estado de coalizão entre o “velho” e o “novo” denominou-se *despotismo esclarecido*.

Pombal, imbuído de fortalecer economicamente Portugal, provocou reformas administrativas no âmbito do comércio nacional e colonial incentivando, por recursos fiscais, o desenvolvimento das manufaturas. As medidas protecionistas, que visaram garantir a autonomia comercial de Portugal frente à Inglaterra, foram adotadas no âmbito da política de Estado.

Elas tiveram o mérito de proporcionar o crescimento da vida urbana, das atividades administrativas, criando uma camada média, aumentando o comércio interno, criando manufaturas têxteis e de ferro tornando a sociedade mais complexa e estimulando a fundação de outras localidades (cidades) para o Centro-oeste e a Sudeste do país. Paradoxalmente, acirraram os monopólios comerciais, multiplicaram os impostos, esvaziaram o aparelho administrativo dos colonos.

Saviani (SAVIANI, 2007, p. 81) elenca nove princípios básicos apresentados por Pombal ao rei pelos quais visava subordinar os organismos políticos e sociais ao poder central. São eles:

(...) o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação de riqueza e bem-estar.

As medidas mais importantes e, por hora, essenciais a este estudo pela sua repercussão no Brasil constituíram-se nas seguintes: a instituição da política dos diretórios, que afastou os indígenas do controle eclesial (1757); a expulsão dos jesuítas que alicerçou a formação da instrução estatal (1759); a vinculação da Igreja ao Estado e não mais do Estado à Igreja (1760); a abolição da diferença dos cristãos velhos e novos que possibilitou a “entrada” da burguesia

(1768), a decretação da reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1772). (SAVIANI, 2007).

Ainda em 1759, a política de Estado decretou o fechamento dos colégios jesuítas e introduziu as aulas régias. Alguns estudiosos do período (SAVIANI, 2007; CUNHA, 2000; RIBEIRO, 1990) afirmam que a expulsão dos jesuítas estava também imbricada a dois vetores: o poder que os mesmos mantinham frente à Coroa pela formação intelectual sob o domínio dos jesuítas e o poder econômico detido pela Igreja em razão do tempo de dominação jesuítica. Com isto afirmam que possibilitou ao pensamento dominante a reorganização do Estado brasileiro, jurídica e politicamente, e no que pode, foi financiado pelos bens confiscados dos jesuítas, como afirma Xavier (XAVIER, 1994, p. 53): *“Os jesuítas foram afastados sob a acusação de culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos”*.

A este aspecto fundamental na condução das políticas educacionais que viriam a ocorrer, tendo os problemas com os recursos financeiros como determinante, o importante foi que, assevera Saviani (SAVIANI, 2007, p. 103):

(...) o ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra.

Centrada nos estudos secundários, a reforma pombalina, pela educação escolarizada, atendeu ainda a classe dirigente, relegando aos demais, já em número expressivo na composição social brasileira, à filantropia. Neste momento, a atenção foi dada a classe dirigente, já que com eles e pela própria conformação ideológica relegada pelo período colonial estaria presente um novo ideário, ensejando a formação/educação aos “demais”.

Uma nova elite passa a aspirar sob os ideais do Iluminismo. A atuação dos iluministas basicamente tende à defesa dos direitos dos indivíduos, no combate ao poder absolutista, às trevas e ao obscurantismo.

Desta essência, a defesa de um Estado fundado na idéia do contrato social negando o poder divino (Deus e o Rei) sobre a organização dos homens. O fundamento da liberdade toma conta também do campo econômico, sobretudo com o fortalecimento da produção fabril na Inglaterra. A proposta de liberdade econômica e livre mercado compõem as principais críticas de intervenção do Estado absolutista.

Nessa direção, a política mercantilista é frontalmente atacada tendo por crítica as altas restrições e regulamentações, como aponta Huberman (HUBERMAN, 1986, p. 136):

Uma após outra, as teorias mercantilistas foram atacadas por vários autores no momento mesmo que estavam sendo formuladas. A questão do comércio livre, particularmente, foi defendida pelos fisiocratas na França.

O liberalismo econômico significou, no mesmo momento em que a grande indústria pediu espaço para se desenvolver e se fortalecer, novos contornos políticos e sociais junto com o Iluminismo.

Portugal se vê em meio a uma contradição de difícil equacionamento. De um lado, a manutenção da nobreza, da Igreja Católica, da Coroa absolutista e do colonialismo como sistema vigente. De outro, a dependência econômica que o fazia aceitar as imposições da expansão do mercado.

A expansão não trouxe somente a mercadoria, mas, sim, todo o arcabouço político e social necessário a sua veiculação/negócio no seio de outra cultura. Preocupado com a sua sobrevivência como Nação, e pela ciência da importância de sua integração no mercado, em plena expansão. Pelo exposto, Portugal sabia que para, como informam os estudos de Novais (NOVAIS, 1989, p. 301 *apud* SAVIANI, 2007, p. 116):

(...) integrar-se, [a metrópole] precisa modernizar-se, o que, no nível político, colocava um novo dilema: ‘mobilizar o pensamento crítico para empreender as reformas, e contê-los para que não revelasse a sua face revolucionária. O ecletismo e o reformismo não conseguiram, pois, superar as agudas contradições por onde se manifestava a crise (grifo do autor).

No entanto, Saviani (SAVIANI, 2007) afirma que o iluminismo português não se deu por via direta. Isto porque os portugueses residentes no exterior, chamados de estrangeirados, que exerceram forte influência na condução da política econômica, fizeram-no a partir de interpretações que a realidade portuguesa requeria. Dentre eles, destacou-se o Marques de Pombal.

Uma das mais fortes condições presentes e mantidas foi a presença dominante da produção artesanal e manufatureira, via capitalismo mercantil, como afirma Basbaum (BASBAUM, 1990, *apud* RIBEIRO, 1990, p. 48-9):

(...) mantinha [Portugal] como um país pobre, sem capitais, com uma lavoura decadente, dirigido por um Rei absoluto e uma nobreza arruinada, mas, se

salientava uma burguesia mercantil rica, mas politicamente débil, preocupada em importar e vender ao estrangeiro escravos e especiarias ...

Dos estrangeirados que tiveram influência na fase das reformas pombalinas, Saviani (SAVIANI, 2007, p.100-1) destaca dois: Luiz Antonio Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Ao primeiro, a organização da gramática em língua portuguesa, ao segundo, a ênfase no papel do Estado, seu caráter regalista e o controle centralizado da educação.

Como salienta Ribeiro (RIBEIRO, 1990, p. 34), efetiva-se um ensino público propriamente dito: *“Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado”*. Nesta empreitada criou-se o “subsídio literário” que teve como fim financiar a educação, sendo também criado o cargo de Diretor Geral dos Estudos, efetivando-se o concurso de professores “régios” e a licença para o magistério.

Mas as aulas régias como sinônimos de escolas se deram de forma isolada e sofreram das precárias condições de funcionamento, como a falta de profissionais para tanto, levando os padres a permanecer como professores, bem como a manutenção de alguns de seus colégios, ainda que adaptados às reformas pombalinas. Como exemplo, citamos o “Seminário de Mariana” e o “Seminário de Olinda”. Interessante observar que ambos expressavam a coalizão entre o “novo” e o “velho”, no qual se ancoram as análises deste estudo. A Igreja católica assentada em suas insígnias religiosas- não deixa de condenar o lucro e aceitar a escravidão, - mantém-se sobre seus arautos, no entanto, buscando na reforma pombalina, que aderiu ao Iluminismo, a manutenção de seus colégios.

A orientação, assim seguida, se desencadeou tendo o objetivo, para as classes dominantes, de formar o perfeito nobre, convertido no negociante, porque começam a tomar espaços econômicos uma nova classe, a pequena burguesia. Vejamos em Romanelli (ROMANELI, 2000, p. 37):

Assim, o período que se seguiu à Independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente a classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o status a que aspirava.

Os estudos foram simplificados e abreviados para que um maior número de estudantes se interessasse pelo ensino superior, ainda realizado em Portugal ou em outros países da Europa. Teve o mérito de aprimorar o ensino da língua portuguesa, de diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica, tornando-o o mais prático possível (RIBEIRO, 1990).

Sua abrangência limitada não atendeu senão a uma pequena parcela da população. Para se ter uma idéia, o número de aulas régias que se seguiram a sua introdução e que se mantiveram até a chegada da Corte, segundo Carvalho (CARVALHO, 1980), estava em torno de 17, de ler e escrever; 15, de gramática; 6, de retórica; 3, de grego; e 3, de filosofia. Formaram, ao todo, 44, para uma população em torno de 1,5 milhão. Ainda segundo Carvalho (CARVALHO, 1980), o restante da educação formal esteve a cargo das escolas religiosas, seminários e aulas particulares.

Durante todo o século XIX a orientação política e educacional, para os filhos da elite dominante se dividiu em *soberania e autonomia*. Como registram os estudos de Saviani (SAVIANI, 2007, p. 13):

(...) se um povo é soberano ele pode, por falta de conhecimentos, se tornar seu próprio tirano e na autonomia está o ideário de que aquele que ignora está sempre num estado de dependência; alienado que está à opinião difundida e à espontaneidade de suas próprias paixões, ele não é jamais o autor de suas decisões.

A expulsão do Marques de Pombal, no processo conhecido como Viradeira, desencadeado pelo governo de D. Maria, como combate ao pombalismo, encarnou, mais uma vez, o paradoxo entre o “novo” e o “velho”, caracterizando como um período em que a tradição se entrelaçou às ações em direção à modernização, vistas como solução para os problemas que enfrentava Portugal. Isto freou o desenvolvimento das manufaturas brasileiras e o incipiente desenvolvimento industrial.

Declarada sua demência, D. Maria, “entregou” o governo a seu filho, que em 1799 foi nomeado príncipe regente. Um de seus ministros mais poderosos foi Rodrigo de Souza Coutinho, adepto do pombalismo. Para o Brasil, a situação não se alterou até a primeira década do século seguinte.

Por conta da transferência da Corte portuguesa às terras brasileiras, chegaram em 1808, no Brasil, as condições para a implantação de instituições econômicas, políticas e culturais mais avançadas. Como exemplos, a Biblioteca Nacional e o Banco do Brasil, e o início de cursos voltados para o ensino superior.

Na tentativa de imprimir alguma organicidade, são criados liceus provinciais, que, na prática, não passaram de reunião de aulas avulsas num mesmo prédio. É assim que, em 1825, foi criado o Ateneu do Rio Grande do Norte; em 1836, os Liceus da Bahia e da Paraíba; e, em 1837 o Colégio Pedro II, na Corte. (...) Quanto a instrução superior, a 9-11-1825 é criado um curso jurídico provisório na Corte. Vários projetos (1826, 1827, 1828 e 1830) são apresentados para o ensino médico. Inaugura-se a Academia de Belas Artes, que em 1831 passa por sua primeira reforma. O observatório astronômico, criado em 1827, é a instituição científica surgida no período (XAVIER, 1994, p. 61).

Se a liberdade individual e comercial esteve posta no campo internacional e iniciou seu surgimento no ideário nacional, ainda concorreu com as condições postas pelo estado econômico real para que fincasse raízes em terras brasileiras. O Iluminismo e o liberalismo econômico começaram a despontar, mas sob a matriz da obediência e da coação.

A classe dominante sabia da necessidade urgente para a expansão comercial, mas temia que o ideário europeu trouxesse em si a marca da luta de classes o que, de certa maneira, pedia a saída da Monarquia. Este impasse declarou-se subjacente à composição política brasileira que, num primeiro momento, assumiu o *despotismo esclarecido*. Mas não foi o suficiente para impor novas relações sociais: a ruptura não aconteceu e todo o século XIX foi marcado por este antagonismo.

De qualquer forma, como mostram os estudos do período, o Iluminismo e o Liberalismo atingiram Portugal, criando um novo momento de fortalecimento do poder estatal, visando soerguer a economia ameaçada pelo declínio do ouro. Nesta direção, a educação foi vista como tentativa de ser útil ao esforço de recuperação econômica.

Por conta disso, a fase imperial, e nela a Independência Política, em 1822, trouxe a necessidade da educação do povo, estando contidas as novas exigências econômicas, buscando viabilizar a passagem política da mão de obra escrava à assalariada.

Neste quesito, a disciplina/obediência/coação/liberdade concorreram conflituosamente entre a dimensão política e econômica para tornar o homem não-proprietário, um brasileiro educado para o trabalho assalariado. Assim reflete Cunha (CUNHA, 2000, p. 145):

Os milhões de brancos, mulatos e caboclos dispersos pelo território brasileiro - formalmente livres - não se comportariam como assalariados num país com abundância de terras. Eles precisariam ser **educados** para verem o trabalho como um dever. Os intelectuais do Império diziam isso. (grifo do autor).

Este é um ponto nevrálgico na condução das políticas educacionais que começaram a surgir na Constituição outorgada, em 1824. Embora a formação da mão de obra fosse um problema a ser resolvida no âmbito do Estado, esta não seria prioridade. A produção encontrava-se dependente do cultivo da terra e de manufaturas atrasadas, e, para estas, a presença do escravo e a repressão à mendicância do homem livre se tornara suficiente.

As discussões de cunho educacional incluíam a abolição da escravatura, ainda que sob o jugo da manutenção da ordem. Elas passaram a constituir uma alavanca para o progresso, dentre outros, num *continuum* conflito entre modernizar e conservar. É assim, que, novamente vemos em Cunha (CUNHA, 2000, p. 154) que:

(...) as elites intelectuais passaram a perceber com mais clareza que a abolição da escravatura correspondia de fato aos interesses dominantes, não só de maximizar o rendimento do capital investido, mas, também, de **prevenir** as lutas de classes (abertas e ameaçadoras, como na Europa) pela adequada formação da consciência dos trabalhadores e pela incorporação do maior número de indivíduos à força de trabalho explorável (grifo do autor).

A abolição da escravatura foi obtida paulatinamente durante o século XIX, até que em 1888 foi assinada a Lei Áurea. Sabe-se que embora assim determinada a lei, a escravidão ainda concorreu por um bom tempo entre a mão de obra brasileira da época.

Cunha (CUNHA, 2000, p. 277-8), apoiado pela pesquisa de Ianni (IANNI, 1962), apresenta a situação do negro e seu tempo de escravidão, o que o impedia de qualquer pretensão social numa organização marcada pelo cativo. Assim diz que:

(...) o estado determinante do estado cativo se manifesta em sua plenitude precisamente quando é necessário libertá-lo e se verifica que ele não está preparado para a emancipação. É quando enfrentam os problemas relativos à liberdade, à concessão da cidadania ao negro, que os brancos descobrem que o horizonte cultural restrito da senzala é incompatível com o da cidade. A estrutura de sua personalidade, os seus componentes dinâmicos, a capacidade de auto-avaliação e projeção de comportamento estão determinados e fechados pela experiência do escravo. A consciência que o negro pôde adquirir de sua situação de mudança é uma consciência precária, deformada, insuficiente para reorientar as suas ações e a formação de expectativas de comportamento condizente com as exigências da nova ordem social. É, pois, quando se liberta o negro que se descobre até onde o alcançou a escravatura, incapacitando-o ou tornando-o parcialmente inabilitado para a plena posse da sua pessoa.

O tempo do Império foi um período de transição, ainda que sem ruptura entre fragmentos do feudalismo, no trato com a empresa agrícola latifundiária, na presença da política coronelista³⁴ e na expansão do comércio manufatureiro e industrial. Também destacamos em Cunha (CUNHA, 2000, p. 81):

Num país escravagista, como o Brasil do século XIX, os projetos industrialistas estavam sempre na dependência de raros capitais, desconhecida técnica, restrito mercado e, finalmente, mas não secundariamente, de um inexistente operariado. Ele foi gerado muito vagarosamente, a partir de duas fontes de suprimento. A primeira fonte foram as crianças e os jovens que não eram capazes de opor resistência à aprendizagem compulsória de ofícios vis: os órfãos, os largados nas ‘casas da roda’, os delinqüentes presos e outros miseráveis. A segunda fonte foi a própria imigração de mestres e operários europeus, a quem se recorria por causa da insuficiência da primeira fonte.

A partir da segunda metade do século XIX, inicia-se um processo diferente e as aulas régias passaram a dar lugar a uma organização mais sistemática de ensino. Embora a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tenha acontecido ainda na primeira metade deste século, ele o percorrerá como padrão. Trouxe como contribuições o currículo seriado e enciclopédico para o ensino secundário, bem como a passagem para o topo da escolaridade. Exigiu curso preparatório e uma alta taxa de matrícula para o seu ingresso. Com isto, somente a elite acabou por ser favorecida nesta escalada, pois que a formação superior deu-se na Europa ou no ingresso às poucas escolas brasileiras.

Nesta “nova” organização dividiram-se as competências administrativas e a legislação do Ensino Elementar ficou a cargo das províncias e ao governo central coube o Ensino Superior. Muitas reformas foram propostas, mas não se efetivam. Para os estudiosos do período, este fato está marcado pela constituição de uma sociedade escravocrata e latifundiária, para a qual a educação moderna não oferece interesse a não ser para seus dirigentes.

Este século foi marcado pela contradição entre trabalho escravo e assalariado. Este fenômeno, incorporado pelos ideais que despontaram como necessidade ao desenvolvimento econômico, influenciou senão obras estatais e filantrópicas de continuidade pelo menos o pensamento dominante da época.

³⁴ O período da Regência é de turbulência, feito de revoltas em função da posição adotada pela política de então até a maioria de D. Pedro. Se fundem movimentos separatistas e abolicionistas, por todo o país, com apoio militar. Para conter esta situação, o governo diminui o contingente de soldados e cria a Guarda Nacional como força adicional do exército. Seus comandantes são chefes políticos locais, fazendeiros ou grandes comerciantes que recebem o título de Coronel. Daí o período indicado pela presença do *coronelismo* ou *política dos coronéis* que se mantém até as primeiras décadas do século XX.

Esse tem importância, ainda que restrita, na organização do ensino, nas poucas escolas e também na formulação e realização das obras educacionais filantrópicas. As questões que foram sendo introduzidas e permaneceram nas reformas propostas, ainda que não tivessem o mérito de sua efetividade, foram se constituindo como arcabouço teórico do ensino brasileiro à Educação Popular.

Destaca-se que o conceito - Educação Popular- se refere à educação de uma mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico, entre a escrava e a assalariada. Esta, segundo Cunha (CUNHA, 2000), se relega a duas referências repulsoras - o capital e a escravidão vigente.

Outra questão encontrada em todo o século XIX, paralela as suas discussões, é a determinação ao trabalho pela coação. Do Código Criminal do Império do Brasil, de 1830, ao Projeto de Lei n. 33, de 1888, tem-se a sua presença, mas, também, a da resistência criada pela transformação e necessária formação de uma “nova” mão de obra.

Ambas as legislações citadas trazem a necessidade da inibição pela força da “(...) vadiagem e da mendicância, principalmente, aos homens de cor. Tudo isso, para que não faltasse ‘braços’ para a agricultura e a indústria” (CUNHA, 2000, p. 89) na fala de José Bonifácio, patriarca da Independência.

No entanto, ainda segundo Cunha (CUNHA, 2000, p. 149-50):

(...) em relação aos escravos, José Bonifácio defendeu sua libertação gradual, assim como a supressão dos castigos corporais e, principalmente, sua transformação pela instrução, de ‘homens imorais e brutos’ em ‘cidadãos ativos e virtuosos’.

Vê-se a mesma proposição do começo ao final do período imperial. Entretanto, entre uma e outra, pelo discurso do ‘patriarca’, nota-se um novo componente: a entrada da instrução como fator de transformação da mão de obra.

Outra preocupação presente entre a burguesia brasileira tratava-se de coibir, no processo de transformação da mão de obra, a formação de um proletariado consciente, como já havia despontado na Europa. Cunha (CUNHA, 2000, p. 93) relata que a: “(...) simples presença de trabalhadores portugueses na construção de estradas de ferro constituía motivo de preocupação para as autoridades locais pelas ‘desordens’ que provocavam ou poderiam provocar”.

Neste tempo já não se falava somente da mão de obra escrava, mas de um contingente que havia vivenciado a organização trabalhista pela disciplina industrial. Como prosseguimos em Cunha (CUNHA, 2000, p. 93):

Enquanto as elites das classes dirigentes procuravam meios e modos para por para trabalhar todos os que tinham condições físicas para isso, os trabalhadores organizavam-se para defender seus interesses. Não se tratava, certamente, dos mesmos protagonistas. Os ‘vadios e mendigos’, os ociosos tratados pela Código Criminal e pelo Projeto de Lei do Ministro da Justiça [...] não tinham organização alguma, e seu protagonismo caracterizava-se pela reação passiva. No entanto, os trabalhadores já submetidos aos padrões da disciplina industrial iniciariam, já no século XIX, a montagem de organizações que acabaram por desembocar nos sindicatos das primeiras décadas do século seguinte.

Enquanto a organização do trabalho oscilava entre a mudança necessária ao capital e a ordem requisitada pela aristocracia brasileira, os debates alicerçados pelas “novas” influências liberais se mantinham acirrados no âmbito legislativo. Este teve o mérito de introduzir como pauta a Educação no lugar da coação. As discussões desse período giraram em torno da importância da instrução, de propostas de reformas educacionais e de iniciativas, ainda que de caráter beneficente, sobre a formação da maioria dos trabalhadores.

A Reforma Couto Ferraz, ou Regimento de 1854, mostrava a ambigüidade deste à condução das propostas educacionais e à educação em geral, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino elementar, reforçando o princípio de sua gratuidade, mas vetando o acesso dos escravos ao ensino público, embora prevendo a criação de classes especiais para adultos (XAVIER, 1994). A falta de escolas, professores e condições de vida e trabalho da população inviabilizaram esta lei por parte do governo central, mas muitas províncias encabeçaram projetos tendo por base a *obrigatoriedade do ensino*.

Unido a este preceito estava José Liberato Barroso, como ministro do Império, visando à conciliação do dogma e da liberdade ou unindo fé e razão, bem como a obrigatoriedade escolar com a liberdade de ensino no âmbito da *instrução pública*. Dentre outras coisas, tratou da educação de adultos, do ensino profissional e de excepcionais.

A Reforma Leôncio de Carvalho, 1879, teve como prioridade a *liberdade do ensino* com inspeção de moralidade e higiene e o mérito de instaurar algumas escolas profissionais, com a abertura de salas para a alfabetização de adultos. Sua maior contribuição foi abrir caminho à iniciativa privada ao tornar livre a instrução, permitindo qualquer agente abrir escolas sem exame ou licença (SAVIANI, 2007).

Esta reforma teve o mérito de indicar a necessidade de salas de alfabetização para adultos, induzindo no seio social, por intelectuais da época, que a restrição do voto do analfabeto

alicerçaria o desenvolvimento da educação. Nas palavras de um dos mais importantes intelectuais da época, Rui Barbosa, confirma-se esta concepção:

Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras (PAIVA, 1983 *apud* GALVÃO & SOARES, 2006, p. 36).

O final do Império e o início da República, no âmbito oficial do ensino, foram vistos como introdutores de um ideário que visava atender às questões econômicas por meio da educação. No entanto, no campo das realizações suas experiências foram poucas e tinham como caráter predominante a formação militar, a industrial e de alguns ofícios estiveram num patamar secundário.

As experiências relatadas a seguir não têm o mérito de instituição estatal. Estas se dão apenas no âmbito militar. As demais experiências, embora tenham subsídios do governo e para elas voltem os seus objetivos, não contaram com a sua estrutura administrativa, nem jurídica. Todas se constituíram sob a alegação da caridade às crianças, aos órfãos e aos desvalidos como matéria prima humana para a formação sistemática da força de trabalho. Com este intuito se algumas instituições eram para as crianças outras se dirigiam para os adultos com os mesmos objetivos.

Entre 1840 e 1865, os Estados, por meio dos presidentes das províncias, criaram casas de educandos artífices. Mais uma vez, aos órfãos e aos “expostos”, se fez a obra de caridade. Sua disciplina era bastante rígida, como a militar ou paramilitar, a instrução profissional dada em arsenais militares e ou oficinas particulares.

Esses estabelecimentos voltados para a Marinha e o Exército desenvolveram ofícios artesanais e manufatureiros. Os menores de 8 a 12 anos aprendiam um ofício, desenho, as primeiras letras. O método foi abstraído das experiências de Lancaster, na Inglaterra, visando atender a falta de professores e, para tanto, foram escolhidos os melhores alunos para que ensinasse aos demais. Aos 21 anos, os aprendizes tornam-se e recebem soldo.

Em 1835, foi criada a Imperial Associação Tipográfica Fluminense, em função de experiências anteriores e advindas de uma versão laica das corporações de ofícios. Os tipógrafos se constituíram como a primeira organização operária no Brasil.

Em 1866, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional criou a escola noturna gratuita de instrução primária de adultos, tendo como objetivo a formação de candidatos para a escola de ofícios manufatureiros. Com ela, foi fundada a Escola Industrial que, igualmente, funcionava à noite. Ambas tiveram duração curta e em 1891 e 1892 fecharam por falta de recursos.

O curso de telegrafia pública foi criado em 1881, com grande interesse do Estado e das empresas, com o intento de fazer face à multiplicação das comunicações telegráficas. Iniciaram-se com 48 alunos, mas terminaram com 20, sendo composto de matérias práticas e teóricas.

As matérias teóricas eram as seguintes: aritmética; princípios gerais de álgebra e geometria; princípios gerais de física e química aplicado às leis e teoria da eletricidade; princípios gerais do magnetismo e do eletromagnetismo em suas relações com a telegrafia; desenho; elementos de mecânica aplicados à construção de aparelhos. As matérias práticas compreendiam escrita telegráfica; manipulação de aparelhos; arranjos de baterias; processo de verificação do estado das linhas; maneira de assentar aparelhos; prática da oficina; escrituração (CUNHA, 2000, p. 121).

Em 1858, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios, congregando várias experiências educacionais pela sociedade civil, nascendo como uma escola para o povo, visando ser uma “útil oficina das inteligências modestas”. Ainda nela foi vedada a participação dos escravos. Propuseram-se a oferecer ensino gratuito sob a linha “mestra da colonização”, dessa forma, unindo modernidade com as características anteriores do poder central, traduzindo sua aceção em unir o dogma e razão; emancipação e controle.

O seu financiamento provinha da doação dos sócios, em dinheiro ou mercadoria, e, principalmente de subsídios do Estado viabilizados pelos sócios, tendo como objetivo a propagação e difusão do ensino primário numa época em que esta era bastante restrita.

Seguindo este exemplo, outras entidades, ainda que mantidas por instituições diferentes, foram criadas em várias regiões do Brasil. Assim, em 1872, em Salvador, foi criada a Associação Liceu das Artes e Ofícios; em 1880, em Recife, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais; em 1882, em São Paulo, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular; em 1884, em Maceió, a Associação Protetora de Instrução Popular; e em 1886, em Ouro Preto, a Sociedade Artística Oupretana.

Em 1885, a província de Pernambuco trouxe em seu Regimento das Escolas de Instrução Primária as considerações para o funcionamento das escolas noturnas para alunos com mais de 15 anos (GALVÃO & SOARES, 2006)³⁵.

Essas foram divididas em duas seções: uma para os que não tinham nenhuma instrução e outra para aqueles que já possuíam alguma, proposta efetivada nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção e no “Asylo de mendicidade”, para os cegos.

Como conteúdo previu a *“leitura explicada da constituição política do Império e principais disposições da lei de concepção, da guarda nacional e do código criminal”* (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 31).

Os documentos analisados por Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006) relatam que coube à educação a regeneração das camadas populares consideradas perigosas e degeneradas. Dessa forma, *“(...) deveria levar o progresso das almas podendo se inserir ordeiramente na sociedade”* (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 34). Para as mulheres, fazia parte o conjunto de prendas domésticas, noções de higiene, exercícios de cálculos à contabilidade do regime doméstico, seus deveres na família e na vida prática.

Outra forte característica das escolas noturnas para adultos foi o papel que deve desempenhar quanto ao ensino da língua nacional. Assumem *“(...) como função corrigir a dicção popular no que tem de errônea, extirpando os vícios característicos das ‘camadas inferiores’ da sociedade”* (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 31-2).

Esses autores apontam que em muitas províncias houve a criação de associações de intelectuais que, entre suas atividades, ministraram cursos noturnos à massa de homens pobres brancos, negros livres e, em alguns casos, escravos. Em 1877, em Pelotas, Rio Grande do Sul fundaram cursos noturnos de instrução primária para homens, que funcionaram até 1956.

Esses intelectuais, entre os quais muitos maçons, homens brancos pertencentes à elite, entendiam que era preciso ‘iluminar o povo’ e ‘elevar a cidade no plano intelectual’. Os cursos foram criados e projetados para atender trabalhadores, futuros trabalhadores ou desempregados, com o objetivo de moralizar, disciplinar e civilizar as camadas populares (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 35).

Além das dificuldades percebidas no âmbito do magistério e com o financiamento para tais propostas, outra constatação pelos autores foi a da falta de material didático. Uma destas

³⁵ A partir daqui os estudos estarão referenciados no texto de Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006).

entidades solicitou à Inspeção Geral da Instrução Pública livros adotados no ensino primário de crianças e justificava o pedido pelo seu através da tese de que este era o “(...) *meio de se educarem uns poucos infelizes, que ficariam segregados do caminho social a não ser a iniciativa e a vontade do Club, como também a vigilância e o espírito caritativo*” (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 35).

O Brasil deste período estava sob o domínio da cultura do café. Sua produção encontrava-se diferente da açucareira. Houve uma vanguarda de homens com experiência comercial conjugando interesses da produção com o comércio, que possuíam uma consciência clara de seus interesses e da importância do governo na atividade econômica.

O governo central teve dificuldades em responder aos interesses locais, que foram se tornando dominantes e heterogêneos. O café foi o produto que permitiu a integração do país nas correntes em expansão pelo comércio mundial, tendo condições de auto-financiar e promover modificações em direção à modernização. Esta, por sua vez, foi se impondo.

A população dos “desocupados”, em crescimento, e unido à necessidade de uma nova mão de obra, foi conduzida à margem da oficialidade pelo contorno da filantropia. Uma educação popular era feita sob o ideário da liberdade. Porém, entendida como controle dos regenerados, por uma disciplina moral e cívica, pela “desoficialização” do ensino e de reformas educacionais ecléticas e sob o jugo do trabalho compulsório.

Se no período colonial tudo foi feito “em nome de Deus”, da passagem do período Imperial à República foi “em nome do capital”. A obediência cedeu seu lugar a esta, que trouxe no seu ideário a liberdade, entendida como elemento de subversão e anarquia. Para conter e controlar estes ímpetos, no lugar da coação ganhou status a educação.

Os filhos dos colonos, agora filhos da burguesia, se antes consentiam às leis divinas, e com ela o poder da Coroa, agora encarnam a ciência e o mercado como administração vital da vida social e individual.

Se ao trabalhador, escravo ou livre, pela força do castigo e emulação da alma a obediência foi adestrada, foram então convocados a gerir sua vida e a sociedade adequando-se às novas regras. Estas foram ditadas pela forma como a expansão do comércio mundial delineou as relações nacionais e, sob estas, as condições sociais que, frente ao “fetiche” da mercadoria, transformaram o homem a “sua imagem”. O condenaram à alienação e ao abandono de sua essência vital.

Liberdade e obediência se fundiram, congregando o “novo” ao “velho”. Da *obediência consentida* à *liberdade administrada*, da *obediência adestrada* à *liberdade convocada*. Por que, pergunta Marx (MARX, 2004), o trabalhador se compele a esta situação que o leva a renunciar da propriedade sobre seu próprio produto? É o mesmo Marx (MARX, 2004, p. 13) que responde:

Porque ele nada mais possui senão a sua força física, o trabalho em estado potencial, ao passo que todas as condições exteriores necessárias a dar ao corpo a esta força, tais como matéria-prima e os instrumentos desejáveis ao exercício útil do trabalho, o poder de dispor das subsistências necessárias a manutenção da força operária e à sua conversão em movimento produtivo, tudo isso se encontra do outro lado, isto é, com o capitalista.

É deste estado do século XIX que o próximo encarou seu dever, a qualquer custo de fazer nascer o homem livre. De um lado, os dirigentes, e de outro, o trabalhador assalariado. Preocupado com o status, com o poder econômico e os laços de dependência políticos, Portugal deixou o Brasil. A educação da maioria ficou a cargo da “boa vontade” e o trabalho sob pena de lei e da coação.

Assim constituídos e sob a necessidade que foi se apresentando, se impõe a urgência de outro desenvolvimento. Governo e aristocracia do café se uniram. O segundo alicerçado por seu poder econômico dominante impeliu o primeiro as suas determinações.

Nesse contexto, a Proclamação da República, em 1889, foi realizada pelo interesse de ambos e se tornou inevitável. À margem da população, mas balizada pela grande ou pequena burguesia, pelos grandes ou pequenos homens de negócio, pelos grandes ou pequenos políticos, pelos intelectuais progressistas e, ainda, pela simpatia popular, o novo período foi feito de grandes promessas, mas de pequenos feitos, como ensina Xavier (XAVIER, 1994, p. 102): “*Eram os cafeicultores que, finalmente, após décadas de partilha do poder com a oligarquia açucareira praticamente falida, conquistavam o domínio absoluto do aparelho do Estado*”.

A política dos coronéis veio à tona, agora dentro do próprio aparelho do Estado e atinge seu ponto mais alto com a Política dos Governadores. A situação política brasileira na Primeira República foi definida pelo desenvolvimento das formações oligárquicas, dos clãs rurais e os grandes latifúndios.

O novo regime implantou a Federação, reforçando a autonomia e a política dos Estados. Em outras palavras: reforçou a descentralização do poder que mantinha as províncias. Isto

garantiu a presença do poder local centrado na figura do coronel, como explica Nagle (NAGLE, 1974, p. 04):

Assim, ‘os homens mais importantes do lugar’, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais forte ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais nos âmbitos dos Governos Estaduais e Federal. A Federação, portanto, traduziu no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante (grifos do autor).

A condição do voto, neste fenômeno, se traduz na confirmação dos chefes de cada localidade, num ato de vassalagem e mera adesão pessoal, como relata Nagle (NAGLE, 1974): sem compromisso ideológico, impedindo a formação de verdadeiros partidos políticos. A consequência neste período foi do domínio do campo sobre os valores industriais e urbanos em expansão (NAGLE, 1974).

Do ponto de vista econômico, a cultura cafeeira transforma o nascente Estado liberal brasileiro em Estado intervencionista. Isto porque a crise econômica de 1894, envolvendo a Europa e os Estados Unidos e a super safra na virada de 1900 provocou a sensível redução das exportações. Os preços do café despencaram e o Brasil não ofereceu condições de saldar sua dívida externa.

Entre as medidas adotadas, o Convênio de Taubaté foi celebrado visando valorizar o preço do café, estabilizar o mercado e promover a criação da caixa de conversão fixando o valor da moeda nacional entre os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

Neste sentido, não há, num segundo momento, problemas para os produtores de café, apenas a preocupação dos órgãos públicos para manter estável a economia nacional, sendo contraídos empréstimos internacionais e emitidos títulos de concessões e financiamentos com os quais os governos estaduais, pelo convênio, compraram a produção do café, estocaram e a mantiveram os preços até que se elevassem.

Outros produtos entraram em cena, como a borracha. No entanto, se constituíram como produções efêmeras e não desestabilizaram a situação da produção cafeeira como principal mercadoria. Assim, ficou caracterizada na Primeira República a manutenção da economia agrária-exportadora brasileira.

O desenvolvimento industrial se manteve incipiente pelo domínio da facção rural, porém o predomínio do cultivo da terra e a política adotada provocaram um relativo grau de acumulação de capital. Unidos a este conjunto, esteve o período da primeira Guerra Mundial que impôs a

desvalorização do câmbio e a dificuldade de importação de produtos. Desta forma, determinados pela acumulação, estes aspectos compuseram um novo cenário a partir de 1910.

Outros elementos apareceram como constituintes do desenvolvimento industrial brasileiro neste momento, como a disponibilidade de mão de obra ‘livre’, a elevação dos preços de mercadorias importadas, o mercado de consumo interno em expansão e as facilidades para a importação de materiais necessários à indústria (NAGLE, 1974, p. 15). O mesmo autor detalha que:

Por tudo isso, dos 636 estabelecimentos industriais, com 54.169 operários existentes em 1889, passa-se, respectivamente, em 1907, a 3.250 com 150.841, em 1920, a 13.336 com 275.512, enquanto entre 1920 e 1929, o número de estabelecimentos aumenta de 4.697.

Somente na década de 1920 é que a situação começou a se inverter, desmoronando e em seu seio novas direções apontaram para outra relação trabalho e educação. Este período foi marcado pela presença de forças industriais e agrárias, ora favorecendo uma, ora outra. Mesmo com a predominância agrária o processo orientou-se no sentido de uma sociedade semi-industrial (NAGLE, 1974). Assim constituída a sociedade, novos quadros sociais começaram a despontar, como os operários brasileiros, formando a classe do proletariado.

Destacam-se, mais de uma vez, a presença da imigração. Esta, no dizer de Nagle (NAGLE, 1974), estabelece implicações de natureza qualitativa na organização e nas relações de trabalho, diferente dos quadros de constituição escravagista. Novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social contribuem para acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais (NAGLE, 1974).

Vai se consolidando a passagem de uma sociedade agrário-exportadora para a urbano-industrial. No entanto, diferentemente do período anterior em que o estrangeiro se constituiu ameaça à ordem, a presença de intelectuais progressistas de várias correntes ideológicas (comunismo, socialismo, anarquismo, nacionalismo, tenentismo, catolicismo e outras) encontrou solo fértil garantindo a sua contribuição, sob o “manto” do desenvolvimento industrial, à luta “antipatriarcalista” (NAGLE, 1974).

Outro fator de forte impacto ao “novo” enfoque social foi o fator urbano, como explicita Nagle (NAGLE, 1974, p. 25), referindo que este forneceu novas perspectivas para pensar o Brasil desligado dos componentes do mito fisiocrata:

O deslumbramento com os novos engenhos humanos produzidos pela ciência e pela tecnologia, que constituem os novos valores introduzidos pelo ambiente citadino, dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como vai apurar os quadros do pensamento social.

A passagem de modos diferentes de sociedade, no caso brasileiro, não se dá sem conflito e contradições. Por isso, ficaram marcadas as presenças de diferentes correntes ideológicas³⁶ e de suas ações na sociedade promovendo ora o acirramento de forças, ora sua conciliação. Na presença do primeiro estão disputando, entre outras coisas, a educação; quando a necessidade impeliu a segunda a disputa se deu no campo político visando redirecionar a ação do Estado no enfrentamento, neste caso, com a oligarquia cafeeira. Aqui se destacou a presença do ruralismo.

Este compôs a ideologia anti-industrialista visando manter a predominância do universo agrário-comercial. No entanto, o modo de produção capitalista já se fazia presente, ainda que não como determinante nas relações sociais urbanas, e com ele, a divisão do trabalho, a necessidade de especialização profissional, novas camadas sociais e, principalmente, a diferenciação das antigas classes dominantes.

Desta forma, tornou-se transparente a nova composição social e, com ela, o acirramento das forças políticas ganha destaque. Ainda em Nagle (NAGLE, 1974, p. 26): *“A inquietação social e a efervescência ideológica [...] são frutos do desajustamento entre dois conjuntos de relações sociais: aparecimento de novas camadas e existência do tradicional sistema de classes”*.

Aí estiveram a burguesia comercial e industrial, as classes médias urbanas, o proletariado industrial e empresários rurais, mas, também, os trabalhadores livres sem ocupação definida, os negros, mestiços e os desempregados que, embora não pertencessem à escravatura, se encontravam determinados pelas relações sociais de dominação que os condicionou ao cativo (FRANCO, 1997).

Lembrando Ianni (IANNI, 1962) em Cunha (CUNHA, 2000, p. 277-8), diríamos que: *“(...) é, pois, quando se liberta o negro que se descobre até onde o alcançou a escravatura, incapacitando-o ou tornando-o parcialmente inabilitado para a plena posse da sua pessoa”*.

³⁶ Esta afirmação refere-se à presença do comunismo, socialismo, anarquismo, nacionalismo, do tenentismo, catolicismo e ruralismo como predominantes ainda que outras coexistam neste período (NAGLE, 1974; SAVIANI, 2007). Embora as três primeiras tenham como meta a transformação da orientação mantida pelo Estado e as demais o conjuguem, todas contribuem para um período de turbulências no âmbito da política e da economia (NAGLE, 1974; SAVIANI, 2007).

Os autores pesquisados trazem à tona a efervescência de idéias, conflitos e realizações do período em questão. Demarcam também que as concepções hegemônicas vão se “transmutando” para outro *ethos*. No entanto, sabe-se que as tentativas de ruptura das questões políticas brasileiras, nos momentos históricos marcantes, tiveram como contexto social revoltas e descontentamentos, movimentos com a participação dos trabalhadores unidos ou não.

Como resultado deste contexto a classe dirigente lançou mão da coerção e, em outros momentos, do consenso, visando frear as realizações que não lhes interessava. Com isso, as *tentativas de rupturas* tiveram o tom de reformismo - mudanças que não intencionavam romper com a estrutura que as realizaram, mas de re-atualizar algumas práticas no seio social e, desta forma, convertendo ou contendo as manifestações de descontentamento.

Isto implica reconhecer que, embora as reformas tenham ocorrido, algumas práticas sociais, por exemplo, as anteriores, permaneceram em seu meio. Além do conflito pela presença de ambas, elas também garantiram a manutenção do poder que as legitimou e, de certa forma, atuaram como retardo do tempo da hegemonia de práticas diferenciadas e mais atuais.

Fernandes (FERNANDES, 2008) relata que a coexistência de práticas na sociedade brasileira esteve condicionada a sua economia dependente. Esta (periférica ou heteronímica) se organizou para beneficiar de uma forma ou de outra as economias centrais. Assim estava organizada a expansão do sistema capitalista mundial. A dependência de mais mercados criou a dependência interna de países sem estrutura, mantidos alinhados ao crescimento do comércio. Encontravam-se externamente acoplados à expansão do capital, mas internamente alijados das relações sociais, políticas e econômicas que garantiriam sua autonomia.

Este fenômeno deu origem ao que Fernandes (FERNANDES, 2008, p. 174) chamou de *inversão da realidade*: o comércio entre as economias centrais e periféricas, ao invés de se organizar de forma simétrica, não linear, estabeleceu padrões de dependência dentro da dependência. Isto quer dizer que os princípios que regiam as primeiras não são aplicáveis nas segundas, embora estas tenham absorvido os padrões, as instituições e as técnicas das economias centrais. Prossegue o autor:

Essa diferença consiste em que as segundas são caudatárias das primeiras e se organizam para beneficiar, de uma forma ou de outra, o seu desenvolvimento (como se a economia central se reproduzisse na economia periférica ao revés).

Nesta relação imperante de “dependência da dependência” o sentido da liberdade foi transmutado de seu sentido real e originário. A liberdade ficou condicionada pelos vínculos heteronômicos, necessários à reprodução dos vínculos econômicos e, particularmente:

(...) o agente econômico acaba tornando-se instrumental para a afirmação dos interesses e da vontade do agente econômico que detém o controle direto ou indireto da relação econômica colonial, neocolonial ou de dependência (FERNANDES, 2008, p. 174).

Estas observações estão presentes no período que agora este estudo analisa e se traduzem pela coexistência do “velho” e do “novo”. O sentimento que se fez marcante neste período foi do de pertencimento de classe e que poderia, posteriormente, se transformar em consciência de classe. Mas as condições dos trabalhadores, ainda na Primeira República, foram de permanência entre a relação do campo, pré-capitalistas, com a incipiente indústria brasileira. Nas três primeiras décadas do século XX, ficaram assim evidenciadas e foram criando um estado de conflito que desembocou na denominada “*Revolução de 30*”.

Portanto, observa-se que a existência da obediência, adjetivada por este estudo como *consentida e adestrada* que dominou as relações de trabalho e educação no início do século XIX, também esteve presente ainda que não dominante nas mesmas relações no início do século XX, coexistindo com a liberdade *administrada e convocada*. Porque nestas práticas, no trabalho e na educação, ainda estão presentes as mesmas relações que determinaram as anteriores, como observa Fernandes (FERNANDES, 2008, p. 176):

No conjunto, várias pressões simultâneas operaram no sentido de impedir que a economia agrária se alterasse substancialmente. É que o crescimento dos pólos ‘modernos’, urbano-comerciais ou urbano-industriais, passaram a depender, de forma permanente, da captação de excedentes econômicos da economia agrária, organizando-se uma verdadeira drenagem persistente das ‘riquezas’ produzidas no campo, em direção das cidades com funções metropolitanas.

Entre outros exemplos, cita-se a ausência do Estado na Educação Popular, junto à maioria da população, pelo alto número de analfabetos. Em 1920, foram cerca de 70% da população brasileira (RIBEIRO, 1990; XAVIER, 1994). Entretanto, no mesmo período, foram fundadas importantes instituições de Educação Superior e a Educação primária e secundária ganhou novos contornos, passando por inúmeras reformas.

A contradição entre esses fenômenos denunciou, de um lado, a necessidade de uma formação ainda sob os modelos anteriores, pré-capitalistas, onde a escola não ofereceu subsídios

de qualificação e, de outro, a necessidade de uma formação mais técnica e especializada, quase industrial, e, nesta a escola encontrou importância central. Assim situa Romanelli (ROMANELLI, 2000, p. 45): “*A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundamentavam-se na estrutura e organização da sociedade*”.

Embora constituído entre a Educação acadêmica e aristocrática e com pouca importância à Educação Popular, o período em questão deu ênfase ao ensino técnico-profissional às escolas de formação técnico-profissional. No entanto, observa-se que estas já não mais incluíam a preocupação com os adultos “desvalidos” ou mesmo as crianças órfãs.

As escolas técnicas ou profissionalizantes vão se direcionando para atender a camada intermediária. Em grande número estão os filhos dos imigrantes que valorizavam a formação profissional, posto que estes não se encontravam, como os brasileiros, diretamente associados as questões que *negativam* o trabalho manual.

A coexistência entre o novo e o velho aparece, também, nesta situação aqui, na dimensão do trabalho. O número de imigrantes que entravam no Brasil no período pós Proclamação da República até a segunda década do século XX girou em torno de 2,5 milhões. Estes em geral iam para as fazendas de café (FIGUEIRA, 2003), mas na maioria dos casos muitos se recusavam a ficar, pois, imbuídos de relações industriais, não se sujeitavam às condições impostas pelos fazendeiros de café, local onde ainda se encontravam muitos trabalhadores brasileiros brancos, negros ou mestiços (FRANCO, 1997).

Sabe-se que a permanência do imigrante neste período no Brasil se consagrou pelo desenvolvimento das relações urbanas e industriais, que despontavam nestas décadas e aconteciam nas cidades. Este fato, dentre outros, denunciaram que a matriz anterior coexiste com a deste período.

A obediência, com suas raízes na relação escravocrata, se manteve pela produção do café como unidade econômica dominante coexistindo com a liberdade, tão necessária às novas relações sociais urbanas de uma indústria incipiente.

Como pensar os trabalhadores nesta situação? Pode-se simplesmente falar do trabalhador assalariado? Deve-se incorporá-lo por “decreto”, por força da lei ou sanção, às ‘novas’ condições econômicas?

Somente na segunda metade do século XX que os objetivos proclamados começam a dar sinais de objetivos reais, mesmo que careçam de condições para atingir toda a população. Aqui veremos a transformação do trabalhador incapaz dos séculos anteriores para o aluno incapaz, do século em questão.

Esta virada foi, em muito, proporcionada pelas reformas educacionais do período. Porém, é importante ressaltar que o contexto político em muito interferiu em sua condução. Por exemplo, a Constituição de 1891 teve mérito de eliminar o critério de renda para o voto, mas acentuou a presença do analfabetismo no Brasil ao impedir o voto a esta camada da população.

Esse fato, associado às questões econômicas, como a necessidade da instalação da indústria, o crescimento urbano, populacional, levou os intelectuais a proclamarem o problema do analfabetismo como vergonha nacional.

O processo político instalado dentro da diversidade e complexidade da sociedade brasileira contribuiu para a criação de diversas correntes políticas partidárias como o comunismo, o socialismo e o anarquismo. Estas correntes tiveram preocupação com a organização dos trabalhadores, mas, sobretudo, com a formação desta classe.

Elas foram responsáveis pela criação de algumas escolas operárias e pela inclusão no ideário nacional da obrigação da sociedade e do Estado com as questões do analfabetismo e de uma formação escolar para os trabalhadores.

A cena política entre as décadas de 1910 e 1920 esteve marcada pela forte presença da oligarquia cafeeira que controlou o voto pela presença do coronelismo e do ruralismo. Os progressistas viam a necessidade de aumentar o corpo eleitoral com vistas ao fortalecimento de uma política contrária à hegemônica. A educação foi chamada para compor tal quadro e este fenômeno denominado por Nagle (NAGLE, 1974) como *entusiasmo pela educação*.

Surgiu um conjunto de correntes e tendências unido à “crença” da educação como unidade de transformação social pelo ensino do e ao homem. Isto provocou um período de intensas reformas educacionais. Embora o sistema político mantivesse a autonomia dos Estados pela Constituição de 1891, as reformas educacionais foram efetuadas no âmbito federal e ganharam o caráter de servir como modelo (XAVIER, 1994).

A grande inovação, garantida legalmente, foi a laicização do ensino público e a institucionalização da liberdade de culto, provocada pela separação que a Constituição vigente criou entre Estado e Igreja. Em grande parte, estas reformas foram conjugadas pela manutenção

do ideário literário, presente no Império, com o enciclopedismo do Iluminismo, com a introdução da concepção de ciência do Positivismo. Ribeiro (RIBEIRO, 1990, p. 73) destaca que:

O código Epiácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a Reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio da liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência [...] os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luis Alves/Rocha Vaz).

Assim, a mudança curricular no Colégio Pedro II incluiu o estudo das Ciências, ao lado das tradicionais disciplinas, operando a reformulação em todo o ensino secundário brasileiro. Ainda neste contexto, o ensino primário divide-se em dois grupos, para crianças de 7 a 13 anos e entre 13 e 15 anos.

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz interveio diretamente no Ensino Superior fixando os currículos e aperfeiçoando o exame vestibular. Sobre a questão do analfabetismo, constituído pela massa trabalhadora, diversas esferas da sociedade tiveram iniciativas importantes. Demarcou-se a presença dos entusiastas e, dentre eles, muitos que participaram de cargos políticos nos Estados.

Estes grupos se reuniam em “ligas” e pretendiam se caracterizar como um: “(...) movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância visando à estabilidade e à grandeza das instituições republicanas” (PAIVA, 1983 *apud* GALVÃO & SOARES, 2006, p. 36).

Em 1915, foi fundada no Clube Militar do Rio de Janeiro a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo. Na mesma década são fundadas as ligas de Defesa Nacional e a Nacionalista do Brasil (XAVIER, 1994), embora não só voltadas para a educação, têm ação vigorosa. Destas ligas fizeram parte profissional liberais, intelectual e industrial.

No processo de criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, pelos “entusiastas”, os debates se concentraram na necessidade de disseminar a educação por todo país. O tom dado à concepção de adulto analfabeto, em muito pela predominância de uma visão dos higienistas e sanitaristas, qualificou-os como dotados de ignorância e falta de educação. Esta é comparada, como explica Couto (COUTO, 1998, p. 38) ao: “(...) câncer que tem a volúpia ao corroer célula a célula, fibra por fibra, inexoravelmente, o organismo, levando a nação a “subalternidade” e à “degenerescência””.

Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006) ainda destacam a presença de iniciativas particulares sobre a questão do analfabetismo e a importância que assumiram no seio da sociedade civil. Relatam assim, a iniciativa de Abner Britto- bacharel em ciências jurídicas e sociais, promotor público do Rio Grande do Norte- que criou um método por ele intitulado de “*dasanalphabetizador*”³⁷, consagrado, como lembram os autores, ao ensino dos analfabetos, subentende-se, adultos.

Porém, como mostra Saviani (SAVIANI, 2007) dentro desta mesma intelectualidade estiveram presentes nomes como Carneiro Leão, que via na alfabetização, sem uma educação moral, um componente perigoso para aumentar a “anarquia social”. Dizia ele:

Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público.

Se a educação de adultos implicava o sucesso econômico do país também esteve imbricado a ela o temor das massas. A intelectualidade, como sociedade civil, ajudou a compor um novo cenário, embora ansiando por uma educação que atendesse aos seus interesses imediatos, a classe trabalhadora foi sendo conduzida pelo conflito entre a formação profissional e aquela entendida como direito dentro dos limites da cidadania liberal.

Neste contorno, a categoria *trabalho* se afastou sensivelmente das discussões do analfabetismo. A educação de adultos passou a ser encarada como assistência que o Estado prestaria à população. Note-se que para este período, pós anos 1930 do século XX, a indústria já tinha composto o seu quadro de mão de obra e ocupava-se do ensino oficial para garantir a continuidade desta composição.

Acomodaram-se os intelectuais e burgueses no poder político e econômico de um lado, com a proteção do Estado, e, de outro, seguindo a orientação taylor - fordista na gerência de maior produtividade e lucro. Destacamos que à margem esteve a maioria analfabeta da população. No trabalho do campo estavam condicionadas às relações “mandonistas”, na cidade às de “subempregada”.

³⁷ Cf. Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 38): “(...) segundo seu autor, os sujeitos submetidos ao método ‘ficam lendo e escrevendo após haverem recebido sete lições’. Cada lição tinha a duração de três dias. Abner afirma propagar seu método por todo o país, dando ‘combate ao analfabetismo tão deplorável em nossa cara Pátria’”.

A educação de adultos foi assim determinada até o final da década de 1950 do século passado, quando despontaram no país as concepções de Paulo Freire, visando conjugar trabalho e educação, sob uma perspectiva política-humanitária. Neste contexto, a educação de adultos, em grande parte seguiu influenciada pelo ideário que compõe a Educação Popular³⁸. Como assinala Feitoza (FEITOZA, 2008, p. 80):

É crucial o reconhecimento das contribuições de Paulo Freire para as conquistas de uma EP e EJA emancipatórios, situando sua obra no contexto de sua formulação e buscando não tratá-lo como mito, como é recorrente nos grupos de EP e EJA. Entender o mérito de suas reflexões para além do “método de alfabetização”, reconhecendo, porém sua circunscrição histórico-conceitual: o teor escolanovista e existencialista cristão e as tentativas de interlocuções com o marxismo, na perspectiva de propor uma educação dialógica, crítica e voltada aos grupos populares.

O próximo tópico deste capítulo será dividido em três, de acordo com as orientações dominantes sobre a Educação de Jovens e Adultos no país e sua relação com a categoria *trabalho*.

O primeiro recorte se situa entre os anos de 1930 a 1960, e nele se encontra a consolidação industrial e a presença marcante da sociedade civil. O segundo, entre 1964 e 1985, pela presença da Ditadura Militar com novos contornos da política econômica nacional e a Teoria do Capital Humano como suporte filosófico-político. O terceiro, desta data até a atualidade, marcado pela imposição do neoliberalismo educacional e a “crise” no “mundo do trabalho”.

Nestes períodos estará demarcada a crescente presença da Educação de Jovens e Adultos por três momentos hegemônicos. O primeiro, como direito de cidadania na acepção liberal e seu afastamento da categoria *trabalho* como fundamento; em seguida, a entrada pelo ensino da dimensão política e o *trabalho* como estratégia de ação; e na atualidade, a institucionalização de fato como nível de ensino oficial tendo a categoria *trabalho*, entendida como empreendedorismo.

1.3. A formação do trabalhador não escolarizado no Brasil entre os séculos XIX e XX, entre o trabalho necessário e possível: os limites de uma EJA para a emancipação.

Estes campos, da necessidade e do possível, são estudados por diferentes linhas de pensamento filosófico. Embora, cada linha traga sua contribuição a partir de diferentes matrizes,

³⁸ Sobre este contexto e o conjunto de idéias aí vinculados, trataremos no próximo tópico. Por ora interessa-nos enfatizar a grande contribuição deste educador brasileiro ao contexto educacional do país.

todas enfocam a liberdade como categoria intrínseca e a maioria a condiciona as limitações e/ou restrições seja da natureza, seja da cultura. Dessa forma, pronuncia Chauí (CHAUÍ, 2002), não há espaço para a liberdade, já que o campo da necessidade está determinado de antemão.

Necessidade é assim, para Chauí (CHAUÍ, 2002, p. 359): “(...) o termo empregado para referir-se ao todo da realidade existente em si e por si, que age sem nós e nos insere em sua rede de causas e efeitos, condições e conseqüências”.

Para o campo da necessidade, a partir das reflexões sobre a liberdade, estão ainda aí imbricados os conceitos da contingência, do determinismo, do acaso, entre outros, e a sua finalidade está em discutir a condição do homem frente à natureza e à cultura.

Entretanto, diferentemente das linhas de pensamento que vêem contradição entre os campos, a linha de pensamento que se desenvolve tendo a formação histórico-social como princípio irá entender a relação entre necessidade e liberdade de forma diferente. Defenderá a liberdade não como ato da escolha realizado pela vontade individual, mas como integração crítica a estes campos.

Esta concepção desloca o campo de discussão do ser como isolado, portanto, associada à vontade interna, para o todo ou para a totalidade. A atividade do homem não está em si mesma condicionada à natureza ou à cultura, mas à totalidade que se manifesta independentemente da ação deste. Enuncia Chauí (CHAUÍ, 2002, p. 362): “A totalidade é livre porque se põe a si mesma na existência e define por si mesma as leis e as regras de sua atividade; e é necessária porque tais leis e regras exprimem necessariamente o que ela é e faz”.

Portanto, liberdade não é escolher ou deliberar dentro desta ou daquela possibilidade e de acordo com a vontade interna e como fator isolado do conjunto social, mas: “(...) agir ou fazer alguma coisa em conformidade com a natureza do agente que, no caso, é a totalidade” (CHAUÍ, 2002, p. 362).

Isto implica reconhecer que não há oposição entre liberdade e necessidade, mas sim a maneira pela qual a liberdade do todo se manifesta. Portanto, é reconhecer quais as possibilidades que se colocam no ato da ação. Assim como a célebre reflexão de Sartre (*apud* CHAUÍ, 2002, p. 360): o que importa não é saber o que fizeram de nós e sim o que fazemos com o que quiseram fazer conosco.

Para o campo da possibilidade, a mesma autora contribui para este estudo defendendo que na concepção descrita como formação histórico-social este conceito se apresenta adjetivado pela

expressão *objetiva*. Isto é: “(...) não é apenas alguma coisa sentida ou percebida subjetivamente por nós, mas também e, sobretudo alguma coisa inscrita no coração da necessidade” (CHAUÍ, 2002, p. 365).

Inscrita, portanto, no coração da realidade objetiva, aquela pela qual desenvolvemos as formas concretas de nossas ações. O coração é a essência, a regra, a lei que estrutura as atividades e as ações. Compreender estas formas, concebendo a maneira pela qual condicionam a atividade humana e agir sobre elas é agir sobre as circunstâncias que estão postas para a nossa ação.

Para Chauí (CHAUÍ, 2002, p. 365): “*O possível não é pura contingência ou acaso. O necessário não é fatalidade bruta*”. O possível é, portanto, o campo, pelo qual o necessário também se manifesta, prossegue a autora: “(...) *a nossa liberdade agarra-se para fazer-se liberdade. Nosso desejo e nossa vontade não são incondicionados, mas os condicionamentos não são obstáculos à liberdade e sim o meio pelo qual ela pode exercer-se*”.

O termo possibilidade apresenta-se como uma das categorias do *método explicativo de Marx*, como se encontra no Dicionário do Pensamento Marxista, de Tom Bottomore.

Neste, o termo é integrante do composto que define outro termo, o da necessidade, que, por sua vez, é determinado pelas *tendências*, afirma Bottomore (BOTTOMORE, 2001, p. 219). Em suas palavras, lê-se que: “(...) *as tendências determinam as necessidades. Porém, pode haver obstáculos a realização das tendências. Assim, em oposição às tradicionais relações modais de necessidade, não se reduz a realidade, mas, no máximo, a possibilidade*”.

As teses marxistas têm o campo histórico e social (natural) a condição primeira da composição humana, sem descartar o potencial de transformação que o homem aí exerce. Sendo assim, ontologicamente o homem é um ser social.

As relações sociais, indispensáveis e independentes da vontade humana, porém, considerando a dimensão da transformação que este aí exerce, para Marx, a partir do desenvolvimento das forças e potencialidades humanas tornarão possível a abolição do capitalismo. Com esta abolição, “(...) *o desenvolvimento dessas forças e potencialidades torna possível um mundo sob controle de produtores associados que cooperam comunitariamente, desenvolvem individualidades múltiplas e gozam de liberdade pessoal*” (BOTTOMORE, 2001, p. 192).

Para Marx, então, o campo da necessidade estando condicionado à tendências e estas podendo compor, pelo aspecto negativo de sua realização, a possibilidade, coloca para a

liberdade, um conjunto imbricado a realização da própria organização social. Isto é a liberdade do homem, não está abstratamente dependente de sua vontade, mas sim, associada as condições de dissolução das bases e princípios da sociedade burguesa e nela o sistema capitalista.

Esta defesa é encontrada em Marx (MARX, 2005) como mais detalhes na crítica que o mesmo realiza sobre um artigo de Bruno Bauer, 1842, sobre a *questão judaica*.

O problema que surge para Marx a partir da constatação do caráter político dos ensaios de Bauer é que, por meio da emancipação por ele preconizada, não há sequer o direito de exigir que os judeus abandonem o judaísmo. A emancipação política da religião possui a mesma natureza da emancipação política da propriedade individual, ambas levadas a cabo pelo Estado moderno, qual seja, a passagem da propriedade individual e da religião do âmbito público para o privado (PINTO, 2009, p. 02).

O que é considerado, portanto, em *A questão judaica* é a origem de toda opressão na associação homem sociedade, atividade humana atividade social, ou seja, “(...) a união interativa entre sujeito e objeto, entre homem e seu meio” (PINTO, 2009, p. 02).

Assim, Marx (MARX, 2005) ao que serve a questão da emancipação, tem que primeiro considerar a *união interativa*, na sociedade burguesa, portanto atual, entre homem e cidadão. Entretanto, sabe-se que o cidadão é assim, constituído porque é, em tese, detentor de direitos políticos e, somente o é, por pertencer ao Estado. Este ao garantir o seu conteúdo o condiciona as bases de sua própria instituição. Isto implica considerar, pelas acepções marxistas, que estando o Estado determinado pelas relações de produção burguesas e capitalistas condiciona o cidadão a sua mesma determinação. Observa-se, assim, que o cidadão está separado da concepção integral, de homem, proposta pelos estudos de Marx (MARX, 2005).

Ao considerar a participação na comunidade e mais precisamente na “(...) comunidade política, no Estado (...) e constatando-se que os direitos do homem, distintos do direito do cidadão, nada mais seriam que os direitos dos membros da sociedade civil burguesa, do homem egoísta, separado da comunidade” (PINTO, 2009, p. 2), o que se obtém é o antagonismo da emancipação política com a emancipação humana.

Fica, pelas teses marxistas, delimitado que a emancipação política, tal qual preconizada como sinônimo de liberdade são: um estágio e ao mesmo tempo obstáculo à liberdade pessoal, já que esta é intrínseca ao movimento de emancipação de toda a comunidade às formas de opressão legitimadas pela sociedade burguesa capitalista.

Ao tomar estes conceitos para o título deste tópico, este estudo os traz, pela filosofia, pois acredita que a educação, de forma geral, e, especialmente a escolar, se constitui de ambas as dimensões. Ela está, assim, entre a necessidade e o possível. Como necessidade da classe trabalhadora³⁹, pela tendência de socialização das técnicas de produção, assim a elevação da qualificação da força de trabalho, a escola assume em seu papel social ante a possibilidade da emancipação que, neste estágio de desenvolvimento das forças produtivas, encontram-se como política (FEITOZA, 2008).

Entretanto, a escola está organizada pela classe burguesa dominante⁴⁰ e sob seus moldes ela centraliza as relações presentes a esta mesma classe. Dessa forma, atende diretamente a seus interesses e viabiliza seu horizonte inculcando-os aos demais.

Se de um lado ela potencializa a formação técnica-profissional e fornece ao capital seus quadros, está unilateralmente voltada para o mercado de trabalho - atendendo assim, a tendência dominante. Se de outro se ela se volta para uma formação propedêutica ela deixa de atender os anseios imediatos da maioria da população (os trabalhadores) - a possibilidade, que a classe trabalhadora ensaja.

A educação da classe trabalhadora no século XX viverá este antagonismo ao longo de seu desenvolvimento. Isto marca a manutenção da dualidade da organização educacional brasileira no oferecimento da educação pública, obrigatória, laica e universal que será atingido, parcialmente, somente no final deste século.

Alguns autores (NOGUEIRA, 1998; SILVA, 2002) apontam que este fenômeno tem suas origens na constituição do Estado brasileiro. Uma instituição que se forma para atender aos interesses e objetivos da classe dominante, ora da aristocracia do café, ora da burguesia industrial e, entremeio a estas classes, aos ditames internacionais.

Nesta via, a manutenção do poder político das várias facções, de tempos em tempos, se refaz na composição do Estado e se dá de diversas formas.

Ao longo de século XX a educação ganha status de prioridade nacional (SAVIANI, 2003) e é a instituição escolar, via consentimento do governo federal, que terá como foco de viabilizar

³⁹ Neste estudo o sentido de classe social e consciência de classe estão baseados nos estudos de Iasi (IASI, 2006).

⁴⁰ Ianni (IANNI, 2004) se refere a questão de 'consciência de classe' também no seio burguês. Esta, por sua vez, no Brasil não avançou, durante a época em questão, de uma classe corporativa à universal, dessa forma, impedindo a própria ação da classe trabalhadora quando a questão é enfrentamento e superação do estado vigente.

tais ações, ou seja, criar a conformação ideológica e material no desenvolvimento dos interesses do Estado (SILVA, 2002).

A formação para o trabalho dos séculos anteriores deixou o homem à mercê de sanções e coações, posto que este era visto como o incapaz, indolente e degenerado. No século XX, esta formação, sob as novas relações sociais e econômicas e, com ela, a forte presença da educação trarão modificações. No entanto, a visão de homem, ou melhor, trabalhador como incapaz, indolente e degenerado se mantém. Assim vista, é deslocada do campo produtivo, para o campo educacional.

É para a classe trabalhadora que se volta a Educação Popular⁴¹, as campanhas de alfabetização e o ensino adulto entre os discursos e experiências da sociedade civil progressista e libertária, mas também conservadora. Os profissionais da educação tomaram o lugar dos legisladores. No lugar das punições, a instrução foi vista como fator necessário para a lacuna criada entre o trabalho escravo e o assalariado.

Viu-se a transformação do então trabalhador incapaz e degenerado para, no século XX, sua constituição como aluno adulto infantilizado e incapaz, numa insistente tentativa de capacitá-lo para o trabalho.

No primeiro momento, esta “capacitação” tomou emprestado o adjetivo de direito, em outro, o de participação política e, por último, o de empreendedorismo, incluindo o termo empregabilidade.

Embora haja manifestações que incluem o trabalhador como sujeito histórico participante e ativo, estas não se tornam hegemônicas e apenas marcam presença em alguns momentos na política educacional brasileira, contribuindo com as discussões no âmbito da educação de adultos.

Assim, pode-se dizer que, hegemonicamente no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos assume a vertente assistencialista e utilitarista voltada essencialmente para o mercado de trabalho.

1.3.1 Estado e Sociedade Civil: eixos orientadores dos movimentos e as campanhas estatais, a hegemonia do ensino sobre o trabalho.

⁴¹ Cf. Feitoza (FEITOZA, 2008): às referências a EP, utiliza-se as análises de Paiva (PAIVA, 1987), em que a “(...) EJA apresenta-se como faceta da EP, em pelo menos três sentidos básicos: Educação Popular, como a destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou não tiveram de forma suficiente, diretriz seguida pelas iniciativas oficiais, percebendo escolarização/ suplência; a educação destinada às camadas populares, aqui incorporando também as iniciativas dos movimentos sociais populares e ainda, a educação das séries fundamentais, extensivas a toda a população” (FEITOZA, 2008, p. 23).

Se as décadas anteriores à de 1930, no século XX, foram marcadas pelo conflito de diferentes composições políticas e ideológicas, as posteriores foram marcadas pela acomodação cooptada entre Estado e sociedade civil.

Há a predominância do populismo como tendência ideológica dominante entre a intelectualidade, do Estado como instituição política econômica intervencionista e da sociedade civil composta pela presença da classe trabalhadora.

No cenário educacional, marca-se a crescente presença dos profissionais da educação, da disputa entre o público e o privado, do ideário “escolanovista” e da pressão da sociedade civil para ‘mais’ escolas. Tem-se o aumento do ensino técnico e profissional que visa atender a crescente camada média, e a estruturação do Ensino Superior.

Estes fatores reafirmam a dualidade da organização escolar no atendimento da camada social. De um lado o ensino secundário técnico para uma pequena parcela da classe trabalhadora, de outro o superior para os dominantes, constituídos em sua totalidade por uma pequena parcela da população. Esta dualidade ainda é reforçada pela oficialização do ensino privado, como rede constituinte do sistema educacional brasileiro.

Do ponto de vista econômico o Brasil, pós-1930, estará ainda condicionado aos poderes capitais da oligarquia cafeeira. É esta que sob os impactos do *crash* da Bolsa de Valores de Nova Iork⁴² proporcionou a mudança do modelo econômico vigente de importações pela queda do preço do café no mercado mundial.

Outro fator associado foi a Primeira Guerra Mundial, criando as dificuldades de importação de produtos industrializados, fazendo com que o Brasil pensasse a constituição de sua própria indústria.

Na organização social cresceu a participação do trabalhador, seja o imigrante ou brasileiro. Sua incorporação/cooptação fez-se urgente pelo “carregado” ideário internacional que começava a despontar em âmbito nacional, como, por exemplo, pela Revolução Russa.

Com a exportação com menos renda e as importações dificultadas, a virada para o mercado interno passou a ser a medida adotada. A taxa de rentabilidade aumenta e há queda da

⁴² A Grande Depressão é assim que o historiador Eric Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995) se refere aos efeitos da crise do sistema capitalista na segunda década do século XX. A mesma é decorrência direta da I Guerra Mundial. Esta afeta as exportações, principalmente norte americanas e cria no mercado alterações significativas com relação a balança comercial dos países associados interferindo sobremaneira na Bolsa de Valores de Nova York.

taxa do lucro das exportações. O desvio de capitais de investimento do setor externo foi escoado para o mercado interno que, neste período, teve o seu maior impulso de crescimento. Para se ter uma idéia, em 1933, o consumo e a produção industrial e agrícola superaram o de 1929 (FURTADO, 1998).

O modelo econômico se configurou como substitutivo das importações. As indústrias de bens de capital se desenvolveram e atingiram um crescimento de 50% entre 1929 e 1937 e a produção primária para o mercado interno cresceu mais de 40% no mesmo período. Todos estes fatores ainda tiveram a contribuição da efervescência de idéias da década anterior a de 1930. Várias tendências, tendo o “liberalismo” como núcleo, se fizeram presentes e atuaram como baliza para o equacionamento das dificuldades econômicas e políticas da época.

Com o suporte material da classe trabalhadora, do tipo industrial, da acumulação do capital pela oligarquia, da ideologia sustentada pela intelectualidade liberal e o Estado como “promotor” a questão da industrialização tornou-se palavra de ordem. Destaca Nogueira (NOGUEIRA, 1998, p. 37):

Assim, a industrialização ganhará um certo impulso mas não perderá seu caráter dependente nem ingressará no terreno da produção de base (maquinaria e tecnologia); a legislação trabalhista e social será implantada mas trará consigo dispositivos legais cerceadores da ação sindical e o paternalismo mobilizador do Estado; o velho sistema oligárquico será derrotado mas não será substituído por um regime democrático, e sim por uma articulação elitista administrada por um Estado que submeterá a sociedade a si e assumirá feições bonapartistas, dedicando-se a montagem de um complexo mecanismo de controle político e social das massas emergentes.

Esta foi a solução encontrada para os impasses que se colocaram para o Brasil no período pós 1930. Se esta fase teve o mérito da crescente ebulição de idéias e contribuições para a superação do colonialismo e efetividade da organização institucional, via Estado, para a realização das liberdades civis e dos trabalhadores, teve também o demérito de que estas se encontravam determinadas pela ação “ditadora” governamental.

Assim, se encontravam os sindicatos e toda aparelhagem estatal que não estão sob a “mão invisível do mercado” e sim sob o “braço forte do Estado”. O liberalismo, entendido como ameaça passa a ser combatido, assim afirma Nogueira (NOGUEIRA, 1998, p. 56):

A ideologia trabalhista tornar-se-á, assim, complementar ao mito de Vargas, o ‘pai dos pobres’. Por meio dela, será sancionado o pacto entre Estado e classe trabalhadora [...] As explicações oficiais do Estado Novo insistirão em pontos

diretamente associados aos diversos temas da recomposição nacional por meio do trabalho. O novo regime jamais ser, por exemplo, apresentado como fruto de um ato arbítrio, violentamente imposto à Nação, mas como decorrência natural da própria história recente do País, espécie de superação das indecisões e as aspirações mal formuladas no próprio movimento revolucionário de 1930.

A década de 1930 foi alvo, pelas manifestações de descontentamento da sociedade civil e facções da política, de realizações autoritárias que desembocaram no período da ditadura varguista pela imposição do “Estado Novo”, que se desmantelou na década seguinte, a partir de 1946.

A educação sofreu os efeitos da passagem de uma sociedade agrário-exportadora para urbano-industrial. Neste contexto se constituiu como a mola propulsora para a formação de uma “nova” sociedade. Coube à educação escolar formar o novo quadro, sob nova mentalidade, adaptados à “busca” da identidade nacional. Para Saviani (SAVIANI, 2007, 193)

(...) o que resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um ‘Estado de Compromisso’, caberia considerar que esse Estado se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. [...] no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.

“Renovadores” e “conservadores” engajaram-se na luta pela educação e ambos uniram-se à classe trabalhadora para atingir seus fins. Os movimentos que se desencadearam tiveram como objetivo sua publicização e o insistente apelo para a sua privatização. No primeiro enfileiraram-se os liberais e no último, a Igreja.

Ambos entendiam-se como necessários à condução das políticas educacionais brasileiras e a disputa acirrou-se por ocasião da publicação do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, que preconizava o ensino laico, dentre outros fatores, em oposição à presença da Igreja. A partir de então, a cisão tornou-se necessária e ambos concorreram até o final da década seguinte como opositores, mas não antagônicos, à efetivação de políticas educacionais marcadas por interesses divergentes.

O “Manifesto”, encabeçado por Fernando Azevedo e tendo nele Anísio Teixeira e Lourenço Filho como expoentes, dentre outros, teve como mérito o início de um movimento nacional em defesa da escola pública contra a “velha estrutura do serviço educacional”, propondo

uma reconstrução nacional de bases liberais, identificada com o comunismo pela ação central que o Estado deveria ter na educação.

O movimento escolanovista, expresso no “Manifesto”, estruturou-se no princípio de que a finalidade da educação seria orientar-se por uma “concepção de vida”. Embora determinada pela estrutura da sociedade, o “mestre” deveria seguir um ideal, ao qual deveriam conformar-se os educandos, como acentua Saviani (SAVIANI, 2007, p. 243):

Em lugar dessa concepção tradicional, que servia aos interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no ‘caráter biológico’ que permite a cada individuo se educar, conforme é de seu direito, ‘ até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.

A concepção conservadora que teve na Igreja sua maior expressão, defendeu a autonomia do ensino tendo como objetivo a oficialização da rede privada, buscando condições de continuar exercendo sua influência ideológica. Com sua saída da Associação Brasileira da Educação (ABE), por ocasião da publicação do “Manifesto”, os católicos fundaram a Confederação Católica Brasileira da Educação.

A união dos católicos em torno da questão educacional arregimentou professores, alunos e políticos defendendo a primazia da Igreja no exercício da função educativa e, conseqüentemente, o combate à laicização do ensino. Sua argumentação situava-se na defesa da instalação da ordem natural e divina da hierarquia na condução da educação. Para esta corrente, primeiro, pela família, depois Igreja e, por último, o Estado devem ser os responsáveis pela educação.

O desfecho da situação congregou as duas tendências no texto Constitucional de 1934. Para o Governo, as tendências não eram opostas, pois o mesmo se interessava somente pelo apoio político de ambas para a manutenção de seu poder. Nas palavras de Saviani (SAVIANI, 2007, p. 270):

Dir-se-ia que a modernização conservadora, conceito com que a historiografia tende a classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova.

As reformas educacionais tiveram como fonte a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos e em 1931 houve a reforma do Ensino Superior e do Secundário. Este foi dividido em propedêutico e comercial, ambos tendo o

superior como meta, no entanto, o comercial se direcionou à cadeira em Finanças e o primeiro às de Direito, Medicina, Engenharia e Arquitetura.

A segunda reforma educacional no período varguista foi encabeçada por Gustavo Capanema e, com o fim do Estado Novo, por Raul Leitão da Cunha. Ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, decretadas entre 1942 a 1946, tendo como contribuição a grande regulamentação do ensino e o demérito da desarticulação e a falta de flexibilidade entre os níveis (ROMANELLI, 2000).

A formação para o trabalho que objetivou atingir os “menos favorecidos” não atendeu quantitativamente a todos, e a estes poucos o ensino esteve voltado para o trabalho industrial, comercial e agrícola. Para tanto, criou-se o SENAI (1942) e o SENAC (1946) e a organização e estruturação do ensino brasileiro com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938.

No âmbito do ensino profissionalizante, muito enfatizado por esta reforma, surgiu o Ensino Supletivo, nos artigos 2º e 9º do Decreto-Lei n. 8529/46 onde podia ser lido:

(...)

b) o *ensino primário supletivo*, de 2 anos, destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada. O currículo para os cursos ficou assim estruturado:

(...)

3 Curso Primário Supletivo:

I - Leitura e linguagem oral e escrita;

II - Aritmética e geografia;

III - Geografia e História do Brasil;

IV - Ciências Naturais e Higiene;

V - Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar);

VI - Economia doméstica e puericultura, só para os alunos do sexo feminino.

Romanelli (ROMANELLI, 2000, p. 161-2) ainda argumenta que:

A organização do ensino primário supletivo, cujas classes passaram a funcionar em 1947, [...] contribuiu efetivamente para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e todo a década de 50. Esse foi um aspecto positivo da lei que, por sinal, foi aplicada de forma positiva.

Ocorreu aí a oficialização do ensino de jovens (adolescentes, pelo termo da época) e adultos, surgindo como uma necessidade “funcional” e “compensatória”: inserir o jovem e o adulto no mercado de trabalho numa perspectiva de suprimir o grande *déficit* da mão de obra

causado pela ausência do Estado nas décadas anteriores, mas, principalmente, de encaminhar uma assistência social aos que encontravam-se fora do mercado. A educação passou a ser encarada como mediadora ideológica das possibilidades.

Freitag (FREITAG, 1986, p. 65) corrobora com estas análises defendendo, em seus estudos, que a educação, no Brasil, prepara:

(...) sua clientela para certas hierarquias profissionais dentro da sociedade. Assim, cargos dirigentes e de mando exigem, mesmo que só formalmente, uma formação de nível superior, ao passo que trabalhos rudimentares (manuais) dispensam na maior parte qualquer tipo de formação.

Não “nasceu”, portanto, da possibilidade de inserção do adulto na cultura letrada e para o desenvolvimento de formas de pensamento criadas no âmbito da cultura ocidental, indo além do aprendizado “das primeiras letras”. Nos dizeres de Paiva (PAIVA, 1987, p. 16), e sobre o qual este estudo concorda, é que a educação de adultos deve:

(...) como toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar.

Esta concepção “fugia” do aspecto funcional, compensatório e de suplência. Ela trouxe a marca de uma educação permanente e integrada à inserção no trabalho, bem como a aquisição dos bens simbólicos e materiais da sociedade como um todo.

Embora este segmento tenha, via legislação de ensino, seu caráter positivo, como salienta Romanelli (ROMANELLI, 2000), ele legitimou a marca do passado ligado à negativa identificação social do trabalho. Este estado denunciava ainda uma visão do aluno como um trabalhador indolente e degenerado, que existia sob a proteção do “branco” que deveria adestrá-lo ao trabalho, incluindo-o na sociedade.

Uma visão que persistiu nas ações do governo em décadas posteriores, cujas taxas de analfabetismo na população com mais de 15 anos eram preocupantes: em 1940 o número de analfabetos é de 56,17%; e em 1950, cai para 50,48% (ROMANELLI, p.75). A maioria da população encontrava-se sem acesso a educação escolar, instituição que se constitui em fundamento da participação social e econômica.

Nas palavras de Freitag (FREITAG, 1986, p. 66) lê-se que:

(...) a escola brasileira [...] não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Para realizar essas funções é indispensável a atuação da escola também como reprodutora da ideologia, ou seja, a concepção de mundo da classe dominante (alta e frações da média).

Embora prevista em âmbito nacional, pelo ensino supletivo e incentivada pelas ações federais, as reformas da educação foram estruturadas na preocupação do governo com a formação das “individualidades condutoras”. Assim se expressa Romanelli (ROMANELLI, 2000) sobre os objetivos e intenções políticas do período em questão, enfatizando que a educação de adultos ficou relegada a um segundo plano, de modo diferente apenas para algumas vertentes da sociedade civil, agrupadas em torno da educação, principalmente a popular.

Primeiro porque a importância atribuída à educação garantiria, para as classes trabalhadoras, uma posição melhor no sistema produtivo. Dessa forma, a própria população passou a ver a educação como fonte de mobilidade social “forçando” a ampliação do sistema de ensino. Para contribuir com esta educação, se constituiu a pauta das reivindicações mais importantes que uniu a intelectualidade à classe trabalhadora, conclamando-as para a transformação da realidade.

O sistema de ensino se organizou para atender o desenvolvimento industrial, em grande parte subentendido pelas relações de trabalho que despontam principalmente nos Estados Unidos e denominado de sistema taylor - fordista por uns, taylorismo e/ou fordismo por outros. Isto implicava reconhecer a importância da escola para a qualificação profissional e sua relação direta com o mercado e a organização do trabalho.

Este estudo não se aterá pormenorizadamente a esta concepção⁴³. Resta saber é que, embora haja relação direta entre *trabalho e educação* dentro desta concepção, a “educação de adultos” deixada a margem pelo Estado, fica a mercê das ações isoladas e fragmentadas no âmbito do governo e da sociedade civil.

⁴³ Frederick Taylor, pesquisador do campo da administração, no final do século XIX e início do XX, desenvolve a teoria da gerência científica. Proporciona a mudança de direção decisiva e definitiva no comportamento do empresariado americano. Colocou esta diretiva em prática, ou seja, subdividindo as tarefas nas menores unidades de tempo e movimento que fossem possíveis, para combiná-las como métodos de “gastos mínimos”. As destrezas no trabalho transferiam-se do trabalhador para o empresário, que as analisaria e as devolveria ao trabalhador em parcelas de modo que “os trabalhadores jamais voltariam a ser mestres em seus ofícios”. Esta teoria é responsável, segundo Saul (SAUL, 2004), como fundamento da Teoria do Capital Humano.

Este fato fez com que nas próximas décadas a Educação de Adultos se aproximasse das campanhas em prol da alfabetização e aí ficasse condicionada.

O ensino de adultos, no Brasil, é assim desenvolvido em duas instâncias. Uma ligada ao Ensino Supletivo, e, outra, demarcada pelas Campanhas Nacionais em prol da Alfabetização.

Destaca-se neste momento do estudo a importância que o movimento escolanovista teve sobre a relação *trabalho e educação*. Este teve como contribuição a inserção na educação dos debates sobre aprendizagem, infância e as condições de ensino, bem como a discussão em torno de uma escola pública, obrigatória, laica e universal.

Essa ação levou o campo educacional a se apropriar exclusivamente nas questões do ensino e, neste movimento, de elevar o discurso da qualidade como prioridade dentro das discussões que se congregavam no seu entorno. Assim conduzido, evidenciou-se a diferença de ensino que ficou destinado à elite e à camada popular. Pôde, contudo, denunciar o afrouxamento que imperou na disciplina e nas exigências de qualificação das escolas convencionais.

O que antes cabia aos legisladores, portanto no campo político, passou a caber aos educadores, aos profissionais da educação e à intelectualidade interessada nos assuntos educacionais. Isto contribuiu para os debates e a condução da política educacional, que, assevera Saviani (SAVIANI, 1994, p. 31-2):

(...) desloca-se o eixo de preocupações do âmbito político (relativo a sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo uma dupla função: manter a expansão das escolas nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

Isto implica reconhecer que, em última instância, no entorno da Educação de Adultos, o ensino, que já carecia da presença do Estado, passou, neste período, a ser subtraído por ele. Em outros termos, embora a Educação de Adultos passasse a fazer parte da oficialização do ensino, o que se vê, em muito pelo deslocamento das preocupações políticas aos eixos técnico-pedagógicos, é que este ensino sofreu um refluxo por parte das ações do governo federal, quando ele foi associado e, de certa forma, reduzido à alfabetização.

Entre as ações do governo e da sociedade civil criava-se uma lacuna à Educação de Jovens e Adultos. Do lado da oficialização do ensino duas conseqüências são geradas: do lado externo, não atende a demanda, do interno, faltam estudos e pesquisas neste campo, no Brasil, não permitindo que este atendimento se desse nas condições adequadas aos adultos, gerando

praticamente os mesmos problemas que o ensino fundamental comum da época (RIBEIRO, 1990).

Com as dificuldades sentidas no campo da suplência e do ensino regular, os índices de analfabetismo diminuíram muito pouco e chegaram, em determinados períodos quando cresceu a população, a se manter praticamente estáveis em números absolutos.

A questão do atendimento ao trabalhador pelo prisma da escolarização tem, antes de qualquer coisa, de dar conta da alfabetização. Ela ocupa o espaço deixado vazio na passagem da mão de obra escrava à assalariada, esta última exigida sob as condições de desenvolvimento da sociedade moderna.

Considerando a alfabetização como a aquisição da técnica do ato de ler e escrever, e que seria este um “passo” importante para a inserção ao domínio do conhecimento, o processo de escolarização ficou reduzido à apreensão da técnica. Quando paralelo à defesa da universalização do ensino às campanhas pela alfabetização ganharam vulto em termos quantitativos.

Se nos séculos anteriores as categorias *trabalho e educação* estiveram, ainda que cruelmente, associadas pelas ações deste período, elas se dissociaram quando coube a educação, no âmbito da sociedade civil, às campanhas pela alfabetização e, na maioria dos casos, às empresas e à indústria a formação técnica-profissional (ROMANELLI, 2000).

Criou-se a dualidade (alfabetização de adultos x formação técnico-profissional) dentro da dualidade (ensino profissional x ensino propedêutico) e afastou-se o *trabalho* como fundamento da educação, pelo menos no que diz respeito as ações do governo federal à educação popular.

Nesse contexto despontam as campanhas em prol da alfabetização de adultos. De 1947 a 1963, Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006) denotam este período como o impulso do governo às iniciativas de alfabetização, porém, como vimos, em detrimento de uma formação qualificada e mais ampla.

Em muito estas iniciativas foram incipientes por parte do governo federal, embora, elas, em seguida, ocupassem um lugar importante, ainda que pequeno na proporção do problema no país. Elas foram consequência de dois fatores associados: o primeiro, a existência e o fim da II Guerra Mundial que deixou a Europa em estado calamitoso. Neste momento, ergueu-se a economia estadunidense como potência que promoveu a “reordem mundial”.

O segundo, intrínseco ao primeiro, constitui-se na criação de agências internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, o FMI⁴⁴. Estas têm por fim proclamado o estabelecimento de normas entre os países “do terceiro mundo”, visando conciliar o objetivo das economias centrais.

Dentre elas, destaca-se a UNESCO, que tem na educação a “mola” mediadora da “paz mundial”. Esta, por sua vez, passou a pressionar os países considerados subdesenvolvidos e/ou atrasados à realização de programas nacionais de educação de base, porque começam a conceber a educação como mediação para que as massas populares tenham acesso à assistência técnica e à paz (FEITOZA, 2008).

A primeira Campanha Nacional de Alfabetização aconteceu em 1947, com a implantação de dez mil salas de aula para a alfabetização de adultos, contribuindo para a implementação de infra-estrutura nos estados e municípios para as salas de aula destinadas aos adultos.

Tal ação promoveu a produção de materiais pedagógicos específicos como cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos sobre noções de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos (GALVÃO & SOARES, 2006).

Em 1949, foi realizado no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, organizado pela UNESCO e OEA⁴⁵, que acentuou o caráter técnico e a troca de experiências para o estudo do “analfabetismo” no Brasil (FEITOZA, 2008). Neste momento, a alfabetização era entendida como a capacidade de levar melhores condições de vida à população destruída pela guerra, sendo necessário humanizar as relações em meio à pobreza e à destruição. Estão também na cena o Banco Mundial e o FMI. Em conjunto, estes organismos ou agências internacionais, como denominado em alguns autores (NOGUEIRA, 1998; SILVA, 2002), passam a gerir planos, projetos e programas com o fim destinado.

No entanto, sabe-se que pela lógica de seu funcionamento posterior e o contexto em que são criados que atuaram como “financiadores” das ações no campo social - educação, cultura,

⁴⁴ Banco Mundial criado como consequência do acordo de *Bretton Woods* (cf. MONLEVADE E SILVA, 2000) junto com o FMI. Esta dupla é composta por outros organismos internacionais e foi criada como um órgão voltado para a reconstrução física e econômica da Europa e também para o desenvolvimento dos países do Sul. Vinculado ao BM e ao FMI a criação do BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, também voltado para as economias devastadas pela guerra; AID - Agência Internacional de Desenvolvimento, em 1960; CFI - Corporação Financeira Internacional, em 1956; Miga - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais, entre outros. Destaca-se que todas associadas à primazia do Banco Mundial. Este, com sede em Washington, tem sempre um presidente estadunidense e o FMI, um europeu. A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1945, tem como fim a propagação da “paz mundial”, favorecida pelo desenvolvimento da ciência e da cultura entre os países membros, tendo a educação como mediadora.

dentre outras, principalmente aos países da América, excluindo-se a do Norte, num crescente processo de endividamento. A dependência criada por estas agências deixou os devedores à mercê da expansão financeira estadunidense.

Neste entremeio, ocorreram conferências internacionais abordando especificamente a Educação de Adultos. Em 1949, aconteceu à primeira, na Dinamarca, e teve como tese a defesa da escola formal para todos. Até 1990, ao todo foram cinco conferências e remarcaram a tese inicial tendo, entre uma e outra, alternado a importância do Estado ou da sociedade civil na formulação de políticas para a Educação de Adultos, incluindo, entre elas o conceito jovem, passando a ser denominada de Educação de Jovens e Adultos.

Em 1950, sob o mesmo teor, lançou-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), sem muito sucesso e com números inexpressivos, segundo esses autores (GALVÃO & SOARES, 2006). As campanhas tiveram como suporte a mobilização da sociedade civil para erradicar “o mal do analfabetismo” do País. A Educação de Adultos pela via do governo federal reassume o caráter missionário e assistencialista. Outro fator que apareceu neste momento foi o da infantilização do adulto, bem como a visão de homem preconizada pela ação da campanha.

Como não há um acúmulo de estudos sobre a aprendizagem do adulto, no Brasil, em muito as experiências estão condicionadas aos argumentos didáticos e pedagógicos com ênfase nas crianças. No entanto, sabe-se que o ensino de adulto tem peculiaridades diversas do universo infantil. O tempo de vida, a sua inserção no mundo do trabalho, a vivência de relações sociais e de aprendizagem compõem diferentemente o aluno adulto.

Um grande intelectual da época, Lourenço Filho (FILHO *apud* SOARES, 1995 *in* GALVÃO E SOARES, 2006, p. 43), assim se expressou: “(...) *é mais fácil, mais simples e mais rápido ensinar adultos do que as crianças*”.

A análise de Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 43) afirma que esta expressão induz a pensar a educação de adultos, podendo supor “(...) *que para uma ação ‘fácil’, ‘simples’ e rápida’, o material poderia ser usado de qualquer forma, com qualquer alfabetizador, ganhando qualquer coisa*”.

Neste caso, se caracteriza como marca da desvalorização do ensino adulto frente às políticas sociais. Estas afirmações encontram ressonância quando a mesma legislação que a cria não atenta para o fenômeno da diferença nas diversas instâncias da prática educativa. Isto porque

⁴⁵ OEA Organização dos Estados Americanos, criado em 1948.

a Educação de Adultos já vinha sendo discutida e pontuando questões sobre a sua importância, desde o século XIX, em experiências internacionais, especialmente na Europa.

Nesse contexto que o trabalhador ganhou status de aluno. Não qualquer trabalhador e, sim, da classe que desponta da negativa identificação do *trabalho*, como indolentes e, paradoxalmente, com potenciais subversivos. O trabalhador das décadas passadas agora se configurava no aluno infantilizado, indolente a ser regenerado. Este era “convocado” a pensar por si, adaptando-se às novas condições e mantendo-se subserviente. Seria este o estado da *liberdade convocada*.

Esta situação ganhou um “novo” impulso nos finais da década de 1950, quando houve o domínio da educação sobre o *trabalho* na concepção dominante à Educação de Adultos, começando a surgir a ênfase na participação política e entrando em cena a categoria de emancipação.

Neste momento, ao mesmo tempo em que esta categoria começou a despontar como fundamento da educação de adultos, o processo político e econômico do país desembocou no Golpe de 64 e sua ação subsequente foi a repressão de toda e qualquer manifestação, limitando com isso, a própria liberdade.

Nesta direção, a educação ganhou outro contorno e voltou a estar relacionada ao trabalho. No entanto, em detrimento da formação humana ampla, ela esteve condicionada à formação técnica, havendo uma ruptura entre a sociedade civil e o Estado em suas ações pela educação de adultos.

De um lado, o Estado a tecnificou, pois lhe interessava a industrialização. De outro, a sociedade civil, como contraponto à repressão e à ideologia tecnicista foi se constituindo como defensora da emancipação e, para ela, a educação seria fator essencial.

Em muito esta situação teve origem na retomada do processo de industrialização que vivia o país, também pelo campo democrático que se abriria após a Constituição de 1946, o que para o campo educacional culminou na Lei nº 4.024, votada em 1961, mas revogada em alguns pontos e mantida em outros pela Lei nº 5691/71.

O período que veremos no próximo tópico compreende a virada entre o final da década de 1950, fortemente marcada pela presença da sociedade civil e de teses libertárias ante a ditadura com o Golpe de 64.

Nesta direção, consolida-se o “aborto” do movimento coletivo pelos direitos civis, trabalhistas, pela educação, enfim, pela democracia. Também neste contexto, abordaremos como a Educação de Adultos ficou ainda mais reduzida à alfabetização, à mercê do domínio da técnica.

1.3.2. O impulso político da sociedade civil e o Estado tecnificado: a educação de adultos entre o tecnicismo e as possibilidades emancipadoras.

Para falar de emancipação, o primeiro passo deste tópico é definir o conceito tão propagado no meio educacional, mas sem uma acepção clara e coerente, principalmente ao relacionar-se à concepção teórico-metodológica desta pesquisa. Isto porque esta expressão encontra-se imbuída de diversos significados. O mais usual é entendê-la como sinônimo de liberdade.

Na língua portuguesa, portanto, o entendimento mais usual do conceito em nossa cultura, emancipar é atribuir a liberdade ou libertar-se, dirige-se a um ato civil ligado à tutela parental ou de qualquer agente que exerça a responsabilidade sobre outrem. Refere-se, também, ao sistema escravocrata como sinônimo de alforriar. Como síntese, apresenta-se como “libertar-se”, “tornar-se livre”.

Entretanto, o conceito, ao se apresentar associado à tutela e ao conceito “liberdade”, conjuga dois sentidos: o da esfera política, como condição civil ligado a um conjunto de normas (leis) previamente definido, e o da esfera individual, portanto, um ato que pode ou não estar associado à esfera formal.

Ainda que ambos tenham a mesma base de sustentação- a esfera política de uma sociedade organizada sobre o direito civil- a emancipação entendida a partir da definição de “liberto de” apresenta-se como um conceito abstrato e dependente da vontade e ação do homem individualmente.

Dessa forma, a “liberdade” fica reduzida à esfera subjetiva e não são definidas as limitações ou restrições em que o homem se encontra. Portanto, na análise deste estudo e assim definida encontra-se deslocada da prática social em que está imersa.

A emancipação entendida como liberdade é um dos fundamentos da teoria liberal. O liberalismo, que tem na sociedade moderna o seu nascimento, é também o fundamento da burguesia e do desenvolvimento do sistema econômico do capitalismo.

Para Cunha (CUNHA, 1991), o liberalismo é um sistema de convicções que se constitui numa ideologia. Esta, por sua vez, se estrutura como “um corpo” orgânico compondo as idéias que a fundamentam. Os princípios mais gerais ou os axiomas básicos do liberalismo, citados pelo autor, são: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Este estudo se aterá ao axioma da liberdade, citando os outros em decorrência deste.

Para o liberalismo a liberdade é um princípio fundamental. Associa-se, em primeira instância, ao individualismo, posto que a primeira condição do homem se constitua como: “(...) *sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial*” (CUNHA, 1991, p. 28). Para tanto, implica reconhecer que a primeira condição do homem é constituída pelos “direitos naturais do indivíduo”.

Esta propositura foi desenvolvida pelos filósofos políticos contratualistas, entre os séculos XVII e XVIII. Dentre eles destaca-se John Locke, ao defender que:

(...) os homens viviam originalmente num estado natural em que prevaleciam a liberdade e a igualdade absolutas e não existia governo de espécie alguma. A única lei era a lei da natureza, que cada indivíduo punha em execução por sua própria conta, a fim de proteger seus direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade (CUNHA, 1991, p. 30).

O liberalismo defendido por Locke, um de seus maiores expoentes, vê na defesa da liberdade individual o fundamento das demais: liberdade econômica, intelectual, religiosa e política. Este preceito teve forte repercussão na nascente sociedade burguesa que lutava contra os privilégios conferidos aos indivíduos em virtude do nascimento ou do credo. Para tanto, a: “(...) *liberdade para o indivíduo significa que a este deveria ser permitido, ao menos em teoria, conseguir, para si próprio, o maior progresso, e que este progresso redundaria no maior benefício para a sociedade*” (COX, 1964 *apud* CUNHA, 1991, p. 29).

Condicionado ao individualismo e à liberdade estariam os demais axiomas básicos do liberalismo e o progresso da sociedade, esta pertencente a uma ordem estatal sem, no entanto, que o Estado interfira nos princípios do indivíduo. Cabe assim, ao Estado no liberalismo, no entender de Rousseau (ROUSSEAU, 1968 *apud* CUNHA, 1991, p. 32):

(...) em lugar de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental (o Estado) substitui, ao contrário, por uma igualdade moral, o que a natureza tinha podido pôr em desigualdade física entre os homens, para que, podendo ser desiguais em força e em gênio, todos se tornassem iguais por **convencção** e de **direito**.

Cabendo ao Estado a garantia da igualdade por *convenção e/ou direito*, também cabe a garantia pela propriedade. Todos estes princípios- o individualismo, a liberdade, a igualdade e a propriedade- para a sua execução exigem o princípio da democracia⁴⁶, que consiste no direito de todos de participarem do governo através de representantes de sua própria escolha (CUNHA, 1991).

A crítica que se faz a esta concepção, a partir da referência teórico-metodológica deste estudo trata-se, antes de tudo, de entendê-la em seu desenvolvimento na prática social. Isto remete incorporar ao liberalismo a existência real da luta de classes, da expropriação da mais valia e do trabalhador, das conseqüências para a sociedade da existência da propriedade privada, da desigualdade e os limites imputados a estas relações.

Na sociedade atual, sob os fundamentos do liberalismo, ainda que não o clássico, a emancipação é sinônimo de liberdade. Nela, de acordo com esta aceção, liberdade é ausência de interferência ou, mais especificamente, de coerção (BOTTOMORE, 2001).

De acordo com Bottomore (BOTTOMORE, 2001) a concepção liberal ao defini-la pela ausência de restrições, muitas vezes deliberadas, confere à mesma uma definição limitada do que são estas restrições, quais as opções relevantes e sobre quem são os seus agentes. É em Marx,⁴⁷ pensador do século XIX, que se encontram proposituras mais amplas sobre estes componentes. Ele: “(...) *tende ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana. Esta última, é o múltiplo das possibilidades humanas à criação de uma forma de associação digna da condição humana*” (BOTTOMORE, 2001, p. 124).

Se à emancipação humana concorre a liberdade como eliminação dos obstáculos e se para Marx entender as restrições é entender a luta de classes como uma das condições a serem superadas, nesta direção entre as limitações reais está o trabalho assalariado, como empregado na sociedade atual. A superação do trabalho assalariado é, também, a superação da propriedade privada que, por sua vez, implica na superação da base da sociedade moderna. Portanto, Marx entende que a emancipação humana está nesta sociedade no campo da utopia.

Utopia, porque Marx (MARX, 2005) entende que a emancipação humana encontra um limite no desenvolvimento da sociedade capitalista. Em *A questão judaica*, este autor, dirá que a

⁴⁶ Para o conceito de democracia utilizamos Cunha (CUNHA, 1991) neste mesmo estudo, assim, na sociedade burguesa, portanto, sua aceção está vinculada aos direitos e cidadania, também burguesas. Sua definição, assim classificado, tem origem na preservação da propriedade privada, defendida pela sociedade civil e política.

⁴⁷ A liberdade a qual refere-se Marx é pertencente a sociedade que tem no Estado sua forma de organização central, daí que a mesma é adjetivada como *liberdade política* (MARX, 2005).

emancipação, está condicionada a emancipação do Estado burguês: “*Na vigência deste Estado, somente teremos os direitos de cidadania, não os direitos de hominização*” (FEITOZA, 2009,).

No entanto, diz Bottomore (BOTTOMORE, 2001), a corrente marxista da Teoria Crítica⁴⁸ entende a conceituação da emancipação como uma visão que permite a crítica à sociedade real. Ambas as contribuições - de Marx e da Teoria Crítica- apontam, portanto, para a crítica que permite entender a necessidade da superação da sociedade real, a sociedade organizada sob o desenvolvimento do sistema capitalista.

Mas como pensar a emancipação humana na sociedade de classes?

Para Marx, na sociedade moderna, o desenvolvimento das forças produtivas sucumbiu os homens e todas as condições de sua existência, tornando-os alienantes e alienáveis. Sobre este fenômeno, o proletário individual não tem controle, nem pode a sociedade, assim organizada, devolver-lhe este controle.

Para superar este controle, segundo Bottomore (BOTTOMORE, 2001), sob a teoria marxista que encontra em *Ideologia Alemã e nos Grundrisse*, somente uma tentativa coletiva tendo liberdade como autodeterminação se constituiria numa imposição social. Esta, por sua vez, deve ser cooperativa e organizada sobre o controle humano, da natureza e das condições de produção. Vejamos esse trecho:

Tal domínio só se realizará completamente com a substituição do modo de produção capitalista por uma força de associação na qual ‘é a associação dos indivíduos (supondo-se uma etapa mais adiantada do desenvolvimento das forças produtivas modernas, é claro) que submete as condições do livre desenvolvimento e movimento dos indivíduos sob o controle destes’. Só então, ‘dentro da comunidade’ terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos (MARX (s/d) *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 124).

Definir, portanto, o conceito de emancipação é, num primeiro momento, colocá-lo sob a organização da sociedade real. Isto é, uma sociedade dividida em classes fundamentais que, ao longo do seu desenvolvimento, se redistribuíram em camadas sociais intermediárias, mas que emanam da condição em que o trabalho está submetido (ANTUNES, 2005).

Desta feita, é saber que esta submissão aliena e torna alienáveis as condições reais e o próprio homem. Isto implica reconhecer que somente com a “completa substituição do modo de

⁴⁸ A Teoria Crítica é fruto da Escola de Frankfurt, da Alemanha pós décadas de 1920 e 30. Esta teoria procurou elucidar o caráter contraditório de *conquista racional* do mundo. Para ela a racionalidade científica e técnica consegue o feito de converter o homem num escravo de sua própria técnica. (JAPIASSÚ, 1996).

produção capitalista por uma força de associação dos indivíduos” os levará ao processo que desenvolverão “os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos”.

Emancipação, assim entendida, ao encontrar-se no seio das práticas sociais reais ao mesmo tempo em que expõe seus condicionantes, também conduz às possibilidades da sua realização: a luta pela superação do modo de produção dominante atualmente encontrado na sociedade de classes.

Faz-se necessário ressaltar que a análise entre a emancipação política e a emancipação tal qual Marx defende e expõe seus princípios sobre a visão de homem não se esgota na primeira. Para Marx (MARX, 2005, p. 24-5) a: “(...) *emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual*”.

No entanto, sabe-se que no período em que este estudo se atém, neste tópico, a emancipação é sinônimo de liberdade, como veiculada pelo liberalismo. E neste é entendida como emancipação política, portanto, a liberdade de participação nos encaminhamentos políticos, principalmente por meio do voto. Entretanto, o que este estudo defende é uma educação emancipatória, tendo em vista o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, para tanto, uma emancipação humana, tal qual defende Marx (MARX, 2005).

No Brasil, o conceito de emancipação para se fazer presente no pensamento educacional, visto pela acepção marxista, teve um longo caminho percorrido e ainda a percorrer. Para o Brasil Colonial, emancipar é “alforriar-se” ou “ser alforriado”, considerando uma sociedade escravocrata, hierarquizada e mandonista que entendia a liberdade como a saída da “tutela de”.

Para o período Imperial, se trata de participar livre e economicamente de uma sociedade clientelista e de subordinação, ainda sob a denominação da “tutela”, as relações sociais ganharam ares democráticos e a luta passou a ser composta no campo político.

Na República, a liberdade se condicionou eminentemente ao campo político e emancipar-se estava associado às condições de trabalho, saúde, educação, enfim, na esfera da tutela do Estado. Esta situação foi reforçada pelo período da Ditadura, com o Golpe de 1964. Após longa experiência entre a repressão política e a recessão econômica das décadas posteriores, a emancipação assumiu outra definição, em muito por conta da contribuição das pesquisas no campo das Ciências Sociais.

Falar em emancipação política em meados da década de 1950, no Brasil, não é algo fortuito ou nascido espontaneamente numa época. É fruto da contradição entre as forças econômicas e políticas da dominação presentes socialmente.

Se todo fenômeno social é a *síntese de múltiplas e complexas relações*, este referencial teórico-metodológico faz este estudo retornar um pouco na história.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela grande presença de imigrantes estrangeiros, principalmente no eixo Rio de Janeiro - São Paulo. O processo de industrialização incipiente trouxe para o país uma camada de pessoas que já havia, em seus países de origem, despontado como *classe trabalhadora*⁴⁹.

Neste conjunto, estavam trabalhadores cuja tendência ideológica se fazia marcantes, como junto aos comunistas, os socialistas e os anarquistas. Outras tendências estão presentes. No entanto, são estes que, unidos a algumas facções políticas brasileiras, já atuantes no país, como o movimento abolicionista e os republicanos contribuem para um conjunto ideário que se não se fez presente hegemonicamente, ao menos teve influência sobre a mentalidade da novata organização de trabalhadores brasileiros.

Xavier (XAVIER, 1994) demonstra que as influências de “esquerda” nas décadas iniciais do século XX são diferenciadas nos períodos que compreendem as três primeiras décadas deste século. Inicialmente, a influência socialista tem seu auge na primeira década.

É importante salientar que a vinda de imigrantes para o Brasil trouxe dois fatores contribuintes. Um deles seriam as péssimas condições em que se encontrava em seus países de origem, devido às guerras e ao grande surto industrial formado pelas péssimas condições de vidas dos camponeses expropriados (MARX, 2004). Outro foi o incentivo do governo brasileiro, custeando o transporte para suprir a escassez de mão de obra especializada no país. Como acentua Xavier (XAVIER, 1994, p. 134):

Defensores dos ideais de ‘justiça, igualdade e distribuição de riqueza’ no Brasil, os socialistas desde cedo compreenderam quanto o analfabetismo que imperava entre os trabalhadores era um enorme obstáculo à tarefa de divulgação dessas mesmas idéias.

Dessa forma, no campo educacional defenderam o ensino obrigatório, gratuito, leigo e técnico-profissional. Não só no campo das idéias estavam envolvidos os socialistas, mas também

⁴⁹ Aqui novamente nos referimos aos estudos de Iasi (IASI, 2006) sobre a “consciência de classe”.

em campanhas em prol da difusão de tais princípios. Como situa Xavier (XAVIER, 1994, p. 134): “E, mais que isso, levaram a efeito a criação de Escolas Operárias e de Bibliotecas Populares.” Em 1909, fundaram o Partido Socialista Brasileiro.

Como defendiam a laicização do ensino, foram fortes opositores do grupo ligado à Igreja Católica e concorrente com estas pelos recursos públicos para a manutenção do ensino. Há registros da abertura de escolas socialistas em quase todos os Estados brasileiros. No entanto, a perseguição política não permitiu a continuidade destas ações. Mas “(...) é necessário assinalar, também, que esta era a primeira vez na história brasileira que a educação esboçava-se como tarefa na formação política do trabalhador urbano na luta social pela direção de uma sociedade de novo tipo”. (XAVIER, 1994, p.: 135).

Praticamente sob os mesmos ideários, os imigrantes anarquistas chegam ao Brasil. Postulam uma liberdade de outro tipo, o que os fazia defender o ensino fora da obrigatoriedade do Estado e da Igreja que são vistos como instrumentos na defesa e manutenção da ordem capitalista.

Para além da luta ideológica, criaram escolas independentes, que depois da década de 1910, receberam o nome de *Escolas Modernas* ou *Racionalistas*, sendo criadas em várias regiões do país, principalmente, no Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo. Também são instituídos *Centros de Estudos Sociais* como uma nova opção de lazer e reunião entre os trabalhadores. Nesses centros foram organizadas bibliotecas, discussões com temas políticos e culturais, festas e outras atividades.

A influência é tamanha, que chegaram a fundar a *Universidade Popular*, a exemplo da experiência que aconteceu na França. No Brasil esta experiência durou somente por oito meses, devido às repressões político-policiais a que os anarquistas foram submetidos. Na década de 1920, a influência mais significativa concentrou-se na dos comunistas. Em 1922, fundaram o Partido Comunista do Brasil que, em seguida, foi posto na clandestinidade pelo aparato político-estatal da época. Eles retomaram as reivindicações dos socialistas no campo educacional, sob a participação do Estado na educação, bem como o incentivo às questões culturais, às bibliotecas populares e operárias. Organizaram cursos para a formação de seu quadro contando com a colaboração de membros mais experientes.

Esta “tríade da esquerda” corroborou para a criação de uma consciência de classe, ainda que incipiente no país, na luta pela qualidade da formação, na criação da escola pública, de uma

escola única para todos, para o combate e a transformação da realidade a qual estavam submetidos os trabalhadores. Influenciaram na importância do magistério e, acima de tudo, para que o ideário da liberdade fosse pensado diferentemente das condições de subalternidade que política e socialmente se encontrava no país.

Esta pesquisa, com esta retomada histórica, pretende não apenas deslocar uma situação e transpor outra, considerando que não seria possível porque são épocas e condições diferenciadas. O que se defende é que, no final da década de 1950, quando surgem os discursos envolvendo a classe trabalhadora sob a bandeira da emancipação política, foi necessário fazer uso de um ideário já composto, em muito, pelas lutas para a transformação da sociedade em décadas anteriores.

A presença da “esquerda” e dos “liberais”, ainda que cada um deles reúna diferentes tendências, denuncia que o ideário da liberdade esteve, outrora, entre os debates e discussões compondo as questões trabalhistas e educacionais brasileiras. Isto quer dizer que, neste novo período, ao reacenderem os debates, sob algumas condições diferentes, observa-se que, alguns aspectos em ambas as fases se relacionam.

O importante é demarcar a presença da luta em prol do ideário da liberdade e que elas se encontram em vários momentos do desenvolvimento social brasileiro, tendo em conta que a sociedade brasileira esteve marcada pela presença da repressão como condição *sine qua non* da ordem e do progresso por um longo período de tempo, conflitando as relações de classe presentes na organização social.

Os finais da década de 1950, o momento econômico brasileiro era de intensificação do desenvolvimento industrial. O modelo de substituição das importações, pautado pelo nacional desenvolvimentismo, já havia dado sinais de esgotamento. Este fato foi determinante para o fim do Estado Novo, em 1945, junto a intensificação da movimentação popular e aos conflitos com os militares.

No contexto pós-45, acentua Nogueira (NOGUEIRA, 1998, p. 76), marca-se o aumento da presença da classe trabalhadora, mais fortalecida e crítica configurando, um movimento de massa como: “(...) *protagonista inegavelmente encorpado, pelo qual tenderão a passar todos os cálculos políticos e eleitorais*”.

No entanto, ressalta o mesmo autor, este estado:

(...) não garantirá plena autonomia e liberdade de ação para esse protagonista, que continuará forçado a reiterar seu compromisso preferencial com um Estado de feições bonapartistas aberto às múltiplas pressões da sociedade mas revestido da capacidade de não se subordinar com exclusividade a qualquer uma delas. Um Estado que, além do mais, tenderá a manter o novo protagonista em situação de ‘infância’ e minoridade (NOGUEIRA, 1998, p. 77).

Do ponto de vista econômico, o país entrou num ciclo de profundas mudanças. Essas não tinham como objetivo o modo de produção, já consolidado pelo capitalismo industrial, porém sua rearticulação visando à entrada do capital estrangeiro. Uma mudança que procurava conferir “desenvolvimento e modernidade” à economia e produção brasileiras.

Promoveu-se a entrada do país no capitalismo monopolista e passou-se a integrá-lo na produção industrial de bens de consumo duráveis. O país, inclusive a empresa latifundiária, foi contagiado pela racionalidade capitalista, favorecendo as grandes empresas nacionais e internacionais, capitalizando e reprivatizando a economia. Com isto, reduziu salários e estimulou o inchaço do sistema financeiro (NOGUEIRA, 1998).

Houve retomada da democracia no Brasil, se assim pode-se dizer, quando comparadas as constituições de 1946 e a de 1937, esta última promulgada sob o Estado Novo, por um período curto, que compreende os finais da década de 1950 até meados da década de 1960, mais precisamente em 1964, por ocasião do Golpe de Estado. No entanto, este período trouxe apontamentos importantes na Educação de Adultos.

De 1940 a 1950, a imagem do analfabetismo, como disse acima, esteve condicionada às concepções teórico-didáticas de investidura na infância. Esta contaminou o campo da Educação de Adultos, em muito socializado pela I Campanha Nacional de Alfabetização, a qual se espalhou no país tendo como motivação a “erradicação do mal do analfabetismo”.

A concepção predominante de adulto-trabalhador era a do “aluno” incapaz e marginal, comparado a uma criança. Esta idéia conflitava com a do aluno-eleitor, considerando que o voto, vetado ao analfabeto em 1891, reaparece como antes, pela necessidade de conferir novos contornos à política brasileira. Neste contexto, integrado às campanhas, também surgem os movimentos ligados à cultura popular.

Vimos que da década de 1940⁵⁰ até 1963 houve a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA, 1962-1963). Este período marcou o início de várias outras campanhas em prol da Educação Nacional e, com elas, as condições de ampliação da escola, a extensão, merendas, construção de prédios, entre outras iniciativas.

Em meio às ações das campanhas, as dificuldades surgiram e o índice para a “erradicação do analfabetismo” caiu muito pouco, por volta de nove pontos percentuais em uma década. A este fato, surgiram críticas no seu interior pelos próprios participantes engajados.

A principal delas partiu do grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire, por ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Sua crítica indicava que o curso deveria ter por base a realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. A visão de homem pronunciada denunciava a superação da anterior, ou seja, o aluno visto como um homem infantilizado e incapaz, e propunha como um ser produtor de cultura e de saberes.

Neste contexto também passou por revisão a concepção de “educação popular”. Se até então ela estava associada a instrução elementar e as concepções proeminentes da burguesia, no início da década de 1960 ela assume outra significação, como acentua Saviani (SAVIANI, 2007, p. 315):

Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como um instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação para as elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Paralelamente a estes feitos aconteceu a discussão pelo Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A movimentação provocada após a abertura de seus debates e projetos de lei esteve marcada por oposição política e por questões de ordem econômica.

⁵⁰ A motivação para as campanhas veio da institucionalização do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942. Este demarcou as competências dos Estados e da União definindo 25% do fundo a campanhas destinadas às populações de adultos analfabetos (FEITOZA, 2008)

Por oposição política se situavam as posições dos liberais, os marxistas e a Igreja disputando a orientação da educação estatal, entendendo-a como monopólio do Estado e, por outro, como pública. Por oposição econômica estavam os mesmos agentes: os primeiros defendendo a escola pública gratuita e a Igreja, a rede privada.

Este “jogo” ideológico percorreu praticamente toda a década de 1950 até que, em 1958, foi proposto um substitutivo ao projeto de lei anterior, por Carlos Lacerda. Este, por sua vez, congregava as correntes ligadas à defesa da rede privada de ensino.

Em contrapartida, em 1959, redigida por Fernando Azevedo e subscrito por 190 intelectuais e professores de renome da época, o *Manifesto dos Educadores; mais uma vez convocados* reuniu os defensores da escola pública, gratuita e laica.

A intensificação destes movimentos levou ao debate que incluiu a imprensa e, praticamente, em todos os jornais brasileiros, liam-se notas ou matérias engrossando a campanha em defesa da escola pública (SAVIANI, 2007). Este, dentre outros, fato levou à aprovação da LDB, em 1961, quase 15 anos após a abertura da Comissão para sua elaboração. No entanto, o resultado da primeira LDB brasileira foi mais favorável à iniciativa privada, em detrimento à organização pública da educação escolar (XAVIER, 1994).

Com isto, houve um grande refluxo nas expectativas dos grupos interessados politicamente na educação, como assevera Xavier (XAVIER, 1994), estes grupos acabaram sendo levados a ações, em termos educacionais, fora do âmbito escolar estatal. Neste contexto, algumas iniciativas foram efetuadas. Dentre elas destacam-se a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Desses movimentos, somente o MEB sobreviveu ao Golpe de 1964, porque se destinava a promover a conscientização, instrução e respeito, a partir dos ideais da Igreja Católica, enquanto os demais tratavam de socializar a cultura popular por meio de expressões culturais diversas (teatro, poesia, alfabetização) com alto teor político e engajados pelo ideário libertário.

Destes movimentos, no período do arbítrio, apenas o MEB sobreviveu. A mobilização no contexto de 1958-64 deu lugar à repressão no período de 1961-64, quando o tema da EJA só volta ao cenário em 1966, através da Cruzada ABC e com as propostas de Plano Complementar ao PNE. Em 1964, grande parte dos movimentos havia sido destruída, somente o MEB persistiu, por suas vinculações com outros setores da Igreja Católica, mas deixando ao largo seus princípios organizativos. A tese do desenvolvimento comunitário ganhou

espaços, através de programas de extensão universitária, atuando junto a EJA (FEITOZA, 2008, p. 106).

Ao ter como pressuposto que “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, dispõe à questão da alfabetização um teor mais amplo. Isto porque, para Paulo Freire, o problema do analfabetismo não era o único, nem o principal que acometia o aluno, a classe popular, mas antes ocorriam pela condição de miséria que vivia. Esta, sim, é que deve ser problematizada (GALVÃO & SOARES, 2006).

Portanto, o teor político das idéias freireanas não se conteve na questão da alfabetização, mas na tese da transformação das condições nas quais o analfabeto estava imerso, considerando que alfabetizar implicava numa mudança radical das estruturas que mantinham a miséria.

Para Saviani (SAVIANI, 2007, p. 321), Paulo Freire estava posto no ideário escolanovista compondo o que ele denomina de “Escola Nova Popular” e o objetivo da sua ação educacional está assim demarcado:

(...) a passagem da consciência mágica, própria da sociedade fechada, predominante nos meios rurais, para a consciência transitivo-ingênua, dá-se automaticamente com a mudança provocada pelo processo de industrialização e urbanização que introduz as rachaduras na sociedade fechada, provocando a emersão do povo na vida política. Diferentemente, a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas depende de um trabalho educativo voltado intencionalmente para esse objetivo.

Embora o período tenha se configurado pelo movimento de ações convergentes e divergentes, ora pela conciliação de diferentes correntes ideológicas, ora pelo acirramento de forças, ao seu final ele foi marcado o que mais angariou forças *na e para* a realização da Educação de Adultos no Brasil com o objetivo centrado na dimensão política.

No campo social, emergiram forças da sociedade civil, ligadas a movimentos sociais e a educação popular, com ou sem a participação do Estado. Assim, ela deixou sua marca como agente político coletivo.

O ideário “futurista” de Juscelino Kubitschek, presidente de então, preparou o terreno para a derrubada do nacionalismo de Vargas e para a entrada do capital estrangeiro de forma onipotente, em grande parte pelas imposições de uma política internacional liderada pelos Estados Unidos da América do Norte.

A complexidade das relações no âmbito de um Estado “engessado” cada vez mais se torna evidente pela influência e intervenções internacionais. A necessidade de reformas político-administrativas ganhou o status governamental e, acentua Xavier (XAVIER, 1994, p. 207):

(...) o planejamento surge como instrumental neutro que vai substituir o ‘político’ pelo ‘técnico’, a ‘demagogia’ pela ‘ciência’, o ‘carisma’ pela ‘eficácia’. A elite tecnocrática apresenta, então, uma ação planificada como instrumento de aperfeiçoada política de desenvolvimento.

Se no início deste tópico afirmou-se que este período seria marcado pelo movimento de contestação, críticas e experiências progressistas na educação, e, nele, a dimensão da emancipação política como função social da alfabetização, dir-se-á que, com a mesma intensidade com que foi conclamado, ele foi abortado.

Abortado porque, em meio à situação de contestação a disputa não se entendeu como integrante da sociedade em geral e, sim, como radicalização das idéias que deveriam prevalecer na educação. O *otimismo pedagógico* que se faz presente, em última instância, acreditou na força do campo educacional como campo que encaminharia à transformação. Scocuglia (SCOCUGLIA, 1999, p. 103) trata disso nesse trecho:

Durante o Estado Novo (1937-1945), apesar de todo apelo do populismo que se construía, pouco mudou. Reformas foram promovidas, o escolanovismo se projetou como solução, mas a parte da população que conseguiu escolarizar-se por completo continuou ínfima. Fácil perceber que, por não possuir escolas suficientes ou pela via da evasão/expulsão escolar, o nosso sistema educacional tornou-se um impulsionador de quantidades crescentes de analfabetos jovens e adultos.

Eles têm a valorização da cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, sua base mais forte. Saviani (SAVIANI, 2007), analisando as obras de Paulo Freire, identificou nos escritos deste autor a importância central da ação cultural e sua distinção com a revolução cultural.

Neste trabalho de análise, Saviani (SAVIANI, 2007) informa que, para Freire, a ação cultural precede a transformação estrutural da sociedade e a revolução cultural é aquela que a sucede. Desta forma: “(...) a ação cultural para a libertação se realiza em oposição às classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz com a revolução já no poder” (FREIRE, 1972 *apud* SAVIANI, 2007, p. 330).

Os trabalhos de Paulo Freire ganharam tal repercussão no país que, em 1963, foi convidado o educador a formular o Plano Nacional de Alfabetização, com o propósito de ser adotado para a alfabetização em todo o país.

Mas o momento político, cercado pela radicalização das idéias, em muito pela tentativa de adequar a economia do país aos planos internacionais de expansão do sistema capitalista, culminou com o golpe e inviabilizou a proposta. No caso dos países sul americano, fez-se sentir a “onipresença” dos EUA por meio das agências internacionais criadas no pós II Guerra que muito interferiram nas concepções educacionais que se tornaram hegemônicas.

Assim, lembra Saviani (SAVIANI, 2007, p. 336):

(...) esse movimento de radicalização das idéias renovadoras no campo pedagógico manifestou-se num triplo desdobramento: pela esquerda, resultou nos movimentos de ação popular e na pedagogia da libertação [...]; pelo centro, desembocou nas pedagogias-não diretivas que se expressaram na divulgação das idéias de Karl Rogers, de A. S. Neill com a escola de Summer Hill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista.

Se para o campo pedagógico o movimento renovador trouxe os movimentos de ação popular, e pela pedagogia da libertação as contribuições ao entendimento da emancipação, para o campo individual sua contribuição foi a da busca pela conquista da autonomia. O “libertar-se de” já não estava somente no campo subjetivo, quando, por Paulo Freire, foram contestadas as condições de pobreza da classe popular, na verdade, da classe trabalhadora do campo e da cidade. Propositura já defendida pelos anarquistas no início do século XX, como visto anteriormente.

Mas, neste momento caberia à educação criar as condições de consciência que promoveriam, num primeiro momento, a transformação cultural com vistas à transformação social, conseqüentemente à revolução que teria como fim o desmonte das condições repressoras que alienam e empobrecem o trabalhador. A luta estava eminentemente no campo cultural e emancipar-se politicamente significava ter desenvolvido a autonomia através da participação. Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 44) retomam estas constatações:

Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos (da sociedade civil). O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social.

Paralelamente ao crescente movimento de luta e conquista pela sociedade civil, em prol da alfabetização, o país das “campanhas” viveu a crise do modelo nacional-desenvolvimentista, pautado pela substituição das importações, incompatível à entrada do capital estrangeiro no país desde o início da década. Já com uma camada da burguesia ligada ao capital estrangeiro, em pouco tempo se sentiria o efeito desse movimento.

O país de João Goulart, (presidente de então pela renúncia de Jânio Quadros), pós JK, teria de optar entre a compatibilização do modelo nacional-desenvolvimentista, mantendo a orientação econômica, e/ou integrar o modelo político do capital estrangeiro. A decisão, agregada pela posição dos Estados Unidos da América do Norte, foi a de criar um modelo “associado dependente” (SAVIANI, 2007) e, que, de certa forma, privilegiou a posição da “direita” presente na política brasileira, implicando em descartar a política nacional desenvolvimentista em prol do favorecimento da entrada do capital estrangeiro. Com ele, várias empresas e indústrias estrangeiras instalaram-se no Brasil.

O que antecedeu ao golpe de Estado em 1964 traduziu-se na incompatibilidade política intencionada por Goulart e expressa, na tentativa de realizar, nas reformas democrático-burguesas (BANDEIRA *apud* RIBEIRO, 1990) e o modelo de desenvolvimento baseado no capital estrangeiro. A isto se sucedeu a ação dos militares como resposta dos grupos dominantes da manutenção do modelo associado-dependente que vinha se fazendo presente desde JK.

Neste contexto, os intelectuais ligados ao momento econômico de então, tiveram importância na formulação ideológica que daria sustentação às ações político-econômicas. Um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro se uniram para criar o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais- o IPES- com o objetivo de “pensar o país” a partir de uma perspectiva empresarial (XAVIER, 1994).

Ribeiro (RIBEIRO, 1990, p. 166) destaca: *“É assim que são incentivadas as atividades de vários grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos, das quais resultam os acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency Internacional for Development)”*.

Xavier (XAVIER, 1994, p. 219) define a ação desses intelectuais e da consequência à educação:

A concepção de Educação veiculada por esse instituto baseia-se na teoria do **Capital Humano**, que ressalta seu caráter econômico. A Educação, assim, é concebida como ‘uma indústria de prestação de serviços’. Sob este enfoque, o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso

humano para a produção. O objetivo da Educação seria, pois, formar o produtor, o consumidor e a mão de obra requerida pela indústria moderna, integrando-se ao capitalismo internacional.

Como o momento histórico remeteu à “Guerra Fria”, o discurso pró golpe encontrou neste contexto sua crítica ao comunismo, mas, também, a outras questões internas que foram sendo insufladas, como a corrupção instalada no país e a inflação. Vejamos o que trata Basbaum (BASBAUM *apud* RIBEIRO, 1990, p 160):

Em verdade, isto é, analisando os atos dos governos militares que se seguem, (o golpe de 64) representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional.

A racionalidade técnica, utilitária e instrumental tomava conta das relações sociais, tendo em vista que o movimento entre a sociedade civil e o Estado encontrava-se num momento paradoxal. Enquanto a primeira defendia a emancipação política da classe trabalhadora, e como diretriz a autonomia do indivíduo, o segundo, ao privilegiar a racionalidade técnica ao campo meramente econômico, entendia o campo das práticas sociais como instrumental útil somente à viabilidade de elevar a capacidade produtiva do país. O discurso era “aumentar o bolo, para dividi-lo”. No entanto, esta segunda parte, nunca aconteceu.

Para a completa execução dos “novos” objetivos do Estado, este implantou, nas palavras de Ribeiro (RIBEIRO, 1990), o terror político, com imediata interferência no campo das relações sociais.

O sentido do golpe de 1964 imobilizou as proposições da sociedade civil pela repressão aos intelectuais, professores, estudantes, políticos e artistas, em sua grande maioria contrária ao encaminhamento dos militares, dado às políticas econômicas, denunciaram que o país estava sendo “sucumbido” por uma política de favorecimento ao capital estrangeiro, especialmente estadunidense. Muitos foram exilados e muitos mortos. Durante mais de 20 anos o Brasil viveu sob a Ditadura dos Militares e da política impositiva nascida dos EUA.

No final da década de 1960, foi lançado o AI-5 (Ato Institucional nº 5) como força repressora da ação governamental pela existência da contestação no seio social. Este ato, após outros quatro, teve uma ação definitiva sobre a censura de forma irrestrita às “subversões” de grupos ‘libertários’ presentes na sociedade brasileira.

Percebe-se, assim, um refluxo das ações da sociedade civil em âmbito nacional, sendo mantidas em países onde intelectuais brasileiros exilaram-se, como o caso de Paulo Freire, no Chile. Para dar continuidade aos seus objetivos, o governo criou um novo ordenamento legal para as atividades educacionais que vinham sendo executadas, chamando para si o movimento da sociedade civil.

O “novo” reordenamento legal deu origem ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967; vinculado à Lei 5.540/68, que reorganizou o Ensino Superior; e à Lei 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e conferiu outras providências, como a manutenção da suplência (RIBEIRO, 1990).

O MOBRAL somente iniciou suas atividades em 1970, funcionando com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação. Com muitos recursos, lançou uma campanha nacional insuflando a sociedade civil a “fazer a sua parte”. Este movimento de alfabetização foi, em primeira instância, uma resposta à sociedade, pois era forte a defesa de que, para as questões sociais, políticas e econômicas, as “saídas” ancoravam-se no campo educacional. Para agir em contraposição às mazelas sociais, as reformas deveriam ocorrer no campo educacional e este transformar a realidade em questão.

Assim também se propôs o Estado em sua intervenção na educação. Em segunda instância, se constituiu como pedagogia para a Educação de Jovens e Adultos, buscando adequá-la à racionalidade técnica.

A sua metodologia assemelhou-se à desenvolvida pelos movimentos populares, pois partia de palavras chaves para, então, ensinar o padrão silábico. No entanto, o conteúdo crítico esvaziado e as mensagens, reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país.

Qualquer um que soubesse ler e escrever poderia ser um alfabetizador, portanto, ensinar. Desta forma, situam Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006), a prática do Mobral retomou um tema “caro” à educação: a desvalorização pela função docente, bem como o campo educacional de forma geral. Sua finalidade viu-se relegada à aquisição da técnica da alfabetização, ao aprendizado mais estrito do ato de ler e escrever, como reforçam Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 45) “*a um exercício de aprender a desenhar o nome*”.

Isto não quer dizer que movimentos de contestação saíram “de cena”. Na verdade mantiveram-se vigorosos durante a ditadura, no entanto, suas atividades foram mantidas, na

maioria dos casos, de forma não institucional e desconhecida do governo central. Na educação, a situação assemelhou-se, pois algumas práticas de alfabetização foram da mesma forma, preservadas em Igrejas, em associações comunitárias e sindicatos mantendo o vínculo problematizador e crítico.

Assim mostra Galvão & Soares (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 46):

De maneira semelhante ao que ocorreu na Campanha anterior, de 1947/1963, iniciativas simultâneas às do governo federal foram surgindo no interior da sociedade civil. Práticas de alfabetização foram desenvolvidas no interior de igrejas, de associações comunitárias e de sindicatos. Essas práticas, muitas vezes mesclaram-se com as do MOBREAL surgindo, assim, ações contraditórias como as ocorridas na Baixada Fluminense que, com os recursos do MOBREAL, desenvolveram uma experiência que foi além do que esperava, resgatando-se o sentido crítico e problematizador da alfabetização.

Essas experiências permitiram, com o tempo, o resgate das teses freirianas. Mas tiveram de esperar a década de 1980 para expor-se, como foi o caso das experiências ocorridas na Baixada Fluminense que, com recursos do próprio Mobral, desenvolveram a alfabetização tendo em vista o educando produtor e sujeito da cultura (GALVÃO & SOARES, 2006).

Por que a década de 1980? O “milagre econômico”, proporcionado de 1968 a 1974 pela farta entrada de capitais estrangeiros no Brasil, começou a dar seus sinais de esgotamento. Em 1978 o próprio regime militar deu início à *transição democrática* em muito pela vitória do Movimento Democrático Brasileiro nas urnas pelas eleições parlamentares.

Em meio a década de 1970, a política de concentração de rendas instalada pelos militares sofreu seu golpe certo. Esta década foi considerada pela economia mundial como o início da grande crise do sistema capitalista que tinha na produção “rígida” (HARVEY, 2006) seu suporte e com ela o Estado de Bem Estar Social, vigoroso desde a segunda Guerra Mundial, em alguns países europeus.

A chamada macro economia, instalada pelos militares, foi abalada pela crise do petróleo em meados de 1974⁵¹. Ao se basear numa política que combinava um ataque frontal aos trabalhadores (arrocho salarial, fim da estabilidade, indexação dos preços a inflação) com a concentração e centralização da produção industrial e agrícola, a economia pautou-se na importação, em grande escala, dos capitais industriais e financeiros e na substituição das

⁵¹ Retomaremos este assunto mais a frente neste texto, por ora o importante é saber que a crise econômica é mundial e no Brasil tem forte repercussão pela influência da sua expressão no preço do petróleo, embora este fato seja consequência da crise e não causa.

importações. O mérito deste estágio, na economia brasileira, foi à impulsão ao desenvolvimento científico e tecnológico.

No momento da crise do sistema está em cena uma estrutura de classes sociais, já consolidada pelo seu próprio desenvolvimento, estavam presentes as forças burguesas, proletárias (urbanos e agrários), da classe média e dos *excluídos*. Neste cenário expõe-se, de forma mais ampla, as contradições existentes entre o capital e o trabalho, e assim, os envolvidos, mas descontentes, cobram a sua “fatia do bolo”.

A participação na democracia liberal se exerce pelo representante, eleito pelo voto, este não era o caso do poder dos militares no governo. Desta forma, buscou-se uma conciliação com os contrários a este impedimento, os trabalhadores, os liberais, políticos, movimentos sociais e sindicais dispostos a mudanças. Entre 1978 e 1980 promoveram como força de sua agremiação, as grandes greves, da história brasileira⁵².

A paralisação dos operários interferiu diretamente no consumo interno e no volume de exportações abalando dois vetores, a concentração de rendas e a primazia das exportações da riqueza produzida no país. Estes, por sua vez, tinham se tornado a sustentação da política econômica dos militares.

Em via (in) direta promoveu intervenções na crise já instalada na economia mundial e, ainda que num sentido estrito a movimentação dos “descontentes” no campo político-econômico brasileiro, pois ambos passaram a dificultar o principal mecanismo de transferência de capital para os grandes centros do sistema capitalista mundial.

Estes fatores associados- a crise econômica mundial, a presença intensiva do operário na cena econômica, a repercussão social pela criação de outros movimentos em prol da classe trabalhadora, a vitória da “esquerda” e a entrada neste cenário de outras grandes instituições da sociedade civil, como a OAB - Ordem dos Advogados do Brasil, a CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil e a ABI - Associação Brasileira de Imprensa- forçaram uma negociação “pelo alto” para a saída dos militares do poder.

⁵² “O início dos anos 1980 foi marcado por intensas mobilizações e greves (com a do ABC) em São Paulo e também por um quadro altamente repressivo (...). Na esteira da luta pela restauração institucional houve debates, artigos, moções tiradas em congressos e associações de educadores, em prol de mais verbas para o ensino público. Observa-se, nesse período, uma intensa reorganização no campo educacional, com importantes reflexos qualitativos para a reflexão educacional. Várias entidades são criadas, tais como Cedec (Centros de Estudos de Educação e Sociedade), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ANDE (Associação Nacional de Docentes em Educação)” (XAVIER, 1994, p. 270-1).

Em 1979, o país lançou a campanha pela anistia *ampla, geral e irrestrita*. Grandes intelectuais, artistas, políticos, militantes voltaram ao Brasil e, em 1985 tem-se de fato o início de outra conjugação política, sem, no entanto, descartar o poder militar, o que Nogueira (NOGUEIRA, 1998) intitulará de *modernização conservadora*, que por sua vez, estará presente nos momentos de “mudanças” político-institucionais brasileiras. Dessa forma, denota a categoria de desenvolvimento que neste estudo é central: a síntese, como resultado, do movimento conjugado entre o “velho” e o “novo”.

A década de 1980 é para os economistas a *década perdida*, em função do que Nogueira (NOGUEIRA, 1998, p. 113) trata como “(...) *os contrastes entre as promessas de redemocratização e os resultados concretos obtidos pelas políticas implementadas*”, mas é para a educação o momento mais fértil das discussões e realizações democráticas do país.

A abertura política garantiu assim, a retomada dos movimentos sociais *abortados* outrora, mas que ressurgem motivados senão para transformar o Estado, pelo menos para ocupá-lo das necessidades populares. Esta motivação convergiu em grandes grupos de manifestação por ocasião da Assembléia Constituinte. Vários fóruns foram formados e projetos de lei enviados ao Congresso Nacional, visando intervir no processo democrático.

É bem verdade que as décadas de 1980 e 1990 foram inspiradoras dos movimentos sociais populares, sendo a educação uma das pautas aglutinadoras das lutas mais vigorosas. Nacionalmente um marco foi a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1988) e dos fóruns estaduais no processo constituinte, nas discussões sobre a LDBEN e no acompanhamento e proposições ao PNE-proposta da sociedade brasileira. Do mesmo modo, sindicatos como o ANDES254, através do GTPE (Grupo de Trabalho sobre Política Educacional), tem sido efetivo espaço nas lutas pela educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Na década de 1990 o Brasil, último país na América Latina a integrar a agenda do neoliberalismo o consagra e dá vazão a algumas mudanças institucionais de peso, intervindo sobremaneira em todo o campo político e social e notadamente na educação (FEITOZA, 2008, p. 375).

Ao mesmo tempo em que o capital dava mais uma de suas reviravoltas e fez-se presente internacional e nacionalmente.

1.3.3. O capital como mediador na relação trabalho e educação em EJA: a educação como mercadoria e o desemprego estrutural.

As decisões tomadas pós abertura no campo político refletiram as dificuldades no campo econômico e social, pois tiveram como mola propulsora dois fatos interligados. Um foi a associação feita das dificuldades econômicas ao papel do Estado na falência do modelo econômico dos militares. A década de 1980 preparou o terreno social para um ataque frontal às questões internas do Estado. Ineficiência e ineficácia foram as palavras de ordem, era preciso uma ampla reforma no aparato estatal para que este se torna-se ágil e flexível e possa defender o desenvolvimento brasileiro frente à crise internacional. Nogueira (NOGUEIRA, 1998, p. 147) dá essa explicação:

A questão, aliás, já havia se explicitado no final da década anterior, quando da instalação do binômio recessão/inflação: a crise econômica fomentava a crise política do regime autoritário e o crescimento da oposição democrática e passava a conspirar contra a capacidade do Estado prosseguir gerenciando o desenvolvimento.

O Estado, como instituição, vai se tornando um problema a ser equacionado pela sociedade política de então. O cenário político é de participação e contestação. Greves, paralisações e manifestações em massa compõem as críticas em torno das ações e dos aparatos estatais.

Está em cena o movimento sindical, representando a classe trabalhadora; os movimentos sociais, divididos nas questões plurais da sociedade (etnia, meio ambiente, gênero); partidos políticos nascidos pós repressão das décadas anteriores, como o Partido dos Trabalhadores, também representantes dos trabalhadores (congregando uma parcela da sociedade civil empobrecida e intelectuais de esquerda); profissionais da educação, convergindo na luta entre o público e o privado da educação escolar obrigatória e pelos três níveis de ensino; movimentos acadêmicos em prol da formalização de um Sistema Nacional da Educação reunidos em torno do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública; vários movimentos reunidos defendendo questões sociais e econômicas de subsistência, como o Movimento dos Sem Terra, dos Sem Teto, dentre outros.

O que entrou em voga foi a tentativa de um “resgate da dívida social” como dimensão fundamental do processo de construção democrática. Para tanto, o Estado, foi responsabilizado como condutor de políticas sociais às vésperas de restituir à Constituição o seu valor “democrático”, como assim queriam algumas vertentes da sociedade civil e política presentes neste contexto.

A crise internacional foi outra motivação que levou o campo político às ações que convergiram à entrada do país na agenda neoliberal. A chamada “crise” que se expressou no aparelhamento do Estado teve, na verdade, sua origem em mais uma da chamada “crise cíclica do capital”.

O período entre guerras levou o mundo a entender que o livre mercado o colocou em tal situação. A fragmentação do mundo em pretensas economias ou impérios nacionais autárquicos em potencial já não são suficientemente fortes, como durante o império da Grã-Bretanha e a libra esterlina, para o reequilíbrio mundial.

Entra em cena a política de Washington e hegemônicos se tornam os EUA e o dólar. Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995, p. 266-7) explicita que: “(...) *daí em diante o mercado teria de ser suplantado pelo esquema de planejamento público e administração econômica, ou trabalhar dentro dele*”.

Essa foi a chamada *Época de Ouro*, novamente na acepção do autor (HOBSBAEM, 1995, p. 267):

Em suma, por motivos diversos, os políticos, autoridades e mesmo muitos homens de negócios do Ocidente do pós-guerra se achavam convencidos de que um retorno ao *laissez-faire* e ao livre mercado original estava fora de questão. Alguns objetivos políticos - pleno emprego, contenção do comunismo, modernização de economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas - tinham absoluta prioridade e justificavam a presença mais forte do governo.

Este modelo, denominado de Social Democracia e/ou Estado de Bem Estar Social, teve nas ações governamentais e nas políticas sociais seu sustento tanto ideológico, frente à “ameaça” comunista, quanto econômico: o mercado regulado pelo Estado e este agindo como mediador social e gerenciando a relação com a sociedade civil. Esta situação perdurou até os fins da década de 1960, quando este modelo não passou mais a atender a necessidade de expansão do capital. Isto porque, as economias nacionais começavam a ceder lugar a uma economia *transnacional*, ou seja, um sistema de atividades econômicas para os quais os territórios e fronteiras dos Estados não constituíam o esquema operatório básico, mas apenas fatores complicadores.

O aumento do comércio internacional e a ligação internacional entre as empresas sobrepujaram os limites e restrições nacionais. A produção passou a procurar locais onde os empresários pudessem evitar os altos impostos e outras restrições encontradas em seus países de origem (HOBSBAWM, 1995).

A isso se juntou o desenvolvimento científico e tecnológico proporcionando a transferência de capital de um país a outro, em minutos, de acordo com o interesse de maior obtenção de lucro. Este desenvolvimento também acabou por proporcionar certa “liberdade” dos empresários às pressões da classe trabalhadora organizada em função da industrialização e do fenômeno da urbanização dos países.

A automação dos processos produtivos foi imperando e o desemprego estrutural se tornando cada vez mais uma realidade. A modernidade e o desenvolvimento passaram a ser encarados como introdução nos mais atualizados processos de informatização e automação da produção.

O investimento capital começou a se descolar da produção de bens de consumo para ampliar-se no mundo das finanças. Empréstimos, ciranda financeira, câmbio, os altos e baixos das bolsas de valores foram constituindo conceitos que ampliaram a movimentação do capital no mundo. Sua concentração passou a não depender da forma anterior, que previa uma negociação entre o capital e o trabalho para articular sua manutenção, mas da movimentação virtual, num círculo em que dinheiro transformado em capital geraria mais dinheiro e mais capital.

A economia internacional viu-se cada vez menos dependente do Estado, enquanto captador, mediador e controlador dos mercados, como nas décadas anteriores. A movimentação rápida entre os capitais, procura de lucro e a decadência da mediação do governo, limitando com tarifas e políticas protecionistas, foram dois fatores que, neste momento do desenvolvimento, se tornaram incompatíveis.

Ainda que a *Era de Ouro* não tenha distribuído a riqueza em todas as partes do mundo, o modelo de Estado adotado chegou a ser dominante em 60% dos países capitalistas. Isto implicava reconhecer que, nestes, grande parte da classe trabalhadora estava dependente dos serviços do governo no que tange à proteção trabalhista e às vantagens geradas pelos anos anteriores como as políticas sociais.

O equilíbrio entre a produção e o consumo foi quebrado em grande parte pela movimentação financeira do capital, pelo inchaço da máquina estatal, pelo domínio do petróleo, por países unidos em torno da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), pela automação e informatização dos processos produtivos.

Todos estes fatores geraram a desnacionalização do comércio em grande escala e colocou o modelo imperialista, liderado pelos EUA, em declínio, ao mesmo tempo em que foi criando

uma rede transnacional de poderes não locais, nem governamentais. Essa era foi intitulada, para alguns pesquisadores de Sociedade da Informação (GOLDMANN, 1976). Estes procuraram conferir à história a ruptura com os moldes anteriores, o ideário da Razão passou a sofrer golpes e proclamou-se o “fim da história”⁵³.

O fato é que a década de 1980 teve seu desenvolvimento assolado pela crise política em torno do Estado-nação. Este foi alvo de críticas e reformas administrativas que visavam destruir o conteúdo nacionalizado da economia, das indústrias e dos setores de base dos países capitalistas sob o modelo do *New Deal*.

A privatização e a desnacionalização tornaram-se palavras de ordem. Internamente, a cada política nacional, as questões como corrupção, rigidez, morosidade e inchaço político eram usados como plataforma de ataque. No campo produtivo, explicita Harvey (HARVEY, 2006, p. 135):

(...) de modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez.

Ao estado da “rigidez” somam-se leis trabalhistas que se tornam, dentre outros, empecilho à acumulação do capital. A relação capital-trabalho de outrora, que garantia certo equilíbrio no período pós guerra, agora precisava ser repensada em termos de “agilizadora” do único instrumento de resposta flexível: a política monetária. As contradições entre o grande capital, o grande trabalho e o grande governo foram vistos de maneira estreita que solapava, ao invés de garantir, a acumulação do capital (HARVEY, 2006).

A rigidez da acumulação da “Época de Ouro” seguiu-se a flexibilidade, ou como denomina Harvey (HARVEY, 2006, p 140) a *acumulação flexível*. Nas suas palavras

(...) ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como entre regiões geográficas criando, por exemplo, um vasto

⁵³ Expressão criada por Francis Fukuiama, 1999, para denominar a hegemonia do sistema capitalista, e/ou a expansão do capital sobre as relações econômicas mundiais, pós a queda do muro de Berlim em 1989.

movimento no ‘setor de serviços’ , bem como, conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Os estudos, geralmente na área da Sociologia do Trabalho, têm apontado como forte característica do mundo do trabalho uma nova configuração articulada pela exigência de expansão do capital e a introdução das modernas tecnologias no campo produtivo.

A realidade do trabalho, o mundo produtivo hegemônico, se tornou mais complexo e assumiu uma tendência multifacetada de operações que instigam a autonomia e um maior nível de responsabilidade do sujeito frente à produção.

No entanto, a “outra face da moeda” é verdadeira. Ao mesmo tempo em que sugere a autonomia esta se dá apenas no campo da automação, enquanto o trabalhador é para Linhart (LINHART, 2000, s/n):

(...) colocado em um contexto de tensões, de solicitações, de pressões que o colocam, na maioria das situações de trabalho, em grandes dificuldades para assumir (...) O trabalho moderno não se caracteriza somente por uma autonomia enquadrada e controlada, como anunciam alguns, mas por uma ação contraditória das formas de autonomia e das formas de controle.

No Brasil, somaram-se os mal sucedidos planos econômicos que tiveram vida curta e que, durante a década de 1980, só vieram reforçar a necessidade das reformas administrativas. A recessão econômica, o aumento da pobreza, a inflação, denúncias de corrupção formaram uma conjuntura propícia aos discursos que foram se tornando hegemônicos em torno do neoliberalismo.

As orientações neoliberais se tornaram presentes em muitos países, inclusive na América Latina. Nas palavras de Anderson (ANDERSON, 1998, p. 09), o neoliberalismo “(*...*) *trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denuncia como ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política*”.

No campo econômico, muito mais que uma política econômica, o neoliberalismo se firmou como política ideológica. É assim que o Brasil teve por incumbência preparar o terreno para que, de fato, o país pudesse acompanhar a transformação histórica do capitalismo moderno. Coube ao Brasil de então potencializar as condições para a assunção de ajustes fiscais e administrativos que favoreceram a “nova” forma de acumulação do capital.

No campo político, privatizar e desnacionalizar eram sinônimos de desenvolvimento, no final da década de 1980. As décadas seguintes sentiram o forte impacto da desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado, como assinala Bóron (BÓRON, 1998, p. 104):

Uma sociedade heterogênea e fragmentada, marcada por profundas desigualdades de todo tipo - classe, etnia, gênero, religião etc. - que foram exacerbadas com a aplicação das políticas neoliberais. [...] Essa crescente fragmentação do social que potencializaram as políticas conservadoras foi por sua vez reforçada pelo formidável avanço tecnológico e científico e seu impacto sobre o paradigma produtivo contemporâneo.

No campo educacional, propriamente na Educação de Jovens e Adultos, em 1985 o Mobral foi extinto e em seu lugar criou-se a Fundação para jovens e adultos- Educar, com o objetivo de acompanhar as ações isoladas e manter-lhes o financiamento. Não teve como função uma ação direta na montagem de salas de aula ou campanhas, diferentemente do intervencionismo do MOBREAL, e este fenômeno percorreu a segunda metade da década de 1980 e a primeira da década posterior.

O êxodo rural, o aumento populacional, a falta de planejamento familiar do tipo público, a presença da Igreja, a injusta distribuição de renda e um Estado omissivo, foram alguns dos aspectos que proporcionaram a demanda da educação popular, em voga neste período.

Iniciou-se uma fase de ausência total do Estado na questão da alfabetização e escolarização de adultos. O Ensino Supletivo, reafirmado pela Lei nº 5.692/71, se manteve como a única modalidade de EJA. Estes foram realizados em esfera municipal e estadual, cabendo ao governo federal as bases e diretrizes que normatizaram e regularam o seu funcionamento. Pelos altos índices de analfabetos nessa época, pode-se inferir que esta modalidade de ensino não ofereceu atrativos suficientes para o equacionamento da questão.

Freitag (FREITAG, 1986, p. 98) assim pronuncia-se com relação ao Ensino Supletivo, efetivado pela lei 5692/71:

Apesar de Chagas advertir que essa forma de ensino não haveria de ser um 'ensino regular de segunda classe', tudo indica, tanto na intenção como na realização, que o ensino supletivo reintroduz a forma dual de um sistema de ensino que prepara, em cursos separados, as classes dirigentes e as classes subalternas.

Feitoza (FEITOZA, 2008) marca os estudos de Gadotti (GADOTTI, 2000) como importantes neste contexto porque demonstram a mudança de conceituação presente inicialmente

e restrita à questão da erradicação do analfabetismo. Com a realização do II Congresso Nacional da Educação de Adultos (1958) a EJA passou a ser entendida no âmbito da alfabetização de forma mais positiva e propositiva com relação a visão de homem e educação no campo cultural e político. O terceiro momento, ainda segundo Gadotti (GADOTTI, 2000, p. 94), foi provocado pela criação do Mobral, no golpe de 64, quando “(...) *pretenderam conter as demandas e uniformizar a ideologia conservadora do modelo*”.

A finalização das mudanças que ocorreram em torno da conceituação da EJA ocorreu com a realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, na Tailândia, em 1991. Nela, a EJA ganha status de uma das etapas da educação básica no sentido de *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (GADOTTI, 2000).

Daí até a atualidade foi por esta vertente que caminhou a formação do trabalhador, aluno da EJA, cabendo ao Estado e à sociedade civil promover as etapas da escolarização básica para a inserção produtiva, política e ética do trabalhador na organização social.

As ações do governo federal foram realizadas de duas formas. Uma, pela retomada da bandeira da “erradicação do analfabetismo”, surgindo Programa “Alfabetização Solidária”, (PAS) em 1997, e em 2003, o “Brasil Alfabetizado”, no governo Lula da Silva, retomando, por esta via, o tom das campanhas criticadas por intencionar uma educação fragmentada e aligeirada no campo da formação.

A outra forma traduziu-se em etapa da Educação Básica. Na mais recente LDBEN a EJA é classificada como uma modalidade de ensino, passando, oficialmente, a se denominar Educação de Jovens e Adultos, com normatização administrativa e pedagógica em conformidade com a legislação federal.

Entretanto, coube aos estados e municípios a sua organização e viabilização. Assim, tendo a responsabilidade dos entes federados com o “ensino supletivo”, este se mantém de forma aligeirada, fragmentada e utilitarista o campo da formação para o trabalhador (KUENZER, 2000).

A direção efetivada na legislação mantém o caráter assistencialista e destinado a uma camada desprovida de direitos, mas provida dos estigmas sociais, assim lê-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais em seu Parecer CNE/CEB11/2000, lançado neste mesmo ano:

(...) a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (...). Disto nos dão

prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares dos registros maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Parecer CNE/CEB 11/2000, p.5- 6).

Do ponto de vista do campo do trabalho, a orientação geral, via governo federal, permaneceu tendo o mercado como principal objetivo. Para os alunos da EJA, o objetivo é o de prepará-los para a atualidade das necessidades que apresenta a sua inserção econômica. Isto implica reconhecer o conhecimento dos caminhos que estão acontecendo e sendo projetados neste campo.

Nossa pesquisa enfatiza que o número de analfabetos é também o índice dos “desescolarizados”, considerando que os jovens com quinze anos, mesmo tendo freqüentado a escola, se encontram à margem do domínio, ainda que estrito, desta conquista.

Nesta mesma acepção, mostra Feitoza (FEITOZA, 2008), que o desafio, para o Brasil, no século XXI, está em enfrentar a questão da universalização, da escolarização a cerca de quase 70 milhões de brasileiros, de 15 anos ou mais, sem escolaridade mínima (ensino fundamental); e ainda temos 20 milhões de analfabetos absolutos e 30 milhões de analfabetos funcionais.

O enfrentamento deste desafio requer pensar nos fundamentos de uma sociedade fundada sobre os ideais Liberais e Iluministas, o que é o mesmo que dizer que a educação escolarizada é um direito, constituído civilmente e também um estado intrínseco à organização social.

Pensar a Educação escolar como um direito é compreender a ação do Estado na composição política e econômica no que diz respeito à cidadania e de que forma esta se encontra no seio das práticas sociais. Intrínseco é saber que o desenvolvimento moderno, pautado pela Ciência e Tecnologia, requer nestas mesmas práticas sociais e educacionais a socialização e a garantia de apreensão dos conhecimentos que ora movimentam “a engrenagem”.

A educação escolar se torna assim, inevitável ao exercício da cidadania, tanto no campo político, quanto no campo mais estrito do econômico, o da produção. Nestas duas proposições, os alunos que freqüentam a EJA se encontram à margem da produção da riqueza bem como de sua distribuição. De um lado, lhes é negada a escola como direito da cidadania e, de outro, os conhecimentos intrínsecos à participação ativa da produção e distribuição da riqueza. São os

excluídos! Pois, falta-lhes o direito, como cidadãos que são, e falta-lhes o domínio do conhecimento que ora gere a produção econômica.

Essa classificação deixa de conceber a sociedade como um todo orgânico em que incluídos e excluídos compõem o mesmo conjunto social. Isto implica reconhecer que a formação social sob o sistema capitalista produz as denominações e classificações que, num primeiro momento, soam como antagônicas. Excluídos, neste estudo, são entendidos como um fenômeno à organização social, portanto, como parte orgânica do conjunto econômico, social e político. Dessa forma, um incluído, talvez de novo tipo, em função da diferença que existe entre os que efetivamente exercem sua cidadania. Um incluído que compõe, nas observações de Marx, *o exército de reserva de mão de obra*. É o que Gentilli (GENTILLI, 2001, p 33) chama de *segregar incluindo*:

(...) quer dizer, atribuir um status especial a uma determinada classe de indivíduos, os quais não são exterminados fisicamente nem enclausurados em instituições especiais. É o caso dos sem-teto, dos 'inempregáveis' dos meninos que perambulam abandonados por nossas cidades, de uma boa parte dos imigrantes clandestinos. Esta forma de exclusão significa que determinados indivíduos estão dotados das condições necessárias para conviver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna. São os subcidadãos, os que participam da vida social sem os direitos daqueles que possuem as qualidades necessárias para uma vivência ativa e plena dos assuntos da comunidade.

No entanto, chega-se ao início do século XXI, com o fenômeno do desemprego estrutural que, em primeira instância, é incompatível com a idéia de reserva de mão de obra. Isto porque, o próprio sistema descartou a necessidade da produção humana e do consumo, como forma dominante para a sua manutenção e expansão.

O que então refletir sobre esta situação? Como compreender o aluno da EJA sem a perspectiva da participação na produção? Sob que tipo de trabalho está moldado a sua formação atual? Como pensar o trabalho como principio educativo num mundo “sem” trabalho? Qual *ethos* deve compor as relações e objetivos escolares? O trabalho é ainda categoria central na educação de adultos? Mas, o trabalho foi em algum período o elemento fundante da sua formação?

A essa última questão responde-se positivamente. Como nos períodos: Colonial e Imperial brasileiros, o *trabalho* torna-se o fundamento da educação dos jovens e adultos, a formação dos trabalhadores, mesmo considerando as formas cruéis como era obtido, num primeiro momento, pelo adestramento entre os negros e os desvalidos.

O período imperial operou a transição para o trabalho assalariado que foi se impondo no seio da sociedade, marcado pelos fundamentos anteriores, com as suas relações e consistências. Surgiram em meio às matrizes conceituais anteriores, a liberdade. O trabalhador torna-se “livre” para vender sua força produtiva, aliás, a única que tem.

Em meio às matrizes conceituais do período colonial e imperial, o século XX, em seu processo de urbanização e industrialização, deu vazão ao surgimento das camadas médias da sociedade. Estas, clamando por “participação”, passaram a entender a importância da educação escolar como projeção futura de mobilidade e status político e econômico.

A educação escolar passou a concorrer como elemento de formação e tomou do trabalho, o lugar central. O desenvolvimento educacional, tanto quantitativo, como qualitativo, estabelecido por uma demanda produtiva incipiente não atendeu ao número de “interessados” na formação para o trabalho. Este fator criou, em meio à classe trabalhadora, uma demanda que não tinha trabalho assalariado nem escola.

Nos anos 1990, a demanda por EJA se manteve acoplada aos altos índices de analfabetismo no país. O contexto das políticas neoliberais aproximou esta modalidade de ensino ao direito subjetivo, mas não às causas que produziram a ineficácia das políticas sociais frente à população.

A EJA como direito e inevitável para o desenvolvimento econômico e social foi entendida no âmbito das ações governamentais via educação escolar. Enquanto a não distribuição equitativa dos bens produzidos no país ficarem restritos a uma pequena parcela da população, caberá à Educação Escolar o encaminhamento das questões econômicas se restringindo a pensar didáticas que favoreçam o conceito hoje em voga, para a formação do trabalhador a empregabilidade.

Esta proposição é também defendida pelas determinações contidas dos documentos internacionais, destaca-se o documento preparatório elaborado na década em 2000 como resultados das orientações da década de 1990 servindo para o Século XXI como pressupostos das ações que os países membros deveriam adotar. Assim, lê-se:

Este proceso contempló dos estrategias centrales, que se combinaron entre sí: las reuniones nacionales, preparatorias a los debates regionales y reuniones subregionales de síntesis. El reconocimiento de la alta diversidad en la EDJA regional justificó tener en cuenta esas especificidades y organizar tres eventos subregionales: la reunión de Montevideo (países del Mercosur y Chile, 17 al 20 de noviembre de 1998), la de Cochabamba (países de la Subregión Andina, 19 al 22 de enero de 1999) y la de Pátzcuaro (países de la Subregión del Golfo de

México y del Caribe de habla hispana y francesa, 22 al 25 de marzo de 1999). Fueron adoptados siete temas prioritarios de acción regional, derivados de combinar lo planteado por el Plan de Acción para el Futuro adoptado en Hamburgo con las características y demandas de los países latinoamericanos. Ellos son los siguientes:

- Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación básica y a la información;
- Educación y trabajo;
- Educación, participación ciudadana y derechos humanos;
- Educación con campesinos e indígenas;
- Educación de jóvenes;
- Educación y género;
- Educación, desarrollo local y sostenible (Chile, 2000, p. 103).

Para este documento parece haber una vinculación estreita na associação *trabalho e educação*, mediada pela situação que se encontram determinadas parcelas das populações, a pobreza. Esta se torna o recorte para a implantação de políticas, no campo da Educação de Jovens e Adultos, como melhoria da qualidade de vida, da formação para inserção do mundo produtivo, e que, em última instância, contribuiria para a melhoria das condições que se encontram os “desescolarizados”, nos países em questão.

Usando as palavras contidas neste documento, que num tom de crítica abre a discussão desta vinculação, sem, no entanto, ampliar a dimensão da vinculação entre *trabalho e educação*, mantendo-a comprometida com a situação de marginalidade e pobreza, assim lê-se:

Pareciera haber un intersticio sin responsable entre ambas estrategias educativas - na tierra de nadie- que deja sin atención en el campo de la capacitación para el trabajo a los grupos de población que habitan en regiones de pobreza: la contraposición entre una educación para los pobres y una educación para el desarrollo, entre una lógica tradicionalmente orientada a la sobrevivencia y al asistencialismo y otra cuya naturaleza y razón de ser es el trabajo. La oferta de una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” demanda la articulación de ambas ofertas educativas. En cierta forma requiere la creación de una lógica diferente que imbrique dos racionalidades aparentemente contrapuestas, la conjunción de estrategias que permitan combinar y articular perspectivas y metodologías con objeto de detonar el potencial productivo de los programas de educación de adultos y fortalecer el impacto y presencia de los institutos de formación profesional en los sectores de pobreza (CHILE, 2000, p.109).

Paralela a esta participação, o conceito “empreendedor” toma fôlego no Brasil em 1980; em 1990 é entendido como potencialidade formativa e adentra o século XXI como possibilidade de enfrentamento à “crise do emprego”.

De um lado, é o conceito que as empresas divulgam para o perfil do trabalhador, seja ele dos altos ou baixos postos ocupados. De outro, começa a fazer parte do universo educacional como disciplina necessária para uma formação flexível. Esta tem por finalidade a atuação do trabalhador num “mundo sem emprego”, mas voltada para o desenvolvimento da autonomia que propicie o desenvolvimento do trabalhador em seu próprio negócio.

Um conceito que une *trabalho e educação* e tem por finalidade impor novos paradigmas à formação. Esta expressão não é nova. Surgiu no contexto da Revolução Industrial, século XVI, e no viés político, século XVII, com os economistas Cantillon (CANTILLON, 1755) e Jean Baptiste Say (SAY, 1803) e tomou fôlego no contexto pós-II Guerra Mundial pelas teses do economista Schumpeter (SHUMPETER, 1950)⁵⁴.

Do ponto de vista dos economistas, o conceito foi empregado entendendo a variação do desenvolvimento capitalista, isto é, o ambiente econômico, o mercado, os riscos e as inovações. Mas é na dinâmica do sistema capitalista que a figura do empreendedor ganhou destaque como elemento responsável que o levaria à expansão.

Entretanto, não apenas os economistas se interessaram pelo tema, mas, sobretudo, os psicólogos comportamentalistas ou *behavioristas*. Estes focam a pessoa do empreendedor, das ações e atitudes que lhes são comuns, principalmente daqueles que resultam bem sucedidos e também sobre as influências em sua formação. Dentre os psicólogos destacam-se David McLelland (MCLELLAND, 1967), Jeffri Timmons, Louis Jacques Filion e Fernando Dolabela.

Braga (BRAGA, 2003, p. 44) conceitua o conceito *empreendedor e/ou empreendedorismo* a partir das contribuições da economia e da psicologia, duas grandes áreas do conhecimento que se debruçaram sobre o mesmo depois da segunda metade do século XX. Este autor enfatiza a contribuição de outras áreas, mas é com base na economia e na psicologia que defende que:

(...) o empreendedor define o objeto que vai determinar seu próprio futuro, que ele mantém um comportamento pró-ativo e criativo para realizá-lo. Acresce-se a isto a característica do processo empreendedor. Do aprender a partir do fazer, o aprendizado com base na interatividade da ação.

E ainda as características do comportamento pró-ativo e criativo devem estar assim, definidas para o autor (BRAGA, 2003, p. 44):

⁵⁴ Para tratar do conceito *empreendedorismo*, este estudo reporta-se à dissertação de mestrado de Braga (BRAGA, 2003).

- Capacidade do estado de alerta e a percepção de oportunidades;
- A inovação quer seja ela radial ou incremental;
- A criação/agregação de valor seja ele econômico, social ou político;
- Habilidade de lidar com riscos e a incerteza;
- A aptidão para a concepção de estratégias de atuação e seleção das mais eficazes.

A ideologia do empreendedorismo, no Brasil, em muito se associa ao modelo que foi sendo implementado pelas políticas educacionais nas reformas da década de 1990. Programas educacionais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos declararam-se necessários nesta “nova” modalidade de formação.

Além desses programas, o material de apoio pedagógico elaborado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Ministério da Educação (2007), traz em seu texto introdutório o objetivo de que cabe à Educação de Jovens e Adultos a formação para um mercado de trabalho que possibilite a inserção de trabalhadores com capacidade de empreender. Lê-se em seu texto⁵⁵:

No mundo do trabalho, a criação de Empreendimentos Econômicos Solidários (organizados como cooperativas, associações, redes e outras formas), nos quais os trabalhadores são os donos dos meios de produção e tomam decisões seguindo os princípios de autogestão, tem sido um processo crescente de inclusão social e econômica dos trabalhadores que estavam ou ficaram excluídos do mundo do trabalho pelo desemprego e pela precarização das relações de trabalho (SECAD, 2007, p.16).

Este material responde pelos *Pressupostos Metodológicos* à EJA enviado às escolas como parte da proposta didática da SECAD, elaborada, segundo consta em sua introdução, por consulta a representantes da sociedade civil, diversos especialistas em colaboração com professores da EJA.

Embora não identifique estas contribuições, as coloca coordenadas pela Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho⁵⁶) destacando que a finalidade é oferecer aos professores, Secretarias de Educação e demais associações que atuam

⁵⁵ Secad, Caderno Metodológico, 2007.

⁵⁶ A Unitrabalho é uma rede universitária nacional que agrega, atualmente, 92 universidades e entidades do Ensino Superior de todo o Brasil. Constitui-se juridicamente na forma de fundação de direito privado e sem fins lucrativos. Foi criada, em 1996, com o objetivo de contribuir para o resgate da dívida social que as universidades tem com os trabalhadores. Sua missão se concretiza por meio da parceria de projetos de estudo, pesquisas e capacitação. Informações retiradas da página eletrônica da UNITRABALHO, no endereço <http://www.unitrabalho.org.br/>, com acesso em 05/05/09.

com a EJA, um material que, tendo a categoria *trabalho* como centralidade, contribua para a superação, no Brasil, deste nível de ensino como suplência ou reprodução aligeirada do currículo, assumindo-a como modalidade específica que requer a elaboração de programas próprios adaptados às necessidades desse grupo de estudantes (SECAD, 2007, p. 6).

Embora a década da Educação, considerada pelo país, em 1990, tenha criado a oportunidade de acesso ao processo de escolarização a quase 100% do Ensino Fundamental, a própria organização escolar e as condições concretas destes jovens os têm “expulsados” do processo de escolarização. Classes superlotadas, professores despreparados e uma escola sem condições de atender uma demanda que na afluência de diversos fatores econômicos e sociais desistem sem completar a Educação Básica.

Outros fatores que contribuem para a alta demanda da EJA no país são as propostas e programas fragmentados em nível nacional ou a falta de políticas que efetivem um sistema educacional com a finalidade de promover a universalização do alfabetismo. Assim constatada esta falta, contribui para a alta diferenciação regional nos níveis de escolarização.

Por outro lado, o êxodo de regiões menos industrializadas provoca o afastamento do trabalhador de possibilidades de formação. Se por um lado eles podem vislumbrar a participação pelo oferecimento dos serviços em regiões mais desenvolvidas, por outro o desnível encontrado nas condições econômicas, como Moradia, Saúde, Educação, os colocam em situação de extrema pobreza, o que não favorece a sua participação nos programas de formação voltados a esta população.

Saviani (SAVIANI, 2007), confluindo dois vetores presentes na organização social, neoliberalismo e reestruturação produtiva, denomina este período da Educação brasileira de *neoprodutivismo*, tendo como variantes *o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo*.

Estas expressões, ainda que procurem demarcar o período educacional, para o autor não dão conta de explicitar a complexidade que marca o contexto político e econômico (SAVIANI, 2007, p. 426): “(...) *isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade*”.

Neoprodutivismo é a expressão que congrega as demais e tem como fundamento uma nova versão da Teoria do Capital Humano. Dessa vez, não é o aluno que está no centro do

processo e a ele voltam-se as teorias educacionais, mas a sua subjetividade, tal como preconizado pelo profissional empreendedor.

Para esta formação desenvolveu-se a Pedagogia da Competência, oriunda do discurso empresarial nos últimos anos (HIRATA, 1999, p. 133). Há uma tendência de generalização dos objetivos no campo industrial e/ou empresarial, denunciando um “(...) estado instável de distribuição de tarefas, onde a colaboração, o engajamento e a mobilização passam a ser qualidades dominantes”.

Ao mesmo tempo em que requer do trabalhador características de novo tipo, com competências voltadas para o saber-ser, menos postos de trabalho estão disponíveis. Embora assim configurado, o campo da empregabilidade tem suscitado condições subjetivas que imperam no sentido de conferir uma formação que não desabilite tecnicamente o trabalhador, mas inclua a capacidade de uma gerência autônoma que, em muito, é “vigiada” pela máquina.

Os termos aprender-aprender e aprender-ser são postulados como proposituras urgentes para o campo produtivo que tem deixado as características taylor-fordista para assumir a denominada como toyotismo, em função do modelo japonês de produção⁵⁷. Chesnais (CHESNAIS, 1996, p. 105) assim destaca o modelo japonês de produção:

Esta empresa foi descrita pelos observadores não japoneses como a que atinge, ao mesmo tempo, as dimensões e as vantagens da integração vertical de tipo ocidental, e a flexibilidade da descentralização. Seu objetivo é a cooperação e o fluxo de informações recíprocas entre parceiros, mais que uma hierarquia rígida de cima para baixo.

Ao mesmo tempo em que se observa esta característica na produção industrial, tem-se um deslocamento desta a um intenso incremento do setor de serviços como saída encontrada para a crise instalada pelo capitalismo em décadas anteriores. Braga (BRAGA, 2003, p. 14-15) destaca que:

A partir da década de 80 as ME - micro empresas - passaram a ter um crescente destaque no sistema produtivo, não só pelo aumento de sua participação no PIB, como principalmente pela geração de novos empregos no mercado. No período de 1990 a 1999, foram constituídas no Brasil 4.942.424 empresas, dentre as quais 2.669.478 de micro empresas (54%). Estudo recente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social mostra que, enquanto companhias com mais de 500 empregados fecharam 63.000 postos de trabalho entre 1996 e 2000, as com até quatro funcionários abriram 70.000 vagas no mesmo período (...).

⁵⁷ Cf. Ferreti *et al.*, 1999.

Segundo dados do BNDES as micro, pequenas e médias empresas (MPME) representam cerca de 98% do total de empresas existentes no Brasil. Elas respondem por cerca de 60% dos empregos gerados e participam com 43% da renda total dos setores industrial, comercial e de serviços. Entretanto as micro e pequenas empresas (MPE) respondem apenas por cerca de 2% do total das exportações do País.⁵⁸

Este deslocamento tem propiciado, por um lado, o incentivo à economia na geração de postos de trabalho, mas, por outro, a intensificação e precarização ou subproletarização dos mesmos. Isto porque fatores associados foram desestabilizando a ação pública (políticas neoliberais), quebrando a centralidade dos sindicatos frente às condições e negociações entre capital e trabalho (neoliberalismo e reestruturação produtiva) pela presença, cada vez mais forte, do fenômeno do desemprego estrutural no e para o favorecimento da *mundialização*⁵⁹ do capital. Refere Antunes (ANTUNES, 2005, p. 113) que:

Neste sentido, em nosso entendimento o “Terceiro Setor” não é uma alternativa efetiva e duradoura ao mercado de trabalho capitalista, mas cumpre o papel de funcionalidade ao incorporar parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital.

Se por um lado a *economia solidária* e o *Terceiro Setor* tem contribuído com homens e mulheres que estão efetivamente à margem do campo produtivo, com isto acabam por gerar uma alta demanda às políticas públicas. No entanto, o movimento do Estado frente à execução destas é percebido como um deslocamento desta responsabilidade às organizações não-governamentais (ONG) e/ou para a responsabilidade social de empresas e associações solidárias.

Desta forma, o que tem ocorrido, nos países onde o Estado de Bem Estar Social instalou-se, ainda que tardiamente, como o Brasil, é uma intensa privatização do mundo social, em muito favorecido pelo discurso de que cada um tem liberdade para gerir sua própria vida, unilateralmente e/ou inversamente à lógica anterior.

⁵⁸ A Lei nº 9.317 de 5/12/1996 classifica as empresas com base na sua receita anual: ME (Micro Empresa): receita bruta anual até R\$ 120.000,00; PE (Pequena Empresa): receita bruta anual até R\$ 720.000,00; MGE (Média e Grande Empresa): receita bruta anual acima de R\$ 720.000,00 (Cf. Braga, 2003, Dissertação de Mestrado - UFBA - Escola de Administração, 2003).

⁵⁹ Mundialização é uma expressão usada por Chesnais, (CHESNAIS, 1996) e se refere ao movimento de expansão do capital sob uma nova configuração superando as teses de *internacionalização e globalização* que opera-se de dois diferentes mecanismos. Um é a inflação do valor dos ativos ou a criação do capital fictício e o outro é o serviço da dívida pública e das políticas monetárias associadas a este.

A solidariedade, a equidade social e a justiça passam a pertencer a um campo fragmentado e, assim, isolado das condições concretas que determinam as práticas sociais. Vejamos em Gentili (GENTILLI, 2001, p. 75-6):

Uma definição ampla da privatização permite compreender como a atual reforma escolar envolve, apesar da retórica tecnocrática dos governos neoliberais, um também amplo e progressivo processo de transferência de responsabilidades públicas em matéria educacional para entidades privadas que começam a invadir espaços que o Estado ocupava ou devia hipoteticamente ocupar. Essa delegação de responsabilidades e funções envolve uma série de mediações que torna a privatização educacional mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas.

Em suma, o capital promoveu para a década de 1990, no Brasil, a redefinição do papel do Estado, a entrada do país em sua crise mundial, a entrada do processo de automação e informatização gerando uma onda crescente de desemprego, adjetivado pelas suas condições concretas, de estrutural, promovendo o deslocamento das ações das políticas públicas às instituições privadas. Desmoronaram os sindicatos a negociantes conjunturais para políticas de flexibilização desconfigurando as ações dos movimentos sociais que, no lugar da luta pela institucionalização, com a presença mais forte do Estado para publicização dos serviços básicos e socialização destes serviços, houve a luta pela garantia do mínimo destes serviços à população.

Para o campo educacional a presença marcante foi a da individualização institucional no lugar dos processos garantidos como políticas totalizantes do Estado. Nessa via, a descentração e a desconstrução foram temas marcantes da década de 1990 para a virada no século XXI.

A defesa pela Educação, como formação, passou a ser pela garantia da permanência de níveis de ensinos polarizados como políticas estanques e unilaterais. A educação passa a ser uma mercadoria rentável e com ótimo retorno financeiro no campo empresarial (NEVES, 2005).

Embora assim constituído, este mesmo movimento propiciou o destacamento de temas inversamente mergulhados pela massificação, como é o caso da EJA. Até o final da década de 1980, em muito a EJA esteve submetida às questões de alfabetização pelos altos índices de analfabetismo da população. Ainda que as décadas posteriores tenham trazido, pelo campo político, discussões sobre o atendimento à demanda da população da EJA, o índice de desescolarizados mantém-se e reproduz-se, não só pela falta de condição da permanência dos alunos nos bancos escolares, mas também, pelos alunos que cotidianamente são “expulsos”, por condições arbitrárias ou alheias as suas necessidades.

A década de 1990, pela institucionalização da EJA como nível de ensino garantido pela LDBEN foi potencializada pelo campo de pesquisa educacional. Assim, promove estudos, debates e discussões visando conferir subsídios para a sua execução. Percebe-se que pelo aumento deste campo levou ao entendimento da EJA além do processo de alfabetização.

Esta passou a ser vista como uma necessidade e iniciou-se a defesa de sua inserção na política educacional, defendida como um processo permanente de educação no âmbito da escolarização. O “analfabeto” já não mais é um “ser” isolado, seja como causa ou consequência da ausência do Estado, mas como sujeito produtivo que, ao pertencer a uma classe de trabalhadores, sofre as intempéries que a envolvem.

Isto implica reconhecer que, ao mesmo tempo em que as contradições entre as classes fundamentais estão mais expostas, a relação capital trabalho também é colocada em xeque. Por um tempo pensou-se que a centralidade do trabalho havia sido “expulsa” da organização social e esta que era gerida pelo *homo faber*, passando a compor a Sociedade do Conhecimento ou da Informação intervindo sobremaneira na visão de homem e realidade que outrora esteve fincada na Razão.

No entanto, as pesquisas (ANTUNES, 2005; SAVIANI, 2007) e mais de três décadas de crise do capital têm mostrado que a centralidade do trabalho está mais presente do que nunca, pois, embora assolados pelo desemprego, pelos índices de aumento da pobreza e da barbárie, é sob a ação humana transformadora que se configura a própria sociedade humana.

A expressão negativa (MANACORDA, 2000) do trabalho social fica evidenciada pela falta da presença de sua expressão positiva. Contraem-se as formas de entendê-las pela tentativa de encontrar um “que fazer” com a classe mais afetada pela crise. Neste ínterim, a própria concepção de trabalho, a ação humana, passa a ser revista e possibilita novas discussões no âmbito da relação capital e trabalho.

A contradição está exposta como fratura que não cura e a EJA surge como encantamento da realidade. Novamente a Educação é colocada como resposta. A atualidade da EJA acaba por expor a situação e é dentro dela que a categoria *trabalho* tem que ser repensada em sua centralidade, não como empregabilidade, mas como princípio educativo que historicamente permanece em sua raiz e não permite o deslocamento abstrato da Pedagogia, ou seja, do que fazer educacional.

A Educação de Jovens e Adultos nesta linha de pensamento e de realização tem contribuição direta com a Educação Regular em todos os níveis de ensino. Isto é, por ficar fora das “grades” da institucionalização, a EJA se desenvolve nas últimas décadas no Brasil, congregando diversos atores sociais, diversos coletivos e encaminha propostas de realização que incluem um “refletir contínuo” sobre sua dimensão teórico-metodológica.

Incluem debates, tentativas, discussões que elevam o patamar de ensino, reconhecendo que, para além da alfabetização estritamente entendida ao adulto trabalhador, as formas de educação não estão somente no ensino, também estritamente entendido, mas no campo permanente de formação.

A relação trabalho e educação têm muito de contribuição nesta propositura, e é sobre ela que a educação em geral pode se permitir ampliar. O aluno da EJA, como esta pesquisa tem presenciado em seu cotidiano, sabe exatamente o que quer, sabe da importância da formação, seja ela instrução e/ou educação no sentido mais amplo. Neste caminho não está isoladamente dependente de um projeto nacional ou local de organização social, mas criticamente situado, ainda que sua compreensão seja difusa, como mostra Gramsci⁶⁰, ele denuncia no seu “operar” que a relação capital trabalho não dá conta da complexidade humana e, com isso, a mesma não caminha para a emancipação integral.

É neste sentido que a EJA pode e contribui com a Educação geral, ou melhor, para uma transformação das atuais estruturas sociais. O aluno da EJA e sua formação precisam inserir-se nos programas, projetos e políticas públicas alargando os seus desdobramentos e a socialização dos bens sociais e materiais. Isto ou a barbárie?

Os organismos internacionais com a finalidade de garantir a *mundialização* do capital passam a intervir em políticas de “inclusão”. Assim contraditoriamente a UNESCO, o Banco Mundial e o BIRD têm denunciado, ainda que de forma restrita, a necessidade de expandir uma determinada formação escolar da classe trabalhadora.

Considerando o poder ideológico e econômico que estas agências possuem em fazer avançar ou retroceder as ações no campo das políticas públicas, o fato é que, por meios

⁶⁰ A massa popular ou o homem comum, como fala Gramsci, situa-se no terreno do “senso comum”, isto é sob uma visão experimental e direta da realidade, empírica e limitada. Onde emanam conceitos difusos da realidade *assim, é necessário que os homens sejam educados no sentido de elaborar a própria concepção de mundo - pois quando vem assimilada passivamente do exterior - esta é ocasional, desagregada e acritica, produzindo inevitavelmente, contradições* (SIMIONATO, 1995).

educacionais, tem favorecido o repensar pontual de estratégias de enfrentamento da crise atual, assumindo, em parte, o discurso “da esquerda”.

Esta estado de “metamorfose dos conceitos” (GENTILLI, 1995) é corroborado pela análise de um dos documentos realizado pela confluência de alguns encontros e conferências na direção da Educação e particularmente da EJA demonstra este viés no que se refere a relação entre esta e trabalho⁶¹. Aliás, uma relação estabelecida a partir da década de 1990 e incluída nos pareceres internacionais, como condição *sine qua non* para a realização da Educação de Adultos.

Nossa tese não defende a área da educação como solução para as questões econômicas e sociais do mundo atual, mas finca posição de que a mesma tem um potencial no processo de transformação no momento em que agrega trabalhadores, pela natureza de sua realização, e tem como fundamento, por esta mesma natureza, a socialização dos bens produzidos socialmente.

Com isso entende-se que a área educacional é co-participante do processo de transformação da sociedade, como situa Mézáros (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-7):

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação, no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas tem êxito e se sustentam ou fracassam juntas.

No campo do *trabalho* a situação causada pela *mundialização* do capital e a reestruturação produtiva cria um campo possível para a educação e sua relação com o trabalho. Em tese, não há dúvida para os vários campos que discutem a Educação de Adultos que este viés “só” pode ser desenvolvido sob a inspiração do *trabalho* como princípio educativo.

No entanto, entre os diversos campos, embora todos tendo a *relação trabalho e educação* como um dos eixos, apresentam-se divergentes quando o assunto é como entender a centralidade do trabalho como princípio educativo. Uns a defendem a partir das condições atuais do mercado e da categoria do empreendedorismo: aqui se destacam as propostas do MEC/Secad (2007). Outra como potencial formador que visa congrega a educação de adultos à compensação do tempo “perdido”, assim, está voltada para a institucionalização escolar da EJA pertencente à Educação Básica.

⁶¹ XXI UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Prioridades de acción en el siglo Santiago de Chile, Mayo 2000 (in mimeo).

Dentro desta segunda, outra tendência surge. Nessa a EJA é entendida a partir da necessidade do trabalhador de integrar-se ao mundo letrado, mas que, em se tratando de adultos, compete à EJA conferir uma formação associando os objetivos escolares, da Educação Básica, ao campo do trabalho - este entendido como a apreensão dos conhecimentos necessários para viabilizar a inserção do sujeito no complexo “mundo” da ciência, da tecnologia, da cultura e da participação política.

De um lado, expressam a categoria *trabalho* como necessária quando este é entendido como primeira condição a considerar no atendimento da demanda da EJA: essencialmente ligada ao mercado e tal como se apresenta na realidade concreta. De outro, a expressam como possível. O *trabalho* aqui é entendido a partir do que esta categoria tem de potencial e projeção ao futuro próximo.

A categoria *trabalho* é aqui vislumbrada como elemento que torna possível um planejamento que, visando sair das condições concretas que promovem o desemprego, a alienação e o estranhamento do homem pelo homem, procuram promovê-la em sua expressão positiva. Ambas as concepções, embora discutam a centralidade do *trabalho* como princípio educativo, o torna apêndice do campo educacional, assim, apenas como estratégia e não objetivo do desenvolvimento, um meio e não como um fim. Dessa forma, a melhoria da qualidade de vida do alunado, como propõem, reafirma-se como abstração da realidade criticada e assim deslocada, não contribui para a transformação.

Esta investigação tem o seu tempo pela revisão bibliográfica, realizada e analisada a partir de pesquisadores renomados (SAVIANI, 2007; ANTUNES, 2005; CASIMIRO, 2002; CUNHA, 2000; FRANCO, 1997; e outros), mas também estabelece o diálogo constante com o universo próprio de realização da EJA. Professores, coordenadores e alunos tornam-se atores coletivos diretos.

Assim constituídos neste estudo, eles trazem a marca de sua presença e nesta prática a questão que merece uma análise mais aprofundada no e para o encaminhamento das contradições posto pela presença da EJA, como instituição de ensino, pode ser assim formulada: que sentido tem a escolarização para os trabalhadores para além dos conceitos da empregabilidade (FEITOZA, 2008)?

A esta pergunta este texto se debruça no próximo capítulo a fim de verificar pela realidade concreta e empírica dos professores e alunos da EJA como ela se constitui para seus atores

sociais. A hipótese deste estudo é de que se encontra uma variedade de conceitos pertinentes à EJA e que estes mesmos retratam o movimento histórico da própria constituição da educação de adultos no Brasil.

Esta contribuição tem relevância, pois, ainda no Brasil, não se concebe uma Pedagogia que atenda aos interesses dos alunos adultos congregando-os aos anseios sociais e aos objetivos escolares em socializar os conhecimentos historicamente acumulados.

Isto implica reconhecer que na realização da EJA uma gama de pressupostos interage na concepção desenvolvida pelo processo de escolarização. Desta forma, ao realizar-se, contraditoriamente, reafirma posições e concepções superadas no âmbito das concepções existentes ou reafirmam a tendência dominante, como intitula Saviani (SAVIANI, 2007), a *produtivista*. No entanto, uma pedagogia que reafirma o homem como dependente e infantil, distante da realidade do trabalho concreto, pertencente as prática sociais vigentes.

CAPÍTULO II
A CATEGORIA TRABALHO E A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: O
DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E A CONTRIBUIÇÃO DE DIFERENTES
PEDAGOGIAS.

A formação do trabalhador, nosso principal objetivo, tem além das matrizes constituídas historicamente, como visto no primeiro capítulo, determinantes que se estabelecem diretamente pelo campo do trabalho, mas também da educação. Ambos têm como núcleo a relação capital-trabalho, que no movimento de expansão do primeiro tornou-se antagônico ao segundo.

Esta relação conflituosa demarca a luta de classes na sociedade atual, bem como suas raízes históricas da extração da mais valia. Alguns pesquisadores (ANTUNES, 2005; MÉSZÁROS 2007; SINGER, 1987) afirmam que na atualidade esta extração é absoluta e tem conseqüências desastrosas, não só para o campo do trabalho, mas, sobretudo da vida social em geral. Os mesmos autores são levados a reafirmar o trabalho como categoria analítica ontológica visando a possibilidade de contribuir com as relações sociais, políticas e econômicas no patamar de uma humanidade garantindo a inclusão dos indivíduos na produção da riqueza.

Este estado não é abstrato e nem linear, consideramos a concreticidade do movimento dialético e das fases necessárias, principalmente da revolução econômica, para atingir a igualdade em todas as dimensões da realidade social. Entretanto, entendemos, como Gramsci (GRAMSCI, 2000), que há um movimento que antecede a revolução e neste está a grande contribuição da

educação como entendimento, crítica, organização e o estabelecimento de relações que se não podem, por conta de sua base estrutural, revolucionar, pode e deve contribuir com uma reflexão prática e teórica sobre o atual estado das coisas.

Visando esta crítica e a reflexão prática e teórica este capítulo tem como objetivo buscar a compreensão da atual relação trabalho e educação, após ter reafirmado, como alguns pesquisadores, a centralidade ontológica da categoria do trabalho como viés analítico da pesquisa.

2.1. Trabalho, sua centralidade na dimensão ontológica do homem e análises subjacentes, conformando uma epistemologia na relação que estabelece com a educação.

A história da formação do trabalhador, como abordada no primeiro capítulo desta pesquisa, permitiu compreender que a sua gênese está associada ao modo de produção hegemônica, condicionada pela unidade econômica que predomina em diferentes períodos na história do Brasil.

Portanto, ao trabalhador, àquele que não pertence aos bancos escolares, ficou relegada à sua formação no próprio desempenho de sua atividade, o trabalho diário. Esta condição tem seus desdobramentos sócios-políticos. Primeiro porque o trabalhador, na condição de escravo, convivendo concomitante com os moldes atingidos pela cultura européia, no caso do Brasil Portugal, não permitira a identificação do homem branco, livre, filho do colono e dono da terra, com o negro e escravo. Em consequência o trabalho, visto como o status do escravo, feria a condição do livre ou tornado livre.

Em segundo lugar a ideologia escolar que veio com os portugueses estava apoiada pela aprendizagem clerical do nobre/burguês. Embora já despontada outra concepção na Europa, pós Renascentista, os que aqui se instalaram só a aceitaram no final do século XVIII, mas ainda foi necessário percorrer todo o século seguinte para que novas idéias pedagógicas fincassem as bases da formação.

A este aspecto a formação do trabalhador não se encontrava em segundo plano, ela não existia do ponto de vista escolar e oficial. É somente no século XIX que algumas experiências isoladas são realizadas, visando alfabetizar os brasileiros pobres especificamente os trabalhadores. Este século é, para o plano pedagógico brasileiro, a transição entre uma e outra

concepção; ocorre à saída da concepção religiosa, buscando alcançar as “luzes”, portanto, o Iluminismo, mas concretiza-se, no século posterior, uma ideologia que visa conjugar ambos os interesses.

O traço mais forte assim demarcado da experiência brasileira no campo da formação do trabalhador fica estritamente relegado às necessidades da organização econômica e produtiva. Na terra, como escravo agricultor, no comércio como ajudante tanto do artesão, como do comerciante e de forma geral em atividades correlatas sempre como *coisa*.

No entorno criam-se as atividades dependentes e subalternas, mas, seu status não difere do escravo. São os filhos de brancos com negros, com índios e negros e filhos de brancos não proprietários. A relação é de dependência e se aproxima do servo, dos feudos medievais.

Quando a terra começa a dividir sua hegemonia com a cidade e passa-se a configurar uma nova forma de economia tendo na manufatura a sua base, a abolição da escravatura relega ao negro a *ordem escravocrata*. Os pobres, negros ou não estão submetidos, para a manutenção de sua vida, às mesmas condições anteriores, com algumas diferenças. Agora são obrigados, pela ordem capitalista, a pagar pela sua comida, abrigo e tudo o mais que necessitam, com a venda de sua força de trabalho. Surge assim, entre outras determinações, o trabalho assalariado.

A imigração no final do século XIX e a entrada do XX trouxeram alguns contornos diferentes. Um dos principais foi à consciência de que os trabalhadores se consistiam como classe e faziam parte do conflito, antagônico, com os proprietários. As primeiras décadas do século XX foram marcadas por movimentos contra o oligopólio latifundiário, pela união da nascente classe burguesa com os trabalhadores, em grande parte estrangeira.

Uma época política efervescente, dizem os pesquisadores (SAVIANI, 2007; NOGUEIRA, 1998). Na já existente relação capital trabalho interpõe-se o Estado como mediador, sendo ele que dará o tom para o equacionamento dos conflitos da relação capital trabalho, pendendo para o primeiro e garantindo ao país a entrada no processo da industrialização.

Uma parcela dos trabalhadores “chega à escola”. O capital e o processo de industrialização precisam de “mão de obra” qualificada; esta necessidade garante alguns direitos trabalhistas aos trabalhadores, e, não sem resistência, são controlados pelo Estado.

Este controle é exercido até que uma nova onda de desemprego falta de condições de trabalho e pessoal, bem como o êxodo rural incentivado ou não por governos, viesse à tona. A esta altura a dimensão do trabalho estava tomada, predominantemente, pelas determinações

taylor-fordista nas indústrias e a sociedade urbana estava por ela organizada. A formação do trabalhador que chegava a escola dividia-se entre escolas técnicas públicas e Universidades, de alfabetização e cursos supletivos (mantidos pela rede privada, pública e/ou filantrópicos). Uma dualidade bem demarcada entre a formação do dirigente, entre os primeiros, e os que serão dirigidos, os segundos.

Predominam na formação do trabalhador os cursos de alfabetização, como demonstram os índices de analfabetismo da época (em 1940, 56,1%, em 1950, 50,6%)⁶². No entanto, estes cursos não se encontravam como normatização legal e sim organizada pelas inúmeras campanhas nacionais com o fim de “treinar” os trabalhadores nas práticas estritas da leitura e da escrita. Seguiam-se paralelos e complementares os cursos supletivos que objetivavam “acelerar” os anos perdidos.

Embora o movimento internacional pela escolarização tenha início no pós II grande guerra mundial, com a adesão de vários países, somente na década de 1990 o Brasil assume sua importância em acordos internacionais e transforma em política pública o direito à escolarização aos que não, por quaisquer motivos, não a frequentaram em tempo próprio, criando para tanto, a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino.

Na dimensão dos movimentos sociais a EJA, como segmento importante no exercício da cidadania e da emancipação, tem sua história ligada a Educação Popular que no século XX a fez com o objetivo da interlocução com o mundo do trabalho.

Os últimos anos no Brasil parece haver, no campo da EJA, uma maior importância da relação trabalho e educação quando o assunto é formação do trabalhador. Alguns trabalhos de pesquisa (FEITOZA, 2008; OLIVEIRA, 2007) feitos no campo da EJA, bem como propostas internacionais (CONFINTEA V e VI⁶³) e ainda a legislação educacional brasileira (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares da EJA/2000) tem dado provas disto.

No entanto, a relação trabalho e educação tem raízes profundas e complexas no próprio desenvolvimento da economia passando pelo século XX em que a educação toma-lhe o lugar e relega, predominantemente aos trabalhadores a alfabetização, entendida no sentido estrito, e/ou uma formação nos moldes do taylor-fordismo: parcelar, hierarquizada e fragmentada conduzindo o trabalhador à execução de tarefas alienantes, como o próprio modo de produção dominante, o

⁶² Dados extraídos em Pinto (PINTO, 2000).

⁶³ CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFINTEA, Hamburgo, Alemanha, 1997, Belém, Brasil, 2009. Estas conferências acontecem a cada dez anos, tendo início no pós II Guerra Mundial.

da indústria, que pouco a pouco vai invadindo o campo, pela denominada “mecanização do campo”.

Num primeiro “olhar” sobre o exposto, o que parece predominar é a concepção da categoria *trabalho* como entendida por Marx (MARX, 1986) a dimensão da auto-atividade alienante e reificada. Uma concepção que entende a atividade humana, denominada de trabalho pelo viés dos diferentes modos de produção.

Entretanto, a categoria *trabalho* como enfocada neste estudo tem como fundamento a ação do homem, como atividade transformadora, e a relação dialética entre esta e a sociedade. Parte-se, então, da práxis como elemento de transformação do contexto seja ele natural ou social e que ao exercê-la, o homem é também transformado.

Ao considerar assim a categoria do *trabalho*, alguns desdobramentos apresentam-se importantes. Um diz respeito a dimensão desta categoria no desenvolvimento humano contemporâneo, a dimensão ontológica.

Nas últimas décadas surgiram algumas pesquisas que tomando as teses marxistas contrapõem-se a centralidade do trabalho como questão inicial da atividade humana em seu desenvolvimento. Nesta direção, tem dado ênfase ao desenvolvimento de outra categoria para e nas análises sobre as questões ontológicas no capitalismo tardio, como por exemplo, a ação comunicativa tal como aparece nas análises habermasianas (ANTUNES, 2005).

Assim, ao considerar as teses que criticam a centralidade do trabalho, como elemento “fundante” do homem, coloca-se a seguinte indagação: pode-se afirmar o trabalho como a categoria central, conformando uma ontologia social do homem? Ou dito de outra forma no estado atual do desemprego estrutural podemos afirmar que o trabalho ainda se constitui como elemento “fundante” da “natureza humana”?

Outro, diz respeito a fundamento para a análise das questões superestruturais da sociedade a sua dimensão epistemológica, como contribuição às críticas educacionais. Ao considerar a primeira dimensão, a ontológica, em que auxilia à análise, do ponto de vista epistemológico, de como apresenta-se, hoje, a relação trabalho e educação no Brasil? E desta a sua contribuição específica à Educação?

Para responder a tais questões recorreu-se a um estudo histórico da categoria do trabalho por suas formas concretas, abordando a atividade humana que de fato proporcionou o modo de produção da vida social. Isto é, num primeiro momento interessa saber como a atividade humana,

denominada de trabalho, tal qual entende a economia política marxista, se desenvolveu entre os períodos históricos, em relação a cultura ocidental.

Nesta direção, pretende-se que os elementos determinantes envolvidos com a categoria do trabalho, ainda que sob um aspecto analítico abstrato, possa auxiliar na ampliação da compreensão das concepções educacionais que se apresentam hoje e disputam no campo epistemológico sua hegemonia.

A intenção final pode-se afirmar, é viabilizar contribuições à Educação em geral. Assim, auxiliar as análises e ou práticas presentes na educação brasileira, especificamente quando se constituem como uma pedagogia “abstrata” na EJA, ou seja, que não contribuam com as expectativas dos alunos e ou não contribuam para a constituição da emancipação humana.

Só assim, seguindo estes caminhos é que se entende é possível persistir nas questões envolvidas com a EJA, já que, como demonstrado na introdução desta pesquisa o aluno da EJA tem por excelência a categoria *trabalho* como suporte essencial à satisfação de sua sobrevivência e por ele, retorna à escola.

Este estudo, bem como as investigações antecedentes e procedentes, contido nos capítulos desta pesquisa permite ampliar o conhecimento das concepções envolvidas na pedagogia desenvolvida com a EJA de forma direta, mas, também as concepções presentes na coletividade que estuda e atua na e com a EJA e a partir daí apontar os limites de uma educação emancipatória.

Em suma, permite posteriores críticas que podem, ao longo das ações envolvidas com a EJA, proporcionarem análises que suscitem práticas na direção de uma educação emancipatória. Isto porque da hipótese, desta investigação, de que há várias concepções sobre a categoria *trabalho* presentes no “fazer escolar”, o desdobramento direto incita uma outra a de que estas não proporcionam uma educação que caminhe na direção da emancipação humana.

Para tanto, na análise lógico-conceitual e histórica da categoria *trabalho* buscou-se pesquisadores vinculados a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, bem como o próprio Karl Marx (1818-1893). Estes compuseram um traçado histórico que compreende da antiguidade clássica, grega e romana, passando pelo período medieval e chegando a modernidade. Percorreremos esta trajetória, para então, retomar as questões e encaminhá-las, no sentido de estabelecer as relações a que se propõe este estudo.

2.1.1. O trabalho compulsório na Antiguidade.

Para tratar do período da antiguidade clássica teremos como interlocutor principal Ciro Flamarion S. Cardoso (CARDOSO, 2003), pelos estudos apresentados no livro *Trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*⁶⁴. Publicado em 2003, em sua terceira edição, este trabalho, segundo seu autor, tem como objetivo a reunião de fontes primárias e sua análise, visando estabelecer nesta um viés econômico social sobre o trabalho desenvolvido na Antiguidade.

Para Cardoso (CARDOSO, 2003) a diferença radical da força de trabalho empregada na Antiguidade Clássica encontra-se na natureza das transações econômicas e sua relação com a formação jurídica-política, especificamente a centralização do poder, expresso pelas formas que o organizam.

Para tanto, identifica uma minoria que domina a terra, ainda que no sentido comunal e outra, a maioria, que é dominada pela dependência da terra, entre estes segundos estão funcionários, sacerdotes subalternos, artesãos de alta qualificação e lavradores.

Este autor tem como ponto de partida o conceito compulsório, como definido por Kloosterboer, W., definindo-o como “(...) *aquele trabalho para o qual o trabalhador tiver sido recrutado sem seu consentimento voluntário; e ou do qual não puder se retirar se assim o desejar, sem ficar sujeito à possibilidade de uma punição*” (CARDOSO, 2003, p. 22).

A partir daí inclui como estado de trabalho compulsório a dependência estabelecida pela forma de organização econômica e política e destes o estabelecimento do escravo (como) mercadoria. Este último encontrar-se-á como forma dominante de produção na Grécia e Roma, mas não no Egito e Mesopotâmia.

Considerando os textos do Egito e da Mesopotâmia, Cardoso (CARDOSO, 2003) coloca como determinante uma economia baixamente tecnificada e mercantilizada, sob um Estado burocrático, concentrado pelo governo faraônico o qual se exerce pela centralização estatal do excedente da produção.

Assim, há uma escala de privilégios crescentes que determinam também uma crescente dependência. A existência da *corvéia real* e dos tributos demonstra este estado. Nas palavras do autor, vê-se que:

(...) submetidos à corvêia de Estado e ao poder despótico de administradores das terras, é nossa opinião que dificilmente poderíamos qualificar os camponeses do antigo Egito de trabalhadores livres, ainda que na verdade não fossem escravos, nem servos no sentido medieval da palavra (CARDOSO, 2003, p. 34).

As *corvéias reais* tratavam-se de verdadeiras instituições de controle a que os “homens livres” estavam submetidos. Estas pessoas que exerciam profissões variadas, quando chamadas à corvêia real, eram encarceradas à noite na prisão local durante o período de trabalho compulsório, cuja natureza era variável: conserto de diques e canais de irrigação, tarefas agrícolas e construções (CARDOSO, 2003).

Como afirma o autor (CARDOSO, 2003, p. 26): “(...) isto não significa que não houvesse escravos, ou termos para designá-los. Pelo contrário, a condição servil era designada no Antigo Egito por nada menos que oito vocábulos”.

Nesta organização os escravos desenvolviam tarefas no artesanato caseiro e nas minas. Estes não predominavam no trabalho da terra, porque a economia movimentava-se tendo como mais importante o comércio da prata, da cevada e também do escravo. Este último tinha como característica de reprodução os prisioneiros de guerra, os homens que cometiam delitos, os fugidos da corvêia e os asiáticos.

Os escravos do Egito e da Mesopotâmia tinham personalidade jurídica, podiam adquirir propriedade, casar-se com pessoas livres e testemunhar em justiça. Embora, apresentassem perante a sociedade mais a condição de objeto do que sujeito de direitos.

Já no mundo grego e romano o autor percorre os textos tendo como indagação básica a seguinte questão: como surgiu o escravismo como modo de produção dominante? A escravidão aqui se apresenta como mercadoria, isto é, plenamente desenvolvida e funcionando como a principal relação de produção.

Duas condições, colocadas pelo autor, o levam a considerá-la como atividade plenamente desenvolvida e dominante. Uma é a existência da propriedade privada latifundiária e a outra, é a concomitância dessa primeira com o progresso das relações mercantis. Portanto, rebate como falsa a tese de que as guerras seriam a principal causa do escravismo como modo de produção dominante, pois, para Cardoso (CARDOSO, 2003) esta situação apenas manteve e aumentou quando necessário as relações já existentes.

⁶⁴ Além desta obra também foi estudado, e aparece aqui como complemento, os trabalhos de Cunha, (CUNHA, 2000), Marx (MARX, 2006) e Vernant (VERNANT, 1989).

A partir daí é possível estabelecer a distinção entre categorias sociais consolidadas, como por exemplo, homens livres, pequenos proprietários, cidadãos, soldados e escravos.

Para os gregos e, também os romanos o escravo era um ser humano, no entanto, objeto de propriedade comprado, vendido, legado, doado, confiscado e ou alugado. Se constituíssem família não dispunham de fundamento legal, também não podiam iniciar processos e a punição, quando necessária, era aplicada pelo dono. Poderiam, quando autorizados pelo dono, constituir pecúlio, uma forma de acúmulo de bens ou pequenas propriedades e com as quais obteriam alforria.

Cardoso (CARSOSO, 2003, p. 80) estabelece a distinção entre o trabalho compulsório e a escravidão-mercadoria, existente no mundo greco-romano. Os primeiros tinham o sentido de servidão, embora diferente da Idade Média, e encontravam-se nas relações *intra* e *inter* comunitárias⁶⁵. Para os escravos-mercadoria a distinção está, principalmente, dada pelas condições pessoais e é assim definido:

(...) sua condição é hereditária e a propriedade sobre sua pessoa é transferível por venda, doação, legado, aluguel, empréstimo, confisco, etc. Esta característica transforma o escravo legalmente numa **coisa**. Ele não tem direitos nem família legal; carece mesmo, do direito ao seu próprio nome, que o dono pode mudar quantas vezes quiser. Não pode possuir, legar, ir por iniciativa pessoal à justiça. E no entanto, sua incapacidade jurídica não é acompanhada pela incapacidade penal: pelo contrário, ao escravo são reservados os mais duros castigos e a tortura (grifo do autor).

No entanto, diz o autor, esta condição é exclusiva ao escravo-mercadoria, como se concebeu no mundo grego e romano, com algumas pequenas diferenças entre ambos, mas não aplicável em forma integral aos escravos egípcios ou babilônios, nem aos escravos gregos de épocas anteriores à clássica. Defende o autor que não é fácil estabelecer distinções claras, taxativas e definitivas entre as modalidades de trabalho compulsório conhecidas historicamente. Um dos pontos de conflito, diz Cardoso (CARDOSO, 2003), são as variações do modo de produção e suas conceituações.

Entre o embate histórico teórico encontra-se, também, a defesa das limitações subjetivas e objetivas do escravo pelo seu trabalho. Situação esta que Cardoso (CARDOSO, 2003) defende como caminho amplo para posteriores investigações. No mesmo intuito, refere-se à questão

⁶⁵ A forma estabelecida como *intra comunitária* estabelecia-se pela diferença interna no seio da coletividade, já a *inter comunitária* era a forma de exploração entre uma e outra comunidade.

polêmica sobre constituir-se ou não os escravos antigos como classe social, e sobre ainda qual o período designado como o fim da escravidão antiga.

Descartada as hipóteses, pra este autor, sobre a expansão do cristianismo, a deficiência técnica ligada ao regime escravista e as dificuldades de sua reprodução pelo encerramento das guerras, esta discussão parece seguir um caminho mais objetivo no campo da economia e política.

Assim, descreve o autor (CARDOSO, 2003, p. 84):

(...) na medida em que os livres pobres viram-se privados progressivamente dos privilégios de que antes gozavam como cidadãos e, devido à tremenda fiscalidade romana, perderam também - nos casos em que ainda possuíam - sua autonomia de pequenos produtores, numa época como o Baixo Império, em que já não existia um sistema urbano que os acolhesse como plebe parasitária e ociosa, ficaram disponíveis como trabalhadores, e a escravidão foi deixando de ser tão necessária.

Assim, o que se torna patente como determinante para a hegemonia de uma ou outra concepção sobre a categoria do trabalho, até o período aqui estudado é o surgimento da propriedade privada. A terra deixa de ter a dimensão comunal para o exercício do poder central e entre a população, passando a constituir-se como um bem legado individualmente.

Outro fator relevante é uso desta, no sentido comercial, pelo aumento da demanda por produtos agrícolas entre diferentes comunidades. Este estado, por sua vez, estabelece a diferenciação entre o escravo, na condição servil e o escravo, na condição de mercadoria e suas formas apresentadas nas relações sociais. O escravo, como mercadoria, passa a ser necessário à economia mercantil no aumento da produção agrícola e a preservação da terra como um bem inalienável.

Como condição servil as relações sociais hierárquicas entre os componentes da comunidade não se diferenciam, com exceção do rei ou faraó. Assim, o estabelecimento da divisão sócio-política ficava entre o poder e os demais membros da população que eram servis as determinações do rei, imperador ou faraó.

Já no segundo caso, é passível a diferenciação. Entre os não escravos, estavam os homens livres em diversas funções sociais e somente ao escravo estava a condição de *coisa*.

Assim, também explicita Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995, p. 43):

Entretanto, embora isto não seja colocado nas FORMEN (será no volume III do Capital), a servidão e outras formas de dependência análogas diferem da

escravidão de modo economicamente significativo. O servo ainda que sob o controle do senhor é, de fato, um produtor independente; o escravo não é.

Para Cunha (CUNHA, 2000, p. 07) a existência desta diferenciação, ou seja, dos escravos, como mercadoria, é a raiz do aviltamento do trabalho manual na cultura ocidental. Esta, por sua vez, condensa-se na formação da “(...) *cultura brasileira como atividade indigna para o homem livre*”.

Essa herança, segundo este autor, chega em terras brasileiras pelos colonizadores ibéricos, mas tem na ação pedagógica dos padres jesuítas seu mais forte componente.

Assim, para Cunha (CUNHA, 2000, p. 11) a queda:

(...) do Império Romano e o advento da sociedade feudal, com o conseqüente esvaziamento das cidades, fizeram que o artesanato remanescente ficasse confinado às cortes senhoriais. Os mosteiros propiciaram, no entanto, um espaço onde o artesanato, assim, como os trabalhos manuais, em geral, foram valorizados, agora no âmbito de uma concepção bastante diferente da Antiguidade clássica - o catolicismo.

As regras obedecidas pelos monges beneditinos, as *Regula Benedicti*, redigidas por volta de 540 d.C., segundo consta no estudo de Cunha (CUNHA, 2000) não viam o trabalho como condição para virtude e sim como combate ao pecado do ócio, portanto, como sacrifício carnal para elevação da alma.

Esta “nova” condição não é, de modo algum, a causa do aviltamento do trabalho manual, mas a conseqüência econômico-política do aumento do escravismo na sociedade grego-romana, que pôde com o esvaziamento da cidade, do tipo rural, garantir a sociedade o progresso da terra como unidade econômica fundamental (CUNHA, 2000). Assim, cada latifúndio constituiu-se como um feudo e seus trabalhadores/lavradores como servos do senhor, por meio dos arrendamentos.

No entanto, também o escravo-mercadoria é conseqüência, como se viu pelos estudos de Cardoso (CARDOSO, 2003) e como se refere Cunha (CUNHA, 2000), de dois fatores associados. Embora, a ocorrência das guerras territoriais tenha consubstanciado a forma escrava ou servil, no mundo grego-romano, foi a manutenção do latifúndio, como propriedade privada, e a expansão pela demanda agrícola, proporcionando um estado maior de mercantilização que tornaram o escravo elemento predominante na economia, ainda na antiguidade.

Marx (MARX, 1996, p. 25) em *A Ideologia Alemã (I - Feuerbach)* ainda destaca o elemento da propriedade móvel em contraposição a imóvel neste período histórico, em suas palavras: “(...) *como uma forma anormal subordinada à propriedade comunal*”.

Subentende-se de seus escritos que a primeira trata-se de mercadorias e a segunda da própria terra. A noção de privado começa surgir e com ela novas relações sociais. Esta concepção é associada a propriedade coletiva e ligada à forma de propriedade comunal. No entanto, ainda em Roma a concentração da propriedade privada dá os seus primeiros passos e com ela a diferenciação de pequenos camponeses plebeus, cidadãos possuidores e escravos (MARX, 1996).

Anterior a este período, como vem, o trabalho se estabelecia compulsoriamente, diferenciando-se, em termos, do escravo que era o estrangeiro, o criminoso ou fugitivo da corvêia real. Para os demais trabalhos, no período do florescimento da cultura grega, o progresso técnico convivia em harmonia com a especulação abstrata.

A concepção de mundo pairava na união entre o céu e a terra, diz Cunha (CUNHA, 2000), e a explicação dos fenômenos era comum a todos. A chave, portanto, estava na identidade entre os processos técnicos e os processos naturais dada pela classe baseada no artesanato, na manufatura e no comércio.

Para Aristóteles, refere Cunha (CUNHA, 2000, p. 09) “(...) *o trabalho constitui uma etapa necessária do desenvolvimento intelectual humano*”. E continua afirmando que esta etapa “(...) *é condição e preparação da mais alta, a da pura teoria (...) e engendra, por si mesmo, a formação dos conhecimentos relativos à sua correspondência com as necessidades e os empregos para os quais são produzidos*”.

A diferenciação estava, portanto, na condição servil e esta na oposição entre cidadão ou não cidadão. Ser escravo estava assim, ligado a concepção do homem como pertencente a esta ou aquela cultura, entendida como cidade, e nela os direitos associados a *polis*, dentre eles a posse da terra.

Vernant (VERNANT, 1989) vendo o nascimento da filosofia no mundo grego, pelas condições materiais que ali se desenvolvem, destaca a sua principal característica e contribuição à cultura ocidental. Ai está a fundação da concepção racional, oposta a concepção mitológica, que pode colocar a discussão do cosmos na ordem humana.

Entretanto, não se trata de uma ordem dissociada daquilo que os gregos mais prezavam, a organização e manutenção da *polis*, mas sim completamente associada a ela. Para o grego,

partindo de Aristóteles, argumenta Vernant (VERNANT, 1989) o homem é um “animal político”, posto desta forma, a Razão aí inaugurada, é política.

Este é um pensamento: “(...) *exterior à religião, com seu vocabulário, seus conceitos, seus princípios, suas vistas teóricas*” (VERNANT, 1989, p. 94). Para o grego, afirma este autor: “(...) *o homem não se separa do cidadão; a phrónesis, a rflexão, é o privilégio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos*” (VERNANT, 1989, p. 95).

Este estado implica reconhecer que a diferenciação que marca os períodos, da antiguidade e medieval, em sua forma ontológica, encontra-se nas condições materiais que por sua vez, produzem a sua peculiar concepção de mundo e nela a de homem. Mas, também de verificar como concepções antagônicas convivem no mesmo período histórico.

Portanto, são as condições materiais de subsistência que geram as atividades desempenhadas pelos homens, isto é, não é a categoria do trabalho abstrata que estabelece-se como antagônica, entre o homem e o emprego de sua força, mas sim a modificação que sofre a dimensão econômica e a atividade desempenhada como necessária a manutenção desta ou daquela comunidade.

Parafraseando Cunha (CUNHA, 2000, p. 09) diríamos que o escravismo e completando com os estudos de Cardoso (CARDOSO, 2003), o latifúndio, como propriedade privada e a expansão do comércio acabam “(...) *por fundar a separação entre a contemplação e a ação*”.

Se para um o trabalho associava-se a condição de cidadão da *pólis* e não mais na dimensão mitológica, portanto, numa visão racional da atividade humana e nesta a categoria do direito pode florescer, para outro se associou ao latifúndio e sua forma privada economicamente produtiva, assentando-se no postulado divino.

Para Marx (MARX, 2006, p. 34) a predominância da forma de organização feudal é dada pelo campo e a população existente é dispersa e disseminada por uma vasta superfície, como consequência da ação dos conquistadores, estas características se estabelecem como o ponto de partida de uma economia diferente da comunal.

Ao contrário da Grécia e de Roma, o desenvolvimento feudal inicia-se, pois, em terreno muito mais extenso, preparado pelas conquistas romanas e pela expansão da agricultura e está, desde o começo, com elas relacionado. Os últimos séculos do Império Romano em declínio e as próprias conquistas dos bárbaros destruíram grande quantidade de forças produtivas; a agricultura declinara, a indústria estava em decadência pela falta de mercados, o comércio adormecera

ou fora violentamente interrompido, a população, tanto a rural como a urbana diminuía. Essas condições preexistentes e o modo de organização da conquista por elas condicionado fizeram com que se desenvolvesse, sob a influência da organização militar germânica, a propriedade feudal.

Assim, se ideologicamente o grego a atividade humana, como trabalho, diferenciava-se pela questão político-jurídica, para o mundo medieval estabeleceu-se tendo o homem, despossuído da terra e da cidade e nascido do pecado, o trabalho como penitência para a salvação.

O consentimento religioso, via predomínio da Igreja Católica, à exploração escrava no plantio e cultivo da terra, como mão de obra necessária aos seus objetivos, não eliminou as diversas formas de atividades que desenvolviam-se lado a lado com o progresso técnico, como, por exemplo, os artesãos. Pelo contrário, é exatamente no interior dos mosteiros que se mantém um espaço aos trabalhos manuais que, em geral, como afirma Cunha (CUNHA, 2000), foram valorizados.

Nota-se em diferentes estudos (CARDOSO, 2003; HUBERMAN, 1986; MARX, 2006) que embora as datas coincidam não há um período específico que possa afirmar o fim e ou início de uma forma de trabalho. O que seria mais certo ter em mente é que a forma de trabalho, empregado nos períodos históricos, em momentos distintos é mantido concomitantemente com outras ou mais atuais formas de acordo com a unidade econômica que se desenvolve hegemonicamente sem, no entanto, excluir as demais de forma radical, mas, ao invés disso, transformá-la de acordo com as necessidades da forma predominante dos modos de produção.

2.1.2. O servo e o mercador na Idade Média: a transição entre o proletário e o capitalista.

Por volta do século VIII e XI, com o feudalismo já desenvolvido a predominância do trabalho estava dada pela existência da terra como unidade econômica e nela estava presente o senhor feudal como proprietário principal ou arrendatário e o servo. Estes se subdividiam em sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, mas somente neste último estão os servos.

As duas primeiras classes, como classifica Huberman (HUBERMAN, 1986)⁶⁶ encontram-se entre a nobreza e o clero. Estas representavam o poder central do rei, embora não existisse uma

⁶⁶ O interlocutor principal para os estudos do período medieval é Huberman (HUBERMAN, 1986). Entretanto, outros autores conferiram importantes contribuições no estudo deste período e a transição para o posterior, são eles: Rugiu (RUGIU, 1998) Marx (MARX, 2006).

centralização de fato na sua manutenção. O exercício e a manutenção da autoridade do rei estavam assentados num sistema de obrigações e deveres.

O rei era então o senhor de todas as terras e os que as arrendavam diretamente deste, chamados de arrendatário principal, o faziam aos outros abaixo da escala hierárquica. O rei ao duque, este ao conde e este a outros senhores de menos status político. Entre o rei, os senhores e os servos, estavam os vassalos que mantinham obrigações morais e econômicas ao rei. Constituíam o exército real, portanto, suas obrigações eram militares.

A nobreza e o clero confundiam-se e ou dividiam-se no exercício do poder. Como um exemplo, podemos designar as Cruzadas em que o segundo manteve o predomínio. A Igreja Católica nascida no seio do Império Romano, em muito contribuiu para a manutenção da preservação desta cultura e que de certa forma, garantiu a mesma a sua posição elevada na escala hierárquica. Pelas suas conquistas como a fundação de escolas, a assistência aos pobres, as terras que detinham, por doação e a cobrança do dízimo, transformam-se no aparato ideológico institucional que lhes permitiu, tendo como objetivo a ajuda espiritual, sua hegemonia no período feudal.

A organização feudal estava assim constituída: de um lado a minoria, clérigos e nobres que dominavam a maioria, servos e vassalos. A posse da terra lhes conferia o poder político consagrado em deveres e obrigações. Estas se constituíam pelo exercício militar, o cultivo da terra e o pagamento de taxas e impostos.

O capital, na Idade Média, não tinha aplicabilidade. Constituíam-se como inativo, estático, imóvel e improdutivo. O ouro e a prata encontravam-se assim, estagnados dentro de cofres e ou transformados em ornamentos presos à espera da necessidade de produtos não fabricados pelo feudo.

O sal e o ferro eram, praticamente, as únicas mercadorias que os feudos não fabricavam as demais eram satisfeitas por cada um e as que, porventura não fabricassem, em função da falta de artesãos, eram trocadas. Este intercâmbio era extremamente pequeno e se fazia pelo pequeno excedente produzido no feudo.

Embora houvesse comércio no período feudal este era pequeno e regional, restringia-se aos feudos próximos e aos excedentes fabricados para uso próprio. Portanto, neste período o valor nominal das mercadorias produzidas tinham o sentido do uso, era a sua necessidade que o determinava.

Algumas dificuldades do sistema feudal tiveram que ser vencidas para que o comércio se fizesse forte. O excedente era pequeno, as estradas eram ruins, as taxas cobradas pelos senhores para o trânsito dos mercadores eram altas, as moedas variavam de valor entre uma e outra região, bem, como os pesos e as medidas.

Entretanto, estas dificuldades, ainda que pudessem ser vencidas não encontravam motivação suficiente para a ampliação do comércio até que outras e novas se fizessem presente na organização feudal. A conquista de novas terras, como fonte de poder, foi o seu elemento principal. Outros, mas não secundário foram: o aumento da população e a complexificação das relações comerciais.

Embora os reis o fizessem no intuito de aumentar o poder frente outro reinado agregando a si mais servos e vassallos, é a Igreja cristã que eleva o patamar das conquistas através das Cruzadas. Estas foram levadas a cabo com objetivo de propagar a fé cristã, frente a ameaça mulçumana, expandindo o domínio continental atrás da Terra Prometida.

Em “nome de Deus” os mercadores que acompanham as Cruzadas proporcionam o entrecruzamento de necessidades e elevam a procura por mercadorias de feudos distantes e diferenciados. Outros fatores, como o aumento da população sem terra e uma nobreza endividada, uniram-se e favoreceram a expansão do comércio e com ele uma nova classe, os comerciantes (HUBERMAN, 1986).

Parafrazeando Huberman (HUBERMAN, 1986), dir-se-á que este é o momento que entra em cena o comerciante. Aquele que, inicialmente como mercador, faz transitar mercadorias entre feudos diferentes e vê, nesta atividade, a oportunidade de consolidar-se como homem livre do poder dos senhores feudal.

Ainda que inicialmente o desenvolvimento do comércio se dê intuitivamente porque os mercadores acompanham a rotas das Cruzadas a mando de seus senhores, é neste processo que ampliam a necessidade da troca de mercadorias e o fortalecimento das atividades nos burgos, que mais tarde os consolidaria como classe.

Os burgos eram pequenas localidades formadas no entorno das fortificações erguidas como proteção das guerras e saques entre as comunidades e ou feudos, daí a nomenclatura de burguês e a consolidação, pelo comércio, da nascente classe da burguesia. Esta vai tornando-se cada vez mais necessária economicamente, pois, passa a financiar, pelo acúmulo do excedente

comercial, que não é mais somente o produto agrícola, mas o manufaturado, a exploração de novas terras, por meio da navegação e de expedições de exércitos.

Concomitante ao desenvolvimento do comércio está a associação de artesãos. Estas nascem na Antiguidade como fonte entre os escravos e estrangeiros de mão de obra num período de declínio das conquistas territoriais. Em período posterior retomam e em meados do século X, portanto já na estrutura feudal, se fortalecem como organização de proteção, inicialmente ao mercador e posteriormente ao desenvolvimento dos ofícios pelos artesãos.

Estas associações que se transformam em Corporações de Ofício, de certa forma, são as primeiras “escolas” de preparação técnica do trabalhador. Embora neste contexto a distinção entre homens livres e escravos se fizesse patente, excluindo, por esta organização, os segundos, são elas que fornecerão à divisão do trabalho o seu conjunto formativo sistematizado e a consolidação de trabalhadores do tipo “livre” (CUNHA, 2000).

Também as observações de Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995, p. 47) são esclarecedoras neste sentido. Em suas palavras, vê-se que:

Igualmente essencial é o elemento artesanal urbano. As observações de Marx quanto a isto são gerais e alusivas, mas sua importância nesta análise é clara. Acima de tudo, são os elementos da habilidade, orgulho e organização artesanais que ele destaca. A importância básica da formação do artesanato medieval parece residir no fato de que, ao desenvolver o ‘trabalho em si, como uma habilidade determinada pelo ofício (torna-se) uma propriedade ele próprio, e não mera fonte de propriedade’ (...) e, assim, introduz uma separação potencial entre o trabalho e as outras condições de produção, que expressa um mais alto grau de individuação do que o comunal e torna possível a formação da categoria do trabalho livre.

Nota-se aqui uma mudança considerável entre um e outro estado com relação a categoria do trabalho. Enquanto a propriedade, seja ela comunal ou privada, tem função primordial na economia, o trabalho - seja escravo ou servo, é um elemento desta economia e é ele que produz a mercadoria.

No desenvolvimento da atividade artesanal, quando o homem se desliga da terra ao mesmo tempo em que essa perde sua hegemonia frente a economia, a categoria do trabalho ganha outra dimensão. Isto é, o desenvolvimento do comércio gera a necessidade pela mercadoria e esta, também fabricada pelo homem, ganha destaque frente a atividade humana e passa a ser a condutora das relações sociais e políticas.

Este fato trouxe consideráveis mudanças para a categoria *trabalho*, mas outras condições ainda tiveram que se fazerem presentes para que a hegemonia da fabricação venda e compra de produtos pudesse comandá-la. Na Idade Média que o feudalismo, a posse e o cultivo da terra em feudos, é a forma predominante de organização econômica, política e social, embora tendo o elemento rural como hegemônico, as cidades, como unidade urbana, passam a se desenvolver.

Ainda que de forma paralela e subordinada aos feudos inicialmente, elas tem um papel preponderante na manutenção, concentração e desenvolvimento da industrial artesanal. Nas palavras de Marx (MARX, 2006, p. 34), lê-se que:

(...) essa estrutura feudal da posse da terra correspondia, nas **cidades**, a propriedade corporativa, a organização feudal dos ofícios. Aqui, a propriedade consistia, principalmente, no trabalho de cada indivíduo. A necessidade de cada associação contra a nobreza repõe associada, a necessidade de locais de troca comuns numa época em que o industrial era ao mesmo tempo comerciante, a concorrência crescente dos servos que fugiam em massa para as cidades prósperas, a estrutura feudal de todo o país - deram origem às corporações; os pequenos capitais economizados pouco a pouco pelos artesãos isolados e o número estável destes numa população crescente desenvolveram a condição de oficial e aprendiz, engendrando nas cidades uma hierarquia semelhante à do campo (grifo do autor).

Esta estrutura a princípio organizada como defesa deste ou daquele ofício, acaba por expressar o nascimento da classe que ainda encontrava-se como embrionária na escala hierárquica, mas que cada vez mais, torna-se presente e consolida as cidades, como sinônimo de “liberdade” e com ambas a divisão do trabalho.

Marx (MARX, 1996, p. 29) afirma que as:

(...) diversas fases de desenvolvimento da divisão do trabalho representam tantas outras formas diferentes de propriedade: ou, em outras palavras, cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto de trabalho.

A expansão do comércio, em nível nacional proporcionado pelo progresso técnico e de novas relações mercantis, como a formalização do dinheiro, como moeda de troca, e a extensão e consolidação das transações financeiras, tornar-se-ão o impulso à uma nova divisão do trabalho e com ela novas relações entre os indivíduos e destes com o material, o instrumento e o produto do trabalho.

Diferentes relações sociais que, em última instância modificam a relação entre o trabalho, a força empregada na produção da mercadoria, e o capital, que se transforma na mola propulsora

desta produção, intensificam a economia que era de poucos mercados, praticamente natural e auto-suficiente, para uma economia de muitos mercados, do dinheiro e do comércio em expansão (HUBERMAN, 1986).

Este estado representa um novo conjunto não só nas relações econômicas e, conseqüentemente, políticas e sociais, mas é, no limite, expressão da especialização do trabalho e a modificação do trabalhador, inicialmente, em associação, pelas corporações e, posteriormente, em dependente do comerciante.

Este, o comerciante, passa a ser o responsável, cada vez mais, pelo aparato total da produção. O artesão ocupado na produção e pelo aumento da demanda passa a depender do fornecimento da matéria prima que é também financiada pelo comerciante e, ainda neste processo passa a conferir-lhe à venda. Este estado deixa à mercê o produtor como dependente e, cada vez mais, despossuído dos instrumentos de seu trabalho que passa a ser de posse do comerciante.

O produtor ou artesão no desenvolvimento do comércio vai transformando-se em figura secundária e o comerciante seu proprietário. A economia agora, movimentada e dependente do valor simbólico da moeda, é gerida tendo como figura central este segundo, que detendo o seu monopólio garante o desenvolvimento não só das cidades como importantes centros de produção, mas principalmente como núcleo representativo e contraditoriamente da dinamicidade, da flexibilidade das relações, dada a natureza do próprio comércio.

Esta dinamicidade, provocada pelo comércio em escala nacional, pelo intercâmbio, pela venda, pelos negócios financeiros, como empréstimos, pagamento de dívidas, negociação de letras de crédito e câmbio provocam reformas e a figura do banqueiro, antigo comerciante, passa a dividir com papas, reis e príncipes o governo das cidades. Este estado representa em meio a economia feudal a possibilidade da liberdade frente o seu senhor, seja ele em qualquer escala hierárquica.

Da liberdade porque se opõe ao modo, ainda existente, da produção dos feudos e, conseqüentemente da servidão. Este estado não é obtido sem conflitos e guerras, pois contraria-se com as práticas vigentes. Estas últimas como poder representativos do clero e nobres.

O crescimento da população urbana, pelo êxodo em massa de camponeses em busca de novas condições de vida e por um crescente status sobre novas formas de trabalho, reforçaram o poder das cidades perante a terra. Esta, que por sua vez, vai se transformando, pela necessidade

de obtenção de capital, do tipo flexível e empregável na produção, também em mercadoria, gera a transformação de bem móvel em bem imóvel, portanto negociável.

Este fator associado às Corporações, já fortificadas pela expansão comercial, e dada a natureza dinâmica das cidades são, de certo modo, dificultados pelas práticas feudais existentes nas cidades. Estas estão ligadas ao monopólio de taxas e serviços que os senhores feudais cobravam pelo uso das terras da cidade.

Mais uma vez o elemento liberdade aparece como necessário para a expansão do comércio, já consolidado como economia preponderante sobre a terra. Percebe-se então que primeiro o camponês se liberta da terra, para em seguida a cidade libertar-se do feudo.

Assim, afirma Cunha (CUNHA, 2000, p. 11):

As cidades surgiram da busca de um espaço de liberdade pela burguesia nascente e pelos servos que escapavam da dominação feudal, entre eles os artesãos das cortes senhoriais. À medida em que sua atividade se expandia e se consolidava, os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente, elaborando estatutos, com base nos antigos costumes (inclusive os do collegia romanos) que, por sua vez, foram sancionados pelos poderes públicos.

Nesse desenvolvimento consolida-se a burguesia como classe econômica, social e politicamente poderosa, mas principalmente como expressão da crescente importância que a riqueza em capital imóvel, em contraste com a riqueza da terra, passa a exercer sobre o modo de produção.

Até aqui, como afirmou Marx (MARX, 2006), verifica-se que a história do desenvolvimento das forças produtivas, ou do trabalho, denuncia a sua modificação de coletiva à apropriação individual; bem como, à apropriação, também individual dos mecanismos de produção. Da terra comunal à terra como propriedade privada, da dependência entre o poder central à independência dos instrumentos de produção.

Se no mundo antigo o homem encontrava-se completamente dependente do senhor e da terra para a manutenção da vida, e isto lhe dava o status de trabalhador, a passagem pelo mundo medieval e todo o seu aparato institucional proporcionam a sua independência frente estes o consolidando como força do trabalho.

A separação entre trabalho e força de trabalho, só pode então surgir, quando coletivamente o produtor encontra-se despossuído da terra e dos instrumentos, ou seja, do

conjunto que produz a riqueza material. Esta, agora dada, pelo mercado não pertence ao homem, mas é gerida por forças que independem da sua ação individual.

O movimento comercial pela oferta em relação à procura, a relação entre a demanda e a produção, onde um elemento condiciona o outro e determina o valor da mercadoria, como um exemplo, faz desvalorizar o valor de uso da mercadoria como preponderante na e para a produção, e emergir o valor de troca e a importância que este adquire na manutenção do capital monetário, portanto, o objetivo do capitalista, o lucro.

Singer (SINGER, 1987, p. 29) analisa que “(...) o valor de uso da mercadoria revela que ela é produzida para ser consumida (destruída) e que o consumidor se dispõe a pagar o suficiente para que a produção seja retomada”. Com o advento do comércio e sua ampliação frente a economia, no sentido de gerir as condições objetivas da vida, a produção de mercadoria adquire uma outra dimensão, a da revenda. Assim, explica Singer (SINGER, 1987, p. 29), é quando “(...) a mercadoria oferece ao seu possuidor a possibilidade de - mediante venda e compra - obter outra mercadoria”.

O valor de troca tem, portanto, como princípio a representação simbólica do preço, expresso por uma dimensão quantitativa, pois ele pressupõe o valor de uso e a ação deliberada, ou seja, a transformação da matéria prima em mercadoria visando o intercâmbio por dinheiro. Portanto, “(...) o valor de uma mercadoria resulta de seu valor de uso e de seu valor de troca, é o valor a razão de ser da mercadoria (...) ela é a materialização do valor” (SINGER, 1987, p. 29-30).

E neste movimento está o trabalhador, agora como força de trabalho, despossuído à sorte do valor, monetário - de troca, da mercadoria; assim, é ela própria, em última instância, uma mercadoria. É o valor da mercadoria - força - do trabalho, expropriado do produtor, que o sistema capitalista pode existir.

Este é o fator que Marx (MARX, 2004, p. 14) colocará como preponderante na e para a *acumulação primitiva*. As palavras de Marx são esclarecedoras neste sentido,

A essência do sistema capitalista está, pois, na separação radical entre produtor e os meios de produção. (...) O movimento histórico que separa o trabalho de suas condições exteriores indispensáveis, eis a causa da acumulação ‘primitiva’, porque ele pertence à idade pré-histórica do mundo burguês (grifo do autor).

Das Corporações de Ofício, em que o produtor - artesão detinha e dominava todo o processo de fabricação e os instrumentos à mercadoria, o mundo feudal, em consonância com a

expansão mercantil assiste a desapropriação deste e a assunção da produção parcelar. Esta produção, parcelar, é mérito das conquistas sobre o tempo e espaço da e na organização do trabalho, tendo em vista uma maior produção para atender, como dito, uma demanda crescente, não mais regionalmente, mas sim, nacionalmente (HUBERMAN, 1986).

Buffa (BUFFA, 1991) estudando sobre a educação e cidadania burguesa, refere-se a este processo como ponto de partida da revolução causada pela burguesia no modo de produção artesanal para a assunção da produção manufatureira e destas as conseqüentes modificações na dimensão política e social que constituem a base do modelo de cidadania da época.

Ainda que a base desta segunda, a produção manufatureira, seja o trabalho manual, e por isso não opere mudanças com relação aos instrumentos, mas sim na força de trabalho, a autora (BUFFA, 1991, p. 14) entende que *“(...) é revolucionária à medida que, ao dividir parceladamente o trabalho e expropriá-lo do trabalhador, cria condições para o momento posterior”*.

Por que parcelar? Pode-se perguntar, se a base da produção era ainda o trabalho manual. É, ainda Buffa (MARX, 1977, p. 257-8 *apud* BUFFA, 1991, p. 13) que responde:

(...) parcelar porque a produção de determinadas mercadorias foi dividida em partes diferentes, executadas por trabalhadores definidos. Diferente da divisão social do trabalho, em que os trabalhadores são independentes e os produtos de seu trabalho são mercadorias, na divisão manufatureira os trabalhadores parcelares não produzem mercadoria.

Diferente da divisão sexual do trabalho, onde o imperante estabelecia-se por gênero, como na comunidade tribal (ENGELS, 2000) ou pela divisão social do trabalho dada pela diferença entre campo e cidade, o trabalho parcelar, na produção manufatureira, implica na divisão técnica do trabalho. Vê-se assim, que à divisão social é inserida a técnica que, embora já existisse entre um ofício e outro, é por este momento que ela ganha amplitude e se transforma na principal forma de produção, oportunizando como afirmou Buffa (BUFFA, 1991) o momento posterior.

Este momento posterior é, diferente das modificações na força de trabalho, uma intensa revolução nos instrumentos de produção. Entra em cena, pelo progresso tecnológico, a máquina. Para garantir a chegada da máquina, analisa MARX (MARX, 2004), foi preciso alguns princípios diferentes do mundo feudal. Um dos mais importantes foi a acumulação primitiva.

No momento do trabalho parcelar e a sua transformação na forma dominante de produção, o comerciante, o banqueiro, enfim, o capitalista tem em suas mãos o trabalhador despossuído

tanto dos processos de fabricação da mercadoria, bem como dos instrumentos para e na produção. Este, portanto, é o momento histórico em que o trabalhador possui somente a sua força de trabalho e no rol das negociações para a obtenção do equivalente a sua subsistência - o dinheiro - faz dela a mercadoria vendável para a manutenção de sua sobrevivência.

O trabalho contratado ou alugado, não tem sua origem no sistema parcelar de produção. Como se viu na Antiguidade ele foi uma das fontes do trabalho nas corvéias. No entanto, as formas de pagamento eram o excedente da produção agrícola. Cada trabalhador encarcerado, durante a corvéia real, recebia uma porção alimentar em troca do trabalho, ainda que compulsório.

Na Idade Média também esta forma de obtenção de serviços foi utilizada. Seja pela dependência dos produtos da terra e ou como obtenção de mercadorias de produção artesanal, entre o servo e o artesão, já nas cidades, existia, como afirmou Marx (MARX, 2006) em sua analogia entre o escravo e o servo, uma diferença econômica.

Entretanto, entre os períodos históricos, aqui delimitados, o modo de produção dominante não se estabeleceu por esta forma de trabalho, mas sim, pelo trabalho compulsório, servil - escravo, para em seguida, de acordo com a produção parcelar afirmar-se o “livre” - assalariado; o que implica em concepções diferenciadas para se considerar o trabalho nestes períodos.

Na Antiguidade Cardoso (CARDOSO, 2003) demonstra que o trabalho compulsório, estabelecido pela apropriação entre produção comunal e poder despótico, garantem sua execução e Cunha (CUNHA, 2000) denuncia neste processo o início do aviltamento do trabalho manual como constituinte, hegemônico, à cultura ocidental. Ainda que os gregos, pela Razão, o tenham considerado como dimensão política preponderante, é o embate entre a concepção positiva e negativa de trabalho, portanto, entre homens livres e escravos, com predominância da segunda, que a concepção de trabalho chega à cultura brasileira (CUNHA, 2000).

Com ênfase a concepção negativa, a Igreja Católica, como demonstrou Cunha (CUNHA, 2000), teve o mérito no decorrer da Idade Média de enfatizá-la, mas o fez, estabelecendo uma dimensão divina como essência humana. Assim, o trabalho passa a garantir a salvação da alma e a conquista do reino do céu.

Passa-se a vinculá-lo a um status “idealista”, já que na produção da sociedade é retirada sua característica objetiva, de subordinado a outrem, e o trabalho é entendido como penitência e obtenção do perdão divino.

Nesse sentido, a Regula Benedicti trouxe uma concepção completamente nova de trabalho. Em vez de ser visto como condição para a virtude, a exemplo da Antiguidade, o ócio passou a ser definido como pai dos vícios. Para combatê-los, além da oração, os seguidores de São Bento eram instados a exercerem um trabalho manual por algumas horas a cada dia, segundo a máxima *et labora* (CUNHA, 2000, p.11).

A diferenciação entre campo e cidade engendrando as contradições do sistema feudal, provoca novos postulados ao trabalho, quando em cena estão os homens que vivem nos burgos. O trabalho, na cidade, subsidiando uma nova forma de relação social, ao mesmo tempo em que vai proporcionando o desaparecimento da servidão é fragmentado em especializações. Se este garante a “liberdade”, também é transformado em mercadoria sob o poder do capitalista.

Neste processo o: “(...) *dinheiro converte-se em capital, o capital em fonte de mais-valia*⁶⁷, e a mais-valia transforma-se em capital adicional” (MARX, 2004, p. 11).

A mais-valia é, como afirma Marx (MARX, 2004), a mais poderosa fonte da acumulação primitiva e, neste processo, garantirá o capital necessário para o salto quantitativo para a hegemonia do sistema capitalista de produção. Mas, o que é a mais-valia? E como ela é responsável, em primeira instância pela acumulação capital?

Bottomore (BOTTOMORE, 2001) no verbete *mais-valia* demonstra que é na sua extração do montante da força de trabalho que a exploração específica do sistema capitalista ocorre. É, portanto, uma “*differentia specifica*”, afirma Bottomore (BOTTOMORE, 2001) do modo de produção capitalista.

Este modo específico no que diz respeito ao trabalho, resulta de duas transformações ocorridas, ainda no sistema feudal. Uma diz respeito a desapropriação do trabalhador do domínio e dos instrumentos de produção, quando estes passaram a ser de propriedade privada de um em detrimento de muitos.

A outra, não separada da primeira, é a transformação do trabalhador em independente, ou seja, já não mais se tratava do elemento ligado a terra como servo ou escravo. Essa transformação proporciona a separação do trabalho e de sua força, garantindo ao seu possuidor a mesma lógica da negociação da mercadoria, ou seja, o poder de negociá-la para a obtenção de uma forma específica de capital, o dinheiro.

⁶⁷ Nesta citação Marx (MARX, 2006, p. 11) faz uma nota de rodapé ao citar a mais-valia como capital adicional, que para tanto, deve se deduzir: “(...) *o custo das matérias-primas, das máquinas e do salário, o restante do valor da mercadoria constitui a mais-valia, na qual estão contidos os lucros*”.

Associado a estas transformações, diz Bottomore (BOTTOMORE, 2001), a produção capitalista é uma forma de produção de mercadorias em que os valores que assume estas são medidos e realizados na forma de preço. Este representa uma quantidade de dinheiro que, por sua vez, é uma forma objetificada de trabalho e é obtido pela diferença entre o valor do produto, que é de propriedade do capitalista, e o valor do capital envolvido no processo de produção.

No processo de produção, está a força de trabalho, adquirida pelo capitalista pela compra, portanto um valor inserido como necessário para a transformação do produto em mercadoria - capital variável⁶⁸. Além deste elemento outros compõem a produção da mercadoria, denominados de capital constante⁶⁹.

No entanto, somente a força de trabalho, o capital variável, consome um produto abstrato, o próprio trabalho, enquanto os demais elementos, capital constante, consomem-se no processo de produção. Por exemplo, o tecido que é o capital constante, é a matéria prima da roupa e é nesta transformada, portanto, consumido.

Isto implica afirmar que: “(...) a força de trabalho possui tanto o valor de uso de ser capaz de criar valores de uso (trabalho útil) quanto o valor de uso de ser capaz de criar valor (trabalho abstrato)” (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

Esta diferença de valores, ou seja, a capacidade do capital variável de criar mais valor, sem despendar para o capitalista em mais gasto, num mesmo processo de produção, é a fonte de lucro do capitalista e é, denominada de mais-valia: “A teoria do valor-trabalho revela que a fonte da mais-valia na produção do sistema capitalista é o trabalho não remunerado dos trabalhadores” (BOTTOMORE, 2001, p. 229).

Há, nesta lógica, uma parte do processo de produção que não é remunerada pelo capitalista, o trabalho abstrato que é, ao mesmo tempo, expropriado do trabalhador. Este fenômeno não é explícito ao produto final do processo de produção, ao contrário encontra-se mistificado pelo valor pago como salário, assim afirma Bottomore (BOTTOMORE, 2001, p. 229):

(...) a forma de salário obscurece esse fato, dando a impressão de que o trabalhador recebe por todas as horas trabalhadas, mas, do ponto de vista da

⁶⁸ O conceito capital variável é assim denominado, pois sua quantidade varia do começo ao fim no processo de produção; o que no início é VALOR DA FORÇA DE TRABALHO ao término é valor produzido por esta força de trabalho em ação (BOTTOMORE, 2001).

⁶⁹ “(...) o capital constante corresponde ao valor despendido em meios de produção, que é simplesmente transferido para o produto durante o processo de produção” (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

teoria do valor-trabalho, uma fração de trabalho é realizada sem que o trabalhador receba um equivalente e, portanto, não é paga.

Isto porque, continua o mesmo autor (BOTTOMORE, 2001, p. 229), a exploração:

(...) dos trabalhadores no sistema capitalista de produção não é contrária nem aos costumes, nem às leis da sociedade capitalista, que consideram o trabalhador como proprietário de uma mercadoria, a força de trabalho, que está protegido enquanto puder obter o valor total dessa mercadoria na troca realizada no mercado. Só que, mesmo quando os trabalhadores recebem o valor total da força de trabalho, esse valor fica aquém do valor por eles produzido, de modo que, do ponto de vista social, uma parte de seu trabalho é apropriada pela classe capitalista como mais-valia.

Esta diferença de valores entre trabalho útil e abstrato, é também denominada de trabalho necessário e excedente, respectivamente, e cria entre um e outro a luta de classe essencial do sistema capitalista. Enquanto os trabalhadores lutam para aumentar o valor do trabalho útil, os capitalistas lutam para diminuí-lo, aumentando a taxa de mais-valia.

Entretanto, ainda é preciso considerar uma das mais valiosas contribuições de Marx, como alerta Bottomore (BOTTOMORE, 2001, p. 228). A distinção entre trabalho e força de trabalho permite compreender que a exploração capitalista, não está no fim, com o produto acabado, mas sim no processo de produção. Este estado é oportunizado pela diferença de valores, no desempenho das funções do trabalhador, e não pela troca injusta na remuneração salarial. Assim, afirma que:

Marx demonstrou que a exploração no capitalismo, assim como em todos os modos de produção que o antecederam, tem lugar no processo de produção; que o estabelecimento de razões de troca justas não representa o fim da exploração; e que as posições de explorador e explorado são posições de classe, definidas pelo acesso aos meios de produção (e não por rendas individuais de contratos de troca, como a economia neoclássica iria afirmar posteriormente).

Destacam-se, mais uma vez, o elemento da apropriação privada - acesso aos meios de produção - e sua importância na transformação das formas de trabalho desenvolvidas na história dos diferentes modos de produção. Formas de trabalho “(...) que são formas de organização do trabalho e, portanto, da propriedade” (MARX, 2006, p. 96).

A transformação histórica da propriedade em privada conforma assim, determinadas formas, também históricas, de organização do trabalho que tendem, cada vez mais, a garantir a acumulação do capital em diferentes períodos em que esse assume frente a organização social como um todo. Ainda em Marx (MARX, 2006, p. 97) veremos que:

(...) a verdadeira propriedade privada começa, tanto entre os povos antigos como entre os povos modernos, com a propriedade mobiliária (...). Nos povos surgidos na Idade Média, a propriedade tribal desenvolve-se passando por várias etapas diferentes - propriedade feudal da terra, propriedade mobiliária corporativa, capital manufatureiro - até chegar ao capital moderno, condicionado pela grande indústria e pela concorrência universal, isto é, até chegar a propriedade privada pura, que se despojou de toda aparência de comunidade.

Até aqui, este estudo permite afirmar que a história da propriedade privada, isto é, o inteiro despojamento da propriedade com a comunidade, como nas palavras de Marx (MARX, 1986), corresponde também ao despojamento do trabalho com a força humana desempenhada - a força de trabalho. Há, portanto um processo de individuação entre o trabalho e a propriedade, entre o homem e a comunidade.

Seguindo as reflexões de Marx (MARX, 2006, p. 104) percebemos as condições desta dissociação, assim escreve:

Através da divisão do trabalho, já esta dada desde o início a divisão das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e, com isso, a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários; e, com isso a fragmentação entre capital e trabalho, bem como as diferentes formas de propriedade. Quanto mais a divisão do trabalho se desenvolve e a acumulação aumenta, mas se torna aguda essa fragmentação. O próprio trabalho só pode subsistir sob o pressuposto dessa fragmentação.

O que fica patente nesta correspondência é que ao transformar a propriedade em propriedade privada o mesmo teve que ocorrer com o trabalhador para que o sistema capitalista viesse a ser proporcionado pela acumulação primitiva. Isto implica reconhecer que o trabalhador, detentor da mercadoria força de trabalho, é ele próprio proprietário privado. Assim, para Marx (MARX, 2006, p. 104):

(...) as forças produtivas aparecem como inteiramente independentes e separadas dos indivíduos, como um mundo próprio ao lado destes (...) uma forma objetiva e, que, para os próprios, não são mais suas próprias forças, mas as da propriedade privada e, por isso, são apenas as forças dos indivíduos enquanto proprietários privados.

Trabalho e capital constituem-se faces opostas e até antagônicas do mesmo processo, o da produção de mercadorias. Entretanto, ambos estão agora condicionados, a grande indústria e a concorrência.

Se a história, do trabalho, encerra-se no movimento da acumulação primitiva obtida pela exploração da força de trabalho, talvez esta não tivesse a dimensão que se constituiu, quando em cena entra o processo de colonização das Américas.

A dependência econômica Colônia x Metrópole, o acúmulo de ouro e prata desta relação, o domínio do mercado colonial, o trabalho forçado dos escravos e a violência acometida, favoreceram, com todos estes elementos unidos, o grande impulso à navegação e ao mercantilismo.

Destas as sociedades mercantis desenvolveram-se imputadas por governos de monopólios e de privilégios que serviram de grandes alavancas à concentração de capitais (MARX, 2004). Daí para a grande indústria, e esta como detentora do modo de produção dominante, foi uma questão de tempo. No entanto, um tempo rápido e objetivo não sem lutas e conflitos entre a classe trabalhadora e capitalista.

Este desenvolvimento, garantido pela acumulação primitiva, num primeiro momento e pelo acúmulo de capitais, num segundo momento, mas não distintos, ainda contou com o progresso técnico, que converteu a ciência em tecnologia à imposição do capital.

Na dimensão do trabalho, caracterizado pela força de trabalho, que se aliena do homem e causa-lhe estranhamento, entre a produção manufatureira e industrial pouco se modificou. As suas bases fundamentais já estavam dadas, como o parcelamento da produção, a fragmentação nas especializações, o trabalho contratado, o despojamento do produtor do domínio e dos instrumentos da fabricação da mercadoria, e deste com o comércio, enfim, a total independência do homem com sua principal fonte de manutenção e satisfação de suas necessidades, o trabalho.

A crítica de Marx (MARX, 1996, p. 105) é esclarecedora quanto a dimensão que o trabalho assume na vida humana pelo processo de produção da grande indústria, condicionado pela concorrência, enfim, pelo sistema capitalista, como organização econômica, social e política da sociedade, em suas palavras:

A única relação que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência - o trabalho - perdeu para ele toda aparência de auto-atividade e só conserva sua vida atrofiando-a. Enquanto que em períodos anteriores, a auto-atividade e a produção da vida material estavam separadas pelo fato de recaírem sobre pessoas distintas, e enquanto que a produção da vida material, pela limitação dos próprios indivíduos, valia ainda como uma modalidade subordinada de auto-atividade, agora estes dois aspectos se desmembram de tal forma que a vida material aparece como finalidade, e o

criador desta vida material, o trabalho (agora a única forma possível da auto-atividade), aparece como meio.

Os séculos XVII, XVIII e XIX viram estas transformações e chegou-se ao século XX com as características industriais das forças produtivas plenamente consolidadas. A dimensão humana estava dividida entre o trabalho, como auto-atividade e manutenção da própria existência, e a força de trabalho, a mercê da produção e subordinada ao mercado e, por isso, satisfaz-se como meio para a obtenção da vida material e não satisfação da própria vida.

Esta crítica faz remontar a questão inicial deste estudo: a questão ontológica do trabalho como “fundante” do ser social. Para chegar a esta resposta, que não se pretende conclusiva, percorremos historicamente as modificações que a produção da vida material, dominante, proporcionou a categoria do trabalho.

Nesta direção, este estudo pode demonstrar que o homem como trabalhador é determinado pelas condições de desenvolvimento da propriedade. Esta, por sua vez, dadas as condições também materiais dos modos de produção que foram se desenvolvendo, foi transformando-se de coletiva à privada, condicionando, assim, o acesso e desenvolvimento do trabalho e, portanto, o próprio homem.

Se for possível estabelecer um silogismo para os dias atuais, visando a emancipação humana, integrais de suas potencialidades, e considerando as situações que alienam o homem, como demonstra algumas teses marxistas⁷⁰, afirmar-se-ia que as transformações para tal não estão em primeira instância na dimensão do trabalho, mas sim na dissolução da propriedade privada.

Esta, como se viu, estabelece os fundamentos do trabalho, como força produtiva nas sociedades capitalistas e, conferem as matizes de sua operacionalização. Pode-se então, inferir que sob o manto da propriedade privada a sociedade assim organizada, reproduz-se e consolidada o trabalhador como dependente. Falta-lhe o acesso e as condições aos bens, materiais e sociais, tomados como privados, para o seu integral desenvolvimento.

É em via direta entender, como analisa Antunes (ANTUNES, 2005, p. 19), que o: “(...) *sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital*”. Para tanto, continua este mesmo autor, este

⁷⁰ Aqui nos referimos ao trabalho em Antunes (ANTUNES, 2005, p.159), especificamente nos capítulos I, p. 19-28 e VIII, p. 135 - 166, que trata da centralidade da categoria do trabalho e refere-se, em ambos os capítulos, às teses da alienação e reificação em MARX e LUKÁCS. Pelo trabalho de TERTULIAN, Nicolas (1993), sua afirmação, a partir de LUKÁCS é que “(...) *a vida cotidiana não se mostra, então como espaço por excelência da vida alienada, mas, ao contrário, como campo de disputa entre alienação e desalienação*”.

processo foi possível quando: “(...) *os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade societal estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido*”.

Em nada, portanto, há de natural no estabelecimento da sociedade capitalista e sim, como afirma Antunes (ANTUNES, 2005, p. 21): “(...) *uma totalidade estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido*”. Isto implica reconhecer os processos como ações deliberadas na gestão social, bem como as condições institucionais e ideológicas para tanto. Com isso, inclui-se neste desenvolvimento a potencialidade criada pela concorrência, pelo estabelecimento da propriedade privada, sua separação com a dimensão pública, pelo aparato institucional decorrente desta relação, o fetiche da mercadoria e a reificação (alienação e estranhamento do homem com relação ao trabalho) na forma de força produtiva (BOTTOMORE, 2001).

Elementos estes que, embora, possam parecer integrantes próprios e únicos da organização social como tal, só o são como elementos históricos de um determinado modo de produção, ou melhor, uma fase desta, determinada pelo acúmulo e reprodução do capital. No trecho veremos as proposições de Mézàros (MÉSZÁROS, 1995, p. 117, *in* ANTUNES, 2005, p. 21):

De fato, o capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas. É um sistema de mediação claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais - das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação de obras de arte - ao imperativo da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação.

Neste momento deste estudo pode-se afirmar que o trabalho, no desenvolvimento atual das forças produtivas encontra-se subordinado aos percalços de reprodução do capital e este insta, constantemente, a sua reprodução via projeto societal. Em nada, como se afirmou anteriormente trata-se de um processo natural de desenvolvimento das forças produtivas, e sim, ao contrário, conforma para a categoria do trabalho o estranhamento perante o desenvolvimento do homem.

2.1.3. A centralidade da categoria trabalho e as modificações que sofre durante o século XX.

Antunes (ANTUNES, 1995; 2005) dedica-se em seu estudo a refutar as teses que entendem que o momento atual do sistema capitalista, pela divisão internacional do trabalho, fez desmoronar a centralidade da categoria do trabalho. Estas teses a cerca da centralidade da categoria *trabalho* contrapõe-se as teses marxistas, nas quais Antunes (ANTUNES, 2005) se apóia para defender a centralidade do trabalho nas análises atuais. Defende este autor que as teses marxistas, na atualidade, corroboram mais como uma questão de método, do que propriamente as suas análises.

Nesta direção e apoiado em Mészáros e Lukács⁷¹, defende a centralidade da categoria do trabalho como elemento fundante do ser social, tendo por base as análises do primeiro sobre as *mediações de primeira e mediações de segunda ordem* e do segundo as questões *teleológicas e de causalidade*. Por meio delas refuta as teses habermasianas, desconstruindo-as a partir da dicotomia que Habermans vê entre o *sistema* e *mundo da vida* e que nesse processo *a centralidade do trabalho foi subsumida pela centralidade da esfera comunicacional ou da intersubjetividade* (HABERMANS *apud* ANTUNES, 2005, p. 146).

Segundo Antunes (ANTUNES, 2005), as teses habermasianas vêm no capitalismo tardio uma: “(...) *colonização do mundo da vida que não permite a unificação, efetivada por Marx, entre sistema e mundo da vida...*” e nisto, o erro marxiano, para Habermans (HABERMANS, 1991 *apud* ANTUNES, 2005, p. 152-3):

(...) decorre da travagem dialética entre sistema e mundo da vida, que não permite uma separação suficientemente nítida entre o nível de diferenciação do sistema que aparece no período moderno, e as formas específicas de classe em que esses níveis se institucionalizam.

Nesse processo a teoria do valor é também criticada nas teses habermasianas, pois, para este autor:

Marx não tem critérios que lhe permita distinguir a destruição das formas tradicionais da vida frente à reificação dos mundos da vida pós-tradicionais (...) o conceito de alienação tem sido aplicado sobre todos os modos de existência dos trabalhadores assalariados (...) e não fornece base (...) que lhe possibilita identificar síndromes de alienação relativa ao grau de racionalização alcançado

⁷¹Antunes (ANTUNES, 2005) utiliza os trabalhos de Mészáros (MÉSZÁROS, 1995) e Lukács (LUKÁCS, 1980) e a versão em italiano de 1981, deste mesmo autor (LUKÁCS, 1991).

no mundo da vida (...) Em um mundo da vida amplamente racionalizado, a reificação pode ser mensurada somente em contraste com as condições de socialização comunicativa, e não em relação a uma nostálgica intenção, que freqüentemente romantiza o passado pré-moderno das formas da vida (HABERMANS, 1991, *apud* ANTUNES, 2005, p. 153).

Ainda nas críticas de Habermans (HABERMANS, 1991) sobre a teoria marxista, Antunes (ANTUNES, 2005, p. 153) descreve que para este “(...) a reificação não deve confinar-se à esfera do trabalho social, podendo manifestar-se tanto no âmbito público como no privado, como produtor e como consumidor”. Isso o leva a defender a *pacificação do conflito de classes*, isto porque no capitalismo tardio, diz este autor (HABERMANS, 1991 *apud* ANTUNES, 2005, p. 155), a teoria da reificação de Marx e Lukács é:

(...) suplementada e escorada pela teoria da consciência de classe.. Em face da pacificação dos antagonismos de classe por meio do welfare state, entretanto, e do crescimento do anonimato das estruturas de classe, a teoria da consciência de classe perde sua referência empírica. Ela não mais por ter aplicação a uma sociedade onde nos encontramos crescentemente incapacitados para identificar mundos da vida estritamente específicos de classe (...) Isto porque, no capitalismo tardio, a estrutura de classes perde sua forma historicamente palpável. A desigual distribuição das compensações sociais reflete uma estrutura de privilégios que não pode mais derivar da posição de classe de forma não qualificada.

Contraopondo-se a estas teses Antunes (ANTUNES, 2005, p. 136) recupera as teses lukacsianas em que a categoria do trabalho tem estatuto de centralidade na ontologia do ser social. Isto porque, para este autor, as demais categorias (linguagem e sociabilidade, por exemplo) tem origem no próprio ato laborativo, “(...) o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré humanas para o ser social”.

Para defender as teses lukacsianas, Antunes (ANTUNES, 2005, p. 136) afirma que para apreender a sua essencialidade é preciso ver o trabalho como momento do surgimento do: “(...) *pôr teleológico quanto protoforma da práxis social*”.

O fator teleológico fica patente na busca pela produção e reprodução da vida societal, isto é, por meio da luta (previamente) estabelecida na renovação das próprias condições de sua reprodução. “O trabalho é, portanto, resultado de um *pôr teleológico* que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está presente no ser biológico dos animais” (ANTUNES, 2005, p. 136).

A conseqüência deste estado transforma então, segundo Antunes (ANTUNES, 2005), o trabalho como protoforma de toda a práxis social, que para Marx é um momento efetivo da realidade material.

A isto o autor acrescenta às questões da teleologia, portanto da finalidade, a união recíproca com a posição do fim e a concepção dos meios. Acrescentando que ambas são fundamentais para a compreensão do processo de trabalho, acoplando a este o vínculo da causalidade:

Esta relação de reciprocidade entre teleologia e causalidade tem sua essência dada pela realização material de uma **idealidade posta; um fim previamente ideado a realidade material, introduzindo-lhe algo qualitativamente e radicalmente novo em relação à natureza** (grifos do autor) (ANTUNES, 2005, p. 137-8).

Há, portanto, a necessidade de uma satisfação previamente identificada, e para que ela se realize, afirma o mesmo autor, “(...) *é necessário uma investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza deve ser atingido o seu nível apropriado*”. Neste processo e para tanto, a consciência do ser deixa de ser um epifenômeno, como do animal que permanece no universo da reprodução biológica, para atingir uma atividade autogovernada na escolha de alternativas. Assim, o trabalho não se constitui como um mero ato decisório, mas numa contínua cadeia temporal por novas alternativas (Antunes, 2005, p. 137-8).

Defende que o desenvolvimento do trabalho é um momento de refortalecimento do ser em contraposição ao animal e marca uma tendência em direção à universalidade, encontrando-se neste movimento, a “gênese ontológica da liberdade”.

A busca por alternativas encontra-se presente no interior do processo de trabalho, que o constitui, nas transformações nos objetos naturais, portanto, desencadeadas pelas necessidades sociais, em produtor de valores de uso.

Assim concebido, Antunes (ANTUNES, 2005, p. 139) destaca que:

(...) o trabalho é o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e da realização imediata e apresenta-se como a vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico, configurando-se como referencial ontológico fundante da práxis social.

É neste momento que o trabalho se tornará *protoforma da práxis social*. Isto é, além de constituir-se como elemento fundante da ontologia do ser é também o fator inicial da inter-relação com os demais, pois é a expressão metabólica entre o ser (social) e a natureza.

Isto acontece, segundo Lukács, nas palavras de Antunes (ANTUNES, 2005), porque passada a fase mais primitiva de transformação de objetos naturais em coisas úteis, as formas mais desenvolvidas implicam na inter-relação com outros seres sociais, tendo ainda como base à produção de valores de uso.

Neste estado emerge a “(...) *práxis social interativa, cujo objetivo é convencer outros seres sociais a realizar determinado ato teleológico*” (ANTUNES, 2005, p. 139). Esta posição teleológica que implica na interação (convencimento e inter-relação) com outros seres sociais, é denominada de secundária e configura-se como expressão mais desenvolvida e crescentemente complexificada da práxis social (idem).

Emerge da posição teleológica secundária a questão da linguagem e do pensamento conceitual. Embora adquiram certa autonomia com relação ao trabalho, posição teleológica primária, a linguagem e o pensamento conceitual não perdem o seu vínculo originário com este.

Nas palavras de Antunes (ANTUNES, 2005, p. 141) lê-se que:

As formas mais avançadas da práxis social encontram no ato laborativo sua base originária. Por mais complexas, diferenciadas e distanciadas, elas se constituem em prolongamento e avanço, e não em mera esfera inteiramente autônoma e desvinculada das posições teleológicas primárias.

Dessa forma, defende o autor (ANTUNES, 2005, p. 146), não há como estabelecer uma análise binária e dualista entre o trabalho (categoria fundante) e as formas superiores de interação, a práxis interativa, pois: “(...) *existem nexos indissolúveis, por maior que sejam as distâncias, os prolongamentos e as complexificações existentes entre essas esferas do ser social*”. Assim, a práxis interativa e esta tendo o trabalho como fundante, para Antunes (ANTUNES, 2005), é a expressão da subjetividade, ou seja, a exposição do homem pela busca da finalidade que cria e responde ao mundo causal.

Dessa forma, discorda de Habermans (HABERMANS, 1991, p. 157)⁷², pois a linguagem e a sociabilidade estão intimamente ligadas ao trabalho, e para este quando ele: “(...) *transcende e transfere a subjetividade e o momento da intersubjetividade para o mundo da vida, como*

⁷² Todas as referências a Habermans (HABERMANS, 1991) e Lukács (LUKÁCS, 1980) foram extraídas de Antunes (ANTUNES, 2005).

universo diferenciado e separado do sistema, o liame ontologicamente indissolúvel se rompe na sua construção analítica”. Perde-se, continua afirmando Antunes (ANTUNES, 2005), a articulação entre teleologia e causalidade, entre o mundo da objetividade e da subjetividade, questão nodal para a compreensão do ser social. Finalizando a discussão, Antunes (ANTUNES, 2005) ainda levanta alguns pontos relevantes na pesquisa, aqui demonstrada, abordando a questão da subjetividade e da pacificação dos conflitos de classe.

Para a compreensão da primeira, a questão da subjetividade, vale transcrever os parágrafos que identificam uma e outra posição, esclarecedor neste trabalho. Assim, lê-se que embora ambos os autores (HABERMANS, 1991; LUKÁCS, 1980) dêem relevância a questão da subjetividade entre um e outro é a categoria do trabalho, como fundante, que os distinguirá:

Em Lukács (...) na Ontologia do Ser Social desenvolve-se uma articulação fértil entre subjetividade e objetividade, onde a subjetividade é um momento constitutivo da práxis social, numa inter-relação ineliminável entre a esfera do sujeito e a atividade do trabalho. É ontologicamente inconcebível, nessa formulação, separar a esfera da subjetividade do universo laborativo, que (...) com o ato teleológico intrínseco ao processo de trabalho deu nascimento à própria subjetividade no ato social laborativo. Para Habermas, na disjunção que realiza a partir da complexificação das formas sociais, com a efetivação do desacoplamento entre sistema e mundo da vida e a conseqüente autonomização da intersubjetividade, caberá à esfera da linguagem e da razão comunicacional um sentido emancipatório (...) O constructo de Habermas acerca da intersubjetividade, presente na Teoria da Ação Comunicativa, tributário que é da disjunção anteriormente referida, isola o mundo da vida em uma coisa em si, conferindo-lhe uma separação inexistente em relação a esfera sistêmica (ANTUNES, 2005, p. 161).

Com relação ao segundo ponto, a *pacificação dos conflitos de classe*, Antunes (ANTUNES, 2005, p. 162) rebaterá esta tese tendo como argumento: “(...) a *reestruturação produtiva do capital, o neoliberalismo e as mutações no interior do Estado, como a perda do seu intervencionismo social*”.

Os fenômenos apresentados por Antunes (ANTUNES, 2005) como argumento para contrapor-se a tese habermasiana da pacificação dos conflitos de classe, estão apoiados numa outra lógica. Para Habermans (HABERMANS, 1991) o antagonismo de classe fundamental do sistema capitalista não tem mais a mesma força de movimento, dado pelo papel do Estado de Bem-Estar.

A crise experimentada pelo capital é o ponto de partida para a compreensão dos argumentos de Antunes (2005) e tem seu início, se assim, pode-se identificar, com o esgotamento

do modelo de Estado de Bem-Estar, em meados da década de 1970. O fenômeno da crise é imputado ao sistema capitalista pelas suas inconstantes e contraditórias fases de superacumulação.

Para corroborar com os argumentos de Antunes (ANTUNES, 2005), é necessário compreender que o século XX embora tenha consolidado o modo de produção capitalista industrial como hegemônico, não estende este fenômeno a todos os países. Este período assistirá o embate denominado de Guerra Fria, entre o capitalismo e a tentativa da Revolução de Outubro de consolidar o comunismo, bem como outras formas totalitárias de poder do Estado, visando consubstanciar um ou outro modelo societal (HOBSBAWM, 2000).

Dessa forma, a partir da crise de 1929, denominada de o *crash* na Bolsa de Valores de Nova Iorque, entra em cena o Estado⁷³, e este, passa a ter importante papel na relação capital trabalho.

(...) foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado. A crise manifestou-se fundamentalmente como falta de demanda efetiva por produtos, sendo nesses termos que a busca de soluções começou (HARVEY, 2006, p. 124).

Assim, ver-se-á que o Breve século XX (Hobsbawm, 1995) é palco de significativas mudanças no plano econômico e político, sem, no entanto, modificar a estrutura que movimenta o capitalismo, mas, consubstanciando mudanças na dimensão do trabalho.

Harvey (2006) analisa a atualidade tendo o sistema capitalista sob o período da *acumulação flexível*, em função das modificações do tempo e espaço. Para ele o estágio atual estabelece, embora sob as bases do sistema capitalista do período pós 1929, novas relações com instituições sociais e/ou coletivas que intervêm sobremaneira na relação capital trabalho.

Realiza suas análises sob a retomada de algumas, que considera principais, teses marxistas, corroborando para a manutenção das mesmas e defendendo que o denominado período *pós-moderno*, trata-se, nada mais, que maneiras diferentes e dominantes pelas quais experimentamos o tempo e espaço. Diz ele (HARVEY, 2006, p. 07):

⁷³ É importante destacar que para E. Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995) o *Breve Século XX*, não tem início em 1929, com o *crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque e sim, a partir da Revolução de Outubro, pela forte presença atribuída às modificações decorrentes do estabelecimento do conjunto ideário das teses de K. Marx, prevendo ai o comunismo.

Mas essas mudanças, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova.

As teses marxistas que recupera para as análises destas mudanças são três: 1. O capitalismo é dependente do crescimento e expansão do produto; 2. Este crescimento advém da exploração do trabalho vivo na produção; 3. O capitalismo é tecnológica e organizacionalmente dinâmico. A partir destas teses, afirma o autor que os sinais e marcas das modificações radicais estão no âmbito dos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, nas configurações geográficas e geopolíticas e ainda nos poderes e práticas do Estado.

A partir daí, Harvey (HARVEY, 2006) investiga a transição entre um período e outro pelas dimensões que considera está imbricado, ou seja, o capital, o trabalho e o Estado. Para este autor estes três elementos se adaptam, por conflito ou em tentativas da busca de equilíbrio, durante o século XX e transformam-se na base da economia deste período. Utiliza-se de duas categorias que considera fundamental em suas análises, uma é *regime de acumulação* e o outro modo *de regulamentação*.

Harvey (HARVEY, 2006) tem como pressuposto o *regime de acumulação*, hegemônico em consonância com o *modo de regulamentação* que mantém um sistema altamente dinâmico e instável funcionando como o capitalismo.

Para tanto, a união destes vetores, *regime de acumulação* e *modo de regulamentação*, para se tornar o sistema funcionando como hegemônico tem que superar duas dificuldades contidas em seu próprio fundamento, ou seja, dar conta da qualidade anárquica do mercado de fixação de preços e exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho, garantindo a adição de valor na produção e com isso os lucros positivos.

Afirma este autor que na condição de qualidade anárquica do mercado a *mão invisível* de Adam Smith mesmo com suas instituições de apoio, como a propriedade privada, os contratos válidos e uma apropriada administração do dinheiro não foi o suficiente para compensar as falhas de mercado, os danos ambientais e sociais, as excessivas concentrações de poder e o abuso do privilégio do monopólio (como do transporte e da comunicação).

Com isso, entende que certo grau de ação coletiva, como a regulamentação e a intervenção estatal, bem como, de outras instituições coletivas (religião, política, sindical, patronal e cultural) foi preciso para garantir o equilíbrio e desenvolvimento do sistema

econômico. Esta, por sua vez, teve como função o fornecimento dos bens coletivos, como a defesa, a educação e a infra-estrutura social e física, mas, também de impedir as falhas descontroladas decorrentes de surtos especulativos, aberrantes e o intercâmbio potencialmente negativo entre expectativas dos empreendedores e os sinais de mercado.

Isto implica reconhecer que o equacionamento das dificuldades, em determinado período histórico, principalmente o que se refere as qualidades anárquicas do mercado, conferiram ao Estado novas funções, mas também, ao capital corporativo, bem como ao trabalho.

Segundo Harvey (HARVEY, 2006) não é só o mercado, pelo seu potencial contraditório de desenvolvimento, que ofereceu elementos para a modificação do sistema capitalista, no período agora analisado. Contido no anterior, nas novas funções do Estado, está a potencialidade de equacionamento e de controle sobre o emprego da força de trabalho. Nas palavras do autor, lê-se que esta dificuldade está na “(...) *conversão de homens e mulheres de realizarem um trabalho ativo num processo produtivo cujos frutos possam ser apropriados pelos capitalistas (p. 119)*”.

Esta conversão, diz Harvey (HARVEY, 2006, p. 119), é composta por capacidades exigidas pelo processo de trabalho e a capacidade individual de desenvolvê-lo, características sociais e psicofísicas que não estão no controle do trabalhador e sim pertencentes ao processo histórico das condições de produção regidas pelo desenvolvimento do sistema capitalista: “(...) *a familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada nova geração à força de trabalho*”.

A familiarização, como aponta este autor, é na verdade um processo de disciplinamento da força de trabalho para os propósitos do *regime de acumulação* e seu conseqüente *modo de regulamentação*.

O controle, a que se refere para um determinado disciplinamento fez-se presente no regime fordista-keynesiano, entre 1945-1973, e após este, o período em que o autor denomina de regime de acumulação flexível, de 1973 até os dias atuais.

O cenário político e econômico de instabilidade do período de guerras é solapado pelo *crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque e que pós segunda guerra mundial, pede a intervenção do Estado. Ambos são conseqüências da tendência de crise do capitalismo por produzir fases periódicas de superacumulação do capital.

Estas, diz o autor (HARVEY, 2006, p. 172-3):

(...) fases periódicas são definidas como uma condição em que podem existir ao mesmo tempo capital ocioso e trabalho ocioso sem nenhum modo aparente de se unirem esses recursos para o atingimento de tarefas socialmente úteis. Uma condição generalizada de superacumulação seria indicada por capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro (talvez mantido como entesouramento) e grande desemprego. As condições que prevaleciam nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação.

No campo produtivo vê-se o crescente interesse pelos *Princípios da Administração Científica*, de F. W. Taylor (1856-1915) e o conjunto de práticas de H. Ford (1863-1947). Ambos previam uma racionalização dos processos de trabalho, entretanto, o primeiro entendia que era necessário aumentar a sua capacidade produtiva, por meio da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento. O segundo previa que a produção em massa, advinda dos processos de racionalização, equivaleria ao consumo de massa.

Para tanto, exigia-se, segundo Ford, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência também do trabalho e, uma nova estética e psicologia. Estes estados dependiam, ainda, de um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2006).

Tratava-se então do estabelecimento de um novo tipo de trabalhador, para tanto, um novo tipo de homem, como analisou Gramsci, A. (2000), posto que para este novo método de trabalho é inseparável um modo específico de viver, pensar e sentir a vida.

O trabalhador parcelar das manufaturas era, agora, alvo de um novo status. Não mais a força de trabalho empregada transformava-se tendo em vista o aumento da produção, mas toda a extensão que a envolve estava na mira do processo produtivo.

O disciplinamento da força de trabalho, obtido na luta e pelo aprofundamento do antagonismo das classes envolveu diretamente a utilização da capacidade de produzir excedente. Este deveria sanar despesas e infra-estruturas produtivas, garantindo, num grande círculo, a própria produção, mas, principalmente o consumo.

A crise sanava-se, para alguns economistas, sendo o mais influente Keynes, J. M. (1883-1946), por:

(...) um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo em que evitassem as evidentes repressões e irracionalidades, toda beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional-socialistas implicavam (HARVEY, 2006, p. 124).

Nas palavras do próprio Harvey (HARVEY, 2006, p. 125) lê-se o encaminhamento da situação visando convergir no capitalismo: o Estado, o trabalho e o capital, no período da chamada Época de Ouro:

O problema da configuração e uso próprios dos poderes do Estado só foi resolvido depois de 1945. Isso levou o fordismo à maturidade como regime de acumulação plenamente acabado e distintivo. Como tal, ele veio a formar a base de um longo período de expansão pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973. Ao longo desse período, o capitalismo nos países capitalistas avançados alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa, preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota. O fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas.

Basicamente, no keynesianismo-fordista, como denomina Harvey (HARVEY, 2006, p. 129) no período de 1945 à 1973, o Estado assume frente o trabalho a garantia, por meio de políticas fiscais e monetárias, de serviços públicos - vitais, como diz este autor: “(...) *para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno*”. Isto incluía também o complemento ao salário social “... *com gastos de seguridade social, assistência médica, educação e habitação*”. Além do poder estatal exercer-se “... *direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção*”.

Também pelos estudos de Harvey (HARVEY, 2006) demonstra-se que a política econômica de Keynes unida ao fordismo não se tornou hegemônica de um momento para outro, e tampouco foi homogeneizada entre os países capitalistas. O que de fato ocorreu foram tentativas de efetivar políticas que visassem o equilíbrio entre capital e trabalho, sem, no entanto, modificar a estrutura de ampliação e reprodução do primeiro e sobre o segundo continuar obtendo o aumento do valor do capital variável, garantido pela mais-valia.

Isto foi consideravelmente obtido até meados da década de 1970, nos países do capitalismo central - EUA e alguns países da Europa Ocidental. No entanto, o esgotamento do Estado de Bem Estar, ou do conjunto ideário que o alicerça, as teses de Keynes, independente do

Estado que o tornou hegemônico, foi confluindo para a denuncia da entrada de mais uma crise do sistema capitalista, as periódicas fases de superacumulação:

O ímpeto da expansão do pós-guerra se manteve no período 1969-1973 por uma política monetária extraordinariamente frouxa por parte dos Estados Unidos e da Inglaterra. O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação. A tentativa de frear a inflação ascendente em 1973 expôs muita capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando antes de tudo uma crise mundial nos mercados imobiliários e severas dificuldades nas instituições financeiras (HARVEY, 2006, p. 136).

Unido a inconstante fase que se anunciava o sistema capitalista a está altura encontrava-se como economia hegemônica, em se tratando das relações financeiras na grande maioria dos países. Um estado, denominado de *mundialização do capital* (CHESNAIS, 1996). A *mundialização do capital* diz Chesnais (CHESNAIS, 1996, p. 34) é:

(...) o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

Concomitante ao movimento de *mundialização do capital* o Estado é revisto pelo aumento da sua incapacidade de garantir, neste momento, as condições econômicas e sociais. A sua legitimação, no período da Época de Ouro, dependia da sua capacidade de ampliar os benefícios do fordismo (produção/consumo e políticas públicas) a cada vez mais pessoas. Este passou a ser identificado como o grande “causador” das mazelas acometidas socialmente: a miséria.

Não se tratava, portanto, de incapacidade fiscal, jurídica ou política, mas sim do estrangulamento de suas ações no âmbito social para reconduzi-lo ao campo político-econômico, mais uma vez, como na “crise de 29”, salvar o capitalismo.

O necessário movimento de expansão e as urgentes novas formas de acumulação do capital, típicos das fases de superacumulação, foram quebrando barreiras alfandegárias e aumentando o valor dos financiamentos internacionais para a implantação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio.

Esta direção, tendenciosa, mais uma vez, não tem nada de natural como um aumento involuntário ou unilateral do comércio, mas sim do conglomerado de ações, complexas, que o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais realizam na busca de contrapor-se ao modelo anterior que, como dito apresentava sinais de esgotamento:

As estratégias internacionais do passado, baseada nas exportações, ou nas estratégias multidomésticas, assentadas na produção e venda no exterior, dão lugar a novas estratégias, que combinam uma série de atividades transfronteiras: exportações e suprimentos, investimentos estrangeiros e alianças internacionais (CHESNAIS, 1996, p. 27).

Para Chesnais (CHESNAIS, 1996, p. 27) o novo é simbolizado por: “(...) *combinações entre os investimentos internacionais, o comércio e a cooperação internacional interempresas coligadas, para assegurar sua expansão internacional e racionalizar suas operações*”.

Dentre estas “combinações” o Estado que passa a ser criticado em sua capacidade de gerir com eficiência e com eficácia às questões administrativas e políticas de sua alçada anteriormente, ao mesmo tempo em que é chamado para sanar a situação em questão, a crise no padrão de acumulação hegemônico. O deslocamento das ações estatais no campo social para ações no plano econômico foi alicerçado pelo neoliberalismo. Do Estado de Bem-Estar social para o “discurso” do Estado mínimo.

Se o Estado de Bem Estar passa a consolidar-se como Estado mínimo as teses habermasianas sobre a pacificação do conflito de classe já não atende o momento de transição da nova forma de acumulação do capital. A acumulação flexível ao deslocar as funções do Estado traz à tona o movimento operário organizado das décadas anteriores. Assevera Antunes (ANTUNES, 2005, p. 163): “(...) *que as recentes ações de resistência dos trabalhadores parecem, em verdade, sinalizar em direção oposta e exemplificam as formas contemporâneas de confrontação assumidas ente o capital social total e a totalidade do trabalho*”.

Sob a nova crise de superacumulação do capital os anos 1990 sinalizam novas formas de organização do trabalho, bem como exigências, até então referentes às camadas, mas especializada e que compunham os quadros da direção das empresas. Passa-se em revista os termos de qualificação, especialização e força de trabalho de forma geral nos países do capitalismo central. Esse processo ecoa em todos os demais países, no entanto, cada um, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, restabelece de forma variada questões que envolvem a formação, seja do trabalhador, diretamente, ou de seus quadros em geral.

Contraditoriamente ao mesmo tempo em que há maiores exigências aos postosformas organizacionais das empresas. Nas análises de Antunes (ANTUNES, 2005) lê-se que este novo padrão produtivo se forma de processos de continuidade e descontinuidade do anterior, taylorfordista. Afirma este autor (ANTUNES, 2005, p. 52) que o mundo produtivo:

(...) se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, as empresas terceirizadas. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos times de trabalho, dos grupos semi-autônomos, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

Outra faceta das novas formas de organização do trabalho, em sua contraditória assunção entre mais qualificação e mais intensificação e precarização são as formas de desregulamentação dos direitos trabalhistas. O primeiro foco foi a desmobilização dos sindicatos. O Estado de Bem Estar ao criar políticas de pleno emprego, bem como políticas públicas que atendessem a manutenção da mão de obra para o capital (pelos serviços de saúde, educação, previdência, segurança) e ainda intermediar as negociações entre patrões e empregados chamando a si o controle do mundo produtivo, inicia, ainda em meados da segunda década do século XX, o desmonte dos sindicatos trabalhistas, relegando não sua posição de classe, mas sim um sindicalismo dócil e de empresa (ANTUNES, 2005).

O toyotismo como foi denominado o novo padrão produtivo é uma produção que está mais vinculada a demanda, as exigências mais individuais do mercado consumidor. Tem fundamento no trabalho em equipe e na multivariada de funções de cada trabalhador, para que este possa operar, ao mesmo tempo, mais que uma máquina, também se baseia na racionalização do tempo, assim como o taylorfordismo, no entanto, de forma a intensificá-lo ainda mais.

A empresa toyotista não produz em sua totalidade o produto designado, mas terceiriza-o, baseada numa estrutura horizontalizada. Hoje, 25% da produção se estabelecem na empresa, o restante fica sob responsabilidade da terceirização (Antunes, 2005). A produtividade de forma geral usa o critério da máxima qualidade como fator concorrencial, ao mesmo tempo em que serve para o aumento do desempenho e produtividade do próprio trabalhador.

A experiência toyotista nasceu nas empresas da Toyota, no Japão pós-1945 e se propaga rapidamente nas décadas seguintes no mesmo país. Na cultura ocidental, foi a crise dos anos de 1970 que o trouxeram como saída dos embates que o mundo produtivo passa a enfrentar e no Brasil, somente em meados dos anos 1980 -90, que as empresas e o setor de serviços passam a regular-se de forma a ter os princípios do toyotismo como regra. A este contexto se uniam políticas neoliberais, a situação de endividamento dos países da América Latina que, neste momento buscavam soluções para a agonizante situação de recessão econômica que estavam acometidos. Afirma Antunes (ANTUNES, 2005, p. 137):

(...) esse processo de reestruturação produtiva do capital, desenvolvido em escala mundial a partir dos anos 70, forçou uma redefinição do Brasil em relação á divisão internacional do trabalho, bem como sua (re) inserção no sistema produtivo global do capital, numa fase em que o capital financeiro e improdutivo expande-se e também afeta fortemente o conjunto dos países capitalistas. Por certo, a conjugação dessas experiências mais universalizantes com as condições econômicas, sociais e políticas que particularizam o Brasil tem gerado fortes conseqüências no interior de seu desenvolvimento social, em particular entre os movimentos operários e sindical.

O mundo produtivo, no caso brasileiro, atualmente ainda se encontra inserido por inovações tecnológicas e organizacionais que poderiam caracterizá-lo como fase intermediária ou inicial do que foi denominada reestruturação produtiva nos países do capitalismo central. Vários processos produtivos e alternativos se desenvolvem na produção industrial e de serviços no caso brasileiro. O fato é que assim, como nos países avançados e como afirmou Antunes (ANTUNES, 2005) no caso de Brasil, o que pode ser chamado como nova forma de acumulação do capital, a acumulação flexível tem exercido fortes influências no campo político e social, de forma, a ser vivenciada pelos trabalhadores de todo o conjunto produtivo brasileiro.

Como encaminhamento deste estudo, pretende-se, agora, explorar o campo que relaciona a categoria do *trabalho* com a educação, e desta relação quais os determinantes que servirão de análise para o objeto de pesquisa que nasce no interior da EJA.

2.2. Trabalho e educação: Escola do Trabalho ou Educação para o Trabalho? Interlocuções com Pistrak e Durkheim.

A discussão sobre a finalidade da educação em sua relação com o “mundo do trabalho” tem uma de suas fontes na Pedagogia Burguesa. Especificamente pós Revolução Industrial e

Política, Inglaterra e França, respectivamente, são os constituintes geográficos e históricos por excelência da relação trabalho e educação.

No entanto, a Revolução de Outubro, na Rússia, no início do século XX contribuiu de forma capital à discussão que tem no trabalho o centro da ação escolar. A direção, neste caso, foi dada pela Pedagogia Socialista, através das experiências no contexto pós-revolução, que lhe conferiram contorno diferenciado da pedagogia hegemônica.

A interlocução com estas duas fontes procura investigar a posição da categoria do trabalho na educação escolar para a formação humana e como se desenvolve a partir de suas concepções as práticas educativas. Entretanto, ambas tiveram influência na organização do ensino durante o século XX e, como se pode dizer também no atual, situando-se como fonte de discussão e crítica à relação que se estabelece, atualmente, entre trabalho e educação.

Esta investigação estabelece o dialogo com duas organizações sociais diferenciadas. Uma tem como hegemônica a classe dirigente e como tal detentora do poder do Estado, a capitalista, e outra em transição, a socialista, que tem como pressuposto fundamental a participação da massa na direção do Estado.

Tem-se assim, como princípio a ação estatal, que em última instância determina a condução escolar, tanto no que diz respeito a dimensão política, em forma de diretrizes, quanto institucional ideológica perfazendo as condições materiais da realidade e especificamente escolar.

Assim, para este tópico considera-se como raiz do estudo a relação dialética entre Educação e Sociedade, entendendo a primeira pertencente a superestrutura e a segunda a base estrutural econômica, por seu modo de produção dominante.

Gonçalves (GONÇALVES, 1995) aponta que a discussão educacional entre os séculos XVIII e XIX orientaram-se por duas correntes opostas de pensamento: o positivismo, representado por August Comte (1798 - 1857) e o materialismo histórico dialético, representado por Karl Marx (1818-1883).

O positivismo, para Comte representa a visão filosófica, sociológica e política de observação, análise e comparação da realização do “mundo” e da realidade social a partir de concepções científicas. A sua ausência traria a derrota do Iluminismo e dos ideais revolucionários burgueses. Assim, parte do pressuposto que todos os fenômenos, mesmo os sociais, devem ser analisados como fatos.

Esta análise deve afastar-se de qualquer preconceito ou ideologia. A neutralidade tornar-se a postura desejada pelo pesquisador desinteressado, posto que as leis naturais regem, também, a sociedade.

Em sua posição ontológica o homem é formado pela dimensão individual e social, sendo a segunda determinante pelo ideal de homem atingido. Parte da compreensão do ser humano como ser histórico conjugando a existência individual e coletiva entre inteligência, sentimento e ação prática.

Ainda segundo Conte, a humanidade, a sociedade e a cultura passam por três estágios: o teológico, o metafísico e o positivo, que ele denomina como a *Lei dos Três Estados*. O espírito humano como pertencente a humanidade os desenvolve. Cabe, portanto, a educação guiar-se nestas etapas garantindo a chegada ao estado positivo.

Assim, o processo educacional inicia-se na etapa teológica, ou seja, a infância que constitui-se pelo fetichismo natural e é a concepção abstrata do mundo. A posterior, da adolescência, o homem adentra no estudo sistemático das ciências, mas encontra-se ainda no estado metafísico. É na terceira etapa, a da maturidade, que chega ao estado positivo, superando o anterior, o metafísico (GADOTTI, 1993).

O materialismo histórico dialético, contrapondo-se ao positivismo, diz-se, pelos estudos de Bottomore (BOTTMORE, 2001, p. 259), que é a intersecção do materialismo dialético, como concepção filosófica, com o materialismo histórico, núcleo científico e social da teoria marxista. Para este pesquisador “(...) *não há dúvida de que a teoria da sociedade de Marx é, ao mesmo tempo, materialista e dialética, e pretende ser científica*”.

Ainda que considerando a tensão no campo das ciências naturais, desta união, o materialismo histórico e dialético compõe-se epistemologicamente da lei da transformação da quantidade em qualidade, da lei dos contrários ou unidade dos contrários e da lei da negação da negação.

Do ponto de vista ontológico entende o homem como produto das relações sociais determinadas pelas forças produtivas da sociedade, constituindo numa síntese *resultante de múltiplas determinações*, portanto, não unilateral.

A determinação fundamental, do desenvolvimento histórico e social, encontra-se na luta de classes sociais, divididas pelo domínio e imposição de interesses relativos à propriedade

privada. Esta por sua vez, cria a divisão social e técnica do trabalho. Este último é a essência do homem e da dialeticidade que garante a transformação de si e do mundo natural.

A expansão das forças produtivas determina as relações e o modo de produção dominantes porque, como disse Marx em carta a Annenkov, o 'homem nunca abre mão daquilo que conquistou'. Para conservar 'os frutos da civilização', os homens modificarão sua maneira de produzir - tanto as suas relações materiais como as suas relações sociais de produção, ou ambas - para ajustá-las às novas forças produtivas criadas a favorecer o seu avanço constante. A resultante estrutura econômica, por sua vez, condiciona a superestrutura jurídica e política. Assim, as forças produtivas não modelam diretamente o mundo social. Apenas os contornos gerais da história, as formas principais da evolução socioeconômica da sociedade são determinadas pelo desenvolvimento da capacidade produtiva da sociedade (BOTTOMORE, 2001, p. 261).

Marx, K. e Engels, F. não dedicaram-se especificamente à educação. Isto coube a pensadores e ou educadores seguidores da teoria marxista, pelo materialismo histórico e dialético. Gadotti (GADOTTI, 1993), a partir do *Manifesto do Partido Comunista* (1847-8), extrai a defesa da educação pública e gratuita, baseada em alguns princípios, como: a associação da educação com a produção material, da educação politécnica que leva à formação do homem *omnilateral* e da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade social. Dentre outros um pensador, pedagogo, que Gadotti (GADOTTI, 1993) destaca é M. M. Pistrak.

Assim, para a interlocução proposta deste estudo partiremos da obra de Mosey Mikhaylovich Pistrak (PISTRAK, 2000) em *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Nesta obra o autor dá indicações da pedagogia que tem no materialismo histórico dialético a sua concepção, bem, como o conjunto de idéias formuladas pelo próprio Marx (1818-1883). Este trabalho retrata o objetivo de traduzir para o plano da pedagogia escolar, os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial da futura União Soviética, entre 1918 e 1929 (CARDART, 2005, p. 08 in BOLEIZ JUNIOR, 2008)⁷⁴.

⁷⁴ Para a interlocução com o trabalho de M. M. Pistrak utilizamos a Dissertação de Mestrado de Boleiz Junior, F. **Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho**, sob orientação do Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, p. 168. Bem como, o próprio livro de PISTRAK, *Os fundamentos da Escola do Trabalho*, trad. Daniel Aarão Reis Filho, São Paulo, SP: Brasiliense e Expressão Popular, 2000. A importância deste trabalho, ou melhor, sobre as bases da Pedagogia Socialista reside nos estudos de HOBBSAWM (1995) que no momento econômico e político pós Primeira Guerra Mundial analisa-o tendo a "(...) velha sociedade, a velha economia, os velhos sistemas políticos tinham, como diz um provérbio chinês, 'perdido o mandato do céu'. A humanidade estava a espera de uma alternativa. Essa alternativa era conhecida em 1914. Os partidos socialistas, com o apoio da classe trabalhadora em expansão em seus países, e inspirados pela crença da inevitabilidade histórica de sua vitória, representavam essa alternativa na maioria dos países dos Estados da Europa (p.62). Nas palavras deste historiador era preciso só um sinal (...) A Revolução Bolchevique de outubro de 1917, pretendeu dar ao mundo esse sinal". Para HOBBSAWM a Revolução Russa teve em sua prática maiores e mais duradouras influências que a Revolução Francesa (1789), produzindo o mais *formidável movimento revolucionário organizado da história moderna*.

Como interlocução do positivismo utiliza-se a obra de E. Durkheim (1858-1917) no livro *Educação e Sociologia* (DURKHEIM, 1973), por entender que o seu pensamento é balizado pelas transformações industriais e sociais⁷⁵ de sua época e também pelo conjunto de idéias formuladas por August Comte (1795-1857).

Durkheim (DURKHEIM, 1973) parte do pensamento Iluminista e entende que a humanidade evolui no sentido gradual, impulsionada pela lei do progresso (GALTER E MANCHOPE, 2009, p. 23). Este pensamento:

(...) influenciou toda a vida intelectual do século XIX. Aflorava-se, assim, a consciência de que as idéias e os valores da velha ordem social (feudal), da qual ainda restavam elementos remanescentes, foram destruídos pela Revolução e que, portanto, era necessário criar um novo sistema científico e moral que caminhasse em sintonia com a ordem industrial instaurada.

Não se trata do objetivo deste estudo esgotar a posição de ambas as concepções e pedagogias, mas sim, que o seu estudo possa conduzir a indícios que atualmente perfazem as discussões das teorias pedagógicas, quando o assunto insere a categoria do trabalho na relação Educação e Sociedade.

Ressalta-se que outros pesquisadores na educação, além dos aqui escolhidos, debruçaram-se sobre o tema, no entanto, para fins analíticos deste estudo interessa, como expressão hegemônica, explorar obras conhecidas da pedagogia e que podem, posteriormente, oferecer indícios à crítica da pedagogia que se desenvolve no Brasil relacionada ao objeto desta pesquisa.

De um lado a análise das bases da pedagogia hegemônica que confere as linhas fundamentais da Escola Nova como um movimento de grande importância no desenvolvimento político e institucional da educação escolar brasileira, e de outro, as bases epistemológicas e ontológicas que perfazem a linha teórico-metodológica de análise desta pesquisa em seu objeto, as concepções de uma sociedade socialista. Mas também por compreender que o conjunto de idéias socialistas, em última instância, compõe as teses de pesquisadores no campo educacional que se contrapõem à pedagogia hegemônica no Brasil.

⁷⁵ Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995, p. 16) diz que “(...) tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevaleceu na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjulgado (...)”.

As obras escolhidas nascem em contextos nacional político diferente, como dito, no entanto, entende-se que estabelecem relação dialética pelo contexto internacional de desenvolvimento do sistema capitalista.

Como se verá em Durkheim (DURKHEIM, 1973) a educação escolar, guiada pelo positivismo, tem por finalidade formar no homem os valores guiados pelas modernas civilizações industriais. O contexto deste pensador sendo posterior ao Renascimento, século XV e XVI, encontrava-se vinculado a formação do homem burguês, como o revolucionário. Percebia-o que a educação “livresca e humanista”, de então, não contribuía a este objetivo. Portanto, havia resquícios de relações sociais que visava superar, pela educação, aspectos que compunham o antigo regime, o feudalismo.

A educação, como um fenômeno social, teria por finalidade transmitir, pela ciência, o ideal de homem de cada sociedade às novas gerações: “*Assim, cada povo tem a educação que lhe é própria e que pode servir para defini-la, da mesma forma que a organização política, religiosa ou moral*” (FAUCONNET, 1973, p. 09-10). Cabe a Ciência da Educação, ainda incipiente, segundo Durkheim (DURKHEIM, 1973) em sua época, essa definição e a Pedagogia a reflexão que oriente e guie as práticas educativas.

Para Pistrak (PISTRAK, 2000) no momento posterior da revolução de outubro, caberia a pedagogia socialista a superação de sua posição antagônica, a pedagogia burguesa, hegemônica de então. Embora na Rússia, esta pedagogia não fosse a dominante, pois, no contexto anterior a revolução de outubro, o ensino abarcava por volta de 1 ou 2% da população e este se dava como transmissão de pequenos dogmas religiosos, noções de gramática russa, iniciação a aritmética e aulas complementares de história e geografia.

Dessa forma, o objetivo da educação escolar era a formação de um “novo” tipo de homem, na e para a manutenção da revolução ocorrida em 1917. Misturava-se a necessidade da formação do camponês, figura predominante, com os “novos” trabalhadores requisitados pelas transformações de um contexto pós-revolucionário.

Assim, a formação deveria vinculá-los ao “(...) presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultivar o passado, e cuja busca do bem comum supere (sic) o individualismo e o egoísmo” (TRATENBERG, 2000, p. 08)⁷⁶.

⁷⁶ Cf. Introdução de TRATENBERG, M. in **Fundamentos da Escola do Trabalho**, Pistrak (PISTRAK, 2000).

Ambos partem do pressuposto de uma educação real, eminentemente social. A escola, como prática educativa assume, também em ambas, a sua natureza social e como finalidade deste pressuposto as bases fundamentais das relações entre os homens. No entanto, para Pistrak (PISTRAK, 2000), a sociedade estabelece-se pelo vínculo direto com a política, o que não acontece em Durkheim (DURKHEIM, 1973). Para este, a escola, como a ciência, assume uma posição desinteressada e deve, nesta, desvincular-se de preceitos e ideologias.

Vê-se assim, que a educação escolar tem um papel preponderante na composição social, não se tratando de uma instituição abstrata; ela, além de assumir as feições sociais garantirá as emergentes necessidades, seja na manutenção e regulação social, como no contexto de Durkheim (DURKHEIM, 1973) ou para a transformação e a criação de novas relações sociais como em Pistrak (PISTRAK, 2000).

A Europa que viveu Durkheim (DURKHEIM, 1973) estava conturbada por guerras e, concomitante, pelo processo de modernização. Assim, sua produção intelectual refletiu o momento de tensão entre a superação de valores e instituições e formas emergentes que estavam se delineando. A escola é, considerando a sua visão sociológica, reguladora da vida social e expressa soluções, no contexto de crise, à sociedade burguesa na luta para continuar o processo de reprodução de suas relações (GALTER E MANCHOPE, 2009).

Não é diferente o contexto de Pistrak (PISTRAK, 2000). No entanto, suas proposições à educação escolar nascem em meio a crise russa pela tentativa de elevar a sociedade política e economicamente à modernização, mas, principalmente à socialização da produção e à humanização, tal qual pretendeu Marx. Com isso, preconiza também um sistema de valores, mas diferente do pensador francês, que não visem a uniformidade, mas a criatividade e a crítica das condições em que o homem desenvolve-se no conjunto do trabalho socialmente útil.

Portanto, ao preconizar a educação escolar como condição para fins sociais, ambos desenvolvem críticas a atualidade de cada contexto e a partir deste conjunto os meios educacionais ganham contornos diferenciados garantindo, segundo cada concepção teórico-metodológica, a formação humana.

Para o pensador russo, Pistrak (PISTRAK, 2000, p. 10) o trabalho, como desenvolvido pelo trabalho social e a produção real, é o elemento fundamental para os objetivos educacionais. Ressalva que: “(...) *uma pedagogia para formar vassallos era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social*”, para tanto, era preciso suprimir a contradição entre a

necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional. Era o trabalhador que estava na mira da formação humana para Pistrak (PISTRAK, 2000).

A Escola do Trabalho, como a denominou tem seu pressuposto metodológico na dialética que atua como uma força organizadora do mundo. Esta se pauta nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, com ênfase aos conhecimentos atuais; nas leis do trabalho humano; e, nos dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos.

Seguidor das idéias de Lenin que postula, em 1918 no I Congresso de Ensino, que: “(...) o nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia”, Pistrak (PISTRAK, 2000, p. 09) tem além das concepções marxistas os objetivos centrais da revolução de outubro no plano sócio econômico, ou seja, a introdução da dimensão política no trabalho pedagógico.

Entende a ciência no campo educativo como “(...) um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo” (PISTRAK, 2000, p. 11). Disso, a finalidade escolar ate-se ao estudo das relações do homem com a realidade atual e para tanto, deve partir da luta de classes e, pelo momento histórico atual, assume o objetivo da auto-organização dos alunos. Isto porque a concepção central é a superação da atitude contemplativa à compreensão da realidade em constante transformação.

O método é o principio ativo estabelecido de “baixo para cima”, e desenvolvido por *complexos*. Só assim, afirma Pistrak (PISTRAK, 2000, p. 41), valoriza-se o trabalho coletivo e a criação de formas organizacionais eficazes. Mandar e obedecer são aptidões criadas por todos que “(...) na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas”.

O pensador francês, diferentemente, não concebia o trabalho como mola central da educação escolar, mas o entendia como condição *sine qua non* da diferenciação social. A especialização das profissões, requerida pelo “mundo produtivo”, confere o caráter *múltiplo* da educação, já que, “(...) cada profissão constitui um meio *sui generis* que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas” (DURKHEIM, 1973, p. 39).

Dessa forma, defende o pensador, a educação não pode ser a mesma para todos e qualquer individuo. Manifesta assim, a tendência cada vez mais diversificada e especializada. Mas isso, diz

Durkheim (DURKHEIM, 1973), não é a homogeneização da injustiça social, pois, a educação homogênea só aconteceu nas sociedades pré-históricas, no seio da qual não existe diferenciação.

No entanto, esta diferenciação não está no processo inicial e por isto, a educação escolar desenvolve também o caráter *uno*: “*Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, seja qual for à categoria social a que pertencem*” (DURKHEIM, 1973, p. 40). Nisto está o “tipo ideal” que cada sociedade preconiza para a formação intelectual, moral e física dos homens e é está que confere no processo inicial da educação escolar a base comum e uma mesma formação para todo cidadão (idem, p. 40).

“*A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência*” (PISTRAK, 2000, p. 40). Assim, há um lado composto por certa homogeneidade e outro pela especialização, sem as quais a sociedade não poderia existir. Na mira do pensador francês também estava o trabalhador, mas, como cidadão burguês.

Do ponto de vista teórico-metodológico a finalidade educacional desenvolve-se considerando as necessidades sociais cultivadas de cada época. Para o pensador positivista, isto implica reconhecer que a ciência, como pensamento e livre exame da realidade e do mundo, é condição primordial, posto que a vida social tornou-se complexa e positiva; há também as necessidades físicas, além das intelectuais. No entanto, para Durkheim (DURKHEIM, 1973), é na dimensão intelectual e moral que a escola deve direcionar seus esforços, pois é a ciência que elabora as noções cardeais que dominam o pensamento.

Ainda que ao partir do postulado de que o indivíduo engrandece pelo próprio esforço, a ciência e a sociedade são produtos coletivos e por isso pode avançar, reforçando em cada homem a humanidade requerida e conservada pelas gerações.

2.2.1. A contribuição de PISTRAK às práticas educativas.

O contexto pré-revolução de outubro, marcado pelas relações aristocráticas, desenvolvia-se na educação de forma a contribuir com a manutenção da diferença que se estabelecia na sociedade. No estudo sobre as obras de Pistrak e Makarenko, Boleiz Junior (BOLEIZ JUNIOR, 2008) enfatiza que na Rússia havia 70% de analfabetos e os países que hoje fazem parte da União

Soviética entre 98 e até 99% não sabiam ler e escrever. As escolas primárias, até a Revolução de Bolchevique eram instituições isoladas e não integravam uma rede que compusesse um programa russo de ensino.

A escola primária era menos que ‘básica’ ou ‘elementar’: sua duração variava entre dois e três anos e o ensino limitava-se a transmissão dos dogmas religiosos, algumas noções de leitura e escrita, à iniciação aritmética e ao canto religioso (Boleiz Junior, 2008, p. 21, grifo do autor).

Num pequeno número dessas instituições, 5% do total, segundo estatísticas oficiais, o ensino perfazia, excepcionalmente, seis anos. Nestes estabelecimentos, existiam aulas complementares de gramática russa, história e geografia do país e algumas outras matérias não significantes (CAPRILLES, 2002, p.18 *apud* BOLEIZ JUNIOR, 2008, p. 21).

A defesa da escola pública socialista surge neste contexto, no entanto, afirma Boleiz Junior (BOLEIZ JUNIOR, 2008) que experiências de cunho democrático já haviam despontado pelo contato com pedagogos russos e a Escola Nova. Cita, como exemplo, Leon Tolstoi (1828-1910) que apoiado pela discussão do primeiro russo a teorizar sobre os ideais escolanovistas Konstantin Dimietrievitch Uchiski, fundou a primeira escola democrática na localidade de Tula, a cem quilômetros de Moscou.

Tolstoi claramente influenciado pelos ideais russonianos defendia que a criança naturalmente perfeita era, pela sociedade, modificada e corrompida. Mas, alerta Boleiz Junior (BOLEIZ JUNIOR, 2008) que é preciso considerar esta experiência inserida num contexto em que apenas uma de cinco crianças russas tinha alguma noção dos ensinamentos escolares de cunho religioso e de péssima qualidade.

Deste contexto e a partir das críticas formuladas por Pistrak (PISTRAK, 2000) surge em suas experiências escolares o ensino desenvolvido por *complexos*. Este é o componente essencial que dá as práticas educativas o contorno teórico-metodológico pautado pela dialética.

Mosey Mikhaylovich Pistrak (PISTRAK, 2000) baseado nos pressupostos da revolução de outubro e tendo como finalidade o estudo do trabalho humano socialmente produtivo, defendia que a “chave” da prática educativa estava fundamentada no conhecimento do real e na auto-organização dos alunos.

Disso resulta que a pesquisa no trabalho escolar é a condição para a transformação do conhecimento em concepções ativas. O estudo deve partir da luta, histórica ou atual, que se trava no mundo, munindo de instrumentos teóricos-práticos o educando na criação de uma nova sociedade.

Cabe, portanto, a escola o desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos socialmente, tendo como essencial que o problema pedagógico é a produção material. Assim, é a realidade que confere as questões a serem conhecidas pela ciência, cujas respostas a escola deve fornecer.

Pistrak (PISTRAK, 2000) defendia que os educandos deveriam participar ativamente do mundo produtivo em assembléias, festas, campanhas ao mesmo tempo em que a escola transformar-se-ia num Centro Cultural, ou seja, de base coletiva. A escola era percebida, portanto, como capaz de transformar os interesses e as emoções individuais em fatos sociais, fundados na iniciativa coletiva e na responsabilidade correspondente, através da auto-organização.

Esta, por sua vez, é a ação que responde ao concreto, é a fonte de organicidade da própria escola. Com isso, uma ação político-social que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura, pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real (TRATEMBERG, 2000).

A criação destes postulados à escola, como dito, tem origem na própria experiência do pensador russo como educador e pedagogo, ao afirmar que “(...) *sem uma teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática revolucionária*” (PISTRAK, 2000, p. 29).

A partir deste pressuposto defende que a relação teoria e prática fazem-se presente cotidianamente na escola, mas, sobretudo, na formação do professor. A teoria, ou melhor, as bases para análise da realidade estão postas em Marx e a relação com a prática é o próprio desenvolvimento escolar coletivo. Sem este não há criatividade pedagógica e esta, por sua vez, esta na base de uma nova pedagogia. Pelas próprias palavras de Pistrak (PISTRAK, 2000, p. 115), lê-se que o:

(...) principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. É essencial, sem dúvida, que os conhecimentos científicos teóricos não tenham valor intrínseco sejam apreendidos com a ajuda do trabalho, mas é preciso sobretudo que o trabalho e a ciência sejam sistematizados em nossa marcha geral para o regime socialista, se quisermos atingir nossos objetivos pedagógicos por intermédio de sua unidade indissolúvel.

O educador, inserido nas ideais da revolução, deve assumir os valores de um militante social ativo, deixando de lado as noções escolásticas inutilizáveis. É a preparação sociológica do

professor que deve prevalecer e nesta relação, teórica e prática, fazer surgir a teoria educacional. Assim, ela nascerá no seio da prática escolar, com base na análise sociológica da realidade.

Nisto esta a natureza da escola: a classe social a serviço das necessidades de um regime social determinado. Portanto, ela não é um fim absoluto, nem tem finalidades absolutas, nem cria individualidades harmônicas abstratas. A escola reflete seu tempo e não pode, afirma Pistrak (PISTRAK, 2000), estar nas mãos das classes dirigentes, mascarada pelos interesses da minoria dirigente. A escola é, nesta acepção a arma ideológica e tem nos seus membros a consideração pela coletividade internacional constituída pela classe operária.

O ensino por *complexos* nasce assim da realidade, que para Pistrak (PISTRAK, 2000, p. 34) é “(...) tudo o que, na vida social da nossa época, esta destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à vida nova”.

Isto implica reconhecer que é a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial, nas palavras do próprio pensador russo (PISTRAK, 2000, p. 34), “(...) é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial”.

A organização escolar tendo na base a compreensão escolar da realidade atual prevê o ensino de novas disciplinas e a revisão sistemática das antigas, pela concepção marxista dos fenômenos sociais Utiliza-se do programa da história e das ciências econômicas necessárias a esta compreensão, sob as bases da técnica e da organização do trabalho. As ciências naturais devem assumir novos objetivos, voltados à utilização pelo homem na indústria e na produção, eliminando assim, a antiga atitude contemplativa.

O *complexo*, como mola central dos trabalhos pedagógicos, é um ensino unificado e concentra-se no conhecimento dos fenômenos atuais e suas relações dinâmicas e recíprocas. É um ensino ativo que tem a pesquisa como elemento metodológico de resposta a um problema prático da vida produtiva. Isto é a concretização da ciência na organização da vida e tem o sentido de formar o homem para que saiba que é preciso construir e como construir o novo: “Não é a preparação para a vida, mas a própria vida” (PISTRAK, 2000, p. 42).

É operacionalizado pela existência do próprio trabalho, social e produtivo, da realidade na escola, portanto, não é abstrato, como anteriormente considerado. Assim, é o trabalho que fará a fusão entre ciência e ensino, não como uma etapa, mas como entendimento das suas fases, dos

ofícios artesanais urbanos e rurais, seu valor específico no conjunto da economia e da ideologia do artesanato para a aquisição do trabalho na grande indústria.

A finalidade do *complexo* é o domínio intelectual da técnica, a autonomia e a criatividade do educando, do trabalhador, com relação a técnica. Para isso, estará definido como didática necessária a educação em geral, não como um fim em si mesmo, mas como meio que constrói o ser humano no sistema político e econômico determinado, para Pistrak (PISTRAK, 2000), o soviético.

Como centro de interesse, o complexo, representa uma série de elos numa única corrente diz Pistrak (PISTRAK, 2000, p. 107), e é escolhido por ser um: “(...) *fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento dos alunos sobre a realidade atual*”. É no plano social do trabalho que nasce a escolha do complexo a ser analisado e deve ser adaptado, em tempo e complexidade à idade dos educandos.

A organização das disciplinas escolares desenvolve-se como uma única idéia, um único objetivo. A idéia é uma síntese subordinada ao tema do complexo e o objetivo subordinado aos objetivos escolares. Os complexos são assim, entendidos como geradores de ação e sua razão de ser pode e deve ser a realização de outra ação definida. Toda ação é coletiva, bem como a responsabilidade por sua execução. A classe assim torna-se uma unidade, auto-organizada pela ação dos educandos acompanhados pelo professor.

A finalização da unidade estabelece-se pela síntese da ação em conjunta que, na visão deste pensador russo, não é um simples total de individualidades, pois o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. É aqui que a quantidade se transforma em qualidade. O princípio do interesse comum transforma a escola em Centro Cultural e assume característica na organização, na ampliação e na formulação dos interesses sociais. A antinomia “eu + outro” é transformada em “nós”, a verdadeira coletividade social.

Esta didática é acompanhada pela Assembléia Geral dos Estudantes nas formas coletivas de decisão, para tanto o Conselho Escolar, formado pelo coletivo social, deve ser rotativo para que todos ocupem todos os postos. O fundamento desta organização prevê o desaparecimento do Estado, como centro irradiador de políticas, criando um regime social sem classes pela participação popular. A participação do Estado é assim, transitória e tem seu fim pelo fortalecimento das massas na organização democrática do concreto social.

Pistrak (PISTRAK, 2000), como se vê, tem uma enorme contribuição a pedagogia que se quer fundamento da formação do trabalhador. No entanto, é importante ressaltar, para as finalidades desta pesquisa, que também para o pensador russo, não é a pedagogia que cria a revolução ou a transformação das relações sociais individualistas, competitivas e alheias da “natureza” humana e sim, o conjunto político e produtivo. Este é o mote da transformação e na militância política e social a sua manutenção e aqui a presença importante da escola.

Este postulado aproxima-se do conjunto de idéias de A. Gramsci (GRAMSCI, 2000), pensador italiano, do início do século XX, ao defender a *reforma intelectual e moral* e neste o papel da educação escolar. Tem também o trabalho como ação central do desenvolvimento escolar e para ele volta-se o conjunto humanista, tradicional, da educação, numa acepção política e econômica, por tanto, não idealista, mas, materialista com vistas a *formação omnilateral*.

No próximo tópico o estudo aqui desenvolvido voltar-se-á para a contribuição de Émile Durkheim (DURKHEIM, 1973) na investigação de concepções e da pedagogia que encontram-se na relação trabalho e educação, buscando evidenciar suas contribuições, bem como matrizes que possam na atualidade fazer-se presente no campo escolar.

2.2.2. A contribuição de Durkheim às práticas educativas.

A França de Durkheim tem uma característica peculiar no que diz respeito ao seu contexto político social. O período pós Revolução Burguesa, do século XVIII, seguiu entremeio guerras de conquista territorial-econômica e política. Estas foram acompanhadas pelos movimentos formados de acordo com os interesses presentes entre a pretensão de retomada do poder monárquico, pela nobreza e o clero, pela tentativa de manutenção dos ideais revolucionários pela burguesia e pelo povo - trabalhadores. Mas, também pela divisão no seio destes movimentos, unindo-se em de diferentes posições de acordo com o interesse em pauta⁷⁷. Destacam Galter e Manchope (MANCHOPE, 2009, p. 01) que:

⁷⁷ A monarquia se restabelece pelo golpe de Estado de Luis Bonaparte III, eleito anteriormente em dezembro de 1848. Tem-se início o Segundo Império, interrompendo a Segunda República, que duraria até 1870. Em cena estavam os burgueses, no poder com Bonaparte, e os trabalhadores, à margem. As péssimas condições de vida da classe trabalhadora, a ausência de uma legislação trabalhista e o contraste entre a miséria dos trabalhadores e a riqueza proporcionada pela produção industrial faz com que o movimento operário na França adote formas radicalizadas para protestar contra a República liberal-burguesa. O ideário entre eles despontava-se pelo *socialismo reformista* (Louis Blanc) que defendia a participação do trabalhador pelo voto e o *socialismo revolucionário* (August Blanqui) que entendia como única forma de emancipação da classe operária a luta armada. Pela Europa o socialismo

(...) tendo vivido no interior de um ambiente bastante conturbado pelas transformações sociais e observado de maneira particular a sociedade francesa a preocupação de Durkheim foi com a ordem social. Ele afirmava que a raiz de todos os males da sociedade de seu tempo era uma certa fragilidade da moral contemporânea. Na busca de resposta a essa questão, propôs a formulação de novas idéias morais capazes de guiar a conduta dos indivíduos, aos quais a ciência, através de suas investigações, poderia indicar os caminhos e as soluções, pois os valores morais constituíam um dos elementos mais eficazes para neutralizar as crises econômicas e políticas.

O período pós Revolução Francesa e Industrial, como demarcado, tem sua repercussão direta e indireta na constituição material da educação escolar. De um lado a forte presença da classe trabalhadora no reclamo pela obtenção das formas instituídas à educação burguesa, de outro a inviabilidade de incorporar a massa trabalhadora, inclusive as crianças, na moderna produção, viabilizada pela incorporação, cada vez mais crescente, das máquinas.

Além das condições econômicas a própria necessidade de reprodução social do capital viabiliza, cada vez mais de forma crescente, a incorporação de uma legislação social em: “(...) *função das lutas dos trabalhadores e dos seus combates intestinos da burguesia*” (ALVES, 2001, p. 147-8).

A associação destes fatos, para Alves (ALVES, 2001, p. 148), passa a excluir como *força de trabalho* as crianças que se transformam potencialmente em mão de obra a ser educada. Pois, neste momento, diz este autor:

(...) o financiamento das despesas referentes aos estudos das crianças, segundo o que estabelecia tais normas, corria por conta das empregadas capitalistas empregadoras. Porém, o capital dispensa trabalhadores quando incorpora tecnologia mais avançada à produção. Como aquelas conquistas sociais tornavam mais cara a força de trabalho da criança, determinaram em seguida, a tendência de crescente dispensa de seus tenros braços pelo capital. Realizou-se, nesse movimento, o desemprego infantil.

Estava dada a condição para a criação de instituições sociais que pudessem intervir como elemento corretivo das suas necessidades, pois a “(...) *sociedade que cria as necessidades*

era discutido por Thomas Morus, Robert Owen, Charles Fourier e Claude Sant-Simon, estes idealizavam um novo tipo de sociedade se estabelecendo como *socialistas utópicos*; como crítica radical ao capitalismo surge o *socialismo científico ou comunismo*, entre estes estão Karl Marx e Friedrich Engels, uma das fortes repercussões de suas teses entre os trabalhadores foi o lançamento do *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848. Estavam em cena também os anarquistas que lutavam por uma sociedade sem classes, sem propriedade privada e sem Estado, dos mais famosos estão Mikhail Bakunin e Peter Kropotkin, com Cf. Divalte (2. ed., 2003, p. 209).

mobiliza os seus recursos, também, para criar os meios adequados visando saná-las ou minorá-las” (Alves, 2001, p. 149). Ainda nas palavras deste autor (ALVES, 2001, p. 150), vê-se que:

(...) atuando no sentido antagônico, porém, a escola se refuncionalizou visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. A ex-criança de fábrica, tendencialmente, se metamorfoseia em criança de escola.

Embora não tenha ocorrido igualmente em toda Europa, esta condição é incorporada pelas sociedades que estavam no processo de modernização e inseridas pela competição capitalista. A proposta burguesa clássica de escola, ganha um novo status ao deixar de ser exclusiva dos filhos da burguesia, dos gerentes de seus negócios e dos funcionários do Estado. À chegada dos filhos dos trabalhadores ela finca-se como defensora dos adjetivos de pública, universal, laica, obrigatória e gratuita.

Este conjunto ideário não surge pela necessidade de então, é apenas reafirmado e colocado, nesse momento, já que sua condição material assim determinava. Ele nasce na França setentista e tem suas bases, segundo Alves (ALVES, 2001), no legado da *Ilustração* que se incorporou ao patrimônio revolucionário.

Dentre os pensadores Alves (ALVES, 2001) destaca J. J. Rousseau, Diderot, La Chalotais e Condorcet. Dentre eles, destaca-se o material intitulado **Rapport**, de Condorcet, “(...) *apresentado inicialmente na Assembléia Legislativa, em 30 de janeiro de 1792, (...) como documento mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa*” (ALVES, 2001, p. 56).

Como ilustração destaca-se o objetivo geral da instrução contido neste documento como expressão dos ideais deste período histórico.

Em Alves (ALVES, 2001, p. 57) o encontramos assim descrito:

Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente a felicidade da maioria dos cidadãos e a comodidade daqueles que a cultivam, que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de meios para a felicidade individual e de propriedade comum; Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais; E, por esse meio, contribuir para um aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, finalidade última para a qual toda instituição deve ser dirigida.

Embora os ideais estivessem postos, analisa Alves (ALVES, 2001) que este não era o momento da realização material de tais enunciados, como dito anteriormente. Suas análises sobre a produção material da escola pública mostram que neste momento a produção e reprodução do capital, entre os fins do século XVIII e meados do século XIX, ou seja, a intensa riqueza produzida convertia-se, predominantemente, em atividades produtivas: “*Nulos os escassos eram os volumes de capital deslocados para atividades improdutivas, exemplificadas pela educação e pela saúde pública*” (ALVES, 2001, p. 41).

Diferente apresenta-se o contexto político e econômico de Durkheim, já que este surge na cena de conturbações entre a burguesia e o trabalhador e, como limite, a incorporação dos filhos dos trabalhadores nas instituições sociais de cunho estatal.

Para Luzuriaga (LUZURIAGA, 1985, p. 183) é no final do século XIX que a educação chega a tomar lugar devido na vida nacional francesa. Em suas palavras, vê-se que:

(...) a partir de então realiza-se, com efeito, uma série de reformas, cujo principal autor foi o ministro Jules FERRY (1832-1893), que com suas leis de 1880 a 1883 reorganiza totalmente o ensino francês, estabelecendo a escola leiga, gratuita e obrigatória, que o caracteriza. As reformas começaram com a lei de 1881, que exige o título de professor para o exercício do ensino primário; segue-se a que estabelece a gratuidade, e depois a de 1882 que introduz a laicidade nas escolas, ao substituir o ensino da religião pela ‘instrução moral e cívica’.

O final do século XIX desponta na França como o início de intensas ações no campo educacional. Émile Durkheim é um de seus mais conhecidos expoentes. No entanto, diferentemente do pensador russo, o francês não tem na escola primária sua experiência, é no Ensino Superior, como docente e sociólogo, que desenvolve a defesa de uma educação escolar centrada nos ideais sociais.

A escola⁷⁸ é assim, a instituição social que prepara os meios com os quais a própria sociedade preparou as condições de sua existência. Disso resulta que o objetivo escolar é a socialização do indivíduo que nasce egoísta e associal.

A obra da educação é então tornar o indivíduo capaz de submeter-se à vida moral e social, pela transmissão dos mecanismos da vida orgânica. Para isso, entende-se a educação como um fato social. E será eficaz no limite que a ação do homem possa ser eficaz. Mas, pergunta Durkheim (DURKHEIM, 1973), como atingir essa eficácia, ou como atingir o fim da educação?

⁷⁸ Deste ponto em diante a referência é a obra **Educação e Sociologia**, de Émile Durkheim (DURKHEIM, 1973).

A resposta, afirma o autor, vincula-se a dois fatores. O primeiro é que depende da idéia que se tem da importância e da natureza das predisposições inatas e o segundo, do poder dos processos educativos que o educador dispõe.

Isto equivale, a saber, que a educação se aplica as disposições que se encontram na criança, mas sem perder de vista que a vida humana depende de condições múltiplas e complexas e, por isso, mutáveis. Ao mesmo tempo em que se encontra dependente de um conjunto de fatores, negativos ou positivos, da ação e por isso implica um modo paciente e contínuo e por objetivos bem determinados.

Todo o desenvolvimento educacional, assim, requer um trabalho de contenção física e moral. E é nesta segunda que a obra educativa deve concentrar esforços, por isso, o educador: “(...) *é um grande interprete das idéias morais de seu tempo e de sua terra*” (DURKHEIM, 1973, p. 74).

Os trabalhos educativos, portanto, devem partir da razão da ciência e da moral democrática, pois se constituem por: “(...) *um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes (...) perfeitamente definidos, com a mesma realidade de outros fatos sociais*” (DURKHEIM, 1973, p. 59).

A última mudança histórica, analisada por Durkheim (DURKHEIM, 1973), com efeito na sociedade e, por conseguinte na educação, foi a Renascença. Para este pensador ela permitiu a libertação das personalidades da massa social diversificando o espírito. Fato que permitiu a organização de uma nova civilização e despertou a reflexão pedagógica.

Ocorreu que o conjunto de práticas, para e na esta nova organização, entrou em contradição com as práticas tradicionais, posto que as novas tornassem indispensáveis as aplicações do conhecimento.

Daí a necessidade que se tornou eminente às práticas educativas, ou seja, uma reflexão metódica que fornecesse a visão teórica ao educador inspirando a regular o desenvolvimento destas práticas, com vistas a atingir, na educação, a atualidade necessária a sociedade.

Com isto posto, remediavam-se as lacunas corrigindo as insuficiências e promovem a prevenção do erro, diversificando-se os processos conforme os temperamentos e a feição de cada inteligência. É a ciência (psicologia e a sociologia) como um conhecimento incontestável que sustenta a pedagogia e a auxilia à aplicação prática.

Para tanto, propõe Durkheim (DURKHEIM, 1973, p. 59), é preciso saber quais as razões dos diferentes processos que a constituem e os efeitos que produzem em diferentes circunstâncias. Pois, a educação, diz este pensador, “(...) *sem reflexão é opressiva e niveladora*”. Os fundamentos norteadores da reflexão pedagógica que esclarecem e a auxiliam, não constroem um modo completo de ensino, mas proporcionam a compreensão do sistema educacional de cada tempo.

Como um produto histórico deve ser conhecido e analisado por meio do espírito nacional, pelo conhecimento de seus elementos e quais dependem de causas permanentes e profundas e quais devido a ação de fatores acidentais e temporários.

Assim, defende Durkheim (DURKHEIM, 1973), é o realismo pedagógico, contrapondo-se ao ensino humanista livresco, que deve pautar o “ensino das coisas”. Portanto, a educação exige mais método para que se apreenda o sentimento mais nítido da realidade e das dificuldades que são múltiplas. Isto não depende só do ideal de cada época, que forma o conjunto das práticas educativas, mas sim da adaptação que se faça deste ao mundo do aluno. Para isso, faz-se presente na educação a psicologia que confere-lhe os meios e a sociologia, que fornece-lhe os fins.

A psicologia ao fornecer-lhe o meio, confere-lhe o método pelo qual auxilia a reconhecer os diversos tipos de inteligência e seus caracteres, permitindo o desenvolvimento de cada classe, entendida como uma pequena sociedade.

A sociologia permitiu então, superar a visão ideal e abstrata anterior a época deste pensador e que consistia em realizar, pela obra educacional, o mais alto grau de perfeição possível dos atributos constitutivos da espécie humana. Com isto prevalecia uma concepção de natureza humana definida previamente o que desconsiderava o caráter diverso das sociedades.

Afirma Durkheim (DURKHEIM, 1973) que mesmo considerando preceitos morais homogêneos, a complexidade social torna a educação heterogênea e por este caráter social é que deve desenvolver-se, acompanhando as modernas civilizações.

Mas, por que a educação tornou-se heterogênea? Para garantir a manutenção social, que se tornou complexa, diz este pensador francês, a sociedade necessitou dividir o trabalho entre seus membros, o fez de certo e determinado modo: “*Eis porque já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais que necessita. É, pois, por ela e para ela que a educação se diversifica*” (DURKHEIM, 1973, p. 78).

Eis por que a educação tem variado tão prodigiosamente, segundo o tempo e o espaço. (...) porque ela é ascética na Idade Média, liberal na Renascença, literária no século XVII, científica em nossos dias. Não é que, por uma série de aberrações, os homens tenham desprezado sua natureza de homem e necessidades dela decorrente; mas é que as suas necessidades tem variado, e variam, porque as condições sociais de que dependem as necessidades humanas não se conservaram idênticas (DURKHEIM, 1973, p. 79).

As necessidades sociais complexas diversificaram o trabalho, o especializaram criando novas categorias no e para o desenvolvimento dos países civilizados. Portanto, para Durkheim (DURKHEIM, 1973, p. 81) a heterogeneidade que se produz não tem causa na diferença de classe e sim na diversificação e especialização, cada vez mais precoce, do trabalho:

Se, sob a pressão do aumento da concorrência, o trabalho social se especializar mais ainda que hoje, a especialização de cada operário será, em conseqüência, mais marcada e mais precoce; o círculo das coisas que a educação comum compreende se restringirá mais ainda, e o tipo humano perderá alguns de seus caracteres, hoje julgados essenciais.

Embora defenda que há indivíduos com predisposições determinadas ou aptidões particulares que se encontram imanentes e, para estes, é preciso só oportunidade de expansão, não é assim que vê o homem médio. Afirma que: *“(...) nos casos mais freqüentes, não somos predestinados, pelo temperamento ou caráter, a uma função bem determinada”* (DURKHEIM, 1973, p. 77). Pois, acredita que este homem é eminentemente plástico e que pode ser utilizado em funções muito diversas.

Ao defender que sociedade constrói o tipo humano de que necessita, Durkheim (DURKHEIM, 1973, p. 81) posiciona-se contrario a posição hereditária e consangüínea que manteve a organização social anterior a Revolução Burguesa. É para estes ideais que o pensador francês pensa um novo tipo de educação, sob uma nova moral. Uma que garanta ao trabalhador burguês a manutenção de sua posição social, política e econômica. Portanto: *“(...) o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”*.

Neste conjunto de meios e fins que Durkheim (DURKHEIM, 1973) defende para educação, ou seja, a conjunção das leis do psiquismo, ainda que reconheça que a psicologia está na infância de sua contribuição, com os ideais sociais, definidos pela sociologia, cabe perguntar qual o papel da ciência para atingi-lo?

Para este pensador a escola é o germe social e sua prática deve concomitantemente refazer-se de acordo com os fins. Isto é há uma determinação aos fins pedagógicos dada pela natureza entre os fins sociais e os meios. Esta natureza, ao considerar o homem como ponto de partida e chegada socialmente constituído, elege inevitavelmente as idéias e sentimentos coletivos que a sociedade exprime.

E essa é a natureza da ciência. Isto implica reconhecê-la como um produto social que expressa as idéias e sentimentos de um determinado tempo e espaço. Assim defende Durkheim (DURKHEIM, 1973, p. 89):

De fato, todas as vezes em que o sistema educativo é profundamente transformado, isso se dá sob a influência de algumas das grandes correntes sociais, de ação generalizada na vida coletiva. (...) os pedagogos que, nos fins do século XVIII ou começo do XIX, empreenderam substituir o ensino abstrato pelo ensino intuitivo, representaram antes de tudo, o eco das aspirações de seu tempo. Nem Basedow, nem Pestalozzi, nem Froebel eram grandes psicólogos. O que há de comum e saliente nas doutrinas desses pedagogos é o respeito pela liberdade interior - este horror por toda e qualquer compressão, este amor do homem e, por conseqüência, da criança, em que se funda o moderno individualismo.

A ciência a que Durkheim (DURKHEIM, 1973) refere-se, nesta obra, considerando a grande importância dada a sociologia é definida por seu objeto, ou seja, a sua existência que implica que possa ser definido e que possa determinar o lugar que ocupe na realidade. Outra característica é que os fatos apresentem certa homogeneidade, para que possam ser classificados, numa mesma categoria. Eleva ao ponto máximo a postura desinteressada da ciência, posto que esta tenha exclusivamente a função de conhecer os fatos e ou objetos.

Era o positivismo que estava na mira deste pensador, este concebido como:

(...) método experimental que desenvolve-se caracterizado por uma racionalidade instrumental. A ciência deve recorrer exclusivamente à observação, à constatação, a experiência. Ou seja, o conhecimento não pode ser encontrado senão na análise dos fatos reais. Estes devem ser objetos de uma descrição mais objetiva e mais completa possível. Para fazer triunfar a razão e a ciência, é preciso excluir a idéia de sujeito, é preciso reprimir o sentimento e a imaginação (MELO, 2006, p. 32).

A este respeito afirma Durkheim (DURKHEIM, 1973, p. 59) que: “(...) *pouco importa que o sábio trate de fixar tipos, mas que de descobrir leis; que ele se limite a descrever, ou bem*

procure explicar. Desde que o saber, seja ele qual for, seja procurado por si mesmo, aí a ciência começa”.

Trata-se assim, do conhecimento desinteressado que confere à sociedade seus tipos, suas leis e/ou suas explicações que continuar existindo. Dessa definição, este pensador, exclui a dimensão política ideológica, o que implica desconsiderar os interesses diferentes e até antagônicos das classes sociais de seu tempo.

Ainda na fala do pensador (DURKHEIM, 1973, p. 59) vê-se assim a sua defesa sobre a definição de ciência que aceita a dicotomia com a dimensão política, embora socialmente constituída:

O sábio não desconhece que suas descobertas serão suscetíveis de utilização futura. Pode acontecer mesmo que, de preferência, ele dirija suas pesquisas sobre tal o qual ponto, porque eles lhe pareçam mais aproveitáveis ou permitam satisfazer as necessidades urgentes. Mas, quando cientificamente investiga, ele se desinteressa das conseqüências práticas. Ele diz **o que é**; verifica **o que são as coisas**, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descubra são agradáveis ou desconcertantes, se convêm que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeira a pena que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade, não julgá-la (grifos do autor).

Pode-se neste momento deste estudo inferir que se para Pistrak (PISTRAK, 2000) o educador é um militante político, para Durkheim (DURKHEIM, 1973) é um transmissor da moral e das verdades positivas. Se a escola para o primeiro é o centro Cultural que congrega os interesses sociais e políticos, para o segundo é o local por excelência da formação unindo os valores burgueses para a regulação moral e na transmissão da ciência o seu papel.

Para Pistrak (PISTRAK, 2000) a essência da educação é a política, o poder dos *soviétes* sobre o capitalismo burguês; para o pensador francês a educação, em seu caráter formativo, é a manutenção e a reprodução dos valores franceses, portanto, burgueses. Embora ambos concordem que ela está implicada na estrutura, para o primeiro é a política econômica que se sobressai, para o segundo é sua característica social, a regulação moral e a convivência entre os homens.

E não poderia ser diferente, já que o contexto de ambos assim determina. Para o pensador russo a prática revolucionária e a necessidade de sua manutenção é que compõe o conjunto educacional que defende; já para o francês, inserido pelo contexto da revolução burguesa, é nela que encontram os fins e meios da educação escolar. Faz-se presente, assim, os ideais iluministas com o liberalismo de sua época, com isso aceita a diferenciação na formação do homem, entre os

dotados de certas capacidades e outros, a população média, como contingente sujeito aos ideais da coletividade.

Em Pistrak (PISTRAK, 2000), este postulado sequer aparece. Cabe à educação, especificamente escolar, sujeitar o homem aos ideais russos, para que todos desenvolvam capacidades de assumir todos os postos. Há segundo esta concepção, o pressuposto da igualdade política e econômica.

Embora se encontrem similitudes em ambos, é a divergência que os fazem presentes nas teorias pedagógicas atuais. Esta afirmação não admite abstratamente a presença direta das pedagogias defendidas por estes pensadores, entende que são as condições concretas a que estão vinculadas que se encontra nas formulações tanto dos fins, quanto dos meios escolares na atualidade.

A escola brasileira tem, hegemonicamente, a ciência desinteressada como conteúdo e admite à formação os fins da necessidade social. No entanto, ela também comporta a crítica feita à dualidade de seu atendimento, o que implica considerar a diferenciação dos interesses das classes que compõe a sociedade brasileira.

São variados os exemplos de experiências na dimensão escolar que visam a interlocução da educação com a dimensão política e sua determinação com a estrutura econômica da sociedade. Como um exemplo cita-se a forte presença, na cultura educacional brasileira, da Educação Popular. O próprio desenvolvimento conceitual histórico do conceito “popular” demonstra a presença de teses que se contrapõem ao positivismo em sua caracterização de neutralidade, no que diz respeito a ação dos educadores e os fins educacionais na e para a dimensão política.

Melo Neto e Kulesza (MELO NETO E KULESZA, 2003) pesquisando o conceito de *popular* na história e na atualidade pelos movimentos sociais, identifica elementos presentes nesta trajetória que o auxiliam numa aproximação conceitual teórico-dialético do conceito.

Os elementos que se destacam em seus estudos, são assim descritos por ele (MELO NETO E KULESZA, 2003, p. 01):

(...) a origem nas maiorias, no povo ou a ele esteja direcionado; o político como elemento de promoção de hegemonia desses setores sociais; o metodológico no sentido de animação do exercício para a cidadania crítica e geradora de ação; o ético expresso por princípios de solidariedade, tolerância e justiça; e o utópico, traduzido pela busca incessante de alternativas de vida e de felicidade.

Este autor ainda destaca que acompanham o conceito *popular* as devidas ações no campo educacional, pois, o mesmo, caracteriza-se historicamente pela ação de grupos, comunidades ou das maiorias que se organizaram pela resistência, para a construção da sua identidade e na busca de alternativas que enfrentassem o controle e a exclusão social.

Traz-se aqui a própria formulação de Melo Neto e Kulesza (MELO NETO E KULESZA, 2003, p. 17) sobre a definição do conceito:

Ser popular, portanto, significa estar relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a contestação. É estar se externando através da resistência às políticas de opressão e adicionadas com políticas de afirmação social. Uma ação é popular quando é capaz de contribuir para a construção de direção política dos setores sociais que estão à margem do fazer político.

A sociedade brasileira tem sua estrutura, atualmente, sob o desenvolvimento e ampliação do sistema capitalista. Vive-se hoje a denominada *crise estrutural* deste sistema.

Alguns pensadores ao admiti-la entendem como causa uma possível superação dos valores que a pautaram, como é o caso dos *pós-modernos*; outros entendem que a dialética da transformação tendo suas origens no próprio movimento de ampliação do capital diferencia-se atualmente pela associação, em grande escala, deste movimento com a intromissão da automação e da informatização nos processos produtivos e, como conseqüência, o desemprego estrutural tem modificado o sistema de valoração que a compôs até então, sem, no entanto, causar grandes modificações a sua estrutura (ANTUNES, 1995; 2005). Este último é o caso das análises de cunho marxistas.

Ainda que concordando com a afirmação de pensadores marxistas, não nega-se a grande profusão de críticas aos sistema de valores atuais. De um lado porque há pela classe dirigente a necessidade de metamorfosear e ressignificar conceitos (GENTILLI, 2001), de outro a necessidade um novo disciplinamento (KUENZER, 2002) para e na educação escolar. O fato é que, como no contexto de Durkheim (DURKHEIM, 1973), a atualidade social, vive um momento de conturbações culturais e sociais. A sua base estrutural movida pela atual reestruturação produtiva, tem incitado uma possível crise nos valores tradicionais que a pautaram.

No entanto, não se entende como movimento de superação das bases estruturais do sistema capitalista, ou que este seja a alternativa única, como propagou em *O fim da história*, Francis Fukuyama, em 1989 (ANDERSON, 1992), mas sim como analisa Harvey (HARVEY,

2006) em *A condição pós-moderna*, como transformações de aparência superficial, associadas a formas mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do mesmo.

É assim, que sendo condicionada pelas necessidades de reformulação na superestrutura, pelo conjunto que se reatualiza no modo de produção dominante, a educação escolar pública tem sido alvo, em suas bases, de discussões e debates de sua concepção e formas pedagógicas desenvolvidas. No entanto, como atende diretamente a classe trabalhadora, seja ela dirigente ou dirigida, traz consigo as bases que a formularam, como no positivismo, mas também, as críticas que se sobressaem pelo conjunto que não tem acesso a esta forma de educação. Neste, último caso, pela existência histórica das experiências e teses da Educação Popular.

De um lado as formulações do pensador francês, de outro as críticas à esta escola pelo pensador russo, a escola brasileira, e a manutenção da EJA, encontram-se em condições de discussões e debates visando encontrar posições propositivas que atendam as maiorias: a classe trabalhadora dirigida.

Para a atualidade que condiciona a educação escolar em geral, e, como interesse desta pesquisa, a especificidade de atendimento à EJA, cabe perguntar: qual a contribuição atual dos pesquisadores que tem na relação trabalho e educação a centralidade de suas análises, para a educação atual?

Como continuidade da investigação proposta por este capítulo, cabe agora a interlocução com a atualidade destas pesquisas.

2.3. A contribuição atual da área de estudos trabalho e educação no Brasil.

A relação trabalho e educação se constitui, no Brasil, como uma área de pesquisa que se ocupa, fundamentalmente, das direções que a sociedade realiza e ou projeta, via educação, na formação de seus quadros, sejam eles funcionais (técnicos/profissionais) ou não.

Kuenzer (KUENZER, 1999) realiza um estudo sobre os desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho e Educação através do grupo de trabalho - GT⁷⁹, que tem na década de 1980

⁷⁹ GT - Grupo de Trabalho, vinculado a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1976 e tem como finalidade o desenvolvimento e a consolidação o ensino de pós-graduação e as pesquisas em Educação, texto extraído da página eletrônica da associação, disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>, acesso em 13/08/09.

o início de suas atividades. Este se organizou a partir de duas preocupações. Uma em compreender a pedagogia capitalista e a partir desta compreensão, identificar espaços de contradição que tornam possíveis a construção histórica da pedagogia socialista.

Este interesse direciona o GT a uma opção teórico-metodológica no campo do materialismo histórico tornando, integrada aos interesses da classe trabalhadora, assim, estruturou-se à busca pela compreensão dos processos pedagógicos escolares e não escolares a partir do mundo do trabalho.

Segundo Kuenzer (KUENZER, 1999, p. 55) esta opção tem duas delimitações específicas relacionadas a concepção de trabalho. Uma que o entende em geral, como: “(...) *práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência que não se encerra na produção de mercadorias. E a outra para produzir mais-valia, forma histórica específica que assume no modo de produção capitalista*”.

A partir deste conjunto de análises o princípio educativo é uma categoria compreendida como proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Em suma, a área de pesquisa entre trabalho e educação tem como norte de seus estudos que a produção do conhecimento é a própria práxis transformadora, o trabalho. Assume como horizonte a superação histórica do capitalismo, buscando no mundo das relações sociais e produtivas a compreensão das práticas escolares e não escolares historicamente construídas. Objetiva a proposição de alternativas pedagógicas comprometidas com o “(...) *avanço do projeto contra-hegemônico dos trabalhadores*” (KUENZER, 1999, p. 74).

No caminho dos estudos realizados para análises do objeto “educação de jovens e adultos” na pesquisa aqui desenvolvida, que se enfatiza coaduna com as bases do GT Trabalho e Educação como apresentados em Kuenzer (KUENZER, 1999), traz-se a análise de pesquisadores aprofundando as questões postas. Salienta-se que a escolha destes trabalhos está associada a temática da relação trabalho e educação no Brasil, também a repercussão que tem no meio educacional e ainda pela relevância do conjunto de seus estudos.

2.3.1. As pesquisas atuais na área trabalho e educação: o que apontam no Brasil.

A produção do conhecimento que tem nas categorias trabalho e educação seu “norte” ocupa-se fundamentalmente de estudos que ao associá-las na análise da educação não a entende de forma abstrata. O objetivo é então traçado tendo a realidade objetiva como ponto de partida, mas, principalmente, de chegada. Este movimento constitui-se dialeticamente e compõe-se entre o caminho do abstrato ao concreto, o concreto no pensamento.

São, portanto, categorias que não se sobrepõem, mas formam a síntese do contraditório “vir a ser” histórico da relação capital trabalho.

Neste viés destacam-se, na análise de alguns trabalhos⁸⁰, questões como: o estigma da formação profissional pautado pela permanência da valoração escravocrata e ou da produção manufatureira tornando o local por excelência à formação como “inorgânico”; da composição social do modo de produção taylor-fordista através do trabalho assalariado impondo a parcelarização e especialização “estranha” ao homem e como, atualmente, a reestruturação produtiva do sistema capitalista torna hegemônico uma “nova” pedagogia na educação dos trabalhadores, tendo em vista o conceito da *empregabilidade*.

O ponto de confluência destes trabalhos é a relação intercambiável entre reestruturação produtiva e acumulação flexível do capital. Todos afirmam que o “mundo do trabalho” vem sendo solapado pelo movimento de ampliação diferenciado, da “Época de Ouro” (HOBSBAWM, 1995), do capital. Apontam ainda a rigidez que associava acumulação com consumo à flexibilidade da acumulação entre consumo e movimentação financeira.

Nesta confluência também está o salto qualitativo e quantitativo pela introdução direta da ciência e tecnologia da comunicação e informação nos processos produtivos, além da automação e intelectualização dos mesmos.

No que diz respeito, especificamente ao “mundo produtivo” divergem sobre a efetividade da reestruturação produtiva no Brasil. Alguns a tem como estado consolidado, ainda que não diretamente à produção, mas como possível encaminhamento gestacional das grandes empresas. Outros questionam esta efetividade e apontam para um desenvolvimento produtivo desigual e heterogêneo.

Nesta defesa, encontra-se Oliveira (OLIVEIRA, 1999, p. 219), dizendo que:

(...) no caso do Brasil, vimos nos últimos anos muito mais um processo de desestruturação do que propriamente de reestruturação. O que houve, no máximo, foi uma modernização restrita da atividade produtiva que se fez a partir das linhas de menor resistência e que permitiu uma incorporação apenas marginal das inovações tecnológicas e organizacionais.

Coadunando com esta posição, Tumolo (TUMULO, 2002) desenvolve a tese de que o único *consenso* é o *dissenso* no modo de produção brasileiro. O define como *heterogeneidade generalizada*. Adverte para a segmentação e diversificação dos trabalhadores e a ampliação limitada e seletiva do mercado de trabalho, e nas palavras de Catani (CATANI, 1995, p. 70 *apud* TUMULO, 2002) como uma “(...) *desigualdade crescente, mesmo com uma possível retomada do crescimento econômico*”.

Entre os estudos escolhidos e voltados para a compreensão do estado da relação trabalho e educação no Brasil, os autores estão de acordo com relação a situação precária do ensino, tanto em sua composição física, como os recursos tecnológicos e equipamentos, prédios, como as condições humanas. Neste último destacam a desvalorização do magistério, as escassas condições de trabalho, os baixos índices das avaliações realizadas pelo MEC entre os alunos e, destes comparados entre os índices atingidos pelos diferentes estados brasileiros e o ensino internacional, a teoria pedagógica e sua relação com a didática e ainda, a divergência entre objetivos proclamados e reais (SAVIANI, 2003).

O estudo de Nosella (NOSELLA, 1987) critica a escola “carregada” pelo estigma da relação escravocrata. Entretanto, esta crítica não é isolada, tampouco unilateral. Tem como ponto de partida o meio social e produtivo donde a escola é a expressão do “modelo” de formação, afirma o autor, a inorganicidade com o meio produtivo moderno industrial. Este, por sua vez, apresenta-se, como uma *síncrese* de elementos contraditórios.

Nas palavras de Nosella (NOSELLA, 1987, p. 172) dis-se-á que o “(...) *mundo produtivo no Brasil é uma estranha e instável síncrese do trabalho escravo com elementos do industrialismo moderno: duas essências históricas diferentes contraditórias, que formam uma espécie de “franckstein” social*”.

⁸⁰ Nosella (NOSELLA, 1987), Gentili (GENTILLI, 2001), Kuenzer (KUENZER, 2002), Ferreti (FERRETI, 1999) e Alves (ALVES, 2005).

Parte das contribuições de Gramsci sobre a escola como sendo uma instituição social e cultural que compenetrada organicamente, se forma como um conjunto unitário e representa um valor social e autônomo.

Nesta direção o estigma da relação escravocrata, ainda presente, funciona como elemento abortivo do moderno espírito industrialista chegando a opor-se a ele. Há, portanto, uma oposição contínua entre a essência histórica decorrente do trabalho escravo e a essência histórica decorrente do trabalho industrial moderno. Esta impede a viabilização de uma sociedade organicamente industrial.

Com isso posto afirma que o foco essencial da crise escolar se localiza no nível das formas de produção (ou não produção), já que o trabalho é o princípio educativo geral, a referência pedagógica fundamental da escola (NOSELLA, 1987). Este foco é localizado no papel que o Estado brasileiro assume frente o desenvolvimento industrial.

Para Nosella (NOSELLA, 1987, p. 180) o Estado brasileiro tem a marca americana, estagnado como contra-reformista e patrimonialista que de antemão oferece meios mesclando o arcaísmo com formas modernas de produção. Neste contexto o papel da escola está na crítica aos instrumentos e a produção arcaicos, “(...) *seleccionando e, sobretudo criando instrumentos de produção modernos, originais, produtores de uma liberdade concreta e universal*”.

Para tanto, o próprio autor coloca-se questões de como viabilizar este “novo” papel e afirma que embora sejam questões ainda abertas devem ser respondidas por uma proposta de política educacional que recuse a política de “terra arrasada” (NOSELLA, 1987).

Seguindo a mesma linha de pensamento, ou seja, o aspecto inorgânico da escola com o meio produtivo e social Alves (ALVES, 2001, p. 271) afirma, por seus estudos, que os “(...) *educadores e suas entidades, bem como o Estado, repartem a responsabilidade ativa pela preservação do anacronismo da escola pública. Todos têm contribuído para mantê-la atrelada ao passado*”.

Diferente de Nosella (NOSELLA, 1987), que tem no variados elementos escolares (humanos e físicos) o referencial para a análise da *inorganicidade* da escola, Alves (ALVES, 2001) foca sua atenção à teoria pedagógica e sua relação com a didática, e destas, à gênese da produção material da *escola para todos*. Dessa forma, estabelece a relação entre a atualidade e a história, defendendo a manutenção hegemônica, até os dias atuais, da escola manufatureira.

Deste estudo preconiza a necessidade de uma nova didática. Uma que atenda a produção moderna, compatível com os recursos tecnológicos contemporâneos porque para este autor, a escola está “presa” a origem material que a proporcionou. Dito em outras palavras, a escola produzida e necessária pelo modo de produção da manufatura e “racionalizada” nas proposições de Comenius mantém-se hegemônica até hoje.

Diz Alves (ALVES, 2001, p. 46) que “(...) *as iniciativas de Comenius visando estabelecer a divisão do trabalho no âmbito didático e de equiparar a organização das escolas à das manufaturas*” produziu um extenso material didático-pedagógico e proporcionou a sua ampliação, bem como a tese da *escola para todos*.

Como alerta Alves (ALVES, 2001) este fator, dadas as condições da época, não só contribuiu sobremaneira para pensar-se “democratização” da escola, mas principalmente *como* ela seria possível. Atenderia, portanto, as condições de socialização da produção manufatureira e novas condições sociais que se faziam presentes. No entanto, a produção industrial tornou-se hegemônica alavancando novas e profundas mudanças, o que tornaria “aquela” escola improdutiva. Seria este o objetivo da atualidade, a improdutividade da escola produtiva?

Gentili (GENTILLI, 2002) estuda a relação trabalho e educação pós Teoria do Capital Humano e defende que há uma mudança na atualidade para pior em sua concepção. Neste estudo ocupa-se da dimensão ideológica do conceito *empregabilidade* e sua função na sociedade atual. Segundo este autor a Teoria do Capital Humano constituiu-se como o principal enquadramento teórico para definir o sentido da relação trabalho educação no capitalismo⁸¹ atribuindo à segunda sua função econômica. Nesta direção, a educação escolar passa a ser encarada como investimento em capital humano individual que somando-se as partes, passa a constituir capital humano social.

Este fundamento seguiu-se hegemônico até meados da década de 1970, quando o impacto regional do “novo” movimento de ampliação do capital cria condições para modificar a função econômica de *integração* atribuída a escola. Esta que, por sua vez, também compenetrava todas as outras dimensões, como a cultural, ética e social passou a sofrer os mesmos efeitos.

Assim, Gentili (GENTILLI, 2002) defende a tese de que a uma *desintegração da promessa integradora* da escola. A desintegração recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano e, nas condições atuais do capitalismo, acaba com o nexos que estabelecia-se entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social.

Isto implica reconhecer que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva. O capital pode crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego.

Nesta direção, a concepção de pleno emprego associado diretamente ao papel do Estado e central para a ampliação do sistema capitalista, é em seu cerne ressignificado. Da tese de que mercados excludentes teriam um efeito negativo e involutivo sobre o próprio sistema econômico, o discurso dominante passa a promulgar o seu sentido oposto que se expressa no discurso da *empregabilidade*.

A contradição localiza-se entre as possibilidades de inserção do indivíduo no mercado que dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam à competição pelos empregos disponíveis. Neste caso, a educação é um investimento em capital humano individual, entretanto, o desenvolvimento econômico não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva e, neste caso, a educação não é um investimento em capital humano social.

Para Gentilli (GENTILLI, 2002, p. 54): “(...) *empregabilidade não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não*”.

Kuenzer (KUENZER, 2002) realiza o percurso traçado por Gentilli (GENTILLI, 2002), ou seja, busca no papel escolar a análise sobre o estado atual. Seu foco está na pedagogia contemporânea, que denomina de *Pedagogia Toyostista*. Neste caminho, amplia a visão do autor anterior quando para traçá-lo resgata o sentido do trabalho pedagógico como dimensão da formação humana, ainda que contraditória entre a concepção de trabalho em geral e como subsumida no capitalismo.

Defende que a pedagogia hegemônica, embora absorva muitas das proposituras da pedagogia socialista:

(...) sob a aparente reconstituição da unidade do trabalho idealizado para enfrentar os limites da divisão técnica, portanto, esconde a sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho (KUENZER, 2002, p. 80-1).

⁸¹ Para a função econômica, atribuída a escola, na Teoria do Capital Humano estabelecia-se o nexo da escola com o “mundo produtivo e social”, daí a sua função integradora.

Sua análise da dimensão educativa parte das concepções em Gramsci e dessa forma, decorrente da “vida” produtiva e social do capitalismo. Há na atualidade uma reordenação no modo de produção dominante, daí a necessidade de uma nova racionalidade e uma nova pedagogia para capacitá-la o trabalhador. Prossegue afirmando que (KUENZER, 2002, p. 80):

(...) no âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de ‘competências’. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender as exigências do processo de valorização do capital.

Para um novo disciplinamento o trabalho pedagógico cumpre o seu papel em três dimensões: a técnica, a política e a comportamental. No entanto, tem como objetivo atender “(...) *às demanda de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo*” (KUENZER, 2002, p. 81).

Estas dimensões acusam que estando definido o papel social da educação escolar pela pedagogia toyotista, ou de competências, ocorre o aprofundamento da divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho. Acentua-se assim, a cisão entre trabalho manual e intelectual, o primeiro esvaziado de conteúdo e o segundo para cada vez mais um número menor de trabalhadores, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade (KUENZER, 2002).

Assim, propõe que a nova forma de dualidade estrutural objetiva-se pela *exclusão includente* e pela *inclusão excludente*. A primeira se expressa no campo do trabalho e a segunda da educação. E: “(...) *é neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral*” (KUENZER, 1985 *apud* KUENZER, 2002, p. 79).

Após a sua análise sobre as condições atuais do trabalho pedagógico, entende que, embora condicionada à vida produtiva e social, a educação escolar, por meio de seus profissionais, pode avançar tendo como ponto de partida que a superação só é possível através da categoria da contradição, “(...) *que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição*” (KUENZER, 1985 *apud* KUENZER, 2002, p. 79).

Não propõe a superação da fragmentação pelo e no capitalismo, o que é, na sua análise, inviável, dado que as bases materiais são o substrato de realização da escola, portanto,

condicionada historicamente à relação capital trabalho. Defende que é possível a clareza dos limites e com estes trazer à tona a organização do trabalho e da pedagogia criticamente tendo em vista as categorias construídas no campo da pedagogia emancipatória.

Elucida ainda neste estudo a diferenciação entre as categorias da polivalência e da politecnia. A primeira no campo da pedagogia toyotista e a segunda na pedagogia emancipatória. Para esta a escola deve ser tomada como totalidade e a gestão escolar como prática social de intervenção na realidade considerando a sua transformação; para tanto, a educação escolar deve caminhar na direção do “domínio intelectual da técnica”.

Da revisão da literatura até aqui estudada pode-se, neste momento do estudo, inferir que a relação trabalho e educação denuncia que o “mundo do trabalho” vem sendo ressignificado, deslocando o sentido crítico que emana da relação capital trabalho para o campo revestido de visões subjetivistas e personalistas.

A visão orgânica que postula a vinculação entre trabalho e educação, entendendo o primeiro como protoforma social fundante do homem, quando deslocado de seu sentido pedagógico, como formação das futuras gerações, desvincula a educação escolar do mundo real, e, em se tratando da EJA de todo o sentido crítico que esta possa desenvolver frente a mobilização dos alunos como agentes sociais e políticos.

Trata-se, então, como continuidade deste estudo buscar a compreensão de como e por que estas denúncias, postas pelo campo de estudos da relação trabalho e educação, buscam efetivá-las, e o faremos seguindo a conceituação que vincula, em meio as propostas educacionais para a EJA, o campo do trabalho com da educação. Dentre elas a que mais se destaca é o conceito de empregabilidade e formação.

2.3.2. Empregabilidade e formação.

Esta pesquisa investiga o sentido e as concepções da formação para *empregabilidade*, no mundo atual, para o aluno da EJA. Com a problemática posta passa-se a indagar os pressupostos da própria questão central. O que é empregabilidade? E formação para a empregabilidade? Qual a relação entre empregabilidade e formação na EJA?

Estas questões levam-nos a um “olhar” mais atento sobre o contexto que envolve o seu objeto, pois parte-se da concepção de que os fenômenos educacionais não são fatos isolados e

sim, por seu caráter social e histórico, condicionados a sua historicidade e concreticidade. São assim entendidos como *síntese de múltiplas determinações mais simples* sendo, por isso, a unidade do diverso, um dos resultados, como síntese, e não o ponto de partida (SANCHEZ GAMBOA, 2007).

Empregabilidade e formação se encontram assim, como resultado da relação capital trabalho no desenvolvimento do sistema capitalista. É no movimento de ampliação do capital, condição típica para sua manutenção, que os elementos entrecruzam-se no e para o processo de educação escolar.

Para fins de análise e maior compreensão do objeto destacam-se estes dois elementos que estabelecem com o capital, relação direta. Um diz respeito as metamorfoses no campo do trabalho e o outro as conseqüências para a formação, entendida de forma ampla, mas que condicionam a escolar. Destes, resta saber como na atualidade encontram-se as proposituras no que diz respeito a empregabilidade e a formação.

Antes da análise dos conceitos em si, torna-se importante destacar que, embora os conceitos empregabilidade e formação pareçam unidos, pela relação que pretende se estabelecer neste tópico, conformando uma “nova” pedagogia capitalista, ambos, na verdade partem de matrizes diferenciadas.

Formação é entendida a partir de seu desenvolvimento histórico, como processo de conformação das “novas” gerações à sociedade. Para os gregos, a formação se expressa na Paidéia.

Jaeger (JAEGER, 1995, p. 11) tratando especificamente da educação grega, reporta-se ao seu sentido orgânico, delineando-se como partes que são consideradas membros de um todo, isto implica reconhecer, segundo este autor que:

(...) a tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida - pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte -, radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica.

Paidéia expressa, portanto, uma visão orgânica de sociedade e dos homens, desenvolvida no seio cultural, político e econômico. Nas palavras de Jaeger (JAEGER, 1995, p. 07), lê-se que:

(...) não se trata de um conjunto de idéias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. (...) A idéia de educação

representava para ele (o homem grego) o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidades humanas.

A formação, neste estado, está imbricada, por todas as suas veias, à cultura, sendo o mesmo que afirmar que Paidéia traduz-se como o ideal de realização cultural, que por sua vez, conforma o estado material, concreto e objetivo da própria conjunção econômica-social e política do projeto social em sua totalidade. Usando as categorias deste estudo, trabalho e educação, poder-se-ia afirmar que, para os gregos, não há separação justificável entre estas categorias. A conjunção entre ambas dependia mesmo da própria manutenção da cultura grega, das suas formas internas e externas e traduzia-se num ideal consciente de cultura como princípio formativo (JAEGER, 1995).

Para a Idade Média o conceito de formação está vinculado a hegemonia religiosa. Não mais ao ideal concreto e material da cultura, mas, a elevação da alma, como condição última da vida terrena.

Manacorda (MANACORDA, 1995, p. 114) assim escreve sobre a presença cristã no campo formativo:

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam. Não é por acaso que muitos bispos foram antes funcionários romanos dos reis bárbaros. E considerando que a Igreja já tem uma dupla estrutura organizacional, isto é, vivendo ela em parte no meio do povo através dos bispados e suas paróquias (clero secular) e em parte dele nos mosteiros (clero regular), é nessa dupla estrutura eclesial que devemos procurar os primeiros testemunhos do surgimento de novas iniciativas da educação cristã, ao lado de remanescentes ilhas livres de romanidade clássica.

A mudança que pontuamos neste estudo dos gregos à Idade Média não foi sem conflitos e organizações diferenciadas no modo de produção econômico, político e social. Considerando as transformações ocorridas e analisadas no início deste capítulo, entre o predomínio das cidades gregas e sua produção para a ascensão da terra como unidade econômica, o que nos interessa aqui é, ainda que do ponto de vista analítico abstrato, compreender o desenvolvimento, em seus estágios dominantes, do conceito de formação.

Salvaguardadas as condições materiais que proporcionaram modificações na formação das “novas gerações”, em cada fase de desenvolvimento da sociedade, dir-se-ia, como Manacorda

(MANACORDA, 1995, p. 122) que: “(...) *dos clássicos da tradição helenístico-romana passou-se para os clássicos da tradição bíblico-evangélica*”.

O sentido religioso, dado à formação estabeleceu-se mais como aculturação do que instrução, isto porque, importava ao dominador, os impérios ocidentais, o princípio subordinador do homem à autoridade, uma forma de dominação que incutirá, por meio, da resignação, uma “nova” forma de organização política.

Uma verdadeira revolução, afirma Cambi (CAMBI, 1999) acontece entre os ideais da *paidéia clássica* e a *paidéia christiana*, esta última centrada na figura de Cristo, promove a transformação das agências educativas (como a família), uma se torna mais central que as outras (a Igreja), toda a sociedade enquanto religiosamente orientada torna-se educadora, regulados pelo princípio teológico, e não mais pelo antropológico e teórico como os gregos.

Durante todo o período da Idade Média a visão religiosa foi o centro do ideal formativo, no entanto, não sem modificações e renovações que visavam adaptar-se ao desenvolvimento social, como um todo:

Assim, a Escolástica prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador tanto os processo de formação quanto os de aprendizagem. A estes últimos, as universidades deram uma contribuição fundamental com a sua organização de estudos e com os mestres que elaboraram aquelas técnicas de trabalho intelectual, mas os modelos de formação que devem guiar o trabalho educativo foram enfrentados pelos grandes intelectuais da Escolástica, com metodologias derivadas da grande disputa sobre razão e fé que atravessa o florescimento - 1200/1300 - da filosofia escolástica (CAMBI, 1999, p. 186).

Antes da total conformação da pedagogia moderna o conceito de formação ainda irá sofrer, dados os empates entre a fé e a razão, da ideologia denominada de humanismo.

O estágio das forças produtivas a que agora referimo-nos encontra-se dominado pelas manufaturas e pelo predomínio do mercado e das técnicas. A separação entre trabalho e força produtiva vai gestando uma nova concepção de homem e nela os ideais sociais vão transmutando-se para uma visão geocêntrica.

Trata-se, então, de considerar as modificações que os ideais filosóficos vão sofrendo na conformação de novos modos de produção, isto porque, parte-se do pressuposto do que as idéias jamais podem ser outra coisa senão a produção material entre os homens (MARX, 1986).

Assim, também assevera Severino (SEVERINO, 1999, p. 13):

(...) impressiona constatar que praticamente todas as formas históricas de expressão da filosofia no Ocidente abrangiam espaços em suas sistematizações para uma reflexão explícita sobre as questões e valores relacionados à vida política e a educação das pessoas.

Ainda que esta parte desta pesquisa vise analiticamente o desenvolvimento do conceito de formação, pelo conjunto das idéias pedagógicas históricas, não há como não reportar-se ao seu sentido filosófico, que na visão deste estudo, conforma por sua vez às contradições políticas, econômicas e sociais de cada época. O humanismo assim visto se estabelece como o momento de releitura de clássicos preparando-se, mais adiante, à transição entre um e outro ideal, entre uma e outra ideologia.

Se da *polis* a formação imbrica-se a Deus, no humanismo é a própria formação humana que está no centro, ainda que considerando a centralidade ocupada pela religião e seus desígnios, de certa forma, este período, lança os alicerces de uma nova visão de homem. Nas palavras de Cambi (CAMBI, 1999, p. 242), lê-se que a:

(...) importante transformação educativa e pedagógica empreendida pelo humanismo ativará um processo que, durante três séculos, até os anos Seiscentos, virá conotar profundamente a pedagogia moderna: colocando no centro o homem e os **studia humanitatis**, imprimindo à pedagogia um sentido mais laico e civil, indicando um ‘eixo cultural’ para as escolas e para a formação que conjuga letras e história, ciências e história, língua e civilização, de modo intensamente dinâmico e radicalmente dialético.

Quando a indústria se faz dominante regulando a dimensão social, política, ética e estética entre os homens também o ideal formativo, estará sob novos moldes. Princípios do Iluminismo, conjugados aos interesses liberais econômicos conformam uma nova ideologia e com ela a pedagogia moderna se faz presente.

Daí até os dias atuais a visão consolidada pela burguesia e seu modo capitalista de gerir a organização social não impõem grandes modificações ao conceito de formação. Ainda que este “ideal” tenha sofrido os efeitos da Contra-Reforma, é a ideologia produtiva mantida pelo lucro, na e para a exploração da força-trabalho do homem que a pedagogia moderna voltar-se-á. Isto implica reconhecer toda a diferenciação criada no conjunto de desenvolvimento do sistema capitalista.

A principal diferenciação, e que neste momento interessa ao estudo, é a divisão econômica entre as classes fundamentais do sistema: proletários e burgueses. É sobre ela que a educação escolar se desenvolveu e também o princípio formativo.

O centro formativo da nova pedagogia será, não só o homem, como no humanismo, mas agregado a ele a sua atividade. Para Manacorda (MANACORDA, 1995) o que está no centro é a concepção de homem capaz de produzir ativamente.

Esta concepção de atividade não é abstrata, tampouco, fortuita ao desenvolvimento econômico, o que estava por trás da noção de atividade livre e o ideal de desenvolvimento das potencialidades humanas, era o trabalho. Este que agora se tornara a mola propulsora do sistema em voga: o capitalismo. O uso e a exploração da força de trabalho, como fonte de acumulação e criação de valor prevalecente, gesta na pedagogia, a concepção de homem capaz, ativo e livre.

Para Manacorda (MANACORDA, 1995, p. 305) o trabalho entra, no campo da educação, por dois caminhos, que, como diz o autor “(...) *ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam*”). Em suas palavras, lê-se que: “(...) *o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna ‘descoberta da criança’*”.

O primeiro caminho é o da instrução técnica-profissional e se estabelece como necessidade dos homens produzirem como as máquinas; o segundo ressalta a espontaneidade, a evolução da psique, o desenvolvimento afetivo e social da criança (MANACORDA, 1995). O primeiro uma educação promovida pelas indústrias ou pelo Estado e o segundo pela “escola nova”. E ambas baseadas num mesmo elemento formativo: o trabalho.

Se para os gregos o elemento formativo estava dado pela *polis* e seu intenso desenvolvimento, para a Europa da Idade Média Cristo confere esta centralidade. Na modernidade a modelagem é conferida pelo homem, num primeiro momento, mas assume-se, na ruptura entre sua força e o trabalho, este segundo como elemento central do princípio formativo, sem desconsiderar o elemento da preparação da força de trabalho.

Formação então se estabelece como conceito, constituído historicamente, para e na conformação das gerações, sejam elas as novas ou os já presentes, ao modelo de organização social, considerando este em sua estrutura material e a relação dialética que mantém com a superestrutura. Na atualidade, não desvinculada das demais instituições sociais, a agência responsável por este processo é a educação escolar. Nela encontram-se as relações sociais hegemônicas expressas no desenvolvimento de sua práxis, entendendo esta como o estabelecimento das dimensões teóricas e práticas que conformam uma determinada pedagogia.

A questão que se coloca entendendo o trabalho como categoria fundante do homem e conseqüentemente da pedagogia, é: como conjugá-lo aos conhecimentos mais gerais (historicamente constituídos), de modo que favoreça ao homem o domínio intelectual da técnica, como defende Kuenzer (KUENZER, 1999) referindo-se a politecnia?

Esta reflexão leva-nos a buscar a compreensão, frente o atual modo de produção, de como se estabelece as bases do princípio formativo dominante e de que forma faz-se presente na pedagogia atual. Para tanto, retomamos os estudos feitos anteriormente sobre relação trabalho e educação no Brasil, em que, analisados por pesquisadores marxistas (NOSELLA, 1987; GENTILLI, 2002; 2001, KUENZER, 2002; FERRETI, 1999; ALVES, 2001; SAVIANI, 2007) levam-nos a compreender as implicações e determinações nela imbricado.

A Nova Pedagogia da Hegemonia, como afirma Neves (NEVES, 2005) e ainda considerando as implicações e determinações anteriormente elencadas, como o estigma da relação escravocrata num sistema escolar inorgânico (NOSELLA, 1987), pautados ainda pela produção material de uma escola manufatureira (ALVES, 2005), com os seus princípios ressignificados pela metamorfose ideológica neoliberal (GENTILLI, 2002) que se desenvolve numa lógica de inclusão excludente e de exclusão includente, entre a escola e o trabalho (KUENZER, 2002), se afirma, tendo como elemento norteador da relação trabalho e educação as estratégias do capital para e na educação do consenso (NEVES, 2005).

Visando compreender como o porquê estas teses corroboram na e para a pedagogia atual, tendo como elemento central o conceito da empregabilidade. Imbricado a formação parte-se do pressuposto que empregabilidade atende atualmente a educação do consenso, como defende Neves (NEVES, 2005), assim entendido reafirma-se que não se trata de análises isoladas do contexto econômico, mas que dele derivam.

Nesta direção, pergunta-se: o que é empregabilidade e de que forma, na educação escolar, atende a lógica de reprodução do capital?

Retornando a estudos realizados por esta pesquisa sobre as implicações e determinações econômicas atuais, ver-se-á que o desenvolvimento do capitalismo atual opera numa lógica diferenciada que o sustentou ao longo do século XX. Do ponto de vista estrutural a produção de mercadorias divide espaço, na e para a acumulação capital, com a produção virtual, ou a chamada financeirização da economia (ANTUNES, 2005).

Este estado desestabilizou a rígida constituição anterior do capital, tornando-o flexível. Neste processo o desenvolvimento tecnológico promoveu a reestruturação produtiva e as máquinas, chamadas de inteligentes, passaram a ocupar mais espaços na produção, criando, com isso, o desemprego estrutural (SAVIANI, 2007).

Do ponto de vista ideológico as teses do neoliberalismo conferiram status a dimensão privada em detrimento das políticas públicas, viabilizando ao Estado a reconfiguração de suas ações como agência central a regulação, manutenção e reprodução do capital (SADER, 1998).

No campo educacional a pedagogia da hegemonia tem se estabelecido a partir dos anos 1990, no Brasil, tendo como discurso norteador a sua universalização. Acoplado a esta tese a questão da qualidade do ensino ganhou fôlego e garantiu um intenso e plural sistema avaliativo, gerado por um aparelho de controle e centralização para e na viabilização dos objetivos governamentais (SAVIANI, 2002), ao mesmo tempo em que as políticas educacionais são descentralizadas no âmbito dos entes federativos (estados e municípios).

O movimento via governo federal, foi na direção de garantir a conformação ideológica do consenso da dimensão do público ao privado, criando nas relações sociais o conjunto que priorizava a ação coletiva as deslocasse para o âmbito individual. Teses estas que têm suas bases de sustentação no campo produtivo. Cada vez mais estão sob a ação cognitiva e individual dos trabalhadores e manifestam-se no campo pedagógico pela denominada pedagogia das competências ou toyotista (KUENZER, 2002).

Sob este contexto, afirma Frigotto (FRIGOTO, 2002, p. 71):

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo.

Pode-se inferir, pelos estudos até aqui descritos, que o conceito de formação expressa, em cada fase ou estágio, uma dimensão mais ampla entre objetivos educacionais em consonância com a dimensão social, gerando, nesta associação, um projeto societal e conseqüentemente a pedagogia ai imbricada.

Para Saviani (SAVIANI, 2007) a pedagogia atual traduz-se pelo conceito de *neoprodutivista*, o qual visa englobar os determinantes do campo produtivo, econômico, político e social da atualidade para a formação das novas gerações. Na mesma linha de raciocínio Kuenzer (KUENZER, 2002) defende um processo de inclusão excludente, concomitante a exclusão includente. E ambos entendem que na nova pedagogia da hegemonia o trabalhador é o alvo central da formação que visa garantir as novas bases de acumulação capital.

Gentilli (GANTILLI, 2002) defende que este processo está expresso pelo conceito de empregabilidade, e traduz-se, segundo sua interpretação, como um eufemismo que sintetiza a incapacidade da educação em cumprir sua promessa integradora.

Balassiano, Seabra e Lemos (BALASSIANO, SEABRA E LEMOS, 2005) entendem para as últimas décadas que a Teoria do Capital Humano, como presente no país no pós-anos 1950, vem sofrendo pequenos reajustes, mas sem modificações de seus princípios em que o investimento em educação escolar é investimento em capital humano individual, traduzindo-se em ganhos sociais, mas, principalmente individuais, no campo do trabalho, como aumento da rentabilidade. Estes autores, como Gentilli (GENTILLI, 2002) vêem no conceito empregabilidade tentativas dos órgãos públicos para o enfrentamento da condição de desemprego, das últimas décadas. Nas palavras dos autores, lê-se que:

(...) não obstante a controvérsia em torno das implicações da reestruturação produtiva e seu impacto sobre o nível de emprego, constata-se que, no caso brasileiro, uma vertente se vem constituindo como importante orientadora da discussão pública sobre o desemprego: é aquela que atribui a responsabilidade pelo agravamento do problema à inadequada qualificação da mão-de-obra para assumir os novos postos de trabalho. Essa é a versão com mais visibilidade na mídia, além de ser orientadora da política pública de maior abrangência, elaborada nos últimos anos pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para enfrentar essa situação: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) (BALASSIANO, SEABRA E LEMOS, 2005, p. 05).

Ambas as análises traçam o papel econômico - economicista da educação escolar, sua vinculação com o mundo produtivo e o Estado e entendem o conceito da *empregabilidade* como expressão, vinculada aos organismos políticos, de enfrentamento da crise do trabalho manifesta pelo desemprego.

A relação de equilíbrio entre estas três dimensões teve seu auge com o Estado de Bem Estar, que visando para campo produtivo sua ampliação, mas preservando a exploração no campo do trabalho, alicerçou as teses da Teoria do Capital Humano e estabeleceu uma relação direta

entre aumento de rentabilidade e processo de escolarização. A garantia da reprodução do capitalismo estava neste momento, pautada pela noção do pleno emprego e das garantias das políticas públicas da Época de Ouro (HOBBSAWM, 2005).

A crise deste modelo refez todo o papel social e econômico dos aparatos constituídos para o seu fim. A partir da década de 1970 o Estado e a educação escolar, para os fins que interessam a este estudo, sofrem, no campo ideológico as determinações das saídas encontradas pelo capital para a manutenção de sua hegemonia. De cunho social vai, ao longo das décadas posteriores, divulgando um caráter mais individualista e subjetivista. Ganham projeção as teses que conferia a atualidade um status de pós-moderno (FRIGOTTO, 2002; HARVEY, 2006).

A potencialidade do Estado de gerir políticas de emprego é sobreposta pela inovação tecnológica, denominada como reestruturação produtiva. O campo produtivo da automação e da informatização passa a conferir socialmente o cimento ideológico para explicar o desemprego estrutural. A capacidade da educação escolar em gerir os quadros especializados é questionada pelo viés da qualidade. Esta é desenvolvida, segundo as ações governamentais, pelo aspecto quantitativo, ou seja, aumento de vagas nas escolas e a garantia da permanência dos alunos, com gradual diminuição da evasão, da repetência e distorção idade/série (SOUZA, 2005).

O significativo aumento da rede pública de ensino, conseqüentemente, das vagas às matrículas de “novos” alunos, desloca o eixo da qualidade, entendida na década de 1980, como qualidade social de cunho política (SAVIANI, 1983), portanto, eminentemente pública estatal, para o âmbito particular do desempenho do aluno. A aquisição deste estado foi garantida pela ampla divulgação de um “necessário” sistema avaliativo, pelo governo federal, que não se ateu às questões institucionais e curriculares da educação escolar, mas a avaliar o desempenho do aluno.

A década de 1990, ao mesmo tempo em que ampliou as discussões sobre a importância da educação o fez sob o viés economicista, entretanto, em meio aos grandes números do desemprego, passou a entender o sucesso e a garantia do emprego à capacidade de cada um de mantê-lo ou de gerir, individualmente novas ocupações. Assim, foi o feito das teses que amplamente divulgaram a “educação empreendedora”.

Para Gentilli (GENTILLI, 2002) este contexto desestabilizou a concepção anterior de associação escola/emprego, ainda que o mito da educação como capacitadora do desenvolvimento econômico seja mantido pelo bloco neoconservador das políticas atuais.

Assim, afirma Gentili (GENTILLI, 2002, p. 54):

(...) a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com o nexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação, é de fato, um investimento em capital humano individual).

E nas análises deste mesmo autor (GENTILLI, 2002, p. 54), lê-se, deste contexto atual, seu alerta:

(...) só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico (uma questão que os economistas keynesianos e os teóricos do capital humano dos anos de 1960 não teriam tido a coragem de imaginar).

Em suma, as teses da empregabilidade colocam no campo individual - capital humano individual, como a única condição de manutenção ou aquisição de emprego. No entanto, o campo empregável, ou seja, os postos de trabalho dispostos hoje, não estão garantidos por números que prevejam um equilíbrio entre a sua oferta e a demanda. A competição, nessa via, para o emprego não está no indivíduo, mas nas atuais determinações econômicas e políticas da maneira como o capital se organiza.

Pode-se inferir que se formação está para o projeto societal associado diretamente as suas bases filosóficas, portanto, aos seus pilares estruturais fundamentais, o conceito de empregabilidade expressa quais e como estes princípios se organizam conferindo ao mundo do trabalho sua tendência, necessárias ou possíveis, na e para a garantia do desenvolvimento econômico, mas também social que, em última instância implica reconhecer que sua condição básica é, parafraseando Marx, (MARX, 1986), a existência de homens que produzem e reproduzem-se pela atividade do trabalho, esse é o primeiro pressuposto da história.

2.3.3. Empregabilidade e formação: elementos atuais e centrais para análise do objeto.

O mundo do trabalho constitui-se pelo estigma do “fim do trabalho”. Entretanto, a centralidade da categoria do trabalho se mantém mais vigorosa do que em épocas anteriores, dado o estágio de desemprego estrutural atual e com isso uma nova forma, a partir do núcleo trabalho/emprego, são gestadas. Desenvolve-se o terceiro setor, formas alternativas de serviços e prestação de serviço, mas, também a subcontratação, subproletarização intensificando as formas de exploração e precarizando as formas ainda existentes de trabalho (ANTUNES, 2005).

Contraditoriamente o momento histórico “do fim do trabalho” expressa a urgência de maiores e melhores qualificações. Entretanto, dado o efeito da rápida veiculação da informação, esta característica denota à sociedade buscas constantes por atualizações efêmeras, desarticulando também o avanço do conhecimento científico como intermitente às relações sociais para e na garantia da qualidade de vida. Um exemplo pode ser citado associando-se a questão da fome mundial em paralelo com o alto desenvolvimento dos estudos em alimentos transgênicos.

Concomitante as grandes inovações no campo científico e tecnológico, das últimas décadas, o Brasil assumiu em 1995 a existência do trabalho escravo no país e em 2004 reconheceu a existência de 25 mil pessoas reduzidas à condição de escravos (SAKAMOTO, 2004). Situação esta provocada não pelos baixos e desqualificados estratos econômicos, mas ao contrário como afirma Sakamoto (SAKAMOTO, 2004, p. 159) que:

Os relatórios de fiscalização demonstram que quem escraviza no Brasil não são proprietários desinformados, escondidos em propriedades atrasadas e arcaicas. Pelo contrário, são latifundiários que produzem com alta tecnologia para o grande mercado consumidor interno ou para o mercado internacional. O gado recebe tratamento de primeira: rações balanceadas, vacinação com controle computadorizado, controle de natalidade com inseminação artificial, enquanto os trabalhadores vivem em condições piores do que os animais.

Tumolo (TUMULO, 2002) analisando pesquisas sobre o processo de reestruturação produtiva no Brasil, conclui que o mesmo se expressa num campo de trabalho heterogêneo em que formas diversas de trabalho são encontradas ao mesmo em que as grandes indústrias, do ponto de vista da gestão, e da organização do trabalho aderem a normatização internacional, postulado pelo grau de competitividade.

Balassiano, Seabra e Lemos (BALASSIANO, SEABRA E LEMOS, 2005, p. 13) tendo como norte de suas pesquisas e relação empregabilidade, salário e educação, analisados a partir

da concepção da Teoria do Capital Humano, demonstram como a escolarização não tem, de acordo com os dados levantados por estes pesquisadores, impacto direto na garantia do emprego, tornando o trabalhador, assim, empregável:

(...) os números que relacionam o impacto do nível de escolaridade na empregabilidade da população estudada indicam variações pouco significativas entre as taxas de empregabilidade para os diferentes graus de escolaridade. É digno de nota o fato do grupo sem escolaridade formal (analfabetos) apresentar a mesma taxa de empregabilidade do grupo que possui o segundo grau completo. A essa constatação acrescenta-se a de que não há diferenças sensíveis entre os três grupos de menor escolaridade (dos analfabetos até aqueles que completaram a quarta série do primeiro grau) e os que concluíram o segundo grau. Complementando essas observações, deve-se ressaltar que, observado o efeito total da escolaridade na empregabilidade, verifica-se a fragilidade dessa relação, quando comparada com as demais. Esse fato leva ao questionamento do pressuposto que permeia o discurso da empregabilidade - o de que o aumento da escolaridade, tendo em vista que esta representa maior qualidade da força de trabalho, aumentaria também sua empregabilidade. Sem desprezar a importância de investimentos na educação dos trabalhadores, não se pode, com base nos dados analisados, afirmar que o investimento em educação formal tem impacto significativo no quesito empregabilidade. Em outros conceitos, é possível afirmar que indivíduos com mais escolaridade não são, necessariamente, mais empregáveis.

Dadas estas condições sobre o “mundo do trabalho” e sua relação com os trabalhadores contemporâneos que, ainda estão sob a égide da relação escravocrata, produtivista e excludente, como pensar propostas para a EJA, a partir de suas diretrizes, que tenha a categoria trabalho seu princípio pedagógico fundante e, sobretudo político, que enseje a realização da autonomia coletiva e a educação voltada para a emancipação humana?

CAPÍTULO III
O MOVIMENTO INTERNACIONAL E SUAS IMBRICAÇÕES NACIONAIS:
DETERMINANTES E LIMITES PARA A EJA FUNDADA NA CATEGORIA
***TRABALHO* E OS SUJEITOS QUE A REALIZAM.**

As análises iniciais que conferiram o conteúdo do primeiro e segundo capítulos desta pesquisa partiram de estudos históricos, ontológicos e epistemológicos envolvendo a categoria *trabalho*. No campo histórico o desenvolvimento produtivo dominante brasileiro se estabeleceu à formação do trabalhador nos períodos: colonial, imperial e início do republicano. Neste caminho marcaram-se os determinantes econômicos pela conjunção político-ideológica do desenvolvimento produtivo. Estes consubstanciaram a matriz da obediência no período escravocrata que mesclada ao ideário da liberdade, no período imperial para a passagem republicana, criou para a formação do trabalhador a *liberdade convocada* para a classe trabalhadora e a *liberdade administrada* para os dirigentes.

Sob esta matriz a educação escolarizada entra em cena e nas primeiras décadas do século XX passa a ser a protagonista da formação do trabalhador. Assim, sob a bandeira da escolarização, este século viveu o antagonismo entre a necessidade⁸² e a possibilidade que as conjugando, num movimento dialético, chega ao final da década de 1950 com status de emancipação política. Este fenômeno se deu devido às ações de trabalhadores, intelectuais da época, bem como da Educação Popular lutando pela educação no campo formal ou não-formal

⁸² O tratamento destes conceitos foi realizado no capítulo I desta pesquisa.

envolvendo o campo do trabalho, pela sua necessidade ao chamado desenvolvimento, o campo da cidadania, por sua associação com o voto e o campo social sob o manto da mobilidade social.

No entanto, embora seja um avanço do ponto de vista da formação, a emancipação política não se constitui como a última etapa de uma formação integral e emancipatória, já que a entendemos como o desenvolvimento das múltiplas potencialidades sociais inseridas no coletivo autônomo e emancipador.

Neste eixo do capítulo em tela, investigamos a *práxis*⁸³ da Educação de Jovens e Adultos centrada na categoria *trabalho*. Este estudo tem por hipótese que a mesma está presente no fazer escolar, bem como nos documentos que a orientam, no entanto, não há um eixo estruturante que contribua para uma educação emancipatória.

Sendo esta hipótese a central, a tese é de que sendo assim desenvolvida não promove à classe trabalhadora sua inserção e participação, como produtora, aos bens sociais e materiais. Nessa direção, a EJA como modalidade de ensino que atende esta classe como integrante do projeto nacional, não tem garantido seu objetivo proclamado, mas sim, afirmado os objetivos reais determinados unilateralmente pelo capital. Um dos desdobramentos desta situação é a de que a EJA vem sendo nas últimas décadas alvo de estudos e pesquisas, envolvendo uma polêmica central.

Arroyo (ARROYO, 2002) e Haddad (HADDAD, 2005) têm produzido uma literatura crítica com relação aos encaminhamentos governamentais às políticas educacionais incluindo a EJA e polemizando a categoria *trabalho*. Estas apontam para a desconexão das propostas curriculares e institucionais em função do distanciamento entre as condições de sua realização, das condições dos alunos e da formação docente. Além das questões pontuais da própria pedagogia, as críticas têm apontado também que o próprio projeto societal do capitalismo, conseqüentemente, seu sistema educacional não vem garantindo o direito dos trabalhadores à educação escolar.

De um lado porque historicamente temos experiência de que campanhas realizadas com o fim da alfabetizar não promoveram os resultados desejados, de outro porque a EJA não pode ser desenvolvida isolada de políticas públicas de inserção e da participação produtiva e social da sociedade como um todo.

⁸³ Entendemos a *práxis*, tal quais os estudos de A. Gramsci ao categorizar os elementos teoria e prática para a *filosofia da práxis*, e que só se separam para fins de análise (SIMIONATTO, 1995).

Deste material surgem vários conceitos associados à categoria central desta pesquisa, dentre eles destacamos o conceito *empregabilidade*⁸⁴. Isto porque em nossos estudos prévios este surge tanto no campo educacional, como do trabalho, na década de 1990 percorrendo até os dias atuais, impondo para a necessidade de a educação escolar reformular-se frente às novas exigências do mundo produtivo. Nossa interpretação é que este conceito expressa as ocorrências atuais do mundo do trabalho, ao mesmo tempo os limites postos para a EJA entendendo-a como campo disposto à formação da classe trabalhadora.

Indicadores sociais e pesquisas no campo sociológico (ANTUNES, 2005; KUENZER, 2002; LINHART, 2000) têm denunciado três grandes implicações ao atual mundo do trabalho. Uma é a questão do desemprego⁸⁵, seus índices têm crescido e em alguns lugares se mantido, criando um fenômeno denominado de *desemprego estrutural*. O outro, em função do primeiro, é que os postos disponíveis estão modificando-se em razão da nova organização e tecnificação do trabalho e têm exigido, cada vez mais, atualizações constantes, bem como um padrão, na maioria das vezes, atendido pelo Ensino Superior. Uma terceira, também em decorrência das anteriores, é a intensificação e precarização do trabalho, que incluem o desmantelamento das conquistas trabalhistas, bem como dos contratos e das condições de execução das atividades.

No contexto que aponta a hipótese central desta pesquisa e sua tese, o desdobramento principal concede a problemática que pode ser expressa nesta pergunta: qual o sentido da formação na EJA para a empregabilidade no contexto atual? Esta problemática nos remete a outra e ambas formam o eixo norteador deste capítulo e pode ser assim formulada: qual o espaço para a

⁸⁴ É importante, neste momento, situarmos nossa posição com relação ao conceito empregabilidade. Embora nossa investigação neste capítulo recaia sobre ele, nos posicionamos criticamente a sua indicação como concepção central à EJA por dois motivos. O primeiro é que estando na lógica educacional atual do capital expressa suas proposições à classe trabalhadora, isto implica reconhecer que na relação capital trabalho o segundo – trabalho – fica dependente das condições de expansão e acumulação do primeiro – capital, sendo o mesmo que afirmar que concordaríamos com a manutenção da extração da mais valia absoluta ou na manutenção da alienação e reificação do trabalhador. O segundo é que entendemos que as políticas educacionais para a EJA, pela atualidade de sua execução é tratada como política compensatória, isto é, não promove a autonomia dos trabalhadores enquanto classe, tampouco sua inserção no atual mundo trabalho, visto o desemprego estrutural, dessa forma, nossa tese é fincada pelo fim desta EJA, mas na criação da Escola do Trabalho. Esta, por sua vez, entende que a educação somente desempenha um papel revolucionário sob a matriz de outro projeto societal, assim contribuindo com a classe trabalhadora inserida por suas condições materiais e sociais adequadas à verdadeira redistribuição da riqueza, que é o montante que esta sociedade produz como um todo. Para tanto, num momento transitório entre um e outro modelo societal a educação, como sistema de ensino, deve ser entendida como política pública, isto é, ao desenvolver a integração com outros Ministérios (do Trabalho e Emprego, da Promoção Social, da Justiça) garanta efetivamente nas práticas sociais a inserção e a participação de todos e de cada um aos benefícios que a sociedade produz. Neste caso, o destaque para o conceito empregabilidade fica condicionado como enfoque predominante no eixo da EJA institucional e pelos órgãos públicos e não como defesa de uma opção teórico-metodológica a ser desenvolvida em sua pedagogia.

categoria trabalho como princípio educativo na EJA, considerando a conjuntura que aponta para a empregabilidade como novo nexos?

Partiremos da premissa que articula o conceito empregabilidade à EJA como concepção pedagógica, mas, sobretudo política econômica. O conceito é assim, entendido como o aumento da capacidade de se manter empregado ou de inserir-se no campo de trabalho por novas formas de garantir a subsistência ou desenvolver competências e habilidades que melhorem o potencial do trabalhador, enquanto produtor ou produto no mercado.

Esta premissa é definida em documentos nacionais e internacionais⁸⁶ que serão neste capítulo analisados, entretanto, coadunamos com Mészáros (MÉSZÁROS, 2007) e Antunes (ANTUNES, 2005) de que no âmbito do capital, o mesmo não pode equacionar as mazelas econômicas e sociais que fazem parte de sua lógica interna.

A polêmica instada está no centro da contradição entre os desígnios econômicos do capital e sua incapacidade de garantir ao projeto social a reversão das condições atuais, como o crescente número de pessoas desempregadas, ou sob o trabalho precarizado, e as demandantes da falta das condições civis mínimas, que se interpõe a EJA seja como componente ideológico, como compromisso político com a sociedade civil (movimentos sociais e intelectuais).

O fenômeno que se apresenta tem imbricações diretas com a Educação Básica e Superior, enquanto projetos que não podem se desenvolver, absorvendo a sua demanda, em paralelo. A universalização do ensino, a questão da qualidade social da educação, o aumento dos índices avaliativos, temas em pauta e de relevância social ao exercício da cidadania, não tem como equacionar as questões do Sistema Nacional da Educação sem esbarrar nas problemáticas que se interpõem à EJA, por uma simples razão: trata-se do mesmo projeto social. São sob a mesma estrutura que se desenvolve ambas as modalidades de ensino.

É neste projeto que o aluno desempregado, ou sem trabalho, não tem interesse em voltar a estudar, pois, sabe que não é a EJA que cria empregos. O aluno empregado, ou com trabalho, não se interessa pelo conjunto pedagógico que hoje se desenvolve, pois, se encontra demasiado longe de sua realidade imediata e mediata da dimensão econômica.

⁸⁵ Este fenômeno vem sendo apontado em função da reestruturação produtiva, que tem aumentado o uso da tecnologia da informação e automação escasseando os postos/empregos ocupados pelos trabalhadores.

⁸⁶ Os documentos que nos referimos serão a fonte de análise para este capítulo, além da pesquisa empírica e estarão citados com suas referências ao longo do mesmo.

Tendo em vista a opção pelas interlocuções com alguns estudos marxistas⁸⁷ as análises na dimensão ontológica pautaram-se pelo viés da concepção formulada pelo materialismo histórico e dialético. Estes garantiram, do ponto de vista analítico, a centralidade da categoria *trabalho* como auto-atividade e elemento protoforma do homem social à emancipação integral quando superadas, ou no próprio movimento da superação, as condições do campo econômico atual. Assim, apresentamos a categoria *trabalho* como princípio educativo e a nosso ver a concepção pedagógica e política que deve norteá-la tendo-o, portanto, como eixo central da formação do trabalhador e ainda como contexto concreto da realização das políticas públicas que visem a integração, como produtor livremente associado (MÉSZÁROS, 2007).

Ambos os caminhos de estudo, que só se separam para fins de análise, mostraram o estabelecimento de uma pedagogia dominante na formação do trabalhador, conformando uma determinada epistemologia também dominante e viabilizada hegemonicamente pela via escolar. Pelos determinantes produtivos a pedagogia se desenvolveu tendo a educação escolar voltada para os conhecimentos tidos como conteúdos necessários ao seu desenvolvimento. Aqui se estabeleceu a **Educação para o Trabalho**, como protagonizada pela matriz positivista, pós Revolução Francesa.

August Comte (1798-1857) foi seu precursor no campo filosófico e Émile Durkheim (1858-1917) dedicou-se as formulações à educação escolar. O conhecimento é tido como científico e um bloco analítico que implica numa verdade irrefutável e passível de ser transmitida via educação às massas, independente de sua finalidade.

Como contraponto e crítica a educação dominante da época, a Revolução Russa com seus impactos políticos e econômicos no campo educacional preconizou uma pedagogia voltada à formação dos operários a defendendo como pública estatal, no momento de transição entre um e outro estado de organização econômica e social. Mas a entende como formação que viabiliza, pela **Escola do Trabalho**, ao homem a auto-organização como componente da emancipação integral para o comando coletivo da sociedade como um todo.

Neste contexto, destacamos do ponto de vista filosófico, o materialismo histórico dialético com K. Marx (1818-1883) e propriamente no campo pedagógico M. M Pistrak. O conhecimento científico na pedagogia socialista assume uma finalidade política e social em sua transmissão.

⁸⁷ Antunes (ANTUNES, 2005), Mézàros (MÉSZÁROS, 2007), Kuenzer (KUENZER, 2002), Neves (NEVES, 2000; 2002), Gentilli (GENTILLI, 2002), Saviani (SAVIANI, 2007).

A formação revolucionária e bolchevique é a matriz que transcende o papel social da escola e compõe coletivamente a comunidade como um elemento cultural de organização do trabalho. Este último é a raiz da ação humana, posto, que é pela ação crítica e refletida da atividade produtiva coletiva que o homem torna-se humano emancipado.

O campo educacional tendo uma pedagogia voltada para o trabalho, seja ele como auto-atividade ou preparatório, é realizado na Sociedade Moderna tendo como premissa estas duas grandes concepções filosóficas e imbricado a educação escolar. Atualmente suas análises são realizadas pelo campo que se ocupa da relação trabalho e educação e tem como centro as questões que emanam da relação capital trabalho. Associado a estas concepções, o positivismo e o materialismo histórico-dialético, estão, respectivamente, as pedagogias burguesas e socialistas.

A hegemonia da pedagogia burguesa, em função de sua imbricação com o sistema econômico dominante, credita a Teoria do Capital Humano sua base de articulação entre Educação e Sociedade. Interessa a esta concepção pedagógica a formação individual como recurso, e atualmente como insumo, ao mercado para viabilizar o capital social. Portanto, à formação do homem concebida individualmente, via escolar, é um recurso intrínseco ao desenvolvimento do sistema capitalista. Nessa via, a formação é uma mercadoria.

Neste contexto, o século XX foi palco da realização de uma pedagogia centrada inicialmente na organização taylor-fordista e mais recentemente ao sofrer os impactos da reestruturação produtiva e da crise de acumulação do capital, em meados da década de 1970, passa a ser objetivada tendo em vista a organização toyotista. Um fenômeno que vem provocando intensas modificações em várias dimensões sociais num contexto de aumento da exclusão, porque tem na concentração da riqueza e da produção o fator condicionante das políticas públicas desenvolvidas atualmente para a formação do trabalhador.

No campo sócio-ideológico este fenômeno resgata o papel do Estado como protagonista executor das políticas públicas, revertendo, ainda que não totalmente, as teses anteriores do Estado mínimo propagadas pelo ideário do neoliberalismo. No entanto, como resquício de suas teses cria, associado a responsabilização individual, políticas pontuais compensatórias visando atenuar a situação de pobreza que encontra-se a classe trabalhadora. Daí a grande ênfase à educação escolar nas últimas décadas do século XX, com conseqüências para a Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa, situada na afirmação da categoria *trabalho* e sua dimensão na EJA, se ocupa de aprofundar as implicações relacionadas a ambos visando pelos determinantes econômicos, mais propriamente no campo produtivo, elementos que possam servir à proposta pedagógica e política para o campo da formação do trabalhador. Entretanto, não entendemos que a EJA, como modalidade de educação seja a única responsável por este campo, o da formação do trabalhador.

O desemprego estrutural é também fator associado ao fenômeno atual que embora tenha gerado políticas no campo social, por parte do governo federal, voltadas a criação de empregos e da qualificação, não tem conseguido reverter o quadro da exclusão. Cria-se, como aponta Kuenzer (KUENZER, 2002) na interlocução dos campos pedagógico e produtivo a *inclusão excludente* contraditoriamente imbricada a *exclusão includente*. Neste contexto, o veículo propagador de fator hegemônico, no campo da EJA, é o conceito de *empregabilidade*.

Este conceito vem sendo divulgado nos documentos internacionais desenvolvidos como orientação aos governos nacionais no campo educacional, especificamente da EJA. Tem como categorias vinculadas o protagonismo juvenil, o empreendedorismo, a economia solidária e sustentável. Nessa via, a educação escolar passa a ser a própria política compensatória que deve assumir como veículo condutor, os temas sociais gerado pelo conjunto ideário das teses da economia, sem, no entanto, garantir a reinserção ao mercado de trabalho do alunado que a procura.

As várias instituições de ensino que atualmente constituem a organização educacional, bem como outras relacionadas ao trabalho e emprego, do país têm como fim a desejada inserção produtiva do homem. Entretanto, a situação de precariedade de atendimento pelas políticas públicas que ainda na primeira década do século XXI mantém mais de cinquenta milhões de jovens e adultos sem as condições de realização do projeto societal provoca a EJA para a execução de um projeto pedagógico e político que garanta a participação do trabalhador no processo escolar, sem considerar a estrutura que o mantém como política compensatória.

A relação estabelecida nas orientações contidas nos documentos internacionais e nacionais de condução das políticas educacionais tem sido criticada em alguns pesquisadores porque postula à educação escolar um novo incremento à teoria do capital humano. Ainda que sob novas categorias, como o conceito *empregabilidade*, a pedagogia da hegemonia, como defende Neves (NEVES, 2005), Saviani (SAVIANI, 2007), Gentili (GENTILI, 2002), Kuenzer

(KUENZER, 2002) deixa mais uma vez a escola à mercê das condições do mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e verdadeiramente humana, ou seja, que garanta o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas que viabiliza a aquisição dos bens sociais e materiais dos quais são produtores.

O conceito cunhado por Saviani (SAVIANI, 2007, p. 440) de *neoprodutivista*, para a orientação atual à educação, é denunciador deste estado. Em suas palavras lemos que:

(...) as idéias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na ‘pedagogia da exclusão’. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema ‘aprender aprender’ como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação.

É sob este contexto que o estudo deste capítulo realiza as análises dos documentos, bem como dialoga com os sujeitos da EJA. Para a investigação desta proposta optamos por dois caminhos que para os fins propostos integram e expressam a EJA no Brasil.

O primeiro se constitui de uma análise de documentos produzidos por organizações da sociedade civil, organismos internacionais e pelo governo federal brasileiro. Não se trata de uma escolha sem propósitos e sim do reconhecimento que estes materiais expressam deliberações políticas e posições econômicas ao campo produtivo, e não sendo isoladas das políticas educacionais, expressam os encaminhamentos que se pretendem realizem a EJA.

O segundo se constitui da análise da presença da categoria *trabalho* pelos sujeitos, entendidos histórica e coletivamente que realizam a EJA no município de Paulínia - SP. Também aqui esta escolha não é arbitrária, mas se deu pelas condições estruturais e conjunturais do município no contexto do capitalismo atual. Isto implica reconhecer que o município, quando inserido no contexto macro da relação capital trabalho, expressa pelas deliberações políticas um projeto educacional para a formação do trabalhador. Para a pesquisa empírica então, o projeto educacional da EJA desenvolvido no município de Paulínia é um das expressões do projeto educacional do capital. Nossa hipótese é de que esta formação é tratada como uma semi qualificação, mantendo restrições e limites nos encaminhamentos de propostas educacionais emancipatórias.

Com isso posto, percorremos a última década do século XX no Brasil investigando a presença da categoria *trabalho* na EJA visando apontar, pelo movimento social e institucional, os desdobramentos que implicam em contradições, conflitos e conquistas no que diz respeito ao atendimento da formação do trabalhador não escolarizado para em seguida passarmos à análise dos documentos e dos sujeitos envolvidos com a EJA.

3.1. O contexto político e econômico sob a perspectiva educacional da EJA na última década do século XX.

É no contexto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2007) unido ao potente desenvolvimento tecnológico que entendemos a constituição e a importância que passa a ser dada, pelas políticas públicas, à Educação de Jovens e Adultos no mundo com repercussão no Brasil.

A década de 1970 é resultado no campo econômico do esgotamento do modelo adotado pelo Estado na chamada Época de Ouro, por Hobsbawm (HOBSBAWM, 1995), que não mais sustentava como modelo de desenvolvimento o crescimento econômico, com políticas de pleno emprego e acumulação de capital. A adoção como saída encontrada pelos países do capitalismo central das teses neoliberais proporcionou um corte nas ações estatais, redirecionando estas, como incremento do mundo privado, na tentativa de salvaguardar o sistema capitalista. Para Mézáros (MÉSZÁROS, 2007) esta é uma fase de acirramento da relação capital trabalho. Para o primeiro a aglutinação de seus objetivos, expansão, acumulação e lucro, se condensam na precarização do segundo, *para* e *na* manutenção da extração da mais valia absoluta (MÉSZÁROS, 2005).

No Brasil este movimento aconteceu tardiamente. Enquanto no final da década de 1980 os países do capitalismo central e alguns da América Latina já se questionavam sobre a eficácia destas políticas, pós 1990 o país passou a adotar medidas sob a sua orientação. O resultado direto foi o aumento da pobreza, da exclusão social e econômica.

Haddad (HADDAD, 1997, p. 202) analisando o período deixa claro o posicionamento das políticas públicas na década de 1990 com relação à EJA, mas que expressa o posicionamento do Estado de forma geral. Em suas palavras entendemos que:

(...) o que se verifica é um retorno ao já criticado movimento das políticas pontuais, pulverizadas e desarticuladas, baseadas na mobilização de certos setores da sociedade civil, sejam aqueles voltados ao setor produtivo, ou outros ligados à sociedade civil, e que, no entanto não desembocaram em políticas continuadas de escolarização básica ou de formação para o trabalho.

Também este movimento, é consequência, direta e indireta, do direcionamento dado em décadas anteriores. O contexto pós guerras mundiais viveu sob a pressão da reconstrução e, sobretudo, pela instalação de teses que versavam sobre a paz e a solidariedade. Ainda na década de 1940 são criados organismos internacionais com este fim. O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura são exemplos disto, mas, sobretudo de disseminar o imperialismo estadunidense (SILVA, 2002).

Alguns países, incluindo o Brasil, tornam-se disseminadores das propostas formuladas por estes organismos, seja pela pressão econômica ao estabelecimento impositivo da economia estadunidense através de financiamentos, seja pela necessidade de integrar-se em acordos que favoreceriam a política econômica interna com capital internacional. Nessa direção, a educação ganha status de propagadora de novas necessidades como afirma Neves (NEVES, 2000) de uma nova divisão de trabalho e, especificamente a educação de adultos é vista como potencial nacional ao desenvolvimento. A instalada política populista no Brasil coaduna destas teses e lança ao longo das décadas posteriores várias campanhas em prol da erradicação do analfabetismo.

Casam-se, neste contexto, educação e economia ainda que não abranjam toda a população. Entretanto, Haddad (HADDAD, 1997) mostra como as campanhas sem uma sustentação de crescimento econômico pouco interfere na situação de analfabetismo no país.

Analisando os percentuais entre número da população total, da população analfabeta nas décadas entre 1920 a 1991, afirma que a maior queda nas taxas de analfabetismo para pessoas acima de quinze anos ocorreu na década de 1950. Isto porque, defende este pesquisador, houve um conjunto de fatores positivos que condicionaram o desempenho de programas para a educação de adultos. Assim, verificamos, por suas palavras, que

(...) a EDA só pode se realizar de maneira eficaz em condições crescentes de mobilidade social. Ou seja, sem programas paralelos que impliquem na mudança das condições de vida da população será pouco provável que a EDA atinja o objetivo de se fazer motor do desenvolvimento individual e social. Assim, foi durante toda a década de 50 no Brasil. Naquela ocasião, programas de EDA foram aplicados em condições históricas de crescimento econômico com mobilidade social, o que permitiu que o intenso processo de industrialização e

urbanização da sociedade brasileira acolhesse no seu universo cultural e com novos postos de trabalho os recém escolarizados (HADDAD, 1997, p. 52).

Entre o final das décadas de 1950 e início de 1960 o Brasil viveu a crise do modelo de substituição das importações politicamente assentada sobre a ideologia populista. A mobilização a que se refere Haddad (1997) estava então na tentativa de efetivar mudanças com o apoio das massas, dessa forma, os líderes políticos favorecem a manifestação dos interesses que sinalizavam os trabalhadores. Manfredi (MANFREDI, 1981, p. 31) assim analisa este período:

As condições de mobilização, criadas em especial no último período do governo Goulart, possibilitaram que alguns setores da 'classe média' (grupos de intelectuais, organizações de esquerda, entidades estudantis e mesmo algumas organizações vinculadas a Igreja) se empenhassem em atuar junto aos trabalhadores do meio rural e urbano, no sentido de organizá-los para uma possível participação política.

Este contexto traz à tona críticas internas às campanhas e redireciona algumas das ações da educação de adultos pelo viés político. A crítica se dava no campo do atendimento e da participação dos adultos analfabetos e/ou desescolarizados pelas políticas educacionais e públicas. O exercício da cidadania passou a ocupar o centro dos debates, no entanto, entremeio as questões gerais da educação escolar a educação de adultos desenvolveu-se a reboque destas questões. Ainda que o Ministério da Educação a tivesse como objetivo, as demais dificuldades do sistema educativo como um todo lhe tomaram a frente. As experiências de maior sucesso provinham do norte e nordeste do país, localidade onde se concentravam um maior número de analfabetos. Na coordenação destes programas estava a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA.

Para Paiva (PAIVA, 1987, p. 221) a CNEA:

(...) anuncia uma nova fase em nossa história educativa: a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudos dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional. Nela encontramos as preocupações com os métodos, a presença do 'psicologismo' dos 'otimistas', sem que o movimento tivesse absolutizado esse aspecto do problema.

Neste momento lançaram-se campanhas de educação de adultos pelo rádio, bem como estiveram em cena iniciativas privadas ligadas a Igreja. Os movimentos mais expressivos foram o Serviço de Assistência Rural - SAR, a Rede Nacional de Emissoras Católicas - RENECA, e com vinculação estatal a SIRENA emissora de rádio instalada em Leopoldina como parte das

atividades da CNEA. Sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, o governo Jânio Quadros, criou o Movimento de Educação de Base - MEB, num convenio entre o MEC e a CNBB. Houve além deste convênio a manutenção do financiamento à Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo - MNCA, com o fim de subsidiar o desenvolvimento social e econômico das campanhas já existentes. Oficialmente as campanhas foram extintas em 1963, com Paulo de Tarso a frente do Ministério da Educação, lançando neste mesmo ano a Coordenação do Plano Nacional de Educação.

Neste contexto e preocupados com a educação de adultos e a questão do analfabetismo no país, alguns grupos (intelectuais, estudantes, políticas e a participação política das massas) ligados diretamente a estas questões que influenciaram o Ministério da Educação, para que organizasse o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e a Comissão Nacional de Cultura Popular. Na interpretação de Paiva (PAIVA, 1987, p. 230) estes grupos no campo da atuação educativa pretendiam:

(...) a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país como exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância.

Destas participações nasceram os Centros Populares de Cultura que funcionaram em todo o país, com cursos, teatros, exposições e se ligavam essencialmente a atuação da União Nacional dos Estudantes - UNE. Floresciam também os Movimentos de Cultura Popular, inicialmente promovidos pela prefeitura de Recife e difundidos em outras localidades do nordeste, movimento com atuação direta sobre a divulgação de materiais didáticos que abrangessem a alfabetização de adultos, bem como a continuidade da escolarização.

Em meio ao MCP estava a atuação de Paulo Freire, um dos principais críticos das campanhas nacionais promovidas via Ministério da Educação, nas décadas anteriores. Dentre as críticas a principal era a visão de homem e educação com a qual operavam à educação de adultos, para isto propondo entendê-lo como capaz e produtivo, e a educação como instrumento de conscientização e organização política das massas. O ideário central marcava-se pela promoção do homem e sua realização pelo campo cultural. Estas críticas pronunciadas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) obtiveram repercussão após as ações efetivadas pelos

CPCs, MCPs e pelo MEB após o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular em 1963.

Como consequência buscou-se delinear mais claramente as questões teóricas e metodológicas das ações que envolviam a educação de adultos. Para Paiva (PAIVA, 1987, p. 251) esta repercussão se deu:

(...) em virtude de maior desdobramento das idéias que serviram de base ao método Paulo Freire e sua difusão ampla, possibilitada pela edição de *Educação como prática da liberdade*, o pensamento do educador pernambucano parece ter sido o que maior influência exerceu sobre os profissionais da educação em geral, consolidando a reintrodução da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos esboçada desde o início da década.

Entretanto, o modelo político e econômico adotado, entre 1961-1963, em desacordo com as políticas internacionais levou ao Golpe Militar de 1964. Durante dois anos nada foi feito a não ser a extinção e perseguição dos movimentos anteriores. A pressão internacional pela alfabetização e escolarização popular influi, por meio da UNESCO e os acordos MEC-USAID, para o lançamento da Cruzada da Ação Básica Cristã - Cruzada ABC, que teve ação essencialmente no nordeste brasileiro.

Alcançado desprestígio deste movimento em função do mau uso dos recursos, criou-se em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, como organismo nacional de coordenação das questões da alfabetização e em 1970 foi transformado em entidade executora. Dos movimentos iniciados anteriormente ao golpe apenas o MEB sobreviveu, porque ligado a CNBB, promovendo uma revisão do material didático, de sua metodologia e da orientação dada ao programa, demitindo, inclusive, muitos técnicos.

Para Paiva (PAIVA, 1987, p. 288) o viés assumido pelas entidades, governamentais ou não, em prol da educação de adultos entre as décadas de 1950 e 1970, teve como enfoque o desenvolvimento dos campos cultural e econômico. Com relação ao campo cultural caberia a educação a reinserção de forma consciente e responsável dos homens aos novos enfoques culturais produzidos no processo de modernização. Nesta direção, a educação de adultos deveria acelerar o processo de modernização, por meio de tarefas específicas com a integração dos indivíduos marginalizados e com o preparo de populações que ainda não haviam sido atingidas pela modernização.

Em termos de realidade brasileira, deveria a educação ‘libertar o homem da condição de objeto dos processos culturais’, promovendo a sociedade de quadros humanos capazes de crítica, de livremente assumirem a responsabilidade da situação presente e de construírem uma nova realidade.

Já no campo econômico preocupava-se com os custos e a correta aplicação dos recursos para a efetivação de uma política e de um programa educacional, tanto na linha dos investimentos, quanto na perspectiva da economia da educação. A defesa recaía sobre pensar a educação como veículo de transformação econômica e política, dessa forma, visavam responder: quais meios e qual o tempo que atua sobre outros processos sociais? O conjunto ideário pautava-se em considerar um guia para a correta aplicação de recursos e a melhor distribuição do ônus social que acarretaria. Para este enfoque o homem deveria ser formado para um tipo de convivência social, sendo assim, um homem consciente e participante (PAIVA, 1987).

A partir dos documentos do Seminário sobre Educação e Desenvolvimento - Educação de Adultos, realizado em Recife em 1963, o enfoque econômico prevaleceu sobre o cultural, obtendo, assim, vitória nos encaminhamentos educacionais no campo da educação de adultos, dessa forma os “realistas” sobre os “entusiastas”. Os tecnocratas tomavam a frente e desenvolveram-na para que as decisões educacionais, conforme situa Paiva (PAIVA, 1987, p. 290):

(...) não deveriam ser tomadas a partir do valor ‘educação’, mas a partir da sua contribuição potencial para o progresso de desenvolvimento. A validade de um programa seria medida por sua rentabilidade e esta seria obtida empregando-se adequadamente as técnicas de planejamento educativo, dentro de um plano mais geral de desenvolvimento econômico social.

O contexto pós II guerra mundial, como dito, foi revitalizado ideologicamente tendo a educação e, especialmente, a educação de adultos, para a reconstrução da paz e solidariedade. Este foi o mote que promoveu campanhas, planos e financiamentos no campo da alfabetização, com apoio de organismo e agências internacionais. Nesta direção, destacamos que o conjunto das teses não mobilizaram esforços para executar ações, via governo federal, no sentido de suplantar as condições reais dos analfabetos, mas sim enfatizá-la ao tratá-lo como adulto que necessita ser inserido e reintegrado à sociedade, já que a premissa estava em determiná-lo como marginalizado, independente das condições econômicas e produtivas.

Com relação à categoria *trabalho* não encontramos como atividade núcleo da atividade humana, seja auto-atividade ou como emprego da força de trabalho. Quando o enfoque tratava de

analfabetos ou desescolarizados o campo técnico educacional sob o viés economicista tomou conta da educação de adultos até meados da década de 1990. A introdução do ideário freireano teve o mérito de incluir a perspectiva político-cultural e ainda questionar as concepções de homem e realidade predominantes. O homem analfabeto a partir de então já não poderia mais ser visto como incapaz ou vítima do sistema, mas, como produtor de cultura, como isso participante ativo da realidade seja ela produtiva, ética, estética e política no sentido mais amplo do termo.

Se considerarmos o ideário freireano, embora fora do contexto formal da educação escolar, pois os seus trabalhos se direcionavam para o campo da Educação Popular, poderíamos inferir um início, talvez, de discussões que preconizam o trabalho, seja como auto-atividade, já que abrangia o campo cultural na produção e aquisição de bens, ou como qualificação, pois, para este o interesse pela emancipação política passava por discussões que previam a transformação da realidade material do aluno (trabalhador, conseqüentemente trabalho).

Neste período (HADDAD, 1997) o percentual de analfabetismo manteve-se entre 39,60% em 1960, para um total de 40.278.602 da população; o número de analfabetos, nesta década, era de 15.964.852. Na década seguinte, em 1970 a população cresce em torno de 14 milhões, seu número foi de 54.008.604, o número de analfabetos era de 18.146.977 e representou 33,60% da população em geral. Na verdade uma diferença entre as décadas muito pequena considerada com a diferença da década de 1950. Nesta o percentual de analfabetos era de 50,50 da população em geral e chegou à década de 1960 com 39,60%.

Os efeitos dos encaminhamentos dados há estas décadas podem ser avaliados também pelo percentual de analfabetos nas décadas posteriores. O Brasil chegou à década de 1990 com uma população de 95.837.043, de analfabetos com 19.233.758, representando um percentual de 20,07. Considerando o crescimento da população o percentual não demonstrou uma diminuição e sim, a manutenção dos números reais de analfabetos no país (HADDAD, 1997).

Do Golpe Militar em 1964 até 1985 a educação de adultos viu-se condicionada ao Mobral e ao Ensino Supletivo. Os enfoques de destaque se davam pela mudança ideológica aos movimentos anteriores e pela tecnificação da educação em geral e especificamente da educação de adultos. A partir de 1985 o país passou a referendar-se pela redemocratização política, fenômeno proporcionado pelo esgotamento do modelo militar adotado até então. A dimensão internacional econômica encontrava-se em crise desde a década de 1970, dessa forma, foram se

escasseando, mas não esgotaram os investimentos de capital estrangeiro no Brasil, além da sensível diminuição dos financiamentos.

O contexto econômico propiciou que a segunda metade da década de 1980 fosse palco de reivindicações e associações de profissionais da educação pela escola pública de qualidade social. Houve um significativo aumento da atenção aos processos de escolarização pública dada às políticas adotadas no processo de redemocratização que passou o país pós-ditadura militar. Entretanto, a educação de adultos sofre um retrocesso no campo das políticas governamentais.

Com a extinção do Mobral foi criada a Fundação Educar em 1985 que teve como objetivo o acompanhamento e não a efetivação dos programas à educação de adultos sendo extinta em 1990. Deste tempo até 1996 com a homologação de Lei 9394/96 houve um retorno as campanhas visando como fim a erradicação do analfabetismo.

A pressão internacional, de forma mais marcante no campo da alfabetização de adultos, se deu em 1990 quando a UNESCO o determina como Ano Internacional da Alfabetização:

Visando a preparação desse Ano, foi criada no Brasil, em 1989, pelo Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Alfabetização, com representação governamental e da sociedade civil como: Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Brasileira de Organizações não Governamentais (ABONG), Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC), Sindicatos e Movimentos Sociais, sob a coordenação de Paulo Freire (SOARES E SILVA, 2009, p. 08)⁸⁸.

A Comissão Nacional de Alfabetização mais tarde se constituiria como Comissão Nacional de Alfabetização e Jovens e Adultos teve início ainda no Governo presidencial de José Sarney (1985-90), por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ainda na gestão da professora Vanilda Paiva. O presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) deixou de convocar a comissão que passou a perder a finalidade e funcionalidade frente as deliberações com relação a política de jovens e adultos como órgão consultor entre o governo federal e a sociedade civil e foi retomado no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006). Neste momento houve a substituição de algumas entidades. A CRUB pela ANPED, da UNE pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) (SOARES E SILVA, 2009).

⁸⁸ Informação obtida na página eletrônica do Fórum Nacional da EJA, disponível como artigo em <http://www.forumeja.org.br/>, acesso em 29/10/2009, Soares, L. e Silva, F. R., **Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil**, 2009, p. 1-16.

Ainda na década de 1990, como uma das primeiras atuações do conselho e a necessidade posterior de “ganhar” espaço pela homologação da LBD e pelo momento preparatório para a V CONFINTEA, no ano de 1996 foi realizado em Natal o Encontro Nacional para que os Estados, previamente orientados, apresentassem a situação da EJA pelo país, bem como deliberassem sobre o documento que efetivado em conjunto, governo e sociedade civil, servisse de base para a participação do Brasil no evento internacional em 1997.

Neste momento, o governo FHC, através presença da Primeira Dama, Sra. Ruth Cardoso, lançou o Programa Alfabetização Solidária, marcando a volta de iniciativas pontuais, isto é, fora das políticas de continuidade à EJA pelo governo federal. Assim, caberia aos Estados e municípios sua efetivação. O momento do Encontro foi marcado por tom de contestação, já que não se tratava das iniciativas apontadas até então pelos participantes:

Editado em forma de campanha, o PAS reproduzia práticas anteriores de alfabetização criticadas nos documentos em elaboração para a Conferência. Esse fato produziu um clima de tensão que perdurou durante o evento. O segundo acontecimento viria com os conflitos explicitados na plenária final do encontro quando cada parágrafo do documento final era lido e votado. O terceiro e o quarto fato foram decorrências do encontro. A coordenadora nacional de EJA foi exonerada e afastada das deliberações a serem encaminhadas à V CONFINTEA. Finalizando, o Ministério da Educação apresentou um documento alterando a versão aprovada pelos presentes no Encontro Nacional. As duas versões foram publicadas mais recentemente, em 2004, pelo próprio MEC, no Volume 1 da coleção Educação para Todos (SOARES E SILVA, 2009, p. 10).

As orientações do MEC para a realização do documento dos Estados sobre a EJA que culminariam no Encontro em Natal (1996) foi feita em forma de Fórum a exemplo da iniciativa do Estado do Rio de Janeiro. Outros Estados, entre 1996 e 2004, efetivaram a mesma política dando vazão à realização de mais Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, os ENEJA's como condensação macro dos encontros estaduais e regionais. Em 2009 eram 27 fóruns estaduais e 28, considerando que a união destes, forma um único, o fórum brasileiro⁸⁹.

O final da década de 1990 uniu todos os fatores anteriores. As questões econômicas foram administradas tendo o Estado como protagonista, sem, no entanto desvincular-se do sistema capitalista e de sua peculiar forma de organizá-lo no campo mercadológico, enfatizando, nessa via, políticas privatizantes e compensatórias. Passou a ter como sua premissa de ação as categorias da flexibilização e da regulação. Ambas emanavam dos novos processos produtivos,

da nova organização empresarial, gerencial e do trabalho, do avanço tecnológico e do indiscriminado uso da ciência pelo capital.

No campo sócio-ideológico as teses propagadas deram ênfase ao particularismo e o subjetivismo sobrepondo-se a dimensão coletiva. As questões sociais, como meio ambiente, preservação, violência, paz, a fome ganharam amplitude e destaque na ação compensatória do Estado e dos movimentos da sociedade civil. A educação situou-se como uma mercadoria e ao mesmo tempo um campo fértil das novas regulações econômicas e sociais, implantando formas flexíveis de gestão e conhecimento. Reorganizou-se a escola curricular e institucionalmente para atender a demanda que sob o viés da reestruturação produtiva solicita capacidades multifuncionais e ágeis para operar máquinas inteligentes (NEVES, 2000; 2005, KUENZER, 1999; 2002).

No campo da educação de adultos um tema muito discutido foi a escassez de recursos com a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, que excluiu da redistribuição dos recursos educacionais a EJA. A atual LDBEN normatizou a Constituição de 1988 que garantiu o Ensino Básico inclusive aos que não tiveram oportunidade de frequentá-lo, promovendo em seus artigos 37 e 38 seu exercício e competência, lançando em seguida, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Este movimento não se deu de forma isolada e sem a presença dos movimentos da sociedade civil e dos organismos internacionais, como visto acima. Ambos disputando sua hegemonia frente à mobilização e integração das massas foi ao longo desta última década discutindo a educação de adultos sob novas perspectivas. A síntese entre ambos, no caso brasileiro, teve nas ações do governo federal sua expressão, ainda que muito das experiências da Educação Popular não tenham sido incorporadas aos encaminhamentos oficiais (ARROYO, 2002).

Embora considerando as novidades, as realizações em EJA, pós 1996, são fragmentárias no campo das ações do governo federal visando de um lado atender a demanda pelo alfabetismo e da formação do trabalhador não escolarizado e de outro a necessidade do campo produtivo sob o mesmo aspecto, ou seja, um novo trabalhador para uma nova tecnologia. Foram criados alguns

⁸⁹Informação obtida na página eletrônica do Fórum Nacional da EJA, disponível em <http://www.forumeja.org.br/>, acesso em 29/10/2009.

projetos nesta direção, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pelo Ministério do Trabalho e Emprego; o Plano de Qualificação Técnico-Profissional, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e o Programa Nacional de Inclusão do Jovem (PROJOVEM).

A primeira década do século XXI marcou ações à EJA tanto no campo do poder público, quanto da sociedade civil. Os fóruns e ações da CNAEJA se mantêm como campos de interlocução, de diálogo, de representação e pressão política, culminando com os ENEJA's, pela forte presença da sociedade civil, dividida entre ONG's, comunidades religiosas e movimentos sociais.

No campo do poder público em 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação, que dedicou em seu tópico III “Modalidades de Ensino”, um capítulo sobre diagnóstico, diretrizes, objetivo e metas à EJA. São aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. No ano de 2003 o Programa Brasil Alfabetizado e em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que tem por objetivo, segundo sua página eletrônica de “... contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação⁹⁰”.

No ano de 2006 houve a reformulação no plano do financiamento e a EJA foi incluída no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, FUNDEB e, em 2007 no Programa Nacional do Livro Didático, o PNLA destinado especificamente aos programas de alfabetização que para 2011 será ampliado para PNLD EJA, atendendo ao Ensino Fundamental em EJA⁹¹.

Embora as últimas décadas tenham efetivado políticas educacionais no âmbito da educação de jovens e adultos, visando num primeiro momento à questão do *alfabetismo* como o foi na década de 1990 e posteriormente ao Ensino Fundamental, o país ainda carece de políticas públicas de continuidade que objetivem estabelecer o direito subjetivo e inalienável à educação de todo cidadão. Ainda que este seja o *objetivo proclamado* não o cumpre, estabelecendo como *objetivo real*⁹², sobretudo, nos quesitos de participação produtiva, econômica, cultural e social, a

⁹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>, acesso em 04/11/2009.

⁹¹ Informações obtidas na página eletrônica do Ministério da Educação, em <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 05/11/09.

⁹² Estas categorias: objetivos reais e objetivos proclamados são baseados nos estudos de Saviani (SAVIANI, 1999) em que o primeiro trata-se da efetividade da educação escolar, considerando suas determinações e condições concretas, já o segundo são os objetivos enunciados na legislação educacional e não necessariamente realizados.

exclusão includente e a *inclusão excludente*, como afirmamos anteriormente a partir dos estudos de Kuenzer (KUENZER, 2002).

Sob esta perspectiva coadunamos com Kuenzer (KUENZER, 2002) e Haddad (HADDAD, 1997) de que as políticas se tornaram ainda mais unilaterais quando a educação na perspectiva das políticas educacionais foi tida como política isolada do contexto produtivo e econômico. Estes pesquisadores têm nos mostrado que a efetividade das políticas em EJA tem estreita relação com a disponibilidade de condições reais de mobilidade social e qualidade de vida. Isto implica reconhecer à importância de rever a distribuição de renda, as políticas de geração de emprego e trabalho, as questões que implicam na reorganização produtiva, por meio, do planejamento econômico que garantam um equilíbrio entre oferta e demanda sem, no entanto, intervir nas questões vitais do homem e seu meio sejam ele natural ou social (MÉSZÁROS, 2007).

A afirmação do parágrafo anterior nos leva a inferir que tais políticas no contexto atual da crise estrutural do capital e tendo como cerne sua relação antagônica com o trabalho, deixa antever que as mesmas se dispõem tendo o primeiro como objetivo de forma a se condicionar diretamente pela ação do Estado e seus objetivos como instituição capitalista, ao espaço que ocupa a classe trabalhadora, suas disposições objetivas e subjetivas às negociações que surgem no seio da relação capital trabalho, e aos objetivos do capital. Nessa direção, concordamos com Mézáros (MÉSZÁROS, 2007, p. 181) na seguinte afirmação:

Em um mundo onde o trabalho tem de ser considerado um ‘custo de produção’ quantificável, as soluções só podem ser temporárias/conjunturais, sujeitas aos imperativos da acumulação de capital – no mínimo, relativamente intacta – como ocorrido durante as duas décadas e meia de expansão pós-guerra. A recente tentativa de resolver o problema do desemprego pela *precarização* - que, é, em verdade, o modo mais cruel de *precarizar* os seres humanos vivos – só pode camuflar um fracasso cujo impacto tende a ficar cada vez mais sério no futuro próximo.

Nesta perspectiva traz-se a hipótese central desta pesquisa que envolve o sentido da educação para a *empregabilidade* no contexto econômico atual, para que, desta pergunta ressalte-se os desdobramentos que determinam a EJA no “fazer escolar” e confirmem apontamentos críticos e argumentativos ao projeto hegemônico que hoje se desenvolve.

Retornaremos a este assunto no capítulo posterior, apontando limites e perspectivas ao projeto de formação da classe trabalhadora que tendo o trabalho como auto-atividade e sabendo

dos limites de uma pesquisa no campo da práxis pedagógica, possa, ainda assim, junto às políticas públicas conduzir a mudanças, ainda que sejam “restritas” ao campo educacional.

Como encaminhamento das posições assumidas internacionalmente à EJA na década de 1990 e sua repercussão no Brasil passaremos a análise de alguns documentos internacionais. Estes são resultados das conferências promovidas pela UNESCO desde 1947, entre os países membros. Este é o mote do próximo item.

3.1.1. As diretrizes internacionais.

Como dito anteriormente a escolha dos documentos tanto nacionais, como internacionais não foi arbitrária, e sim pelo conhecimento antecipado que o estudo sobre o objeto nos proporcionou. Ao nos debruçarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, seja por nossa experiência com a escola e ou pelas reflexões daí emanadas nos defrontamos com um campo explorado de forma diversa, mas que em alguns casos, não condiz com a realidade concreta e mais imediata dos alunos da EJA.

A relação entre ambos os campos nos levou a questionar as posições levadas à escola pelo governo federal, via Ministério da Educação, como suas diretrizes institucionais e curriculares, por meio de materiais didáticos que visavam a sua realização. Aprofundando mais esta busca encontramos na sua bibliografia, dentre outras referências, a da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO, bem como em todos os materiais disponíveis pelo MEC à EJA.

A UNESCO, assim como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são agências internacionais criticadas em teses e artigos como representantes do poder estadunidense na área educacional subordinando à educação brasileira as determinações da lógica do mercado (SILVA, 1999; 2000) e que de acordo com esta posição impediria a assunção de projetos e programas voltados à realidade em seu potencial de autonomia política e emancipação.

Dessa forma, nos interessamos em saber qual a posição do mesmo para a educação de adultos, mas, especificamente, no que se referia a categoria *trabalho*, ou melhor, quais as orientações que a UNESCO vem divulgando entre os países membros, inclui-se o Brasil, sobre a relação da EJA com esta categoria? Estas, em forma de orientação, estão em acordo ou desacordo

com a realidade brasileira? O que este estado, a presença da UNESCO, expressa como orientação à educação de adultos num “mundo sem trabalho”?

Para cercar o campo de estudos nossa busca centrou-se nas análises dos últimos documentos produzidos pelos organismos ligados a UNESCO e com responsabilidade sobre a América Latina e Caribe. Estes tiveram a incumbência de organizar propostas, deliberações e documentos vindos dos Estados membros e socializá-los entre os mesmos com a finalidade da criação de um documento único, ainda que respeitando as particularidades de cada país.

As entidades que aparecem como realizadores destes documentos são: a CEAAL, a CREFAL e ao INEA. Cria-se entre eles um movimento que visa subsidiar os governos nacionais, denominados Estados membros e dar ênfase, paralelamente a educação geral, à educação de jovens e adultos. Suas posições se expressam pela CONFINTEA –, já na sexta edição e a cada dez ou doze anos tem como sede um dos países membros da UNESCO⁹³.

Dentre muitos e tendo consciência da limitação de nossos estudos a nossa escolha recaiu sobre o documento síntese promovido a partir da necessidade estabelecida na V CONFINTEA que aconteceu em 1997 na Alemanha, em Hamburgo, de socializar as deliberações ali produzidas.

Assim, foi realizado um “consórcio” de instituições, como descreve o próprio documento deste estudo, entre a UNESCO, CEAAL, CREFAL e INEA, assumindo o encargo de organizar e desenvolver orientações e formas de acompanhamentos aos Estados membros. Estas se deram em forma da construção de um espaço de reuniões para discutir as recomendações de Hamburgo, favorecendo os encontros nacionais como preparatórios para os debates regionais e reuniões subregionais de síntese.

O documento síntese recebeu o nome de *La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y El Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI*, de maio de 2000, em Santiago do Chile, sede da Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

O segundo documento escolhido deu-se entre os mais recentes produzidos para a VI CONFINTEA, a pedido da UNESCO. Este tem o objetivo de servir de preparatório para os debates e as discussões visando fazer uma análise da situação da educação de adultos na América Latina e Caribe. Sua edição é de 2008, e foi produzido sob a responsabilidade de Rosa Maria Torres del Castillo e financiado pela CREFAL. A escolha por este segundo se torna importante,

⁹³A CONFINTEA está na sua sexta edição e em dezembro de 2009, aconteceu em Belém do Pará, Brasil.

pois expressa as necessidades ainda presentes na América Latina e Caribe após a V Confinteia. Recebeu o título de *2009 De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: síntesis del Reporte Regional*.

Entretanto, embora a escolha por estes materiais tenha sido determinada de antemão, este material não é isolado do contexto geral, que a nosso ver os produziu. Assim, sentimos a necessidade da interlocução com alguns pesquisadores visando trazer para este estudo algumas implicações, no campo da concepção da educação, mas associadas explicitamente à educação de adultos.

Rivero (RIVERO, 1997) aponta para fatores anteriores as guerras mundiais e que se revitalizam ao longo do século XX para um discurso que valoriza a educação como necessária não só ao campo político, mas, sobretudo econômico na conformação de novos blocos históricos. Partindo dos estudos de Luis Ratinoff sobre a evolução das retóricas educativas, afirma que:

(...) el gradual progreso de la internacionalización de las ideas y de los intereses... (y que) pareciera que las modernas retóricas educativas respondieran a los desafíos de una dimensión internacional de los problemas y se difundieron em función de crisis y ajustes mundiales (RATINOFF IN RIVERO, 1997, p. 19).

Rivero (RIVERO, 1997), assim, visa responder quais são os interesses e idéias que se propagam e influíram na educação. Segundo este autor o nacionalismo europeu, como o francês, que ultrapassou fronteiras tem profunda influência na organização da educação na América Latina. Por este ideal a educação pública deve ser parte de um projeto nacionalista de integração das comunidades nacionais para formar cidadãos com o intuito prioritário de respeito e devoção.

Este estado influência não só a organização e sistema educacional, mas, sobretudo as organizações populares, os movimentos agrários e estudantis. Os interesses estão sob a consolidação para formar novas bases eleitorais da sociedade política. As idéias nacionalistas, como no Brasil, são instigadas pela sociedade política, sob o viés do populismo e, sobretudo a civil, com repercussão sobre os movimentos populares.

Para Rivero (RIVERO, 1997) dessa forma, a escola não foi um processo prévio de integração cultural via alfabetização. Pelo contrário ela se instalou num universo social analfabeto sob um modelo educativo tradicional com o objetivo de atingir as camadas médias. No

Brasil houve uma transposição do modelo regular do ensino à educação de adultos, sem, no entanto, considerar as especificidades de seu contexto estrutural e conjuntural.

O impacto social foi um alto nível de evasão e repetição entre os alunos que não tinham prévias condições sociais e econômicas para permanência na escola. Assim, afirma o autor que “(...) *los efectos de esta incongruencia han sido determinantes en varios países para la necesidad de políticas posteriores de alfabetización y educación de adultos*” (RIVERO, 1997, p. 20).

Os estudos anteriores, realizados nesta pesquisa, sobre a história da formação/qualificação dos trabalhadores, além do contingente de alunos “expulsos” da escola, trouxeram à tona a dicotomia entre trabalho manual e intelectual como parte sócio-cultural da educação do século anterior, influenciando sobre os objetivos das políticas educacionais do século XX. Como mostramos no primeiro capítulo desta tese a formação da classe trabalhadora se desenvolveu a partir do conjunto ideário que unia o fator, como concepção das relações sociais, da obediência à liberdade, e consubstanciou para a classe trabalhadora a liberdade convocada, isto implica dizer que a cada trabalhador era dada a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho, independente das condições conjunturais e estruturais da sociedade.

A valorização via escola da formação/qualificação acaba se estabelecendo sobre os imigrantes europeus que buscam as escolas técnicas e ou profissionais sabendo antemão da sua importância. Os imigrantes chegam ao país já tendo vivenciado uma formação urbano-industrial mais desenvolvida que o Brasil da década de 1930. Trazem consigo não só a importância das reivindicações trabalhistas e suas conquistas, mas também a relação entre o trabalho e a educação como forma de ascensão política e econômica. Entre os não atendidos pela escola pública e saciada a necessidade de mão de obra para a indústria, principalmente os imigrantes, estão a maioria da população: filhos de negros, índios, mestiços e pobres sem nenhum tipo de qualificação como alta demanda para a educação de adultos.

Para Rivero (RIVERO, 1997) do ponto de vista do contexto externo à escola e a formação/qualificação do trabalhador o período pós-guerras marcou o discurso da importância da pluralidade em contraposição aos nacionalismos totalitários, com acento na importância do individualismo para a estabilidade da ordem. Este autor destaca que na América Latina criaram-se maiores condições de circulação para a elite e vazão para o discurso da meritocracia. No entanto, diz Rivero (RIVERO, 1997, p. 20):

Dicho ‘pluralismo’ no resistió la confrontación ideológica generada por la Guerra Fria y los efectos de la temprana masificación de los sistemas docentes, así como la necesidad de atender la gradual expansión y consolidación de nuevas capas medias demandantes de formación especializada que posibilitara mejor acceso a la oferta de empleos de entoces.

Este autor ainda coloca como importante o movimento da Revolução Cubana e fundamental, no contexto da revolução, a realização da Reunião e a Carta de Punta del Este, em 1961 por 17 países que se comprometem em traçar uma política educativa que em 1970 alcançaria a eliminação do analfabetismo e a garantia um mínimo de 6 anos de educação primária para todas as crianças em idade escolar. De importância neste período destacam-se também os questionamentos pelos estudantes de Paris e os protestos anti Vietnam e as críticas aos quadros institucionais que cercavam os processos de liberdade nacional.

As influências deste período no campo educativo destacam uma educação que valorizasse a pessoa, pela educação informal e uma opção pedagógica na direção dos pobres e oprimidos, dando vazão a educação popular. Uma das mais fortes influências foi a contestação de que a escola não é a única instituição educativa trazida por Paulo Freire e Iván Illich, autores de destaque neste período. Para a UNESCO o mote discursivo estava dado pela assertiva “aprender a ser”, assim, lançado pela Comición Faure, patrocinado pela mesma, diz Rivero (RIVERO, 1997).

O mais recente incremento que para Rivero (RIVERO, 1997) se transforma em retórica no campo educacional se associa ao discurso da globalização, denominando-o como a retórica do capital humano. Esta foi provocada pelo fim da guerra fria gerando hipoteticamente um mundo integrado numa economia global dominada pela lógica dos mercados internacionais, socialmente gerando um mundo sem conflitos, nem ideologias significativas. Sua característica principal foi a luta de forças e capacidades pelo progresso material mediante competências do mercado. Coube a escola o papel de habilitar os indivíduos para o ingresso compatível com um nível de vida civilizado, de modo que o resultado agregado seja a soma destas condutas viabilizando as economias locais e internacionalmente sustentáveis (RIVERO, 1997).

Nesta retórica, diz Rivero (RIVERO, 1997) há dois elementos que chamam atenção: a eliminação da mobilidade social como objetivo e a proposta de subordinar os processos educativos às necessidades econômicas. Tomando por tese os estudos de Rivero (RIVERO, 1997) nossa interpretação sobre as orientações internacionais as entende como a-políticas e a-históricas, conduzindo-a, nos países da América Latina e Caribe, pelos aspectos conjunturais que na década

de 1990 ganharam força como núcleo organizador dos movimentos sociais (GOHN, 2000). Nessa direção, gerando uma despolitização destes movimentos, com conseqüências do mesmo processo à educação.

Esta assertiva se fundamenta na interlocução entre as análises dos documentos citados, bem como outros que foram estudados para o fim proposto deste tópico da pesquisa e autores críticos que revisitando a história das idéias e concepções pedagógicas ligadas à EJA e as atuais condições de sua realização contribuíram sobremaneira a este estudo.

Com relação ao nosso propósito o documento em questão apresenta a seguinte estrutura em seu texto: o contexto latino americano e internacional da EJA; a EJA na atualidade; as perspectivas para o século XXI; uma análise da Conferência de Hamburgo; os propósitos, desafios e afirmações da Conferência de Hamburgo; as sete temáticas prioritárias para a EJA na América Latina e Caribe; e como último capítulo as proposições para a EJA na região⁹⁴.

O conjunto do conteúdo tem por objetivo apresentar os resultados do processo regional, entre os Estados membros sobre a situação da educação de jovens e adultos no contexto econômico e social de pobreza e exclusão da América Latina e Caribe. Justifica-se assim, ações à EJA e a necessidade da interlocução das várias entidades da sociedade civil com o governo nacional de cada Estado membro. Tendo como fim que a:

(...) nueva EDJA que requerimos debe ser producto de un nuevo pacto que haga de la educación un campo de trabajo a favor de la igualdad y para establecer sociedades competentes para asumir los desafíos de la nueva ciudadanía política, productiva y tecnológica, pero de igual manera capaces de superar la pobreza, las exclusiones y las discriminaciones (SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 20).

Tem por fundamento de ação no campo educacional a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo, Alemanha, em 1997.

A influência da conferência realizada em Jomtien⁹⁵ confere uma visão mais ampla da educação a educação de adultos, assim descrito neste documento:

⁹⁴ Esta estrutura se refere ao material publicado pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe, com sede em Santiago/Chile, sob o título: *La educación de personas jóvenes y adultas em América Latina y Caribe – Prioridades de acción em el siglo XX*, 2000.

⁹⁵ Para uma visão mais ampla da Conferência de Jomtien, 1990 Cf. os trabalhos de Lara e Dias, 2008, disponível em <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008>, acesso em 09/11/09.

(...) antes que reducir el problema de la alfabetización a la aún inmensa población en situación de analfabetismo, se optó por promover una acción que posibilite políticas y estrategias de anticipación asociando la educación a la subsistencia, al desarrollo pleno de las capacidades personales, a la mayor participación en el desarrollo y a la posibilidad de seguir aprendiendo (SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 11).

Esta propositura tem como premissa que a questão da educação de jovens e adultos não se reduz a alfabetização, mas tendo o educando no centro do processo da aprendizagem e estabelecendo como objetivo educativo, a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e a ênfase aos grupos de população com maior grau de vulnerabilidade, e sim a educação básica a ser propalada pelos governos nacionais em associação com a sociedade civil.

Como satisfação das *necessidades básicas da aprendizagem*, seguimos a análise feita por Gadotti (GADOTTI, 1991, p. 02)⁹⁶ a partir do documento realizado pela Executiva da Comissão Inter-Agências e publicado um mês depois da realização da conferência, sob o título: “Satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem uma visão para os anos 90”, o qual deu a seguinte definição para a educação básica:

A educação básica refere-se à educação que objetiva satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução primária ou fundamental, em que a aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, cultura geral e habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio”. As necessidades básicas de aprendizagem, segundo a mesma fonte, referem-se ‘ao conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para as pessoas sobreviverem, desenvolverem a qualidade de suas vidas e continuarem aprendendo.

Nesta direção, Gadotti (GADOTTI, 1991) entende que a Educação Básica é aquela que tem por implicação formativa a base, ou como ele denomina: *o piso, e não o teto ao desenvolvimento educativo de cada indivíduo*. Além deste aspecto crucial de entendimento à educação básica, este autor também elenca outros dois: a equidade e a autonomia. Todos se referem ao aluno, mas também a escola.

Entretanto, afirma o autor seria impossível uma definição que pudesse respeitar a heterogeneidade de culturas e experiências que compõem os países, devendo, assim, partir de

⁹⁶ Porque entendemos que a definição do documento analisado a trata de forma ampla, apoiando suas considerações em outras experiências. Gadotti (GADOTTI, 1991) limita-se a analisar o próprio documento síntese da Conferência de Jomtien, mas o faz sob o viés crítico que entendemos coaduna com a realidade brasileira, sendo assim funcional às análises posteriores desta pesquisa.

uma visão flexível e operacional, integral e integradora dando suporte aos planos e projetos concretos.

Dessa forma, busca uma definição que possa contemplar a heterogeneidade, ao mesmo tempo em que não perde as especificidades da educação escolar como proposta de formação e crítica social. Para Gadotti (GADOTTI, 1991, p. 03) a educação básica que tem por finalidade a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem deve ser considerada a partir de um *sistema único descentralizado*, o qual ele define como uma educação que:

(...) leva em conta um conjunto de conhecimentos universais, hoje disponíveis, filtrados pela cultura local e por uma escola emergente, a escola cidadã, baseada no exercício da democracia interna, na formação para o exercício dos direitos civis e para a criação de novos direitos; a escola cidadã, formadora do cidadão governante e não do cidadão governado. Nessa escola da educação não há lugar para dicotomias entre saber universal e cultura local ou popular. Ela opera, assim, a síntese entre equidade e autonomia.

Nesta acepção a EJA, a partir das considerações da conferência de Jomtien se estabelece em sua estrutura institucional e curricular diferente da concepção da suplência, que tem como marca a compensação e a aceleração dos estudos. Nessa direção, o documento ainda aponta para mais duas peculiaridades da EJA: a de que seu foco deve dar ênfase às populações com maior grau de vulnerabilidade e a de que o principal fundamento que deve direcionar as suas ações é a constituição da educação permanente.

No conjunto deste documento o termo vulnerabilidade pode ser interpretado como a população em situação de pobreza e exclusão social. Foram definidos dentro desta perspectiva quatro grupos que devem ser priorizados: os índios, os camponeses, as mulheres e os jovens. Assim lemos, que no entender deste a:

América Latina ingresó a la década de los años 90 con un conjunto de dilemas y contradicciones no resueltas. En el ámbito económico, la aplicación de políticas neoliberales no produjo los efectos esperados por sus impulsores, más allá de sus evidentes logros macroeconómicos en la región. Al revés, la pobreza se ha acrecentado y los niveles de exclusión social son tan profundos que se hace una necesidad replantearse el tema de la integración y la cohesión social (SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 24).

O fundamento da educação permanente refere-se à necessidade, apontada pelo documento, de que a inserção social e produtiva atual é dependente da oportunidade de todo cidadão poder continuar aprendendo. Esta premissa está diretamente associada a satisfação das

necessidades básicas, pois estabelece-se a partir de duas distinções: as ferramentas essenciais de toda aprendizagem, que são a base para continuar aprendendo (leitura, escrita, cálculo, expressão oral, solução de problemas) e os conteúdos básicos ou essenciais de aprendizagem necessários para seguir vivendo como cidadãos, membros de uma família, comunidade ou como trabalhadores. Retomando a análise de Gadotti (GADOTTI, 1991) diríamos que é um *sistema único descentralizado*.

As contribuições da conferência de Jomtien para a realização do documento aqui analisado se esgotam nestas premissas. Há também as críticas realizadas as limitações desta conferência à EJA. A principal está ligada a interpretação que as diferentes políticas educacionais fizeram da conferência ao realizar as reformas dos sistemas educativos nacionais a partir de suas orientações, levando-os a priorizar a universalização da Educação Básica das crianças em detrimento de políticas à EJA.

A conferência de Hamburgo, outro importante documento, como descreve o material analisado, marcou um ponto decisivo com relação às políticas de educação de adultos, para o material aqui analisado:

(...) en ella por primera vez en el discurso sobre la educación de adultos el aprendizaje de éstos es destinado a lograr cambios personales y sociales en un contexto donde la productividad y la democracia se consideran como requisitos simultáneos para el desarrollo de la humanidad (SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 12).

Como resultado do processo iniciado em 1949 em Elsinore, Dinamarca, passando por Montreal, Canadá, em 1960, Tóquio, Japão, em 1972 e França, Paris em 1985 a V CONFINTEA ou a Conferência de Hamburgo teve o mérito de proporcionar a realização dos encontros regionais e subregionais e não tanto pela apresentação de países individuais. Esta forma de organização deu ênfase aos representantes de ONG's, agências institucionais associadas, explorando como pontua este documento, o estabelecimento de acordos na própria conferência e posteriores a ela, entre o Estado e a sociedade civil.

Outro destaque feito é de que para a América Latina sabia-se, após a conferência de Jomtien, em 1990, que pouco ou nada havia se realizado na educação de adultos, sendo assim, era preciso que as suas principais orientações fossem retomadas reavivando o debate.

Para tanto a UNESCO e a CEALL desenvolveram encontros visando restabelecer marcos de orientação para os Estados membros. O primeiro deles aconteceu em Brasília, em janeiro de

1997 onde a principal contribuição foi a adoção da categoria “jovens” complementando o termo educação de adultos. Afirma o documento que se trata de uma:

(...) denominación más precisa para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular (SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 13).

As recomendações de UNESCO e CEAAL, associadas às anteriores sobre a importância de considerar conjuntamente o campo produtivo e a democracia como requisitos simultâneos para o desenvolvimento da humanidade contribuem para que temas como novas exigências da sociedade, do trabalho, novas funções do Estado e a participação da sociedade civil como sistema de colaboração mais ampla, sejam também colocados em pauta. Postula-se, a partir daí, a orientação para a interlocução, no interior dos Estados membros, para que a educação de jovens e adultos não seja somente desenvolvida no âmbito do Ministério da Educação, estabelecendo o que o documento chama de *cooperación interministerial*.

As novas exigências da sociedade são entendidas a partir das proposituras contidas no Plan de Acción para El Futuro, realizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (V CONFINTEA), que destaca que atualidade é tida como a sociedade do conhecimento e/ou da informação e a mesma é produto profundo das mudanças tanto globais, quanto locais do processo de modernização fundado numa economia de livre mercado e na reforma do tradicional papel do Estado.

No todo do documento nos deteremos mais profundamente no item dois, que trata da relação entre EJA e trabalho, em função dos propósitos desta pesquisa. Entretanto, torna-se necessário pontuar para esta discussão a ponderação de Antunes (ANTUNES, 2005) sobre a propagada Sociedade do Conhecimento ou da Informação.

Para este autor as discussões que envolvem a Sociedade do Conhecimento ou Informação têm como fundamento teses que visam mistificar a atual conjuntura de expansão do capital. Tem como objetivo a essência antagônica da relação capital trabalho e, em última instância, também envolvem a real situação da classe trabalhadora.

O documento em questão afirma que pela primeira vez numa conferência internacional, a V CONFINTEA ou conferência de Hamburgo (1997), que o tema do trabalho é posto para pauta de seus debates, assumindo-o como essencial aos objetivos de inclusão e justiça social que perpassam o papel social da EJA.

Resgatando assim, a associação entre educação e economia⁹⁷, afirma que na atualidade o desenvolvimento econômico sustentável com justiça social supõe enfrentar dois desafios: um interno, que se trata de consolidar e aprofundar a moderna cidadania (a democracia, a equidade, a participação e a coesão social) e outro externo, propiciar uma competitividade internacional que possibilite o acesso aos bens e serviços modernos em um mundo cada vez mais globalizado (SANTIAGO DO CHILE, 2000).

Partindo desta premissa defende que o conhecimento é o grande capital do século XXI, portanto, a educação que inclui o trabalho é essencial pra subtrair recursos humanos para a democracia, o desenvolvimento econômico e social e a integração dos países.

Estas recomendações não estão dispostas apenas a EJA, embora o documento reconheça as urgentes ações que devem ser realizadas neste âmbito. Defende que a inversão da situação de marginalidade e pobreza deve conceder importância da formação do ser humano desde a infância, como sujeito central do desenvolvimento, para potencializar suas capacidades criativas e que permita levar uma vida de trabalho eficiente, superando as visões que limitam a um mero objeto de interesse econômico.

A postura assumida à EJA, na perspectiva de superação da formação sob o interesse econômico, é de que a mesma priorize os vínculos com a transformação produtiva e com o trabalho/emprego, entendendo esta vinculação como melhoramento das competências necessárias para continuar aprendendo e para melhorar as habilidades de capacitação. Entretanto, não deve vincular-se de forma isolada, deve sim, ser social e considerar aprendizagens que levem em conta outras necessidades grupais e individuais. Completa o documento:

Para poder insertarse en contextos industriales y socioeconómicos dominados por la tecnología, los futuros jóvenes y adultos trabajadores necesitarán dominar habilidades de abstracción para ordenar y dar sentido a la abundante información disponible, poseer un pensamiento sistémico que les permita ‘separar e interrelacionar las partes del conjunto’, a la vez que contar con elementos de análisis que les permitan experimentar y crear/probar nuevos procedimientos. La educación deberá prever que lo jóvenes y adultos participantes se enfrenten constantemente a nuevas situaciones que demanden esfuerzos de continua

⁹⁷ É importante ressaltar que a inclusão da categoria trabalho nos debates da EJA, pelas agências internacionais, é fruto de diversas discussões realizadas na década de 1990, e que tem sua síntese em alguns documentos: Conferencia de Jomtien (1990); Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, 1993-2003, CEPAL/UNESCO; Cumbres e Conferencias Interaccionáis (1992, 1993, 1994, 1995); El informe ‘La educación encierra un tesoro’ de La Comisión internacional sobre La Educación para El siglo XXI presidida por Jacques Delors; El informe ‘Nuestra diversidad creativa’ de la Comisión Mundial Cultura e Desarrollo, presidida por Javier Perez de Cuellar (CHILE, 2000).

adaptación y flexibilidad en las formas de plantearse y resolver problemas del mundo productivo (SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 51).

O documento crítica as posições economicistas quando as mesmas buscam responder qual o papel da educação para uma população que não ingressará no mercado de trabalho, ou ainda, que não vá para a Universidade. Afirma o documento que está é uma visão estreita de modernização e promovem distorções às políticas de equidade. Neste mesmo enfoque, assume que estas posições presentes em algumas ações dos Estados membros são pragmáticas e instrumentais e que:

(...) la mayoría de los decisores conciben y orientan el papel social y función política y productiva de la personas jóvenes y adultas determina que muchas veces a éstas se les defina como sujetos no prioritarios en el cambio modernizante y, por lo mismo, como sujetos en los que no es 'rentable invertir' (SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 40).

Para enfatizar e dar prosseguimento aos demais temas definidos pela conferência de Hamburgo foram realizadas durante 1998 e 1999 na maioria dos países da região latino-americana reuniões, como espaço de encontro entre o governo e a sociedade civil propondo estratégias e indicadores. Os sete temas prioritários de ação regional, decididos na conferência de Hamburgo, e reafirmados neste documento síntese realizado pelo consórcio com sede no Chile, em 2000, são os seguintes: 1. Alfabetização: acesso a cultura escrita, a educação básica e a informação; 2. Educação e trabalho; 3. Educação, participação cidadã e direitos humanos; 4. Educação com camponeses e indígenas; 5. Educação de jovens; 6. Educação e gênero; e 7. Educação, desenvolvimento local e sustentabilidade.

Estes temas são descritos como prioritários e, segundo sua própria análise, estão inter-relacionados pelo contexto de pobreza e exclusão. Todos os tópicos assumem a relevância central da educação básica no lugar da alfabetização para a educação de adultos, bem como da formação para o trabalho sob uma perspectiva abrangente (o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências), tal qual a necessidade produtiva atual.

Embora o documento estabeleça prioridades e com elas realiza discussões a partir de posições teóricas e práticas do contexto latino americano, tornando-se assim, um material que caberia uma extensa análise, nos ateremos ao tópico que analisa a relação entre trabalho e sua vinculação com a EJA, posto entender que ficaria extenso às finalidades desta pesquisa.

Para as discussões dos sete temas foram convidados alguns especialistas das áreas definidas como prioritárias, desenvolvendo-os a partir da premissa de que o material em questão poderia servir de desenho às estratégias que permitam aos Estados membros diretrizes para a elaboração de políticas públicas em colaboração com a sociedade civil na realização da EJA.

Para o tópico Educação e Trabalho quem o realiza é o Enrique Pieck, então professor da Universidade Iberoamericana, do México. O faz iniciando com a reafirmação de que a educação de adultos vinculada ao trabalho foi considerada pela V Confinteia como uma das áreas prioritárias e marco para o seguimento latino americano, isto porque, descreve este autor, há duas razões que se destacam:

(...) la importancia marginal adjudicada a este campo en años anteriores. Una segunda razón, que de hecho se impone a la primera, se ubica la urgencia por reflexionar en torno a las posibilidades que tiene la educación de jóvenes y adultos en los espacios del trabajo productivo, en torno a su potencial para el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de la población que habita en situación de pobreza, población mayoritaria en el continente latinoamericano (PIECK *in* documento síntese: SANTIAGO DO CHILE, 2000, p. 103).

Como proposta inicial de discussão Pieck (PIEK, 2000) defende que o marco está em oferecer respostas a um projeto de nação incluyente e neste processo é urgente desfazer a noção de que a educação de adultos vinculada ao trabalho seja uma educação para pobres, propondo neste âmbito uma educação pobre. Assume como ponto de partida, além das condições anteriores o determinante processo de globalização, sem, no entanto, descartar a necessidade de cumprir com as prioridades sociais onde os níveis de pobreza e exclusão resultam intoleráveis e demandas urgentes ações (PIECK, 2000).

Outro destaque feito pelo autor é que sendo este tema prioritário no âmbito da educação de adultos torna-se uma forma de enfrentamento e superação a dicotomia, muito presente nesta modalidade, entre educação e trabalho e alfabetização e educação básica.

As definições sobre as categorias centrais desta proposição, realizada por Pieck (PIECK, 2000), são localizadas no contexto em que a história da educação de adultos tem priorizado a educação em detrimento dos aspectos técnico-produtivos e do trabalho, com pouco espaço para as demandas do trabalho, da produção e da participação política. Pode-se inferir, ao longo do texto, que a categoria trabalho é demandada do contexto da organização do sistema capitalista, como emprego da força humana sem estabelecer relação conflitual entre as classes fundamentais do projeto societal do capital (MÉSZÁROS, 2007). No entanto, o cume de ações voltadas à

educação de adultos se estabelece com a pobreza, no sentido econômico, e a exclusão, no sentido político, gerada pela admissão das políticas de livre mercado, privatizantes e neoliberais.

O tema educação de adultos vinculada ao trabalho é localizado, segundo Pieck (PIECK, 2000), pelos antecedentes da UNESCO nas décadas de 1950 e 1960 que propunha a presença da categoria trabalho no vínculo entre o atendimento das necessidades fundamentais e a resolução de problemas sociais e econômicos das comunidades. Este mote favoreceu, em alguns países da América Latina, a realização da educação popular que partindo da realidade dos alunos, segundo o autor, desenvolve premissas metodológicas, ainda que no contexto da educação não formal, em função de comunidades não atendidas pelos modelos de desenvolvimento nacional latino americano.

Outro ponto de localização do tema foram os programas promovidos em diferentes campos, para atender as solicitações da UNESCO, orientados pela Teoria do Capital Humano. Aqui o autor analisa que fatores sociais, econômicos e políticos afetaram a implantação e o impacto destes programas. Os fatores como a falta de consideração das variáveis sócio-econômicas estruturais nas estratégias, a falta de conhecimento e de valoração dos processos sociais implicados, a participação restrita e a incapacidade das organizações locais para transferir as estruturas que inibiam as possibilidades de crescimento ocasionaram a pouca efetividade do objetivo e uma avaliação de que as ações educativas mostravam-se incapazes de dar respostas as necessidades econômico-produtivas.

Estes programas foram desenvolvidos a partir de ações fragmentadas entre a multiplicidade de atores em quatro âmbitos fundamentais: Ministérios do Trabalho, como formação de ofícios e competência técnica, em instituições da educação que incorporam o trabalho como um campo adicional da alfabetização ou educação básica, pelas instituições setoriais, como a educação no campo no âmbito da agricultura com programas de capacitação e por ONG's, por meio de práticas não formais e formais no desenvolvimento de diferentes competências do trabalho.

No viés destes programas, Pieck (PIECK, 2000) analisa os diferentes papéis assumidos pelo Estado, entre coordenador e executor dos programas de capacitação, como órgão de delegação e finalmente como articulador entre o seu próprio papel e as ONG's. Realiza uma crítica ao papel assumido como órgão que delega funções, deixando a mercê da lógica do livre mercado os grupos mais vulneráveis.

Defende, portanto, o papel do Estado como articulador no desenvolvimento de políticas públicas com a sociedade civil. Encontra, nesta análise a problemática fundamental sobre a educação de adultos vinculada ao trabalho. Reconhece que este campo foi se estabelecendo como “terra de ninguém” e se realizou sobre o paradoxo de uma lógica orientada para a sobrevivência e o assistencialismo e outra cuja natureza e a razão de ser é o trabalho, pois previa o desenvolvimento e a modernidade.

Na articulação entre estas duas lógicas o autor propõe a criação de outra que conjugue estratégias que permitam combinar e articular perspectivas e metodologias com o objetivo de tornar em potencial produtivo os programas de EJA e fortalecer o impacto e presença dos institutos de formação profissional nos setores de pobreza. Aponta que os desafios para tanto, estão em reconceitualizar as suas noções e práticas em função da transformação do trabalho, do desenvolvimento tecnológico e de diferentes pautas tecnológicas que exigem novas competências e atitudes.

Diante deste quadro a nova condição de empregabilidade, como defende Pieck (PIECK, 2000), está expressa por novos elementos no campo do alfabetismo. Estes podem ser descritos como: o manejo fluído da leitura e escrita, um segundo idioma, o conhecimento científico e matemático e finalmente o domínio da informática. Entende que, nesta direção, há novos níveis de exclusão e dificuldade no campo formal do trabalho principalmente para as populações marginais, onde o trabalho adquire um significado especial, já que estão intimamente ligadas a características do contexto e estratégias de desenvolvimento, esperando dele respostas às suas necessidades particulares de inserção econômica.

O significado especial, a que se refere o autor, estabelece estreita relação com a cotidianidade dos sujeitos e a natureza de seus contextos, suas estratégias de sobrevivência ou as que podem ser realizáveis em contexto local. Este aspecto implica considerar que mais que capacitar os demandantes da EDJAT – Educação de Jovens e Adultos vinculada ao Trabalho – para o mercado formal e conferir possíveis respostas ao desenvolvimento, a tecnologia e a modernidade, cabe a mesma o atendimento dos contextos locais priorizando a formação para o trabalho com proeminência sobre o emprego. Esta tese está contida na concepção de aprendizagem significativa e uma educação ao longo de toda vida, defendida na Conferência de Jomtien (1990).

Nesta afirmativa, Pieck (PIECK, 2000) realiza a diferenciação entre emprego e trabalho, demandando desta, a noção de *empregabilidade*. Por emprego, o entende a partir do trabalho e sua estreita relação com o mercado formal de trabalho; por trabalho, o define a partir da necessidade de possuir competências para a vida que atendam a diversidade dos espaços de trabalho com marco na vida cotidiana. Na síntese de ambas as concepções, empregabilidade é a possibilidade de atender aos espaços de trabalho com a geração de condições (formação de competências, apoios, organização e financiamentos) que viabilizem o exercício de uma atividade produtiva.

Por esta acepção defende que somente a capacitação técnica não é suficiente para inverter a situação de pobreza e exclusão atual, tampouco de participação política e melhoramento das condições de vida da população latina americana que se constitui a maioria. A capacitação, como afirma o autor, não cria empregos, nem garante o melhoramento das condições de vida e não gera atividades produtivas. O foco deve voltar-se assim, para a Educação Básica com ênfase na promoção humana e no melhoramento da qualidade de vida. As questões que devem, portanto, gerar, a EDJAT, é: para que e para quem se está capacitando?

Nas palavras de Pieck (PIECK, 2000, p. 122) lemos que:

Una capacitación técnica desvinculada de la promoción humana y del mejoramiento de la capacidad de vida se convierte en una oferta educativa asistencialista y de contención social, en cambio, una estrategia de formación que se asocie con la educación básica y esté debidamente focalizada se constituye en un elemento importante de la empleabilidad.

Como finalização desta temática, o documento aponta dez teses para a EDJAT que tem por contexto as premissas apontadas anteriormente em nossa análise. São elas: capacitação para o trabalho; o desenvolvimento local; aprender a empreender; o atendimento da dimensão integral dos projetos; a EDJAT deve ser desenvolvida pela articulação institucional; deve partir dos processos de aprendizagem locais, certificando competências; deve partir do existente; acatar a diversidade e a qualidade; ter uma dimensão educativa em longo prazo; e, finalmente ter articulação com a Educação Básica.

Entretanto, embora coadunemos com o autor, expressando a posição de crítica ao mercado de livre comércio e as teses do neoliberalismo no aumento e geração da pobreza e a vinculação da educação de adultos com o trabalho e a educação básica na perspectiva de atendimento da população vulnerável e reafirmando a necessidade de pensá-la como condição para a educação

básica desde a infância, não deixamos de pontuar a inexistente crítica, e a necessidade de superação, neste documento, do modelo de desenvolvimento do capital.

Em nossa análise esta observação pode ser seguida da seguinte afirmação: estas premissas que expressam a posição da UNESCO, e por via indireta da hegemonia do capital, visam reformas fragmentadas e, ainda compensatórias dos sistemas educativos, isto porque, é próprio do projeto societal do capital a exclusão pela não distribuição equitativa dos bens sociais e materiais, a participação unilateral da sociedade civil e a reserva da mão de obra.

Contida nesta afirmativa, está a seguinte indagação: a EDJAT ainda que atenda a sua demanda na América Latina, como tem pontuado o objetivo deste documento, cessaria as contradições internas e antagônicas do sistema capitalista, superando as causas da pobreza e exclusão?

Em sendo a resposta negativa como acreditamos, em função da manutenção do antagonismo na relação capital trabalho que gera a mesma posição na relação com a educação, o que verificamos pelas diretrizes internacionais, via agências e organismos próprios, são ações de e para a manutenção da lógica de expansão do capital garantindo por esta via a existência das próprias agências e organismos, mas, sobretudo a lógica instada no contexto atual, principalmente a efetiva eliminação de muitos postos de trabalho e suas conseqüências nas relações sociais. Isto implica reconhecer uma contradição entre as diretrizes internacionais e as necessidades concretas desencadeadas pelo contexto econômico e político das últimas décadas no âmbito da formação da classe trabalhadora.

Para a inferência, neste ponto do documento, recorreremos às análises das questões estruturais do projeto societal do capital, o qual, em nossos objetivos, se traduz pelas problemáticas centrais desta pesquisa que foram assim formuladas: qual o sentido da formação para a empregabilidade na Educação de Jovens e Adultos no contexto atual? Qual o espaço para a categoria *trabalho* como princípio educativo na EJA, considerando a conjuntura que aponta para a empregabilidade como novo nexos?

Para Mészáros (MÉSZÁROS, 2007, p. 196) não há uma desvinculação entre os processos educacionais e sociais, há, ao contrario, uma íntima vinculação entre esses na reprodução abrangente do projeto estrutural do capital⁹⁸. É assim, que lemos em suas palavras que:

⁹⁸ Discutimos a forma de reprodução dominante da lógica do capital, segundo este autor, no primeiro capítulo desta pesquisa.

Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Dessa forma, entende que as mudanças subordinadas à lógica global, na qual se inclui a reprodução do capital, são realizadas sob as limitações desta própria lógica. As mudanças são então admissíveis sob o manto de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, sem, no entanto, alterar a própria regra geral. Isto implica reconhecer que a lógica global, sob o manto das determinações fundamentais do sistema do capital, é irreformável. (MÉSZÁROS, 2007).

O projeto civilizatório, no qual todos fazem parte, tem posto à disposição de forma explícita a sua cruel forma de manter e organizar seu objetivo: o lucro e a acumulação do capital. Os números de pobreza em contraposição ao aumento da riqueza de poucos é uma constante, e tem na última década crescido. Para nossa pesquisa a denúncia se apresenta pelo crescente índice de desemprego, da manutenção do analfabetismo e dos números baixos que tem atingido a aprendizagem nas avaliações, sejam elas nacionais ou internacionais, do sistema educativo.

Ainda nas análises de Mézáros (MÉSZÁROS, 2007) nos apoiamos para enfatizar as ações relacionadas entre o campo do trabalho e educação, no sentido amplo de ambos, aos encaminhamentos de ou para superação das relações tanto de subordinação, quanto de exclusão que são operadas como bases essenciais da lógica do capital.

Para este autor são as conscientes ações coletivas, que tendo o intento de criar atividade de contra-internalização, coerente e sustentada, podem perseguir de modo planejado uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital.

Isto porque Mézáros (MÉSZÁROS, 2007, p. 202) entende que na lógica do capital:

(...) a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma de ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A contra-internalização se torna, no viés da educação institucionalizada o seu principal papel, atribuído pelas determinações do contexto contemporâneo. Retornaremos a este assunto, com maior profundidade, nas considerações finais desta pesquisa. Por hora nos interessa enfatizar

que a relação educação e sociedade não pode ser defendida como aceitação passiva às condições determinantes e estruturais da lógica de reprodução do capital, tal qual, nossa interpretação mostrou com relação à perspectiva assumida pelas diretrizes internacionais.

A postura linear, a-crítica e a-histórica, assumida pelos documentos analisados denuncia a posição de subordinação à mundialização econômica do capital, o que implica reconhecer a também mundialização cultural e social, implicando conseqüências mais generalizadas sobre a população, não só em situação de pobreza, mas de forma geral. Como nos aponta Mézáros (MÉSZÁROS, 2007, p. 206):

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

O segundo documento analisado neste tópico é o mais atual produzido a pedido da UNESCO com o objetivo mapear as condições da EJA na América Latina e Caribe, como material preparatório para a VI CONFINTEA, a realizada em dezembro de 2009 no Brasil. Aqui também a posição linear, no âmbito da relação capital trabalho, se mantém de acordo com nossa interpretação.

Esta inferência é feita por nós considerando o caminho traçado até aqui, pois, também este material recorre às conseqüências do projeto societal do capital para justificar as ações em EJA. Parte, então, da associação da grave situação de pobreza que os alunos da EJA vivem condicionada às políticas neoliberais e pontualmente a expansão da crise econômica deflagrada em 2008. Não faz menção à causa fundamental, apontada pelas análises da economia política marxista, que ao incluir na relação capital trabalho a relação antagônica entre ambas, desenvolve uma forma específica de conduzir o projeto social pelo lucro e acumulação do capital, com graves conseqüências de exclusão e pobreza.

Por esta via, transforma a conseqüência, crise econômica e políticas neoliberais e suas repercussões sociais, em causa, quando esta está na própria manutenção da lógica societal do capital. A análise se torna, por esta via, pontuações conjunturais da atual situação da EJA na América Latina e Caribe.

O mérito deste material é apontar a atual situação da EJA na América Latina e Caribe, por meio dos relatórios enviados pelos Estados membros e a situação da EJA relacionando-a aos sete temas prioritários da Conferência de Hamburgo (1997). A partir daí elaborou-se as tendências, os principais temas e os desafios da educação de jovens e adultos ainda presentes. Outro destaque feito deste material é o levantamento estatístico realizado entre os Estados membros conferindo dados relevantes para enfatizar a importância da EJA na região latino americana, da situação dos alunos demandantes de EJA, bem como, os projetos e sua efetividade frente à realização das políticas públicas.

O cenário apresentado como contexto da região latino americana é de uma grande especificidade e heterogeneidade. De um lado a região é apontada como a mais desigual no campo da diferença entre pobres e ricos. Descreve a autora que:

(...) se concentra al número más alto de ‘ultraricos’ (más de 30 millones de dólares en *cash*, además de propiedades y colecciones de arte), sus fortunas están creciendo más rápidamente que las de sus contrapartes en otras regiones del mundo, y su generosidad es la más pobre entre los ‘ultraricos’ (Merrill Lynch y Capgemini, 2008 *in* Castillo, 2008, p.: 05) Por el otro lado, para 2007 34.1% de la población vivía en la pobreza y 12.6% en situación de pobreza extrema (CEPAL, 2008 *in* CASTILLO, 2008, p. 05).

A situação de especificidade que aponta a autora é demonstrada também pela questão da fome. Por suas pesquisas informa que três milhões de pessoas retornaram a situação de pobreza e extrema pobreza em 2008 e a batalha contra a fome, na região, perdeu praticamente todo ganho das décadas anteriores. Em 2007 a escassez de alimentos atingiu 51 milhões de pessoas, uma cifra similar a 1990 que esteve em 52.6 milhões (CASTILLO, 2008).

A especificidade, no caso educacional, apresenta-se na região latino americana pelas condições em que os alunos se encontram, especificamente de jovens e adultos, que enfrentam grandes desafios econômicos, sociais e políticos.

Inclui, nestes desafios, a pobreza, a falta de trabalho, a exclusão social, crescente segregação urbana, migração interna e internacional, a violência, o racismo e o sexismo, o analfabetismo (em alguns países concentrado nas áreas rurais, entre as mulheres e os povos indígenas), número elevado de jovens e adultos que não terminam a educação básica e, esta de má qualidade e, como o resto do mundo o aumento da população da terceira idade. Cuba, segundo Castillo (CASTILLO, 2008) é o único país que tem políticas governamentais sistemáticas aos jovens que abandonam o sistema escolar e são incorporados a instituições de

educação e capacitação técnica e vocacional que oferecem oportunidade de concomitantemente terminar a educação secundária formal.

Ainda no campo educacional a qualidade e a equidade aparecem como problemas ainda não solucionados apesar das várias reformas educativas realizadas ao longo da década de 1990 na região. Também afirma a autora que não há evidências de melhora da aprendizagem escolar e sobre as questões de paridade de gênero.

Por outro lado esta região é heterogênea em muitos sentidos. Histórico, político, econômico, social, cultural, lingüístico, descreve a autora, mas, principalmente, em termos educativos. Os países mantêm pouco contato entre si e por razões de ordem geográficas e históricas possuem barreiras culturais e lingüísticas.

No campo educativo a heterogeneidade se apresenta sob a forma conceitual e terminológica. Envolve neste caso a definição de educação de adultos, de aprendizagem, idade, nível educacional, inclusão, alfabetização, capacitação e educação básica. A categoria trabalho aparece associada sempre a capacitação ou formação e não se dissocia dos conceitos inclusão e educação (básica ou não). Um destaque importante, para fins de nossas análises é a mudança no conceito de alfabetização associado ao trabalho.

Segundo Castillo (CASTILLO, 2008) parece haver uma tendência de superação do conceito estrito de alfabetização, assim, é considerado como analfabeto funcional ou somente analfabeto aquele que não completou os quatro primeiros anos de escolaridade, se desenvolvendo, nesta via, a necessidade de ações de pós-alfabetização. A autora lembra que estudos empíricos demonstram que menos ou até quatros anos de escolaridade são insuficientes para assegurar habilidades sólidas de leitura e escrita e que não importa somente o tempo de permanência, mas, sobretudo a qualidade da escola e o contexto de inserção dos alunos.

Associado a este é a percepção de que embora haja a tentativa de superação do tempo sobre as questões do alfabetismo, permanece uma tendência de educação de adultos como algo remedial e compensatória, como uma segunda oportunidade para os pobres. Esta análise identifica quatro tendências da educação de adultos na América Latina e Caribe: alfabetização, certificação da escolaridade básica obrigatória, preparação para o trabalho e temas diversos desenvolvidos por uma gama de programas (direitos humanos, saúde, economia social, desenvolvimento local, consumo de drogas).

A tendência da preparação para o trabalho como uma das formas de desenvolvimento da EJA é a discussão que nos interessa para os fins de nossa análise e segundo a autora está associada, na América Latina ao desenvolvimento de programas de educação e capacitação, vocacional e técnica desenvolvida pelos diversos ministérios (da Educação, do Trabalho e Agricultura).

Há, dessa forma, um vínculo estreito entre educação, economia e trabalho como um campo importante de preocupação política e intervenção associada essencialmente à pobreza, ao desemprego e a exclusão social. Afirma a autora que o campo da economia social vem ganhando espaço crescente como modelo de economia alternativa, gerando enfoques alternativos para a educação e capacitação, à produção, comercialização e atividades realizadas em cooperativas, famílias e comunidades organizadas.

Há, ainda, como campo associado a economia, ao trabalho e a educação o desenvolvimento de projetos, em alguns países, da EJA com as novas tecnologias. O vídeo como meio de aprendizagem, os computadores e a *internet* como meio de acesso, principalmente as pessoas mais jovens.

Embora a constatação do vínculo existente na região latino americana entre educação, economia e trabalho seja crescente a mesma autora tece críticas afirmando, por sua constatação, de que este, continua débil nos programas. Apóia-se, para tanto, nos estudos realizados sobre os impactos sociais destes programas no contexto da pobreza e exclusão. Em suas palavras vemos que:

Un estudio del IPE-UNESCO de 52 programas en 14 países latinoamericanos concluyó que los programas de educación/capacitación orientados a preparar a los jóvenes para el trabajo (a) adoptan una visión simplista de la inclusión de los jóvenes en el mercado laboral, (b) llegan solamente a una pequeña porción de la población potencial, (c) adoptan un enfoque estrecho centrado en una capacitación muy específica, y (d) no tiene suficientemente en cuenta la importancia de la educación formal, la competitividad del mercado de trabajo y la falta de trabajos decentes (CASTILLO, 2008, p. 42 *in* JACINTO, 2007, 2008).

Outro vínculo presente neste material, ressaltado na última década com a EJA e sua associação com o trabalho se dá pelas competências chaves da *aprendizagem ao longo de toda vida*. Esta expressão “aprendizagem ao longo de toda vida“, como visto, foi estabelecido em 1990 pela Conferência Mundial de Educação em Joemtien, Tailândia. Retomado em outras conferências ganhou força e forma discursiva durante toda a década de 1990 na educação

institucional de forma geral, e, especificamente na educação de adultos pela Conferência de Hamburgo, 1997, com ênfase em 1996 no Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida e em 2000 adotado pelo Conselho Europeu, segundo Castillo (CASTILLO, 2008) como referência neste continente e um elemento chave de uma nova estratégia econômica e social para os programas de educação e capacitação.

Neste documento o conceito *competências* se define como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Assim: “(...) *competencias claves son aquellas que toda persona necesita para su propia realización y desarrollo personales, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*” (CASTILLO, 2008, p. 55).

Nossa inferência feita a este material segue as mesmas premissas das análises feitas aos documentos anteriores. Isto implica trazer o reconhecimento das bases da lógica do sistema de reprodução social do capital também para esta análise, bem como as determinações que este exerce sobre a educação.

Não há referência a ruptura, pelas análises de Castillo (CASTILLO, 2008), da ação antagônica exercida entre o capital e o trabalho. Pelo contrário, parece haver uma continuação, ainda que algumas mudanças pontuais venham sendo apontadas como a ampliação do conceito de alfabetismo, da tentativa de romper com o conjunto ideário compensatório e de uma educação pobre para pobres no âmbito conjuntural. Demonstra, assim, a necessidade de reformas no campo da educação de adultos, mas, tece críticas sobre o contexto, em suas palavras lemos que:

Cualquiera sean los problemas que podamos identificar en la oferta de la EPJA, estos no son atribuibles solamente a la EPJA sino a los contextos políticos, económicos y sociales en los que ésta opera a nivel nacional, regional y mundial. La EPJA lidia con las situaciones más precarias y con los grupos sociales más afectados por la pobreza, la exclusión y la subordinación en todos los aspectos: políticos, económicos, sociales, culturales, lingüísticos, etc. Esta condición subordinada de los sujetos que atiende la EPJA contribuye a la baja atención nacional e internacional prestada a ésta en términos financieros y en todos los demás. De ahí que a menos que se den importantes cambios en el modelo económico y social y en las condiciones concretas de vida de la gente atendida pela EPJA, ésta no podrá cumplir su cometido. Es esencial repensar la ecuación: la educación por sí sola no puede triunfar sobre la pobreza y la exclusión, a menos que se pongan em marcha políticas económicas y sociales - no sólo programas compensatorios - dirigidas a combatirlas de manera consistente y radical (CASTILLO, 2008, p. 60).

As reformas do sistema educacional como demonstra Mészáros (MÉSZÁROS, 2007, p. 207) somente ocorrem “(...) *quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente*

invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade”.

Também pelas análises de Mészáros (MÉSZÁROS, 2007) recorreremos para tessitura de outras críticas sobre as diretrizes internacionais no âmbito da manutenção da lógica do capital. Postulam-se, nestes documentos, a urgente necessidade das reformas dos sistemas educativos que possam, num médio e longo prazo, atender a demanda de pobreza e exclusão, associada a demanda de EJA, que como vimos, tem crescido desde a década de 1990. Tem-se, portanto, a educação vinculada ao trabalho como uma das saídas para o enfrentamento do fenômeno da crise estrutural do capital.

Nesta direção, o entusiasmo pela educação, como vimos com Nagle (NAGLE, 1974) aconteceu no Brasil pelas décadas de 1920 e 1930 retorna como tentativa de impugnar as instituições educativas o dever com a mudança social e, ainda, apoiado pelas novas premissas da Teoria do Capital Humano, como apontou Saviani (SAVIANI, 2007) pelas concepções pedagógicas do neoprodutivismo, dão ênfase a educação como redentora das mazelas econômicas e sociais. Paiva (PAIVA, 1987) pontua este movimento como realismo pedagógico.

A década de 1980, no Brasil, foi de grandes denúncias e críticas tecidas em função do não atendimento pela educação a grandes parcelas da população info-juvenil. O sistema reformulou-se quantitativamente e em meados da década seguinte atingimos quase cem pontos percentuais deste atendimento. Salvaguardadas as críticas à qualidade do ensino oferecido, o país passa atender o universo infantil e juvenil da educação escolarizada.

A década de 1990 foi rica em denúncias do mesmo tipo, mas incluindo-se a EJA. Algumas ações foram realizadas. No entanto, como vimos, foram ações pontuais que não deram conta de reduzir nem o analfabetismo, em termos absolutos, bem como diminuir o alto índice de pessoas com menos de oito anos de educação escolarizada. Neste campo as ações pontuais se tornam mais graves, já que somente a capacitação e/ou a educação básica são insuficientes para reverter o quadro existente.

A vinculação da relação trabalho e educação no campo da EJA, denuncia a necessidade, no quadro apontado por Castillo (CASTILLO, 2008) da região latino americana, de ações que invertam não a lógica pontual desta relação, mas de suas determinações mais essências que podem ser apreendidas pela relação antagônica entre capital e trabalho.

Como nos lembra Mészáros (MÉSZÁROS, 2007, p. 168):

O capital não é apenas um conjunto de mecanismos econômicos, como freqüentemente se conceitualiza a sua natureza, mas um modo de reprodução sociometabólica multifacetada e onipervasiva, que afeta profundamente todo e cada aspecto da vida, desde diretamente material/econômico até as relações culturais mais mediadas. Por conseguinte, a mudança estrutural só é factível se o sistema do capital for desafiado em sua integridade como um modo de controle sociometabólico, e não pela introdução de ajustes parciais em sua conformação estrutural.

A crise que se apresenta na relação capital trabalho não se estabelece como querem fazer acreditar os organismos internacionais com suas diretrizes aos profissionais da educação, no campo da qualificação ou capacitação, embora tenha seus desdobramentos neste âmbito, mas sim, da sua relação estrutural que se expressa no desemprego estrutural, no desmantelamento do sindicalismo, no desmantelamento das conquistas trabalhistas e na precarização e intensificação do trabalho.

Pode-se então perguntar: o que tem o projeto sociometabólico do capital a oferecer ao trabalho, no contexto em que alcançamos do desenvolvimento histórico em que o desemprego se coloca como um traço dominante do sistema capitalista como um todo?

Se a premissa é, para este projeto, aperfeiçoar a educação institucional, seja ela vinculada ao trabalho, melhores aportes ao conceito de alfabetismo ou a vinculação da EJA com a educação básica, pode-se inferir que pretende trabalhadores capacitados, com domínio elevado da leitura escrita, mas, entretanto desempregados, sob o estigma da pobreza, da exclusão e da iníqua distribuição de renda.

Entretanto, o contexto atual no conjunto da crise estrutural do capital é alvo dos condicionamentos políticos e econômicos do fenômeno da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). Alguns autores o denominam como globalização cultural e outros como globalização econômica. Na direção da globalização cultural (SILVA, 1999; GENTILLI, 1999) criticamente os estudos apontam a formação de uma cultura dominante, que ultrapassando as fronteiras nacionais possibilitará, a partir dos avanços da tecnologia da informação, um conjunto unificado dos valores e aportes para exercício de uma cidadania do consumo.

Na direção da globalização econômica, mas entendendo-a a partir dos estudos de Chesnais (CHESNAIS, 2004), portanto como mundialização do capital, têm apontado uma nova característica tanto no movimento de expansão do capital e suas formas de obtenção de lucro, quanto a sua maneira de exercer a hegemonia, uma delas como homogeneização econômica

influindo sobremaneira no papel dos Estados Nacionais e das políticas públicas (NEVES, 2000; 2005).

No caminho destas modificações e após ter realizado o estudo sobre os documentos apontados, se impõe uma pergunta para e no encaminhamento futuro de nossas análises: quais as implicações destas orientações na educação de jovens e adultos no Brasil?

Antes de apontar as possíveis implicações e os desdobramentos à EJA e como continuidade de nossas análises e também investigação no próximo tópico abordaremos as diretrizes nacionais no campo da EJA. Para tanto, os documentos escolhidos foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e o material didático pedagógico realizado pelo MEC/Secad e socializado às escolas em 2007, sob o título Coleção CADERNOS DE EJA.⁹⁹

3.1.2. As diretrizes nacionais.

Para considerar as diretrizes nacionais à EJA, tomaremos sua condição atual como modalidade de ensino dado pela LDBEN 9394/96. Para tanto, suas diretrizes curriculares foram fundamentadas pelo Parecer CNE/CBE 11/2000, tendo como relator o Prof. Carlos R. Jamil Cury, membro do CNE de então, e aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Este é o primeiro documento, para as diretrizes nacionais, a ser por nós analisado sob o viés da categoria *trabalho*.

A estrutura deste documento assenta-se da seguinte forma: introdução; fundamentos e funções da EJA; bases legais das DCN para a EJA; iniciativas públicas e privadas; alguns indicadores estáticos da situação da EJA; formação docente para a EJA; as DCN da EJA; e, finaliza com o direito à educação. Para nossas finalidades nos ateremos ao segundo tópico, que está sob o título: II Fundamentos e Funções da EJA, por considerar como tópico que centraliza as suas diretrizes.

Assim, nas diretrizes são definidos os conceitos e as funções da EJA, como núcleo central do documento. Apoiando-se no objetivo de universalização do ensino e o esforço efetivado pelas

⁹⁹ Este material foi enviado, via correio, à Secretaria de Educação de Paulínia em agosto de 2007. A coleção é formada por cadernos temáticos do aluno e professor, além de um Caderno Metodológico, o qual inclui as diretrizes didático-metodológicas para a EJA. Todos os cadernos temáticos têm a categoria trabalho como centro e aborda os demais temas a partir dela. Também se encontra disponível na página eletrônica do MEC/Secad.

políticas públicas para tanto, entende que a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, entretanto com finalidades e funções específicas.

Tem como pressuposto a superação da visão que predominou no Brasil sobre o analfabeto como iletrado, inculto ou vocacionado apenas para tarefas e funções desqualificadas, optando assim, pelos conceitos de letramento e diversidade cultural como integrantes marcantes na constituição da EJA.

Assim posicionado, afirma seu relator, amplia os determinantes desta modalidade de ensino para os campos sócio-históricos, das manifestações éticas e artísticas da composição social em sua diversidade e pluralidade étnica. Ressalta neste ponto a subalternidade do povo brasileiro pelas elites coloniais que, até hoje, estão impedidos da plena cidadania. Nesta dimensão a EJA assume uma função *reparadora* que:

(...) no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo o qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (PARECER CNE/CBE 11/2000).

O que está em pauta nesta função é a garantia e permanência de todo e qualquer indivíduo na escola, reconhecido como sujeito histórico, portanto, coletivo. O que implica reconhecer que no projeto social quem não pertence aos bancos escolares, não tem acesso e as condições ao pleno exercício da cidadania. Embora assuma que o término da discriminação não é uma tarefa exclusiva da educação escolar, posto que este estado não nasça na escola, defende que a educação é fator imprescindível à participação nos sistemas sociais. Por estas premissas percebemos no documento que:

(...) dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. A universalização dos ensino fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de reconhecimento de si, da auto-estima e do outro como igual. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam

se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos (PARECER CNE/CBE 11/2000).

Assenta-se, assim, como direito público subjetivo do indivíduo e dever cogente do Estado. Nesta direção, liga-se a políticas públicas *antenas* com a atualidade, segundo suas próprias palavras.

Além do estado de exclusão o documento afirma que campo produtivo tem incitado atualizações para a educação, no quesito particular da formação. São novas competências exigidas pelas transformações de base econômica corroborando para a apreensão de novos saberes. A isso este Parecer objetiva para a EJA a função *equalizadora*. Aqui, defende uma nova escola específica aos trabalhadores. A novidade deste aspecto está em garantir a cobertura a trabalhadores que estão entre os estudantes que aspiram trabalhar e os trabalhadores que precisam estudar.

A dimensão do campo produtivo torna-se um condicionante do papel social atribuído à EJA e dessa forma, não se pode reduzi-la ao processo inicial da alfabetização, mas sim ao campo das múltiplas linguagens do universo de pessoas maduras e talhadas por exigências mais longas de vida e trabalho.

“A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (PARECER CNE/CBE 11/2000, p. 09). A EJA assim inserida compõe o campo da formação possibilitando jovens e adultos retomar seu: *“... potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado”*.

As funções: reparadora e equalizadora estão para garantir as dimensões políticas e econômicas propriamente ditas do campo social. A primeira objetiva a reparação de um direito negado. A participação cidadã esta entrelaçada à participação da educação escolar, visto sob o direito que todos têm de freqüentar a escola e sob as condições que esta garante apoiando-se no conjunto social que representa a escola. A segunda estabelece relação direta com o mundo produtivo e este com a atualidade, dada as exigências das modificações ocorridas nas últimas décadas no campo da organização e gestão do trabalho.

Cabe, neste documento, a EJA, como instituição social e modalidade de ensino, as devidas contribuições as questões em pauta na atualidade. *“A EJA é uma promessa de*

qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito tem a ensinar para as novas gerações” ((PARECER CNE/CBE 11/2000, p. 10). Isto implica reconhecer um caráter mais amplo à educação de adultos. De um lado porque tem a tarefa de atualizar jovens e adultos trabalhadores, nas condições de qualificação atual, sem, no entanto, se estabelecer como curso técnico. De outro, em função da crescente demanda pela terceira idade pelo aumento da expectativa de vida, deve propiciar a inserção dos idosos num processo de troca contínua.

Considerando, este terceiro aspecto interna da EJA, ela assume mais uma de suas funções, o permanente. Esta função tem por finalidade garantir a EJA o conjunto ideário de continuidade, de conhecimentos por toda a vida. Como núcleo central da educação de jovens e adultos, este documento, o promulga como o próprio *sentido* da EJA. Assim entendemos:

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não-escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (PARECER CNE/CBE 11/2000, p. 11).

As premissas de inferência e análise estão como afirmamos anteriormente, alocadas na base do projeto soiometafórico do capital por sua reprodução em todas as dimensões da vida social. Sendo nosso objetivo a análise sob o viés da categoria *trabalho* e estando imbuídos das análises anteriores sobre as diretrizes internacionais, o primeiro destaque se dá na direção das semelhanças de termos e fundamentação entre as DCN da EJA e as diretrizes internacionais.

Quando a DCN¹⁰⁰ traz a função reparadora e a alocação da EJA no contexto sócio histórico o faz tendo como referência a situação histórica dos trabalhadores brasileiros. Neste ponto a pobreza e a exclusão constituem premissas para a existência e o papel da EJA, bem como apontado, nas análises anteriores sobre a situação da América Latina pela UNESCO e a necessidade de ações no campo da educação.

A função equalizadora diz respeito à equidade e remete-se a igualdade e desigualdade que os brasileiros estão submetidos. Defende a relação direta com o mundo do trabalho atual e a necessidade da EJA considerar a multiformidade sócio-política-culturais dos que se viram privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas. Neste caso, a relação com as diretrizes internacionais está na direção da defesa da EJA vinculada ao trabalho,

¹⁰⁰ A partir deste momento nos referiremos as Diretrizes Curriculares Nacionais pela sigla DCN.

sem, no entanto, ser técnica e para a qualificação específica, bem como a Educação Básica, modificando, por esta via, a visão estrita de alfabetização.

Com relação a função permanente da EJA a relação se estabelece de forma mais direta com a defesa da educação ao longo de toda a vida, mote central das diretrizes internacionais, como vimos, proposto a partir da Conferência de Jomtiem (1990). Nessa via, propõe o documento agora analisado, que o déficit brasileiro deve orientar-se ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, propondo assim, um modelo pedagógico próprio para EJA. Por suas palavras lemos que: “... a Eja necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (DCN, 2000, p. 09).

Com relação a categoria central desta pesquisa, o trabalho, neste documento, é o contexto social e econômico da necessidade de sua atualização e em função das múltiplas modalidades de trabalho informal, subemprego, o desemprego estrutural, “(...)que geram grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêm desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura” (DCN, 2000, p. 09).

Não há menção da relação antagônica com o capital, tampouco a necessidade de sua superação para a inversão das proposições atuais. No todo deste documento o que se promulga à EJA, assim, como as diretrizes internacionais é a necessidade de reformas pontuais no campo educativo, tratando, mais uma vez, a consequência como causa. Nas DCN não há uso do conceito empregabilidade, embora este documento ressalte as novas modalidades de trabalho. Entretanto ao referirem-se as novas condições para a inserção produtiva do aluno as diretrizes nacionais fazem menção, ainda que indireta ao conceito, pois, afirma que um dos objetivos da EJA é promover o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno para um novo mercado de trabalho e este sim associado ao conceito em questão, já que faz associação direta com empreendedorismo e economia solidária, como apontamos anteriormente.

O segundo documento que nos propomos a analisar, a Coleção “Cadernos de EJA”, realizado pelo MEC, via SECAD esta sob a co-responsabilidade da Rede UNITRABALHO¹⁰¹. Esta coleção é composta por 27 cadernos, 13 do aluno, 13 do professor e um que traz a concepção metodológica e pedagógica do material. São coletâneas de textos diversos, com atividades que visam atender de modo interdisciplinar o 1º e 2º segmentos do Ensino

¹⁰¹ Nos referimos a esta organização no capítulo II.

Fundamental de jovens e adultos. Tem como centro o tema trabalho e os diversos temas atuais da sociedade, dividindo-se da seguinte forma: Cultura e Trabalho; Diversidade e Trabalho; Economia Solidária; Emprego e Trabalho; Globalização e Trabalho; Juventude e Trabalho; Meio Ambiente e Trabalho; Mulher e Trabalho; Qualidade de Vida; Consumo e Trabalho; Segurança e Saúde no Trabalho; Tecnologia e Trabalho; Tempo Livre e Trabalho; e, finalmente, Trabalho no Campo.

Considerando os limites da pesquisa, a complexidade e diversidade do material, nos ateremos ao Caderno Metodológico - CM, por entender que este trata da concepção metodológica e pedagógica do material e estas não se desvinculam de sua concepção teórica. Dessa forma, este caderno expressa a concepção teórico-metodológica do próprio Ministério da Educação, não de forma isolada, nem unilateral, mas num contexto de efetivação das políticas educacionais e públicas do país.

A estrutura que se apresenta, neste caderno, é assim disposta em seu sumário: a coleção; histórico do projeto; pressupostos pedagógicos; o que é um texto legível?; interdisciplinaridade e visão de mundo; abordagens pedagógicas, temas e subtemas da coleção; perguntas dos professores e professoras; o que é a Unitrabalho; e, finalizando, currículos da equipe e expediente.

A justificativa do material aparece na introdução relegando importância central a categoria *trabalho*. Sua argumentação é de que o trabalho tem estado presente e ausente na EJA. Presente porque se trata da realidade dos alunos e ausente pela falta de abordagem do tema na sala de aula. Afirma, entretanto, que o tema trabalho:

(...) constitui um dos mais importantes elementos de articulação dos conhecimentos científicos reunidos e sistematizados nos conteúdos escolares com os conhecimentos do cotidiano, resultantes da experiência de vida dos trabalhadores e trabalhadoras na luta constante pela subsistência, por melhores condições de vida e pela emancipação de todas as formas de expressão (CM, 2007, p. 05).

O trabalho aparece, então, como elemento central e catalisador da pedagogia da EJA. De um lado pela necessidade de inovação no contexto produtivo e de outro como elemento articulador entre este contexto e o aluno.

Para atender a uma demanda diversificada, como descreve este documento, foi então necessário preparar um material inovador, que, no mínimo conferisse a mesma importância dada

ao ensino regular, mas superando a visão tradicional de suplência na educação de jovens e adultos, não tendo, portanto, uma visão aligeirada do currículo e dos conteúdos.

Antes de entrar propriamente na concepção metodológica, o material, aponta os princípios didáticos pelos quais a coleção foi concebida. Assim, destaca o *diálogo*, a *mediação*, *motivação*, *interdisciplinaridade* e o *trabalho*. O primeiro é tido como o ponto de partida da relação entre professor e aluno e “... *se estabelece entre sujeitos dotados de consciência e capacidade de posicionar-se criticamente frente ao discurso do outro*” (CM, 2007, p. 14). O diálogo tem a função de rejeitar, como afirma o documento, o individualismo e a competição, estimulando a cooperação e o trabalho coletivo.

A mediação seria a característica básica do professor em incentivar uma atitude ativa de investigação por meio dos textos dispostos. Assim, é que o material aparece como uma motivação (seu terceiro princípio) ao trabalho de sala de aula. Argumenta que “... *desafiar o aluno a explorar um texto que ele ainda não está apto a compreender sozinho leva-o a perceber melhor o significado do processo pedagógico*” (CM, 2007, p. 15).

A ruptura proposta pelo material se dá no âmbito da visão linear do ensino de conteúdos escolares. Argumenta que o material desafia o professor mobilizando-o para transformar sua prática, na direção da visão de uma teia de relações conceituais, designação esta que pretende consubstanciar uma nova visão curricular à EJA adotando a interdisciplinaridade como a intersecção entre as áreas e atividades disciplinares.

O trabalho, como princípio didático, é definido como atividade essencial de enriquecimento e princípio educativo para o ser humano, mas que na atualidade vive uma contradição. Está se dá quando o desenvolvimento econômico “... *faz com que muitas pessoas empobrecam e sofram*” (CM, 2007, p. 15). Não trata, no corpo completo do texto, de qual desenvolvimento econômico, tampouco o empobrecimento e sofrimento. Mas afirma que os textos desta coleção sugerem elementos críticos para compreender as causas de uma sociedade desigual e injusta, ao mesmo tempo imaginando possibilidades da construção de novas relações humanas no trabalho e na vida.

Estabelece como fim destes princípios a emancipação dos trabalhadores, mas, também aqui não a define, deixando à inferência do leitor, portanto, subjetiva, a interpretação do conceito. Para viabilizar a posição didática este material, posteriormente aos princípios didáticos, aponta outros quatro princípios, que define como fundamentais para o desenvolvimento da EJA e sua

vinculação com sua realidade mais direta: o aluno trabalhador, estes são: *sustentabilidade, solidariedade, criticidade e criatividade*.

Sustentabilidade é entendida no contexto das críticas atuais da relação entre meio ambiente e o sistema produtivo do tipo exploratório. Assim, defende que:

Cada vez mais se torna vital para a continuidade da vida no planeta, incluindo a humana, que se estabeleça uma nova relação com a natureza, ou seja, uma nova forma de trabalho na qual a relação predatória de dominação e exploração dos recursos naturais é substituída por uma relação compreensiva e amorosa para com as outras formas de vida que co-habitam o planeta, pela análise e respeito aos frágeis equilíbrios dos diferentes ecossistemas, de modo a garantir a sustentabilidade da produção e reprodução da existência humana e da vida como um todo (CM, 2007, p. 16).

O conceito solidariedade parte do pressuposto acima discutido, ou seja, de uma sociedade sustentável, e o amplia incluindo a relação com a formação de uma nova economia. Este último é discutido a partir dos Empreendimentos Econômicos Solidários (organizados como cooperativas, associações, redes e outras formas). Pela denominação de Economia Solidária se desenvolve segundo este documento, saídas nos quais os trabalhadores assumam-se como donos dos meios de produção e tomam decisões seguindo os princípios da autogestão. Assim afirma este material:

A chamada Economia Solidária vem se constituindo como uma esperança para a superação da pobreza e criação de relações de trabalho mais justas e humanas, não só entre os indivíduos, mas também entre os empreendimentos e organizações da sociedade. Iniciativas como o comércio justo e solidário, as redes solidárias, a cooperação interinstitucional entre empresas, governos, universidades e outros atores sociais, todas essas iniciativas mostram que é possível organizar a produção e reprodução da existência humana sobre novas bases, nas quais o sucesso de uns não precisa se dar com a exclusão de outros, mas onde todos partilham dos frutos do desenvolvimento econômico, dos avanços tecnológicos, do enriquecimento cultural etc. (CM, 2007, p. 16).

O terceiro elemento dos princípios que dispõe à EJA é a criticidade que é definido como a capacidade de entender as causas dos problemas e perguntar o porquê as coisas são de determinada forma, é assim, não se contentar com explicações simplistas e superficiais do senso comum e da mídia. Há, neste aspecto, uma associação metodológica, pois, apresenta que a criticidade só pode ser desenvolvida no processo educativo da problematização. Assim, deve o professor mostrar o sentido fundamental dos conhecimentos escolares, sendo assim, “... as informações obtidas nos textos e nas aulas podem ajudar a dar um sentido para o aprendizado,

sem cair no pragmatismo que estabelece como objetivo do ato de aprender apenas um emprego ou aprovação no vestibular” (CM, 2007, p. 17).

Associado diretamente a criticidade está o quarto e último princípio, o da criatividade. Este tem por fundamento que a ação humana pressupõe que a rotina de vida e trabalho impõe repetição de ações. O resultado do desenvolvimento tecnológico transferiu para as máquinas as ações humanas. Entretanto, é da dimensão humana o ato criativo conferindo sentido ao trabalho. Nesta direção, é própria dos trabalhos em EJA a inclusão do tema criatividade, pois, acredita este documento que *“... com o avanço de novas relações econômicas, mais justas e solidárias, os trabalhadores poderão explorar mais o seu potencial criador” (CM, 2007, p. 18).*

Após a fundamentação do trabalho do professor e da EJA com o trabalhador, este material orienta que o princípio básico que deve estar em sala de aula de EJA e define a sua concepção pedagógica *“... é de que todo o produto humano pode ser modificado e transformado pela ação coletiva organizada, seja ele um texto, seja um sistema político e econômico” (CM, 2007, p. 18).* Perguntamos: há algum produto humano que não possa ser modificado ou transformado? Isso por si só, ou seja, o elemento de transformação ou modificação, não é uma premissa da aprendizagem? Não queremos entrar no mérito destas questões, nem polemizar o que não refere-se a categoria central desta pesquisa. Entretanto, estas questões nos auxiliam na análise aqui proposta.

A concepção teórico-metodológica que sustenta estas análises, nesta pesquisa, entende que a ontologia do ser humano é social. Por conseguinte a dimensão epistemológica que emana desta premissa é de que a educação tem na totalidade material sua estrutura. Este estado de forma nenhuma é unilateral, tampouco determinista, pois, tem a relação dialética como pedagogia intrínseca. O processo que se dá na dimensão epistemológica se denomina aprendizagem. Isto é, a aprendizagem é síntese dos processos que se estabelecem entre o homem e o meio natural, sem entendê-la de forma dicotomizada entre sujeito e objeto.

A forma de estabelecer relação com o meio, do homem, é pelo trabalho. Este é uma atividade, uma ação que transforma e adapta o meio natural as necessidades humanas e ininterruptamente, neste processo, transforma o homem. Há uma diferença entre o trabalho como protoforma do ser social e o trabalho como desenvolvido pela organização societal do capital. O primeiro se trata do fundamento humano, o segundo é a forma como é empregada a força humana

na obtenção dos objetivos de uma determinada forma de organizar a economia e, em última instância, a sociedade como um todo.

Para o estabelecimento desta segunda forma de conceber o trabalho, comumente denominado de emprego, houve conformações econômicas e políticas que emanadas da propriedade privada transformaram a força do trabalho também em propriedade privada, e na lógica do mercado, em mercadoria vendável. Nada de natural, portanto, tem na relação que se estabelece entre o fundamento do homem e o uso e emprego da força do trabalho. Se assim, concebemos a atividade essencial do ser humano, assim, também o é a própria sociedade. Isto implica reconhecer que a totalidade, concreta e simbólica, é em si um processo constante de modificações, ainda que seja de manutenção ou de renovação e, por conseguinte da educação.

As instituições educativas ou a educação escolarizada ao longo do processo histórico das conformações econômicas e políticas foram assumindo diferentes formas, no atendimento dos objetivos assim, como as outras várias dimensões sociais. A EJA, como modalidade de ensino, embora destacada do Ensino Básico e Superior regular, é um desdobramento do sistema educativo como um todo, mas o é no seu sentido pejorativo. Sua demanda é composta por cidadãos, que por razões estruturais, não chegaram a matricular-se ou não terminaram a escolarização básica, tampouco os demais níveis de ensino.

De um lado os documentos propõem a mudança da pedagogia da EJA, seus princípios e elementos constituintes, que é, a nosso ver, uma visão conjuntural de equacionamento da situação do aluno e da escola. De outro, o trabalho, como elemento da relação estrutural, posto que é aqui entendido como elemento fundante do homem e da relação antagônica com o capital, é apresentado como contexto de inserção dos alunos e situação atual das modificações que passam o campo produtivo e econômico. Portanto, ele está na sala de aula, não como atividade que contemple a formação do trabalhador, mas sim como contexto de valorização do aluno.

Esta forma de conceber a categoria *trabalho*, deixa antever que o fundamento deste material aproxima-se da concepção positivista em educação, tal qual discutimos no capítulo anterior. Isto é, cabe a **Escola para o Trabalho** os conteúdos contextuais ou científicos que elevem o potencial humano para o bem social, sem, no entanto, “pedagogizar”, como faz a **Escola do Trabalho**, defendida pelo materialismo histórico dialético, o trabalho concreto em sua história, seus determinantes e desdobramentos na realidade concreta.

Nessa direção, a reforma da EJA, na qual os documentos propõem além de ficarem no âmbito conjuntural, deslocam as premissas para o campo particular da sala de aula ou no máximo ao projeto pedagógico escolar. Deixam assim, antever que cabe à escola encontrar saídas as questões mais sérias e profundas da sociedade.

Entender sua proposta pedagógica, tal como nos materiais analisados, é alocar as questões estruturais, para o âmbito de uma conjuntura que não (pode) consegue equacionar suas contradições. Isto implica reconhecer que a forma proposta pelas DCN e os Cadernos de EJA, como documentos de fundamentos, consubstanciam ideologicamente o projeto dominante, tendo na categoria *trabalho* a reafirmação do *status quo* prevalecente, ou seja, a subordinação, o mandonismo, a coisificação e principalmente, a reificação e alienação, por meio do seu elemento fundante: o trabalho.

Outro destaque que fazemos do estudo realizado sobre as diretrizes nacionais é a similitude das concepções, temas e categorias com as diretrizes internacionais, apontando para uma congruência entre o nacional e o internacional no campo educacional. Destacamos: a aprendizagem para toda vida ou educação permanente, a categoria *trabalho* como contexto econômico e produtivo para as reformas educacionais, a vinculação EJA à Educação Básica, o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao mundo produtivo, à economia solidária e ao mundo sustentável, os objetivos da EJA como equidade e participação social e política e a superação do aluno como incapaz, apontando para uma visão de homem como produtor.

Das diretrizes internacionais e nacionais há, portanto, uma tendência de vinculação entre educação, economia e trabalho. Cada qual entendido dentro de uma específica condição para o desenvolvimento e modernidade da sociedade. Estes estão ainda inseridos pela contemporaneidade denominada como Sociedade do Conhecimento ou da Informação (como apontam as diretrizes internacionais e nacionais) em contradição com o contexto de aumento da pobreza e exclusão.

Outra tendência que apontam a relação entre as diretrizes está pautada pelo fenômeno da globalização (cultural e econômica), como salientamos no final do tópico anterior. Da congruência entre estas similitudes destacamos as análises de Roger Dale (DALE, 2004) visando apontar as implicações e desdobramentos na e para a EJA.

Dale (DALE, 2004, p. 425) estuda a relação globalização e educação e, especialmente na similitude entre os conceitos presentes em diversos países e políticas educativas, defende a tese de que há uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação - AGEE, por meio, “... *de forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações*”, tornando estas últimas instâncias mediadoras aos sistemas educativos.

Seus estudos apontam mais para ênfase na capacitação, incluindo aqui a racionalidade do campo científico e legal, como papel das instituições educativas, do que no impacto destas no campo individual e social, portanto, diferentemente da Teoria do Capital Humano.

Aponta “problemas centrais” da relação globalização e educação e estes enquadram a agenda do Estado e todas as partes componentes, incluindo a contradição da educação da sociedade capitalista, ou seja, “... *o apoio ao regime de acumulação, assegurando o contexto que não inibe a sua contínua expansão e fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo*” (DALE, 2004, p. 437).

Nesta direção, aponta que estes problemas, na era da globalização, se tornaram algo a ser lidado em âmbito global e nacional, entretanto, exigem implicações diretas e possivelmente contraditórias em outro nível, mas entende que este nível de contradição é da própria dinâmica dos sistemas educativos.

Não vê a veiculação da agenda internacional em nível nacional equacionada de forma unilateral, pois a forma, a substância e o estatuto dominantes se alteram qualitativamente no processo de mediação com a educação. Assim, sugere que há novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como elas operam.

Também no campo do Estado identifica mudanças de paradigmas tanto nacional como internacionalmente que afetaram os sistemas e políticas educativas, no sentido de se reformarem em diferentes aspectos. Assim, afirma que “*em particular, a educação tem sido o fator chave no forçar dos limites competitivos dos Estados em relação uns aos outros, dado que a nova economia global os recursos humanos são muito menos ‘livres’, do que outros tipos de recursos*” (REICH, 1992 in DALE, 2004, p. 446).

Uma conseqüência é que não só os quadros interpretativos dos Estados são afetados e sofrem mudanças, mas que nem todos os efeitos globalmente iniciados serão mediados pelo Estado. Assim, afirma Dale (DALE, 2004, p. 451), a AGEE¹⁰² adota:

(...) a posição segundo a qual o capitalismo é extremamente flexível em termos de arranjos institucionais através dos quais ele pode operar, e devido ao fato de haver uma clara afinidade entre o capitalismo e as instâncias características da hipotética cultura mundial.

Ainda nas palavras deste autor (DALE, 1994; DALE & ROBERTSON, 1998; DALE, 1998 *in* DALE, 2004, p. 441) reconhecemos que:

(...) o padrão de governação educacional permanece em grande parte sob o controle do estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as 'políticas educativas', o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas 'políticas educativas', pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim, como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais.

Tomando por base os estudos de Dale (DALE, 2004) e a AGEE podemos pensar numa nova forma de colonialismo internacional, mas, a partir do consentimento nacional e suas políticas educacionais?

Como encaminhamentos de nossas análises deste capítulo, nossa investigação abrange também o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos em três escolas do Município de Paulínia, Estado de São Paulo. O objetivo foi investigar a presença da categoria *trabalho* pelos sujeitos que compõem o cotidiano escolar da EJA, para então esboçar sua presença como diretrizes municipais e a partir destas dar prosseguimento as questões norteadoras da pesquisa. Os objetivos mais pontuais foram assim elencados: qual a concepção da categoria *trabalho* que

¹⁰² Agenda Global Estruturada para a Educação.

alunos e docentes tem? a categoria *trabalho* se encontra como elemento da EJA? Há diretrizes municipais? Estabelece relação com as diretrizes nacionais? E internacionais?

Como questões norteadoras, buscamos responder, via sujeitos da EJA: qual o sentido da formação para a empregabilidade no contexto econômico atual para a EJA? Qual o espaço para a categoria *trabalho* como princípio educativo na EJA, considerando a conjuntura que aponta para a empregabilidade como novo nexo?

O material de nossa análise foi realizado pelos dados coletados com alunos, docentes, coordenadores, por meio de questões abertas e fechadas. Isto implica dizer que nossa investigação de campo se apóia na pesquisa qualitativa e tem como premissa teórico-metodológica as concepções de homem e mundo tal qual apontada pelo materialismo histórico dialético. Retornaremos a este assunto mais adiante. Como encaminhamento analítico nossa próxima discussão se aterá ao município de Paulínia e a EJA em âmbito municipal.

3.1.3. As diretrizes municipais: os sujeitos envolvidos com a EJA e a concepção de trabalho na sala de aula.

Um pouco da história do município de Paulínia e a EJA nesse contexto.

A escolha pelo município de Paulínia, para a análise da práxis em nossa pesquisa, se deu por entendermos que a composição entre educação e economia se expressa historicamente projeto educativo do capital e encontramos o município um interesse específico à formação do trabalhador não escolarizado, alunos da modalidade de ensino da EJA. Isto porque consideramos que, mesmo no âmbito municipal, a EJA surge como a expressão do projeto educacional nacional, já que partimos do pressuposto da totalidade econômica e social.

Em nossos estudos prévios a primeira observação sobre a relação trabalho educação no município denunciara que a educação de adultos seguira as determinações e normatizações, a partir de década de 1970, do governo federal, realizando não só as campanhas pela alfabetização de adultos - MOBREAL, como cursos voltados para a aceleração e compensação do “tempo perdido”, o Ensino Supletivo, o Programa Fundação Educar e demais campanhas em prol da erradicação do analfabetismo e da compensação do “tempo perdido”.

Para o município este é um período de grande desenvolvimento econômico e populacional gerado pela instalação de indústrias químicas, criando um dos maiores pólos petroquímicos do país. Há neste período a transformação rápida de uma cidade essencialmente agrícola para industrial, consolidando seu aspecto urbano.

Desenvolveram-se também o comércio, os serviços públicos, pela alta arrecadação de impostos das recém indústrias e caracterizou-se a cidade, na Região Metropolitana de Campinas, não como cidade-dormitório, mas sim como pólo industrial e de distribuição (Brandão, 2002).

O movimento entre a ampliação e consolidação da economia industrial foi acompanhado pela ampliação da oferta dos cursos de alfabetização e suplência pelo poder público local, aumentando, ainda que lentamente, o índice de alfabetismo municipal. O aumento da demanda se deu em função da migração, uma das características do município. Brandão (BRANDÃO, 2002) admite que este fenômeno se dá pela oferta de trabalho, bem como pelo papel das políticas públicas implementadas.

As décadas seguintes confirmaram nossa hipótese de que o projeto político social do município expressava o projeto nacional de formação do trabalhador. A nossa investigação foi norteada entre o paralelo do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais oferecidas à mão de obra que em ambos os casos, nacional e municipal, tiveram ao longo de algumas décadas importância fundamental, pois se tratavam de projetos que basicamente contemplavam o campo econômico pela indústria, envolvendo a educação escolarizada.

Norteados pelo município como fonte, os estudos da EJA tiveram a seguinte questão norteadora: por que tendo a indústria como forte gerador de renda e demanda produtiva gerando ganhos sociais, dentre elas as políticas educacionais, o projeto social não foi o suficiente para garantir as condições exigidas pela sociedade moderna de participação política e da equitativa participação econômica entre a sua população?

Como afirmamos anteriormente tomamos o conceito empregabilidade como central da socialização das diretrizes internacionais e nacionais para a EJA por verificar que o mesmo foi propagado (e se mantém) na década de 1990 pelo campo empresarial e educacional. Diretrizes estas que se apresentam para equacionar a pobreza e a exclusão e neste caso, por meio das políticas educacionais.

Nosso objetivo, no âmbito micro, portanto, municipal, das políticas educacionais foi verificar como este conceito aparece entre os sujeitos da EJA, mas, principalmente qual a sua

vinculação coma categoria *trabalho*. Portanto, a pergunta aqui pôde ser assim formulada: como os sujeitos que realizam a EJA entendem a categoria *trabalho* em seu retorno a escola? E para a totalidade desta pesquisa: qual a relação que ela, a categoria, estabelece entre estas esferas, a internacional, a nacional e a municipal?

Atualmente Paulínia tem uma população de 79.148¹⁰³ habitantes, com taxa de urbanização de 99,84%. Seu Produto Interno Bruto, em 2006 foi de R\$ 6.416.467,00, o 45º do país e o PIB, *per capita*, no mesmo ano em R\$ 104.728,00 o 4º do Estado de São Paulo. Seu Índice de Desenvolvimento Humano, em 2000, foi calculado em de 0, 847, o 13º do Estado de São Paulo, considerado, segundo os indicadores do IBGE como elevado. Portanto, uma cidade com altos índices de riqueza, o que gera para a população a manutenção de políticas públicas em diversas áreas.

Entretanto, os dados no campo educacional referentes à EJA não atendem a alta demanda do município. Em 2001, 2.771 pessoas com mais de 10 anos de idade estavam sem instrução ou com menos de um ano de escolaridade. A taxa de analfabetismo estava em torno de 6, 07% e a média de estudos da população entre 15 e 64 anos era de 7,46. A população com mais de 25 anos de idade com menos de 8 anos de escolarização é de 56,42%.

Alguns dados do IBGE / Município referentes a 2005 e 2006 confirmam alguns números, com baixa variação no atendimento à população com baixa ou sem instrução, bem como, com menos oito anos de estudos. Em 2005 o atendimento no Ensino Supletivo totalizou referente ao 1º e 2º graus (EB), 2.790 matrículas.

Para considerar a relação entre oferta e demanda da EJA temos que levar em conta a alta rotatividade de mão de obra nas indústrias do município, principalmente, a partir da década de 1990 sob o incremento da denominada terceirização do trabalho. Este processo, bem como o anterior, de ter o município um alto potencial de geração de empregos e políticas públicas pelos serviços oferecidos, garantem ao mesmo tempo uma taxa de migração decenal de: 1980-1991 de 64,1%, no período posterior de 52,5% (BRANDÃO, 2002, p. 41).

¹⁰³ Dados sobre população, IDH, econômicos, escolarização e comparativos com o Estado de São Paulo, do município de Paulínia foram extraídos das seguintes páginas eletrônicas: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat> e <http://www.seade.gov.br/produtos>; e <http://siapnet.tce.sp.gov.br/>, com acesso em 11/09. Também foram fornecidos, referentes ao ano/exercício de 2009 pela Secretaria de Educação de Paulínia e, ainda de Brandão e Cano (BRANDÃO E CANO, 2002).

Este fenômeno expressa a realidade do Estado de São Paulo, como o mais industrializado e o que recebe o maior número de migrantes do país, mas nem por isso utiliza-se do potencial numérico em recursos humanos viabilizando a melhora da qualidade de vida da sua população.

No município há cursos de curta duração (3 a 6 meses) oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Escola SENAI – Unidade Paulínia; outros oferecido pelo Centro de Ação Comunitária – CACO¹⁰⁴ e alguns pelas próprias empresas. Alguns destes últimos oferecidos em concomitância ao curso de alfabetização, entretanto, estes não tem vinculação com a Secretaria de Educação¹⁰⁵.

Especificamente à formação técnica profissional o município mantém duas escolas: Centro Profissionalizante Municipal, CEMEP e Escola Técnica de Paulínia, ETEP, ambos não se incluem no Ensino Supletivo do Município e atendem alunos oriundos do Ensino Fundamental regular.

A história de Paulínia é traçada pelo desenvolvimento econômico. Um dos fatos marcantes iniciais foi a instalação de uma das estações ferroviárias da Companhia Carril Agrícola Funilense na Fazenda Funil e nomeada de José Paulino. A este está vinculada a imigração de trabalhadores europeus fugidos da situação de pobreza de seus países de origem compensando a transformação da mão de obra escrava à assalariada.

A instalação, ainda como vila em 1942, da Rhodia Indústrias Químicas e Têxteis marcou definitivamente o que mais tarde se consolidaria como principal característica da cidade: o pólo industrial. Em 1972, já como cidade, foi engrandecida pela instalação da Refinaria do Planalto, como uma das refinarias nacionais de petróleo da Petrobrás:

A implantação da Refinaria do Planalto (Replan), da Petrobrás, no início dos anos 70, será o divisor de águas de sua história. Sua localização, estratégica, com a cesso às rodovias Anhanguera, Bandeirantes e Dom Pedro I, através da SSP – 332, atrairá diversas plantas industriais e se consolidará também enquanto pólo de redistribuição de derivados de petróleo (BRANDÃO, 2002, p. 39).

Em 1944 a vila foi transformada em Distrito e passou a chamar-se Paulínia. Em 1956 tem início o movimento pela sua emancipação, elevando-o a município após a realização do plebiscito em 06 de novembro de 1963. Em 28 de fevereiro de 1964 o Diário Oficial do Estado de

¹⁰⁴ Fundação de Assistência social com vários serviços oferecidos aos trabalhadores desempregados, como cesta básica, disponibilização de currículos às empresas e cursos de curta duração.

¹⁰⁵ Dados fornecidos pela Secretaria de Educação em março de 2009, para esta pesquisa, pelo Departamento do Ensino Médio, Profissional e Suplência, na figura de sua responsável Sra. Vanda H. Altafini.

São Paulo publicou a Lei 8092, instituindo a criação do município com o mesmo nome. Inserida pelo contexto brasileiro, como não poderia deixar de ser, em 1968 pelo Ato Institucional nº 05 que suprimiu o Estado de Direito, tornou-se área de interesse nacional. Paulínia deixou de eleger seu prefeito, este passou a ser nomeado pelo governador do Estado com aprovação do Presidente da República.

Até a década de 1950, Paulínia era essencialmente agrícola com uma população de 5.747 pessoas. Não encontramos registros de salas de aula ou cursos de alfabetização ou especificamente de adultos, deste período. Com o incremento da economia paulista de valorização interiorana e complexificação urbana, o município sofre uma forte expansão e em meados da década de 1970 passou a ter uma população de 10.708 habitantes. É também neste período que se iniciam os registros, a que tivemos acesso, sobre a educação de adultos no município.

Estes registros estão concomitante ao contexto sócio político do Movimento Brasileiro pela Alfabetização – MOBRAL¹⁰⁶, em 1971 e também do Ensino Supletivo, pela Lei 5692/71. Este período foi também marcado pela instalação de 15 indústrias químicas, e favorecida pela criação da Universidade Estadual de Campinas, como pólo de pesquisas tecnológicas.

Na década de 1970¹⁰⁷ os registros demonstraram que as salas de aula se organizavam em séries entre a alfabetização e séries posteriores pelo supletivo. De 1971 a 1974 este sistema aconteceu em duas escolas da rede estadual, a E.E. “Dr. Francisco de Araújo Mascarenhas” e E. E. do Núcleo Habitacional “José Paulino Nogueira” e em quatro diferentes bairros, estes sem registro do local que aconteciam, pois eram mantinhos por convênio da rede estadual com a municipal.

A nomenclatura dos cursos variava, provavelmente acompanhando as modificações que

¹⁰⁶ Foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “*conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*”. (BELLO, 1993, s/n).

¹⁰⁷ Os dados foram extraídos dos livros de matrícula e conclusão de cursos referentes, alguns, à entrada (matrícula) e outros à saída (conclusão), ao que hoje se denomina Ensino Fundamental I (antigas 1ª a 4ª séries) de Ensino Supletivo e cursos de alfabetização. Entretanto, estes livros que estão à disposição na EMEF “Flora AP. Toledo Lima” são parte do material restante que foi possível salvar do temporal ocorrido em meados de 1996 que afetou alguns pontos da cidade. A Secretaria de Educação foi um dos prédios prejudicados, perdendo grande parte de seus registros. Algumas informações foram obtidas via oral, em entrevista realizada com professores que atuaram na educação de adultos.

sofreu o MOBRAL¹⁰⁸, ou buscando se adaptar aos cursos desenvolvidos no interior do movimento. Assim, em Paulínia foram desenvolvidas como atividades: Curso de Ensino Supletivo de Adultos, Curso Supletivo de Recuperação, Desenvolvimento Comunitário, Curso de Educação Integrada, Curso Pré-Madureza e Curso de Alfabetização Funcional.

A idade dos alunos variava de 14 a 50 anos e a matrícula por série ficava entre 25 a 55 alunos. Dos registros das quinze salas de aula analisadas (década de 1970), a média de concluintes estava em menos de 50% e de desistentes (ou evadidos pela nomenclatura atual) em mais de 50%. O total de matrículas era de 504 para 249 concluintes. A migração foi fortemente marcada pelos Estados de origem dos alunos, a maioria, fora o Estado de São Paulo, era nascida em Minas Gerais, seguido do Paraná. Estes dados referem-se ao que hoje denominamos Educação de Jovens e Adultos, ciclo I (antigas 1ª a 4ª séries do Primeiro Grau). Em 1977 é aberta a “Escola Supletivo,” que atendia a suplência referente ao Segundo Grau, da 5ª a 8ª séries.

Muitas críticas foram feitas ao MOBRAL, sobretudo ao cunho individualista dado as questões políticas e sociais e as denúncias de corrupção em função das altas verbas veiculadas ao movimento. Soares (SOARES, 2009, s/n) assim se refere ao MOBRAL:

O Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização – reedita uma campanha de âmbito nacional, conclamando a população a fazer a sua parte – *“Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”*. O Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docente: qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa.

Extinto este programa pelo governo federal em 1985, foi criado em seu lugar a Fundação Educar. Pelas novas nomenclaturas dos cursos no município que encontramos nos registros percebe-se que segue as determinações federais, mantendo para o ensino aos jovens e adultos o Projeto Educar, ainda em parceria com a rede estadual.

Há um aumento dos convênios entre as redes, passando de duas escolas na década anterior para quatro. As escolas que mantinham o ensino noturno eram: EEPG “José Lozano Araújo”,

¹⁰⁸ O MOBRAL foi se modificando aos poucos e cada vez mais buscando novas saídas para garantir sua continuidade. Assim, depois do começo com a campanha de alfabetização de adultos, descobriu que a Lei de sua implantação referia-se a “*educação continuada de adolescentes e adulto”* (grifo meu) e criou o Plano de Educação Continuada para Adolescentes e Adultos. E daí o Programa de Educação Integrada, o Programa de Alfabetização Funcional, o Programa Cultural e o Programa de Profissionalização. Vindo depois o Programa de Diversificação Comunitária, o Programa de Educação Comunitária para a Saúde e o Programa de Esporte. E na área da educação geral é lançado o Programa de Autodidatismo. (BELLO, 1993).

EEPG “Jardim Santa Terezinha”, EEPG “Jardim Flamboyant” e EEPG “Jardim Planalto”. Há também o registro do funcionamento do programa no bairro Monte Alegre, sem descrição do nome da escola.

A década de 1980 no município foi marcada ainda pelo crescimento populacional e chegou a atingir uma população de 20.753 habitantes, o saldo migratório é de 10.165 pessoas. A novidade trazida é que o grande contingente migratório passou a ser de Campinas, 71,65% do total dos migrantes, portanto, da própria Região Metropolitana a qual a cidade faz parte.

É interessante notar que embora o país na década de 1980 sofresse um período de recessão econômica, Paulínia continuou garantindo um crescimento no setor de comércio atacadista que incluiu indústrias químicas e outros setores de transformação (têxteis e bebidas basicamente).

Com relação à educação de adultos, considerando que há no material analisado apenas registros de 1987 e 1989, o número de matrícula diminui e o percentual entre estas e os concluintes aumenta. Para matrículas temos 469 alunos e concluintes 181, portanto, em torno de 40% dos alunos concluíram o Projeto Educar, que compreendia o ensino suplência da 1ª a 4ª série do Ensino de Primeiro Grau (nomenclatura da época pela Lei 5692/71).

A idade se manteve como na década anterior, encontramos apenas o registro de um aluno com 13 anos. Foram 11 salas de aula registradas e com relação a migração aparece o Estado de Pernambuco com um número maior de representação, mas o número mais expressivo foi de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

A partir de 1989 a nomenclatura modificou-se, mantendo até 2009 o nome de Projeto ALFA – Projeto Alfabetização de Adultos, para os anos iniciais do Ensino Fundamental - EF I (antigas 1ª a 4ª) e EJA para os anos finais do EF II (antigas 5ª a 8ª séries). Mantém a suplência para o Ensino Médio - em três escolas municipais, que também atendem a EJA EF II e duas escolas para o Projeto ALFA.

Ainda na década de 1980, mais precisamente em 1986 a Unicamp criou o Centro Pluridisciplinar de Pesquisas Químicas, Biológicas e Agrícolas CPQBA – com o objetivo primordial de ser um Centro Interdisciplinar de interação Universidade-Empresa. Assim, o município além de contar com a própria estrutura da universidade no campo de pesquisas técnico-científicas, passou a ter como elemento atrativo à instalação de empresas e indústrias no entorno do centro de pesquisas, sendo destinado a apoiar e dar suporte à realização de projetos

de pesquisa e desenvolvimento tecnológico e industrial, realização de prestação de serviços especializados nas áreas de Química, Biologia e Agrícola¹⁰⁹.

A década de 1990 garantiu ao município o nono maior, em economia, da Região Metropolitana de Campinas, mesmo representando apenas 2,2% da população total da região. O índice de analfabetismo, nesta década foi de 9,9%, caindo para 6,07% em 2000. Respectivamente da RMC foi 9,5% e 6,14%, sendo que o saldo migratório na década foi de 7.766.

Também nesta década que o município se mantém como promissor em produtividade, geração de empregos, aumento populacional e de matrículas na Educação Básica regular. “Há um pequeno declínio da migração, mas ainda assim elevada“, afirma Brandão (2002 p.: 41). Em suas palavras percebemos que:

(...) na contagem de 1996 foram registrados 5.431 migrantes, sendo 3.217 de SP, 545 de MG, 405 do PR, 189 BA, 174 do PR, 117 do PI. No período intercensitário 1991-2000, ganhou 14.782 novos habitantes, sendo 7.766 o saldo migratório. Sua estrutura estaria mostra movimentos similares ao nacional, apresentando taxa de fecundidade e maior envelhecimento de sua população (BRANDÃO, 2002, p. 42).

Consolidou-se como pólo industrial, desenvolvendo atividades também no setor de distribuição. O setor terciário se diversificou, embora o consumo mais sofisticado se mantivesse em Campinas.

(...) Apenas para efeito comparativo, vale lembrar que, enquanto a receita própria líquida *per capita* era de R\$ 579,02 para RMC, a de Paulínia era de R\$ 3.007,60, em 1997. Ou, por exemplo, em 2000 sua receita total *per capita* era de R\$ 4.532,21, enquanto a da RGC era de R\$ 742,94 (BRANDÃO, 2002, p. 50).

Com relação aos dados econômicos da população, Brandão (BRANDÃO, 2002) apoiado pelos estudos do NEPO-UNICAMP (1998), realizado a pedido da PMP sobre um levantamento domiciliar, constatou que há no município uma alta concentração de população de baixa renda na cidade (p.: 43). Assim, entendemos que:

(...) os dados de mobilidade pendular, derivados do LEDUD, demonstram que, em 1998, do total de pessoas que trabalham, 86% residiam no próprio município e apenas 9% em Campinas, atestando o poder de retenção local e a impossibilidade de classificar Paulínia como cidade-dormitório. Não obstante, uma qualificação importante para estas cifras é que os que moram em Campinas são geralmente executivos, gerentes e outros funcionários com mais alta renda,

¹⁰⁹ Dados da página eletrônica do próprio centro, disponível em <http://www.cpqba.unicamp.br>, acesso 10/11/2009.

enquanto os que residem em Paulínia continuam sendo, em sua maioria assalariados (BRANDÃO, 2002, p. 44).

Nos registros acessíveis do Projeto ALFA da década de 1990 o atendimento aos alunos jovens e adultos foi de 4.033 matrículas, não havia registros de conclusão entre os anos de 1994, 1995 e 1996. Para o segundo grau o número de matrículas em 1997, 1998 e 1999 foi de 3.506. A idade varia entre 15 a 70 anos, e o componente migratório se fez sentir pela origem de nascimento dos alunos, mantendo características similares as décadas anteriores.

A década seguinte registrou, para além da consolidação, a ampliação dos recursos econômicos e sociais do atendimento municipal. No campo educacional o processo de municipalização (transferência da rede estadual para a municipal na manutenção das escolas de Educação Básica) ocorrida em 1997 transferiu para o município questões envolvendo a qualidade do atendimento, bem como a organização institucional e curricular sob o viés da municipalidade. No aspecto das políticas públicas em geral há um incremento da cota-parte do ICMS¹¹⁰, garantindo ao poder local *um menor esforço fiscal*, isto é, “(...) *permite agir confortavelmente, não explorando tanto as potencialidades se sua estrutura tributária, evitando assim a tomada de medidas pouco populares*” (BRANDÃO, 2002, p. 48).

Sua população, como dito anteriormente é de 79.148 habitantes, contam no campo público, com hospitais, escolas, teatro, praças poliesportivas, ginásios de esportes, entre outras atividades. Em contrapartida o município, embora com ótima arrecadação e oferecimento do serviço público mantém uma distorção idade-ano de 36,55% no EM e 23,01% no EF. Mantém um índice de 6,07% de pessoas não alfabetizadas e 56,42% da população tem menos que oito anos de estudo. O registro das matrículas entre o Projeto ALFA, o EF anos iniciais e finais e EM, na EJA para a década, excluindo 2008 e 2009, foi de aproximadamente, 17.000 matrículas¹¹¹.

Em 2009 o total de alunos entre o Projeto ALFA, o Ensino Fundamental II e Médio da EJA é de 2.253 alunos, distribuídos em cinco escolas. Todas atendem o Ensino Fundamental Regular, anos iniciais. São 08 turmas do Projeto ALFA, 60 turmas do EF I e 27 turmas do Ensino Médio. Há, portanto, uma diferença no atendimento, ou prosseguimento do processo de

¹¹⁰ Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação. É um imposto que cada um dos Estados e o Distrito Federal podem instituir como determina a Constituição Federal de 1988. Cf. <http://www.fazenda.sp.gov.br>, acesso em 01/12/2009. Como exemplo, Brandão (2002) descreve que em Paulínia o índice de participação (cota-parte) que era de 0,57% em 1980, chega a 3,1% em 2002.

¹¹¹ Dados extraídos em <http://siapnet.tce.sp.gov.br/>, acesso em 01/12/2009.

escolarização entre o EF II e Médio que, potencialmente inicia o EF II com 60 turmas e termina o EM com 27 turmas.

Entretanto quando os dados referem-se a números/alunos esta diferença diminui, posto que o atendimento do EF II é de 1010 alunos para 902 no EM, segundo registros da Secretaria de Educação de Paulínia. Esta diferença deve-se alta demanda para a matrícula e a desistência ao longo do curso. A avaliação da SE sobre estes dados é de que a desistência ou evasão¹¹² atinge no Ensino Fundamental, anos finais, em torno de 50%, já nos anos iniciais há diferença entre as escolas de 20% a 40% de evasão.

As quatro décadas estudadas denunciaram um expressivo aumento do atendimento da alfabetização e do Ensino Supletivo. Embora sob escassez de registros pode-se afirmar que o atendimento na última década deu um salto quantitativo em torno de cem por cento. Entretanto, os índices de analfabetismo e baixa escolarização no município se mantêm.

Analisando o atendimento entre o Projeto ALFA, EF anos iniciais, e os níveis posteriores o número maior de matrículas se concentra no EF anos finais. A componente migração é um dos grandes responsáveis por esta situação, quando comparados com o fator distorção idade/ano no país. Muitos alunos do Ensino Regular do EF anos finais terminam seus estudos no EJA EF anos finais. Não há no município levantamento referente a estes dados¹¹³.

Outro fator relevante que estes estudos mostraram é a falta de relação entre a comunidade local com as empresas, porque não há no município projetos desenvolvidos entre o poder público e privado no âmbito da EJA. Um desdobramento desta relação é a manutenção de cursos de alfabetização por empresas localizadas no município, desvinculada do Sistema Municipal de Educação. Outro é a distância entre empresas e a EJA, embora encontremos vários projetos desenvolvidos pelas primeiras no Ensino Regular¹¹⁴.

Neste estudo de cunho histórico o que se também evidencia é a manutenção, por quatro décadas da educação de jovens e adultos. O aspecto da não universalização do Ensino Fundamental no país, considerando os índices de migração no município, contribui para esta manutenção.

¹¹² Os motivos da evasão, registrados pelas escolas da EJA são: trabalho, doença na família ou própria, viagem e mudança de endereço.

¹¹³ Dados colhidos em entrevista com Diretor Escolar da EMEF “Maestro Marcelino Pietrobom”, EJA – EF II, anos finais em junho de 2008.

¹¹⁴ Projetos no campo da segurança, meio ambiente e saúde são os mais presentes e as empresas são Rhodia, Invista e Grupo Orsa.

Outro fator relevante é a evidente “produção” no Ensino Regular de alunos em potencial para a EJA. A distorção idade-ano considerada alta é quesito deste componente. Embora estas questões não sejam conjunturais e sim estruturais, pois demandam, em última instância, da organização econômica do país, cabe ao Sistema Municipal de Educação tê-las em consideração tanto no Ensino Regular, quanto na EJA.

Como continuidade de nossa investigação o próximo item tratará especificamente da coleta dos dados empíricos e sua análise. Estes foram realizados em três escolas municipais que dividem seu espaço entre o Ensino Regular: EF anos iniciais e a EJA EF anos iniciais e finais. Para tanto, nosso referencial de análise teve como premissa o materialismo histórico dialético, através de autores marxistas (CURY, 1995; DEMO, 2004; KOSIK, 2002; GOLDMANN, 1976) que no campo da pesquisa em educação tem como realização e análise a pesquisa qualitativa.

Dessa forma, nosso procedimento inicial foi fundamentar a concepção com a qual analisaremos os dados, os elementos que denominamos de *constituintes*¹¹⁵ da categoria do trabalho e da EJA, que presentes no mundo experiencial dos participantes (sujeitos da EJA), podem apontar para um esboço das diretrizes municipais.

Os dados foram coletados por meio de questionário, com questões abertas e fechadas, em que os sujeitos da EJA indicaram os elementos constituintes de como vivem o trabalho e a EJA, bem como sua interpretação e reflexão destes. Cabe-nos, em seguida, a exposição da concepção teórico-metodológica que norteou este processo.

3.1.4. Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa empírica.

A necessidade do conhecimento que professores e alunos têm sobre a categoria *trabalho* na EJA se dá quando se entende que a composição do “fazer escola” é também condicionada à forma como os sujeitos integrantes relacionam o campo conceitual, teórico, com o da prática educativa. Mas, também, que esta relação, teoria e prática, é condicionada às práticas sociais mais amplas.

No entanto, ressalta-se que este componente da pesquisa empírica, ou seja, trazer para o campo científico como parte da compreensão do objeto a representação dos sujeitos individuais não tem como objetivo a análise individual ou psicológica do fenômeno estudado. A sua

¹¹⁵ O conceito “constituente” esta pautado pelos estudos, contido no artigo de Melo Neto (MELO NETO, 2009).

finalidade, embora colhida individualmente, é entendida a partir do contexto social e econômico que os compõem de forma ampla e do contexto político pedagógico de forma mais estrita.

Assim reconhecidos, os sujeitos participantes, são vistos como a expressão de uma concepção mais ampla como sujeito coletivo, assim, inseridos ou integrados a ideologia hegemônica.

Goldmann (GOLDMANN, 1976) define este aspecto como *consciência coletiva*. Visar entender a representação que os sujeitos individuais têm acerca do mundo tem coerência com o aspecto social quando estas representações são entendidas a partir da influência mútua entre os homens e de suas ações frente à natureza. Mas, também para esta, ou seja, a influência mútua e suas ações frente à natureza, o entendimento não se restringe ao aspecto interpessoal. Esta assume relevância social quando a estrutura que as condiciona não é particular a um ou outro sujeito e sim comum aos diferentes membros.

As próprias palavras de Goldmann (GOLDMANN, 1976, p. 107) exprimem a concepção sobre o saber dos indivíduos como sujeitos coletivos, pertencentes a uma classe ou grupo social que, por sua vez, expressam uma consciência coletiva: *“Um comportamento ou um escrito só se tornam expressão da consciência coletiva na medida em que a estrutura que exprime não é particular ao seu autor, mas comum aos diferentes membros constituintes do grupo social”*.

A relação, indivíduo e sujeito coletivo, que é constituída numa estrutura comum consubstanciando uma determinada consciência coletiva, não se entende como um processo unilateral, mas integrante do movimento dialético que constitui a essência das relações e práticas sociais. Isto é, os indivíduos estão em relação ao todo (totalidade), pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que este exerce nele (GOLDMANN, 1976).

Trata-se assim, de um campo delicado que pode oscilar entre hipóteses e ou a corroboração da tese aqui defendida, desta forma a pesquisa empírica será tratada como a indicação de tendências, sem, portanto, a pretensão de se constituir como algo verdadeiro. *“O verdadeiro nas ciências sociais pode ser apenas um verdadeiro relativo e provisório”* (LAVILLE DIONNE, 1999 in GIL, 2008, p. 06).

Entretanto, este processo em relação ao todo, pode desvelar a essência da contradição que num primeiro momento expressa-se entre a finalidade da Educação Básica e o papel social da EJA¹¹⁶.

Para a primeira a escola visa garantir uma formação generalista, princípio básico da Educação Fundamental regular, a segunda, dependente da primeira, visa compatibilizá-la a empregabilidade, objetivo imediato dos alunos da EJA e da proposta do Ministério da Educação, assumindo-a como compensatória e de inserção seja para o mercado formal ou informal da economia.

Entretanto, entende-se que esta contradição tem seu fundamento no campo da aquisição dos bens culturais com o campo da distribuição das riquezas produzidas pelos sujeitos coletivos. Isto é, a possível compatibilização entre a finalidade da Educação Básica e a EJA, entendida pela concepção compensatória, pode expressar não um projeto social excludente, mas incluyente se inserido à lógica interna do movimento de ampliação do capital.

Esta compatibilização, considerando sujeitos em fases e momentos distintos de desenvolvimento, é possível? Acontece realmente na sala de aula da EJA e proporciona a aquisição dos bens culturais de forma crítica? Positivamente caminha na direção de uma educação que entenda o homem inserido em condições determinadas e para tanto a crítica desta mesma condição? Negativamente qual o papel desempenhado da escola na e para a superação dos altos índices de analfabetismo e ou pessoas não escolarizadas?

Excluir é eliminar uma parte de um todo. No entanto, o aluno da EJA não se encontra assim determinado. Como trabalhador, desempenha sua condição social pertencente a uma das classes fundamentais, entendida, atualmente, pela concepção de trabalho ampliada (ANTUNES, 2005). Isto o leva a requerer concretamente, ainda que não completamente, as condições para e na manutenção da garantia de sua vida, participando diretamente do modo de produção desta composição social.

¹¹⁶ Para este tópico a escolha pela pesquisa empírica se deu por dois motivos: um foi a inexistência de documentação sobre as diretrizes municipais para a EJA no município de Paulínia, dessa forma, optamos por destacar as diretrizes nacionais em relação ao município, posto que os docentes da EJA estavam, no momento da pesquisa (2008 e 2009) estudando e discutindo o material enviado, como proposta metodológica às escolas de EJA, pelo MEC/ Secad. O segundo foi a forte posição desta pesquisadora de registrar a concepção de professores e alunos que a realizam, buscando para tanto, além do diálogo, o questionário sob a perspectiva da pesquisa qualitativa.

Os alunos da EJA sabem-se integrantes da constituição desigual do processo educacional. Falta-lhes a compreensão crítica de que, em última instância, esta situação é expressão de uma realidade constituída também desigual em sua distribuição de renda.

O aluno da EJA tem como percepção de mundo, isto é, sua visão de realidade, ainda que, tendo a percepção como pertencente de uma sociedade desigual, ingênua, multiforme e contraditória. Assim, define Gramsci (GRAMSCI, 2001, p. 114),

(...) isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem comum médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia.

O senso comum, portanto, não é a negação da sua participação na produção social e econômica. É isto sim, uma percepção desagregada, incoerente, conforme a posição social e cultural que ocupam os trabalhadores. Não são excluídos, pois compõem, e majoritariamente, o processo de constituição da lógica do projeto social do capital. São assim, partes integrantes, portanto, incluídos. Isto implica reconhecer o movimento dialético na manutenção da desigualdade econômica e social a qual está submetida à classe trabalhadora.

O aspecto imanente da organização social do capital e para o seu movimento, a desigualdade, constitui-se “a outra face da mesma moeda”. Este pressuposto torna-se importante para entender que a compatibilização entre as finalidades de uma ou outra modalidade de ensino compõe a aparência da contradição, mas é na sua essência, a manutenção da restrita distribuição de renda, que a compatibilização torna-se inviável, do ponto de vista da práxis pedagógica. Entretanto, é por este aspecto que reside à importância pela “luta” à Educação de Jovens e Adultos.

As propostas compensatórias expressam, portanto, a composição distinta de classes econômicas e sociais nas práticas sociais. Cabe então a EJA submetida a esta contradição, considerar o “tempo perdido”, compensando o concreto que os alunos estão submetidos. Nessa direção, se mantém “presa ao círculo vicioso” do sistema reprodutor capitalista, não contemplando uma formação emancipatória.

Se de um lado os alunos precisam da escola vislumbrando a melhora de sua posição no emprego ou para novas possibilidades de trabalho e para isso, sabem os profissionais da educação

o processo de escolarização tem que, no mínimo, se modernizar frente às novas tecnologias e com isso assumir outras características, por outro lado, o papel da escola em seu desempenho está associado à manutenção de “velhas” práticas pedagógicas assentadas sobre diretrizes de uma organização social desigual. Este é o caráter superficial e aparente da contradição, mas não está nele o equacionamento da desigualdade e sim, na composição econômica da organização social.

Pode-se assim, inferir que a existência da EJA está no campo das contradições fundamentais da relação capital trabalho. Em que o primeiro em detrimento do aspecto humano do segundo desenvolve-se e amplia-se tendo o lucro e a acumulação como condição existencial. Isto implica reconhecer que o *fetichismo* da mercadoria e a *reificação* do homem, impostos às relações sociais, deslocam as capacidades criadoras humanas para a exclusiva necessidade do mercado e mantêm-se vigorosos na essência da reprodução do capital.

Em outras palavras, o homem, na concepção desta sociedade, isto é, na existência de uma demanda à EJA, não é considerado na sua totalidade, tampouco pela organização jurídica, política e econômica que “ocupa-se” da equitativa distribuição de renda à coletividade que produz e reproduz o capital. Assim, o homem é um fator a mais do modo de produzir a riqueza, ou seja, um objeto manipulável e vulnerável às ações hegemônicas do sistema capitalista.

Deste desenvolvimento, que condiciona a história educacional, a luta que compõem posturas críticas da área escolar é pelo fim da EJA, enquanto esta tem como objetivo a compensação que visa equacionar o *déficit* humano de qualificação à empregabilidade e para a superação ideológica que unilateraliza a educação escolar as exigências do mercado não vislumbrando o homem e a sua formação a partir de uma educação para a emancipação.

Mas, por que a representação que professores e alunos, neste contexto, têm sobre a categoria trabalho e outros elementos presentes historicamente na relação trabalho e educação são importantes nesta pesquisa?

Esta pesquisa de doutoramento é resultado de observações, questionamentos e reflexões de profissionais da educação atuantes na EJA. No entanto, ela não é um fim em si mesmo, nem o início de um trabalho de sistematização escolar. Trata-se de um elemento a mais no caminho de intervenções conscientes pertencentes a um fim ético e político condicionado. Assim constituída torna-se a síntese de processos favorecidos pelas análises da prática pedagógica que, embora sistematizada, não atende o anseio de contribuir de forma crítica com a realidade objetiva da classe trabalhadora.

A realização da educação escolar tem como inerente o constante conflito entre o campo teórico com o prático, que por sua vez, manifesta-se na práxis pedagógica. Esta, realizada pela reflexão que dialoga com diversos interlocutores vai desvelando as contradições que perpassam o “fazer escolar”. Isto porque a *práxis* como categoria do materialismo histórico dialético não é a atividade contraposta a teoria, mas sim, a determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2002).

Nas palavras de Kosik (KOSIK, 2002, p. 226-7):

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos na medida em que o ‘criamos’, isto é, na medida em que o reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Esta reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como **um** dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a **criação** da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a **reprodução** espiritual e intelectual da realidade (grifos do autor).

Ressalta-se que a opção pela interlocução entre a teoria e a prática coadunando como pesquisa empírica não tem uma intenção fortuita, mas deliberada pela conjunção dos campos que tem se dedicado a EJA. Paraphraseando Kosik (KOSIK, 2002) diríamos que a reprodução espiritual e intelectual sobre a criação da realidade humano-social vem, ultimamente vem sendo expressa por diversos campos que se dedicam a EJA.

De um lado o campo do poder público¹¹⁷ e de outro o pesquisa em educação. O primeiro traduz-se na concepção compensatória e expressa a articulação entre a alfabetização e a educação de jovens e adultos como modalidade da Educação Básica e é gerado por alguns eixos básicos: 1. qualidade pelo ensino básico e redefinição de seu financiamento; 2. entrecruzamento entre alfabetização e inclusão educacional; 3. novos papéis a educação tecnológica e profissional a partir dos parâmetros da sociedade do conhecimento; 4. reordenação no campo da produção do

¹¹⁷ Esta separação é apenas para destacar as instituições de maior penetração no meio escolar da EJA quando o assunto é material teórico-metodológico disponível à escola e aos professores. Porque o que se encontra como material disponibilizado pelo poder público são textos - artigos produzidos por pesquisadores do campo da produção do conhecimento, sejam em grupo de pesquisa ou como docentes pesquisadores nas Universidades. O mesmo acontece no campo da pesquisa em educação, há pesquisadores que desenvolvem atividades ligadas diretamente a normatização e regulamentação das políticas educacionais, portanto diretamente ao poder público, seja como conselheiro, como secretário, ministro, senador ou deputado. Como um exemplo, o atual Ministro da Educação que, até assumir o ministério apresentava-se com vínculo empregatício a Universidade de São Paulo - USP, na área de ciências políticas, com produção científica no materialismo histórico dialético. Cf.: Plataforma de Currículo Lattes.

saber e definição de marcos para um processo de desenvolvimento sustentável (MEC/Secad, 2008)¹¹⁸, todos, como vimos anteriormente, vinculados a categoria *trabalho*.

O segundo que se denomina como campo de pesquisa em educação produz-se, na análise deste estudo, pelo parâmetro da formação para emancipação política do trabalhador e sua realização está sob alguns eixos: 1. a associação estrita da EJA com a alfabetização; 2. da EJA com a Educação Popular, com destaque para a emancipação política; 3. da EJA com as áreas da psicologia, sociologia e economia em sua relação com a necessidade específica da demanda, como a aprendizagem, a análise das práticas sociais e educativas e o mercado informal do trabalho, com ênfase em economia solidária; 4. o campo histórico, com ênfase na institucionalização da educação escolar para adultos; 5. e didático, estrito ao “fazer escolar”, que busca a diferenciação da EJA com o Ensino Regular oferecido às crianças, em grande parte prevendo o exercício da cidadania.

A oferta da ampliação destes campos em grande parte é provocada nos fins da década de 1980 quando o país assume o compromisso junto a organismos internacionais de priorizar a área educacional, inclusive extensiva aos jovens e adultos não escolarizados. Contempla-se este aspecto na Constituição Federal de 1988 e na recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que a regulariza como modalidade de ensino, portanto, prevendo diretrizes e bases ao atendimento escolarizado aos que não tiveram acesso em idade prevista na legislação.

Há, dessa forma, uma ampliação do campo da EJA como pesquisa e conseqüentemente a produção do conhecimento aí derivado expressando-se em artigos, revistas, dissertações e teses (HADDAD, 2008). Não é interesse deste estudo uma revisão sistemática sobre o assunto, entretanto, destaca-se que a movimentação das políticas públicas, em dimensão “macro”, favorece, ainda que contraditoriamente, contribuições à dimensão “micro” da sociedade no sentido de obter em sua prática a crítica consciente no e para o processo de desvelamento de seus matizes, bem como o “caminhar” para a sua transformação.

Em outras palavras, a produção do conhecimento científico à EJA tem seu salto qualitativo e quantitativo pela dimensão política, social e econômica da sociedade. Registra-se um “salto” neste contexto, no entanto, a educação de adultos, entendida de forma ampla, acompanha a organização social desde os seus primórdios. E considerada de forma estrita como educação escolar pode-se dizer que há um acúmulo histórico, percorrendo todo o século XX, pela

¹¹⁸ (HENRIQUES, R. e IRELAN, T., 2008).

luta dos movimentos sociais e políticos em favor da Educação Popular na transição entre o Brasil Império à República até os dias atuais.

Desta forma, o nascedouro da pesquisa empírica se ata no entrecruzamento do estudo lógico-conceitual, histórico com a prática desenvolvida em três escolas no município de Paulínia, Estado de São Paulo.

Este entrecruzamento cria o processo de pesquisa com seus desdobramentos para uma aproximação crítica, ou seja, uma relação dinâmica entre a parte e o todo. Posta, desta forma, esta pesquisa é, para o campo das Ciências Sociais, uma pesquisa qualitativa com abordagem sócia histórica do e no desenvolvimento da Educação Escolar dedicada a EJA, vinculada a órgãos públicos do Sistema de Ensino.

Pretende-se que a análise das representações de professores e alunos da EJA constitua uma ferramenta a mais da síntese e intervenção crítica com a realidade objetiva desenvolvida pela EJA.

Isto porque entendemos que a intervenção crítica é parte constituinte de um processo de aquisição que tem como marca a relação entre poder e conhecimento, típico da manutenção do sistema capitalista. Isto implica reconhecer que a práxis histórica produz um conhecimento politicamente engajado (DEMO, 2004).

Em interlocução com Brandão (BRANDÃO, 1980), Demo (DEMO, 2004) corrobora a importância das pesquisas qualitativas, com o viés da intervenção:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura da pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir (BRANDÃO, 1982 *in* DEMO, 2004, p. 10).

No entanto, destaca-se que a prática é **uma** forma de conhecimento, mas não o conhecimento todo. Ela é entendida como um nível de consciência *coletiva* ou ainda como extremo esforço de consciência (DEMO, 2004) para conhecer e transformar a realidade objetiva. Considera-se assim, a prática como verdadeiro ponto de partida para que a teoria se faça presente como reflexão e sistematização às posturas que visem, senão a transformação, a consciência crítica que a antecede.

Descartando a neutralidade, pretendida pelas pesquisas positivistas, cria-se a identidade entre sujeito e objeto num constante vir a ser conflituoso que se denomina como o *concreto no pensamento*.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude a uma determinação abstrata; pelo segundo passo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 1973, in DEMO, 2004, p. 39).

As representações constituem-se assim, numa gama de determinações que se sintetizam no concreto do pensamento não de forma linear, nem puramente abstrata, mas sim multiforme e participante da ideologia hegemônica.

A politicidade do conhecimento relaciona-se com a concepção teórico-metodológica, pois, acredita-se que não existe sujeito que não seja subjetivo e não seja participante de uma ideologia.

Assim, expressa Sanchez Gamboa (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 12):

Em que pese o risco de um reducionismo epistemologista, presente em algumas tendências da Filosofia da Educação, entre nós, impõe-se reconhecer que a questão epistemológica se coloca efetivamente, até porque o processo educacional está intrinsecamente envolvido com a intervenção da subjetividade, ele pressupõe sempre mediações subjetivas. A atividade da consciência é mediação imprescindível das atividades da educação, a experiência da vivência subjetiva é condição inelutável de todo e qualquer saber sobre a condição humana e sobre todos os aspectos em que ela se desdobra na efetividade do real. Mas, de outro lado, a consciência é igualmente lugar privilegiado das ilusões, dos erros da ideologia, tendo o alcance de sua atividade conscientemente ameaçado de ficar comprometido.

Assim vinculado, conhecimento e metodologia, a EJA é um campo privilegiado à pesquisa, pelo viés da relação trabalho e educação, sendo o primeiro entendido como princípio educativo. Isto porque é na própria condição concreta do aluno, o trabalho, que o processo de ensino realiza-se, ainda que este não esteja totalmente consciente, em seu aspecto crítico.

Esta forma de conceber a EJA cria um aspecto negativo em sua relação com as características apontadas pela educação compensatória e pela Educação Básica. De um lado porque a relação “tempo perdido” não se coloca em relação às necessidades atuais do aluno e de

outro, porque não estando em relação à Educação Básica, corre-se o risco de banalizar os conhecimentos historicamente acumulados.

Entretanto, este mesmo aspecto cria o positivo, pois, tem-se explicitamente a concretude do trabalho como princípio educativo, já que o aluno é o trabalhador e para o trabalho este se volta. E sendo o conhecimento um produto social, tanto no que diz respeito a alunos e professores, quanto o abstraído a partir da investigação desta pesquisa, ele (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 29):

(...) expande ou muda, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e como ato humano não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade.

A produção social do conhecimento é integrante da produção social do homem, conformando as concepções ontológicas e epistemológicas que fundamentam os elementos constituintes da práxis pedagógica sobre os quais nos debruçamos para um esboço das diretrizes municipais da EJA em Paulínia – SP. Nesta acepção concordamos com Melo Neto (MELO NETO, 2008, p. 08) ao afirmar que pesquisas como esta é:

(...) um possível sistema que não comporta a investigação por meio de cálculos lógicos, estando desprovido de interpretação. Não se está propondo o exame de um discurso que expresse símbolos primitivos determinadores de combinações simbólicas, construindo regras geradoras de novas regras de inferência que contenham expressões definidoras para outras novas regras. E, muito menos, que o seu percurso de chegada, por meio de formulações axiomáticas, seja a expressão da verdade última. Entende-se como um itinerário que pode expressar-se pelo modo de como se construiu aquele campo de conhecimento, o campo educativo popular, a forma peculiar de seu pensamento, com raciocínios que seguem um trajeto caracterizado por momentos intermediários dessa construção. Trata-se de um conjunto que expresse uma totalidade, estando traduzido nesse discurso. Essa totalidade precisa estar assentada em elementos unitários formados de conhecimentos múltiplos que organizam uma idéia central.

Os elementos unitários que estão denominados, por Melo Neto (MELO NETO, 2008) como constituinte, foram nas questões fechadas delineados de antemão pelos conteúdos que constituíram o primeiro e segundo capítulos desta tese e delimitados pela sua categoria central, tanto do ponto de vista de sua adjetivação, denunciando suas características históricas e atuais, quanto do uso que a EJA possa fazer desta categoria. Neste último caso também consideramos os

constituintes que, nos estudos históricos, sobre a formação do trabalhador formal e não-formal, especificamente no século XX, aparecem como objetivo da educação de adultos.

Nas questões abertas os constituintes foram retirados das respostas dos participantes, buscando com isso verificar quais estão associados a sua prática no que diz respeito ao trabalho e a EJA. É importante ressaltar que o nosso interesse pelos dados colhidos não é numérico e sim nominativo, ou seja, quais constituintes aparecem na prática de alunos e professores quando o assunto é trabalho e EJA e a partir daí a nossa análise ancorada pelos estudos anteriores.

3.1.5. Os constituintes e análises subseqüentes das diretrizes que apontam os sujeitos da EJA no município de Paulínia-SP.

A pesquisa empírica foi realizada em 2008 e 2009, sendo dividida em três fases fundamentais do decorrer destes anos. A primeira foi o delineamento das questões e a elaboração do próprio questionário que contou com a ajuda de um grupo de professores e alunos. A segunda foi o convite, por meio da participação da pesquisadora, em reuniões de docentes e alunos, expondo os objetivos e concepções de análise para os dados (os professores convidaram os alunos expondo os objetivos da pesquisa), e a terceira foi à discussão e análise com os docentes interessados dos dados recebidos.

Após a primeira fase de delineação dos constituintes e questões para a investigação e antes de socializá-los entre os professores e alunos das três escolas escolhidas, os questionários foram respondidos por um pequeno grupo para o que Gil (GIL, 2008) denomina de pré-teste e que consideramos também de análise e crítica. Este grupo, também docentes e alunos, provocaram mudanças nas questões e seu ordenamento, tornando-os mais claros aos propósitos da pesquisa.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira de identificação pessoal e profissional, em seguida as questões abertas e finalmente as questões fechadas. O objetivo das questões abertas foi garantir ao participante a manifestação “mais livre” de forma a definir a categoria *trabalho* e sua relação com a EJA (GIL, 2008).

As questões fechadas tiveram como objetivo garantir à pesquisa a fidelidade entre os constituintes da categoria central (delimitados histórica, ontológica e epistemologicamente) com a posição dos participantes (GIL, 2008).

Foram convidados a participar 114 (cento e quatorze) alunos, professores e coordenador pedagógico. Destes 53 aceitaram e 29 foram devolvidos para a pesquisa e interpretação. A localização das escolas não interferiu em sua escolha. Como dito todas atendem no período vespertino o ensino regular e é para ele que o aspecto físico da escola se volta. Cadeiras, carteiras, biblioteca, dentre outros, atendem a faixa-etária de 07 a 10 anos. A EMEF “Prefeito Louzano Araújo” pertence à área central da cidade, já a EMEF “Profª. Flora AP. Toledo Lima” e a EMEF “Profª. Maria AP. Caputti Beraldo” às áreas mais periféricas, comparadas ao centro histórico e geográfico comercial da cidade, respectivamente, no bairro Monte Alegre e Jardim Planalto.

Dos participantes professores e coordenador pedagógico a formação está entre o Ensino Superior e Pós-Graduação – especialização e mestrado. A idade está entre 31 a 58 anos e a experiência em educação de adultos (suplência e alfabetização) está de 3 a 37 anos. Todos tiveram ou tem experiências concomitantes no Ensino Regular (tabela 1).

Tabela 1: Identificação de professores e coordenador pedagógico

Idade	58 anos a 31 anos
Ensino Superior	100%
Experiência na EJA	03 a 37 anos.
Outras experiências em educação	100%
Experiências concomitantes	100%

Entre os alunos, os dados de identificação mostraram que a permanência de jovens e adultos na sala de aula se mescla por diferentes idades. Outro ponto relevante é que 70% dos alunos participantes da pesquisa já freqüentaram escolas. Este dado remete a questão da qualidade do ensino, bem como, a relação entre trabalho e educação quando associado com o papel social da escola (tabela 2).

Tabela 2: Alunos de 17 a 61 anos da Educação Básica, modalidade EJA

Nunca freqüentaram escola	30%
Freqüentaram escolas anteriormente	70%

A segunda parte do questionário, que continha as questões abertas, dizia respeito à categoria trabalho, central na nossa pesquisa. Entre os professores a categoria *trabalho* é definida como uma ocupação assalariada e necessária para a sobrevivência. Há também menção como

atividade constitutiva da ou para a dignidade e emancipação (tabela 3). Também entre os alunos é uma atividade remunerada necessária para a sobrevivência, há menção sobre a dignidade, realização de sonhos e liberdade (tabela 4).

Tabela 3: Indicação de constituintes para categoria trabalho pelos professores

Constituintes	Quantidade
Mecanizado	1
Trabalho na terra	1
Transformação	1
Formação diferenciada = emprego	1
Sem qualificação = explorado	1
Livre = assalariado	3
Necessidade = sobrevivência = obrigação	7
Camisa de força (relações de poder)	2
Servidão	1
Alienação	1
Necessidade do mercado	1
Importante	1
Realização Pessoal	1
Multifunções	1
Atividade constitutiva do ser humano	1
Construção da dignidade	1
Emancipação	1
Meio de vida do trabalhador	1

Tabela 4: Indicação de constituintes para categoria trabalho pelos alunos

Constituintes	Quantidade
Bom	1
Dependência	1
Necessidade	3
Sustento	3
Responsabilidade	5
Melhorar de vida	1
Felicidade	1
Obtenção de renda	1
Trabalho físico com remuneração	1
Realização de sonhos	2
Exercer habilidades	1
Exercer dons	1
Dignidade	5
Amadurecimento	1

Conquista	1
Novas experiências	1
Liberdade	2
Independência	1
Independência econômica	1

As questões abertas sobre o que era a EJA para o aluno denunciaram pouca expectativa na relação com o trabalho (tabela 5). Entretanto, contraditoriamente, nas questões fechadas a EJA é formação para o trabalho (tabela 6). Nossa inferência é de que a tabela 5 demonstra o aspecto presente da EJA, ou seja, o trabalho pedagógico atual da EJA é eminentemente escolar e sem relação com o trabalho. Já a tabela 6 denuncia a expectativa do aluno com relação a sua formação, ou seja, uma formação via escolarização, voltada para o trabalho.

Tabela 5: O que é a EJA para o aluno.

Constituintes	Quantidades
Estudo rápido	1
Escola flexível	1
Oportunidade de retornar aos estudos	5
Adquirir conhecimentos	1
Oportunidade de aprender para as pessoas que trabalham	1
Reparar o atraso escolar	1
Utilidade na vida profissional	1
Melhorar o ser humano	1
Aprimorar conhecimentos	1
Continuação	1
Bom	1
Aprender a ler e escrever	1
Melhorar de vida	1
Lugar de estudo	1
Futuro do país	1
Mudança de vida	2

Tabela 6: O que o aluno espera da EJA.

Constituintes	Quantidade
Formação para o trabalho	13
Qualificação	07

Especialização	04
Educação Continuada	09
Formação Generalista	03
Preparação para a vida	10
Não respondeu	01

Contraditoriamente à tabela 4, a tabela 7 demonstra uma perspectiva diferente sobre o trabalho quando este é relacionado ao conceito emprego. Os constituintes majoritários foram: liberdade e felicidade.

Tabela 7: Relação entre trabalho e emprego para o aluno

Constituintes	Quantidade
Liberdade	10
Salário	5
Formal	0
Informal	1
Flexível	1
Padronizado	1
Servil	0
Necessidade	3
Obrigaçã	2
Alienado	0
Sufrimento	0
Felicidade	9
Não respondeu	1

Para os professores a relação entre trabalho e prática docente na EJA é entendida pela condição de vida do aluno. Assim, cabe a EJA a relação com o trabalho porque o aluno é trabalhador. É isto que podemos verificar na tabela 8.

Tabela 8: Relação entre trabalho e prática docente na EJA para o professor

Constituinte	Quantidade
Indireta	2
Direta (unívoca = aluno trabalhador)	7
Transmissão do conhecimento	1
Conteúdo	1

Entretanto, quando nas questões abertas a pergunta aos professores se referiu a existência do trabalho como princípio educativo na EJA, em torno de 45,5% dos professores responderam positivamente, como demonstra a tabela 9.

Tabela 9: O trabalho como princípio educativo na EJA para o professor

Constituinte	Quantidade
Trabalho	5
Outros	6

O depoimento de um professor parece traduzir este aspecto contraditório:

O trabalho não é o principal objetivo da EJA hoje, mas um dos objetivos. Como a matemática é um ponto decisivo para a maioria das atividades, eu procuro trabalhar temas necessários para os trabalhadores. Seria interessante que a escola preparasse para as futuras atividades laborais, promovendo um aprendizado facilitador para as futuras práticas dos alunos/trabalhadores (R.T.L., Professora de matemática da EJA, 2009).

Tabela 10: Os constituintes presentes na concepção de trabalho e educação pelo professor

Constituinte	Quantidade
Formação para o trabalho	01
Qualificação	03
Especialização	00
Educação Continuada	02
Formação Generalista	01
Preparação para a vida	03
Práxis	03
Alienação	00

A contradição que parece ser encontrada nas tabelas anteriores, na tabela 10 aparece com menos clareza, pois entre os professores a concepção que está na raiz da relação trabalho e educação oscila entre qualificação, preparação para a vida e práxis. Os constituintes: especialização e alienação aparecem estar mais associado ao campo específico do emprego, já que culturalmente o primeiro conceito tem um caráter mais localizado a um “que fazer” específico no campo do trabalho. A comparação entre a justificativa de dois professores parece denunciar esta oscilação:

Nosso trabalho não é objetivando especificamente as necessidades de uma profissão. É levantado o conteúdo com base no currículo regular e seleciona-se conteúdos por área, que seja base essencial para o aprendizado neste segmento (Prof. R. V., EJA II, 2009.).

Por que muitas pessoas procuram a EJA com o objetivo de não só aprender a ler e escrever, mas também de atender as necessidades do mercado de trabalho, porém, há também a preocupação da educação como um todo, com objetivos de orientar para o convívio social (Prof. A.M.S., Projeto ALFA, 2009).

Na questão sobre a prevalência da concepção em EJA a resposta dos professores mantém uma característica unívoca sobre o fator escola regular como um dos mais escolhidos entre os constituintes desta questão (tabela 11), reafirmando o constituinte da prioridade ao conteúdo.

Tabela 11: Constituintes prevaletentes na experiência do professor em EJA

Constituintes	Quantidades
Ensino informal	0
Escola regular	05
Parcerias entre Estados e entidades não governamentais	0
Prioridade ao trabalho como ponto de partida da sala de aula	01
Prioridade ao conteúdo como ponto de partida da sala de aula	06
Propostas que priorizam o trabalho	0
Experiências que priorizam o trabalho	0
Propostas que priorizam o conteúdo	01
Experiências que priorizam o conteúdo	0
Nenhuma das alternativas	0

Destacamos os constituintes da prática pedagógica da EJA no município de Paulínia e ainda, nesta questão, a prioridade do conteúdo (visão positivista) e da imagem da escola regular pela experiência do professor nesta modalidade de ensino. Entretanto, também nota-se a necessidade de mudanças, ainda que no âmbito conjuntural, que favoreçam os alunos trabalhadores, como escreve esta professora:

Embora eu tente não ter tanta preocupação com o conteúdo, fico temerosa em relação ao engessamento dele; pois o aluno que pretende prestar um vestibular, ou mesmo continuar numa escola regular (Ensino Médio) precisará do conteúdo tradicional, e aí? (Prof. A. V., Projeto ALFA, 2009).

Ainda tenho muitas dúvidas sobre a relação trabalho e educação na EJA. Penso que ainda não conseguimos construir uma didática voltada para essa questão, estamos em construção (Prof. A. V., Projeto ALFA, 2009).

Nosso objetivo neste tópico foi o de esboçar os constituintes presentes na práxis pedagógica dos sujeitos da EJA no município de Paulínia. Para tanto, trouxemos as respostas dos questionários preenchidos pelos professores e alunos e por nós analisados, levando em consideração dois fatores: de que este esboço não se pretendeu constituir como verdade, mas como apontamentos que viabilizem uma síntese reflexiva de um processo de construção para um

projeto político e pedagógico aos trabalhadores sem a escolarização básica; o outro é que, embora as respostas tenham sido trazidas de forma individual, pela quantidade que aparecem nos interessou os elementos que podem constituir tanto a categoria trabalho, quanto a EJA no campo coletivo.

Desta forma, podemos esboçar que a práxis pedagógica da EJA no município se traduz num modelo de escola regular conteudista. A perspectiva do aluno é similar a dos professores, entretanto, a expectativa, ou seja, o que desejam é diferente, pois esperam que a EJA se constitua como local de formação para o trabalho. A expectativa do professor se constitui de forma diferenciada do que se apresenta de como é a EJA atualmente. Aqui os constituintes majoritários estão associados à qualificação e preparação para a vida.

Os professores consideram a categoria *trabalho* como valorização do contexto do aluno e como necessidade de qualificação e melhoramento tanto do trabalho (emprego) como da sua vida. É uma atividade remunerada, obrigatória e ao mesmo tempo em que expressa à dignidade, a constituição do ser humano e a emancipação. Com exceção deste último para os alunos os constituintes assemelham-se, porém com a inclusão do conceito liberdade e felicidade.

O conceito *empregabilidade* não aparece entre os professores, nem alunos. Entretanto, ao relacionar sua definição, como apontada nesta pesquisa, há semelhança no que diz respeito ao papel da EJA na expectativa dos alunos, ou seja, que a mesma se constitua como formação para o trabalho no aumento da capacidade de cada um a manter-se ou conseguir emprego. Neste item os constituintes liberdade e necessidade fazem oscilar o conceito empregabilidade e sua relação com a categoria trabalho, já que mesclam-se nas definições desejos e a realidade concreta. De um lado o trabalho é a obrigação, como apontam os professores, de outro a dignidade e felicidade.

Pode-se inferir que embora, não traga o conceito tal qual aparece nos documentos analisados, há no contexto de realização da práxis pedagógica da EJA, no município de Paulínia, perspectivas e expectativas de fazer confluir trabalho e educação, ainda que seja, o primeiro não como auto-atividade e sim, com inclinação da força de trabalho desenvolvida pelo sistema capitalista.

Pode-se também, nestas inferências, creditar ao esboço das diretrizes municipais que os conceitos liberdade, emancipação, felicidade, dignidade e realização estão associadas aos ditames da organização social como um todo, portanto, ao caráter econômico da sociedade. Nesta direção,

não estabelecem relação com as proposituras apontadas tanto por Marx sobre emancipação, nem Pistrak em a Escola do Trabalho¹¹⁹.

Outro destaque feito a partir destas análises é a de que algumas das delineações presentes são similares as apontadas nos documentos internacionais e nacionais. Este fato parece ir ao encontro das considerações apontadas por Dale (DALE, 2004) entre educação e globalização. A existência de uma Agenda Globalmente Estrutura a Educação apresenta-se também em âmbito municipal, quando os constituintes da categoria *trabalho*, o princípio educativo na EJA e a relação entre ambos, isto é, entre trabalho e educação não promulgam diferentemente dos encaminhamentos mais amplos à educação.

De forma geral as proposituras nos âmbitos aqui analisados resgatam os ideais iluministas e progressistas imputados no século XX à educação escolar, sem, no entanto, modificá-los e sim reafirmá-los a quem deles não fez uso: os trabalhadores. Assim, esboça-se uma educação definida pelo tempo de permanência na instituição, que tem como fundamento a ação do Estado no campo individual devendo este “futuramente” contribuir socialmente pelos ganhos obtidos. A idéia de desenvolvimento como porção fragmentada da totalidade permanece, tratando a conseqüência (trabalhadores desescolarizados) como causa e ainda, sem uma efetiva proposta político e pedagógica que viabiliza a relação entre trabalho e educação.

Outro destaque que nossa análise proporcionou se refere ao campo da formação docente. Neste caso, como visto cem por cento dos professores tem formação superior. Estado este que, em tese, favoreceria a crítica e a elaboração de propostas diferenciadas no campo da educação escolarizada. Entretanto, nota-se que a concepção que embasa as diretrizes municipais retrata a realidade que as políticas educacionais estão inseridas, podendo com isso, inferir que as críticas e os apontamentos expostos nas respostas dos professores, mais uma vez, estão no âmbito das análises da práxis educativa, não se constituindo, portanto, na efetividade de programas emancipatórios.

Já com relação aos alunos, pelos dados de sua formação, denuncia-se que a maioria freqüentou escola anteriormente. Inferimos por esta resposta a manutenção da situação de exclusão do trabalhador no processo de escolarização em função de sua realidade econômica. Há uma escolha pontual quando o trabalhador tem que confrontar escola x trabalho, prevalecendo o segundo.

¹¹⁹ Cf. capítulo II.

Estudados e analisados o material apresentado, nos questionamos: como pode a EJA constituir-se como educação emancipatória para a classe trabalhadora não escolarizada?

O próximo tópico consiste em suas Considerações Finais realizado a partir dos estudos apresentados nos três capítulos que compõem esta tese, e, sobretudo visando encaminhar para a sua finalização tendo como núcleo da discussão a articulação a categoria *trabalho*, como princípio educativo e o conceito *empregabilidade* como novo eixo da proposta pedagógica em EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o correto ou o mais comum neste momento da pesquisa seja denotar esta parte final de “Conclusão”. Entretanto, promulgamos que não há nada de conclusivo, mas tendências históricas que, embora possamos em determinados momentos antever suas realizações, é somente o movimento dialético entre conjuntura e estrutura na atual lógica social do capital que atua para os acontecimentos, suas vias ou processos.

Nesta via, e a fim de agir a partir de um projeto pedagógico e político para a EJA, implica considerarmos na formação do trabalhador os aspectos históricos, identificados nesta pesquisa como matrizes conceituais. Mas também, os processos atuais identificados, por meio da premissa da totalidade da relação trabalho e educação envolvida com o objeto de pesquisa.

No estudo histórico identificamos as matrizes da obediência que adjetivamos como *consentida* aos dirigentes e *adestrada* aos dirigidos. Estas realizadas diretamente pelo campo produtivo e econômico tiveram como campo ideológico a conjugação dos campos político, social e cultural.

Com o fenômeno da educação institucional posto, no período que identificamos durante a realização do Império no Brasil como transitório, o preceito liberal da liberdade foi tomado pelos seus profissionais chamando a si, a formação do trabalhador. Embora a educação institucional promulgasse a sua urgente necessidade é ainda a conjugação dos campos: produtivo, econômico e político que mantiveram a maioria dos trabalhadores à mercê da formação para a lógica de expansão do capital, subsumindo sua participação da educação institucional.

Assim, dava-se a formação do pleno emprego, proporcionada pelo Estado populista. Isto é, posta somente ao contingente necessário a indústria e as suas necessidades, como o comércio e as várias instituições adjacentes. Neste período histórico identificamos que o preceito da liberdade foi sendo cooptado pelo campo político, e por força ideológica, cimentou através da educação a desigualdade. Para tanto, contraditoriamente compatibilizou obediência e liberdade e está última denominamos de *administrada* para os dirigentes e *convocada* para os dirigidos.

Esta classificação partiu como a anterior, do antagonismo entre as classes fundamentais do sistema capitalista que se expressa na Educação Básica pela dualidade das redes pública e privada, para e na educação da classe trabalhadora e da elite, respectivamente.

Neste contexto, o século XX vive a contradição entre a possibilidade e a necessidade. O campo da possibilidade é tido como tendências históricas, e se deram, neste contexto para que o país pudesse entrar na rota do desenvolvimento da modernidade industrial. Neste ínterim, trouxe para o país uma classe trabalhadora mais organizada, os estrangeiros, principalmente, europeus. Com isso favoreceu entre os trabalhadores brasileiros, novas formas de pressão e conquista. O segundo pelo contingente concreto de homens e mulheres à margem do ideário de elevar o país às modernas conquistas da cidadania. A isto se uniu, pelo momento conjuntural da política brasileira, a política populista.

O mérito deste processo se estabeleceu como síntese, entre vários grupos da sociedade civil, inclusive com presença da classe dos trabalhadores, para promulgar a sua formação pelo viés da emancipação política. Cabia a educação desenvolver, essencialmente ligada à cultura de massas, junto aos trabalhadores as condições de críticas a partir de experiência real entre o trabalho e a educação. Os profissionais da educação se viram imbuídos do compromisso de promover, via educação dos trabalhadores, a revolução social.

Sabemos que a educação não promoverá, pelas implicações estruturais da lógica social do capital, a transformação da sociedade com vistas à equitativa distribuição dos bens materiais e sociais. Mas, promulgamos como profissional da educação, que sem ela o exercício da hegemonia, como propõe Gramsci (GRAMSCI, 2000; 2001) não será viabilizado no sentido de garantir a permanência, no processo de transição, de estados diferentes da lógica atual. Também dessa forma, entendemos o campo do trabalho.

Isto implica reconhecer, como propõe Mészáros (MÉSZÁROS, 2007), que a “*educação para além do capital*” deve, mesmo inserida na presente lógica, se estabelecer tendo como

premissa a relação trabalho e educação na e para a formação dos “produtores livremente associados”.

Esta pesquisa teve como objeto a formação dos trabalhadores não escolarizados. Estes formam o potencial de mais de setenta milhões de pessoas no Brasil. Entre eles estão os baixos índices de *alfabetismo* da realidade brasileira e se voltam campanhas, como a do “Brasil Alfabetizado”, e também a recém modalidade de ensino criada pela LDB 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos, além da manutenção do ensino de suplência, criado pela ditadura militar.

Sua problemática central envolveu a análise da categoria *trabalho* como fundamento e protoforma da práxis social e como princípio educativo, bem como, o estudo da realidade atual do “mundo do trabalho”. A conjugação de ambos promoveu estudos na área da relação trabalho e educação, que na década de 1990 promulga a formação dos trabalhadores novas habilidades e competências, almejando a melhoria da capacidade de empregabilidade dos mesmos.

Assim, a escolha pelo conceito da empregabilidade foi deliberada pelo campo de pesquisa que se ocupa da relação trabalho e educação, isto porque, tanto no campo educacional, quanto do trabalho este conceito aparece na década de 1990 como premissa de formação à classe trabalhadora. No seu entorno estão também os conceitos: empreendedorismo, economia solidária, sustentabilidade, protagonismo juvenil, economia sustentável.

Tendo em vista uma formação para a empregabilidade, no contexto atual, a nossa problemática girou em torno de questionar o seu sentido para a EJA, já que, à mesma, pelas condições reais dos alunos, estão imbricados questões sociais como pobreza, exclusão e desemprego (estrutural). E, a partir desta problemática, investigar qual o espaço para a categoria *trabalho* como princípio educativo na EJA, considerando a conjuntura que aponta para a empregabilidade como novo nexos.

Não pretendemos resolver a problemática, posto que esta não se resolve no campo da pesquisa e sim da práxis social, entretanto, as apontamos como núcleo central de análise e estudos que ao longo de seu processo foi nos provocando, em função de nossa permanência na EJA, a estabelecer paralelos que promovam em nossa prática contribuição real.

Este encaminhamento tem também imbricação direta com o nosso fundamento que, ao estabelecer relação da pesquisa com a prática, portanto, com uma práxis pedagógica, visa à transformação da realidade concreta, seja ela direta, como é o caso da sala de aula da EJA, ou indireta, como é o caso das políticas educacionais e quiçá públicas.

Nessa direção, temos de antemão a marca histórica da obediência adestrada e da liberdade convocada na dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Embora a reafirmação da centralidade do trabalho como categoria fundante e protoforma do ser social, a permanência da lógica capital não permite e nem pôde (como não pode) garantir ao trabalhador a realização mínima das condições de participação ao projeto educacional do capital. A isto se une à exploração da mais valia absoluta e as personificações do capital internalizadas pelo longo projeto alienante e reificante da mercadoria.

Pela pesquisa de campo, de viés empírico qualitativo, identificamos os constituintes presentes na práxis pedagógica, visando esboçar as diretrizes de um município que traz, no bojo de seu desenvolvimento histórico, características similares de atendimento à formação do trabalhador tal qual o projeto nacional desenvolvido pelas políticas educacionais brasileiras.

Entre ambas as diretrizes, bem como a internacional, há a permanência da categoria *trabalho* como contexto escolar e social do aluno e da educação institucional mobilizada em torno da EJA como política compensatória do “tempo perdido”, o que se faz como projeto conteudista, positivista, que tem a liberdade abstrata como fundamento. Dessa forma, acreditamos não promulga a formação dos trabalhadores alunos da EJA, uma educação emancipatória, embora aponta a presença da categoria do *trabalho* como concepção pedagógica inerente à EJA.

Identificam-se outras semelhanças, propondo no momento atual prioridade ao aspecto local de desenvolvimento das comunidades, onde a EJA urge como necessidade de organização dos grupos vulneráveis. A similitude entre uma e outra diretriz denunciou a existência de uma agenda integrada internacionalmente à educação com o objetivo de romper, por esta, fronteiras nacionais facilitando à nova mundialização do capital.

A crítica na contradição entre global e local surge como ato contínuo de massificação presente no conflito entre as classes fundamentais do projeto social do capital. Isto porque a democracia não se efetiva no âmbito local do poder político. As decisões e encaminhamentos estão dados na dimensão estrutural da sociedade e a esta se encontra a lógica de expansão e acumulação do capital (MÉSZÁROS, 2007).

Este é o caminho que identifica Mézàros (MÉSZÁROS, 2007) em seus estudos que tem como objetivo uma “*educação para além do capital*” e para tanto, afirma a necessidade de em se compreendendo a característica essencial da lógica de ampliação e funcionamento do capital,

propõem a criação de uma ordem de reprodução social alterando radicalmente as determinações internas, em si mesmas, contraditórias da ordem estabelecida.

A que tange diretamente a classe dos trabalhadores, no momento atual e deve ser levada a cabo pela educação, para Mézàros (MÉSZÁROS, 2007, p. 235) são as “*personificações do capital*”. Entretanto, não as entende como situação finalista na e para a dimensão econômica da classe trabalhadora, mas como um processo ou fase que pode e deve mudar, pois uma

(...) sociedade de *hierarquia estruturalmente entricheirada* - a característica definidora fundamental do capital - por sua própria natureza deve sempre permanecer conflitual adversa tanto em seus microcosmos constitutivos como em sua totalidade combinada antagonisticamente. Conforme a crise estrutural do sistema do capital se aprofunda, as determinações antagonísticas internas só podem intensificar-se, em última instância ao ponto de explodirem. É por isso que testemunhamos hoje uma guinada em direção à instituição de medidas estatais legislativas progressivamente mais *autoritárias*, mesmo nos países capitalistas mais desenvolvidos, e seu engajamento ativo - desfigurando nitidamente suas pretensas “democracia e liberdade” - em guerras devastadoras.

A posição finalista ou que promulga o sistema capitalista como natural para a organização e reprodução social é considerada adversa a situação humana em sua totalidade, isto é, a totalidade social, coletiva e concreta. A EJA por sua relação com a exclusão e a pobreza são provas reais da incapacidade do capital em prover as condições sustentáveis e distributivas socialmente. A inversão desse contexto é dependente do esgotamento do modelo atual, mas não impede a ação de homens e mulheres para ou o acirramento dos conflitos atuais existentes, como denuncia Mézàros (MÉSZÁROS, 2007) pela citação anterior, assumindo para isso a educação uma posição que ao contestá-la, no sentido de concreto, promove a perspectiva socialista da organização social. O que implica, em última instância, uma sociedade gerida pelos “*produtores livremente associados*”.

Assim, afirma Mézàros (MÉSZÁROS, 2007, p. 298):

(...) O sucesso da educação socialista é plausível porque a sua perspectiva de avaliação - ao contrário das limitações estruturais inerentes à adoção do ponto de vista do capital no passado - não tem de desviá-la dos problemas reais da sociedade determinados de maneira causal (que demandam retificações sociais apropriadas) e voltá-la a um apelo moral abstrato individualista que somente poderia produzir projeções utópicas irrealizáveis. As causas sociais devem e podem ser enfrentadas na estrutura educacional socialista em um nível adequado: como causas historicamente originadas e determinações estruturais claramente identificáveis, bem como desafiáveis.

O que pode a educação neste contexto? No conjunto das atuais diretrizes para a EJA, que o conceito *empregabilidade* está no centro do seu papel social, podemos apontar para uma práxis pedagógica que o sentido seja a assunção da educação socialista, tendo a emancipação como seu viés de ação?

Não podemos admitir que o estado atual possa ser modificado pela consciência dos indivíduos isolados, tampouco pelas intenções educacionais, isto seria incorrer no erro das soluções abstratas e individualistas. A mudança da consciência e da ação nas atividades e comportamentos está inteiramente imbricada a maneira como a organização econômica da sociedade predomina sobre estas. Mas, a transformação de um estado ao outro pode ser dependente de mudanças alternativas concretas e nelas a ação coletiva e social do trabalho.

A afirmação da categoria *trabalho* como protoforma social fundante do homem e da práxis social, entendida como categoria analítica, garante materialidade de nossa projeção e/ou planejamento, posto partir da ação e da atividade concreta do homem e da sociedade. A atualidade da relação capital trabalho, como elemento essencial à manutenção da expansão do capital e nas suas limitações, tem, como nos fala Mézàros (MÉSZÁROS, 2007), tornado o conflito claramente identificável, bem como desafiável. É neste estágio atual do sistema capital que o trabalho e a educação têm importante atuação.

É, portanto, o trabalho, que traz para a educação de jovens e adultos a concreticidade e a totalidade do fenômeno social ao mesmo tempo em que garante a relação direta com a produção coletiva e social nas dificuldades presentes na realidade. Isto implica reconhecer que as ações educacionais em EJA devem estar conectadas com as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos que a constitui no âmbito do trabalho, sua imediaticidade. Uma proposta pedagógica dessa magnitude parte dos pressupostos socialistas da educação quando tem no seu papel a vigência de soluções também concretas, sem cair no pragmatismo de desenvolver técnicas, mas o domínio histórico, social e intelectual das mesmas.

Kuenzer (KUENZER, 2002, p. 181) afirma a partir da constituição de uma teoria revolucionária fincada nas bases reais do trabalho que *“os trabalhadores e seus intelectuais serão tanto mais eficazes na sua práxis revolucionária quanto mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado, como um momento crucial do futuro”*. Isto implica trazer à educação a relação de classe (ou das classes fundamentais) não só sobre a produção, mas as mediações desta relação discutindo, em tempo real, também a apropriação e expropriação dadas

pelo capital. Entram em cena, nesta proposta de Kuenzer as matrizes conceituais e a sua presença atual identificadas nesta pesquisa.

Romper, portanto, como fala Mészáros (MÉSZÁROS, 2007) com as personificações do capital implica no contexto conjuntural colocar a prova os desígnios que, em última instância, ao reificarem a ação dos trabalhadores os impede de se tornarem produtores livremente associados. As condições para tanto se encontram historicamente constituídas de forma direta pelo trabalho no campo produtivo e internamente a ele podem conferir o desvelamento dos determinantes que subjagam a ação libertadora dos trabalhadores.

O momento atual é de acirramento dos condicionantes sociais do capital pela sua incapacidade de resolver as condições que estão postas aos trabalhadores, mas falta-lhes a consciência, como fala Mészáros (MÉSZÁROS, 2007) para uma ação renovada, crítica e que potencialize novas atuações. Kuenzer (KUENZER, 2002, p. 187) contribui com esta conquista quando afirma: “*que uma destas reificações diz respeito ao próprio conhecimento tal como ele é elaborado e compreendido pela classe dominante, ou seja, tendo como ponto de vista decisivo a imediaticidade*”.

As diretrizes, como estudadas nesta pesquisa apontam para esta imediaticidade, quando pretendem pela Educação agregar grupos vulneráveis revertendo sua situação de pobreza e exclusão pelo desenvolvimento da capacidade de se tornar mais empregáveis. Acreditamos que a EJA cabe a ação, pelo trabalho, de contribuir diretamente com a realidade do alunado; entretanto, a existência da EJA, ou seja, de homens e mulheres a margem do projeto social, não tem sua causa na condição individual, mas estrutural da sociedade. Dessa forma, sem uma política ampla que inverta as bases estruturais pelas quais a pobreza e a exclusão são criadas, em nada a educação conseguirá reverter os fenômenos históricos associados à EJA.

O rompimento da imediaticidade, portanto, não pode ser executado pela proposta da *empregabilidade* que prevê o aumento da capacidade técnica-profissional dos trabalhadores. Este rompimento, ao ter suas bases na ação do Estado, deve ser encarado, ou seja, a EJA deve ser encarada, como um problema nacional existente no seio do projeto social, sendo assim, efetivamente como política pública de continuidade e não temporária/compensatória.

A proposta pedagógica política viabilizada pelo poder público, está pelo conceito empregabilidade viabilizando a manutenção da exclusão, quando a real situação deveria ser pelo fim da EJA, pelo esgotamento do modelo educacional do capital.

Entretanto, num momento transitório a existência real da EJA deve e pode ser encarada, até o momento de seu fim, como pretendente e atuante num processo compreendido e executado a partir do preceito de que a mesma se associa às condições, determinantes e funcionalidades dispostas aos trabalhadores, portanto, deve viabilizar-se como “... *uma escola que tente captar a totalidade, o que só é possível pela ação, buscando apreendê-la e compreendê-la como momento do conjunto da sociedade e seu processo histórico*” (KUENZER, 2002, p. 187).

Captar a totalidade, como defende Kuenzer (KUENZER, 2002) implica articular o conhecimento sistematizado pela educação escolar constituído histórica, política e socialmente e pela ação como constituinte do campo da atividade humana por excelência: o trabalho por sua dimensão histórica, política e econômica sob a premissa da luta das classes fundamentais. Na primeira dimensão a Escola, e na segunda, mas, compondo a mesma esfera, o Trabalho, ambos conferem à práxis pedagógica da EJA uma pedagogia que inserida pelas condições de pobreza e exclusão, senão dominante, torna-se real. Esta é possibilitada pela participação coletiva de profissionais da educação, como mediadores e alunos como sujeitos do poder e ambos como produtores livremente associados. Essa é a constituição real da Escola do Trabalho.

Ao resgatarmos a contribuição de Pistrak (PISTRAK, 2000) às práticas educativas veremos que à formação dos bolcheviques ainda se inclui a formação política. Pois, como ele, nós creditamos, que as condições da formação dos produtores livremente associados estão sob a concretização da participação, como sujeitos, da dimensão política da sociedade. Não como dimensão estanque, mas dialeticamente articulada. Assim também nos fala a Paidéia dos gregos. O homem, como um animal político, é formado na conjunção intrínseca da política com a econômica e formam, num todo articulado, a sociedade, seja ela atual ou das futuras gerações.

Como dissemos anteriormente “... para o pensador russo, Pistrak (PISTRAK, 2000, p. 10) o trabalho, como desenvolvido pelo trabalho social e a produção real, é o elemento fundamental para os objetivos educacionais. Ressaltando que: “(...) *uma pedagogia para formar vassalos era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social*”, para tanto, era preciso suprimir a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional. Era o trabalhador que estava na mira da formação humana para Pistrak (PISTRAK, 2000). Essa é a condição essencial do papel social da escola, e em nossa pesquisa com a EJA.

Também vimos pelos estudos de Jaeger (JAEGER, 1995, p. 11) tratando especificamente da educação grega que ao reportar-se ao sentido orgânico delineiam-se como partes consideradas membros de um todo. Isto implica reconhecer, segundo este autor que:

(...) a tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida - pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte -, radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica.

Assim, Paidéia se expressa, portanto, numa visão orgânica de sociedade e dos homens, desenvolvida no seio cultural, político e econômico. Nas palavras de Jaeger (JAEGER, 1995, p. 07), lê-se que:

(...) não se trata de um conjunto de idéias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. (...) A idéia de educação representava para ele (o homem grego) o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidades humanas.

Este destino vital é que Mézàros (MÉSZÁROS, 2007) aponta como atual no acirramento das contradições pela crise estrutural do capital. Isto, ou seja, pensarmos saídas alternativas ou a barbárie?

O esforço pedagógico, atualmente, deve e é na direção de garantir a inserção de todos trabalhadores na vida produtiva. Isto representa alternativas diferenciadas da estrutura interna de expansão e manutenção do capital. É aqui que deve a escola e/ou um projeto comprometido com a classe trabalhadora ser diferenciado, pois, para tanto, deve pensar em seu projeto político e pedagógico a categoria *trabalho* como essencial e fundamento de suas ações. Isto implica viabilizar propostas que ultrapassem os muros institucionais escolares sem, no entanto, deixar de lado as especificidades que a escola pode garantir pela articulação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados.

Algumas experiências¹²⁰ no âmbito da associação entre trabalho e educação têm demonstrado que a formação pode concretizar-se como produtores livremente associados e as mesmas ainda tem repercussão na melhoria da qualidade de vida, posto que seja inovadora, mas, principalmente na condição do trabalhador potencialmente autônomo e emancipado.

¹²⁰ Pontuamos que ao trazer algumas experiências, no âmbito da pesquisa, somente o fazemos como tentativa empírica de reafirmar a importância da relação trabalho e educação, não temos, portanto, a intenção de explorá-las em sua magnitude dado os objetivos desta pesquisa.

Referimos-nos as várias modalidades de economia solidária e sustentável, autogestão, formação empreendedora e cooperativismo levado a cabo pelos próprios trabalhadores em associação com ONG, com diversos segmentos da sociedade civil e alguns aparatos institucionais do poder público que tem se ocupado deste interesse. Recentemente a *Revista do Brasil* publicou matéria sobre o tema mostrando a experiência de cinco cooperativas, fundadas por trabalhadores, que garantindo a renda mensal tem aumentado a produção e a distribuição de produtos fabricados artesanal ou industrialmente com perspectiva de ampliação inclusive internacional. Um fator relevante que se destaca nas experiências relatadas, pelos trabalhadores, é a valorização do ser humano como princípio do cooperativismo e a solidariedade que rege as relações.

Segundo a reportagem: “(...) *o Brasil tem 22 mil empreendimentos – formais e informais-, que movimentam R\$ 8 bilhões ao ano e mantêm ocupadas 1,5 milhão de pessoas, segundo a Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) do Ministério do Trabalho*” (REVISTA DO BRASIL, 2009, p. 14). Registra a maciça presença das comunidades formadas por indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e empresas recuperadas por trabalhadores. Entretanto, afirma esta mesma matéria, as organizações autogestionárias enfrentam dificuldades como obtenção de crédito, a inexperiência em comércio e gestão dos trabalhadores e a baixa escolaridade. Neste último diz Antonio Haroldo Pinheiro, coordenador de Comércio Justo e Crédito da Senaes: “*dificulta a administração e coloca os trabalhadores em posição subalterna na comercialização de seus produtos*” (REVISTA DO BRASIL, 2009, p. 16).

Outro fator que se destaca, nesta reportagem, é o preconceito por duas vias. Um é o sofrido pelas empresas que procuram contato para comercializar. Aqui a desconfiança é a maior dificuldade e ela acontece entre as cooperativas e outras formas de gestão, como as privadas. Mas a desconfiança, também está entre os trabalhadores. Neste ponto a reportagem mostra que embora obtendo sucesso, como geração de renda e melhoria de vida, alguns participantes saem das cooperativas e optam por serem empregados em empresas não administradas por trabalhadores, predominando “... *a lógica de preferir ser empregado a empreendedor, assim avalia Gilmar Carneiro dos Santos, ex-presidente do Sindicato dos Bancários de São Paulo e um dos fundadores do Sistema Nacional de Cooperativas de Economia de Crédito Solidário (Ecosol)*” (REVISTA BRASIL, 2009, p.17).

Nesta mesma direção, encontramos o Prof. Dr. Melo Neto, na Universidade Federal da Paraíba, pesquisando a experiência da empresa autogestionária da Usina Catende, pela busca da

economia solidária e da autogestão¹²¹. O interesse, como coordenador e pesquisador de Melo Neto (MELO NETO, 2009, p. 14) girou em torno dos constituintes das propostas da educação popular entre os trabalhadores. Nota ele que

O debate sobre a autogestão em Catende apresenta-se, em geral, de forma bastante abstrata, considerando que tentativas dessa natureza não são comuns na região. Para os trabalhadores, o diálogo que se trava na construção da autogestão não é algo para grupos fechados; é uma postura de reflexão desenvolvida nos indivíduos participantes sobre o seu mundo, no qual aprendem a criá-lo e recriá-lo. É um convívio entre sujeitos cognoscitivos, para além de simples sinais de linguagem, na medida em que envolve eventos sociais de relacionamentos entre atores do processo.

Desta premissa, este pesquisador observa fatores relevantes que contribuem, mas também dificultam as propostas de realização de uma empresa autogestionária, como os elementos pontuados pela reportagem apresentada anteriormente. Destaca entre eles a emancipação, como conseqüência positiva na formação da classe trabalhadora, assim pontua Melo Neto (MELO NETO, 2009, p. 22) que: “... ao reforçarem o compromisso político, a emancipação, a igualdade, a liberdade, a justiça e a felicidade, demarcam políticas que visam à emancipação da pessoa humana”. Afirmando que “... é enfim, um fenômeno educativo pautado por uma pedagogia (metodologia) incentivadora da participação e do empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais”.

As experiências destacadas reafirmam a nosso ver, por suas dificuldades, o que Mézàros (MÉSZÀROS, 2007) pontua sobre as *personificações do capital* e a importância de que a *educação para além do capital* deve criar, no âmbito concreto da realidade do trabalhador, a *contra-consciência*.

A positividade deste processo constitui-se como alternativa viável de realização da EJA, já que, como instituição escolar que atende uma parcela específica da sociedade, os trabalhadores, se tornam responsável pela sua formação na concretude de suas especificidades. Neste processo, garantindo a articulação dos conhecimentos tipicamente escolares com o mundo

¹²¹ Desde o ano de 1993, os trabalhadores da Usina Catende, no município de Catende, em Pernambuco, uma das várias usinas que faliram na região açucareira nordestina, vêm mantendo a sua sobrevivência e a da usina sob o controle deles próprios, num longo exercício educativo para a **autogestão**, administrando, economicamente, em dimensões de uma **economia solidária**. É uma experiência em andamento denominada de Projeto Catende/Harmonia. No seu Plano de Educação foram montados dois cursos técnicos, que foram realizados simultaneamente, sendo um em Técnicas de Gerenciamento em Produção Agrícola, para trinta participantes, e outro em Técnicas de Produção na Agroindústria Açucareira, para outros trinta participantes, e ambos sob a orientação pedagógica da educação popular e da economia solidária (MELO NETO, 2009, p. 12 – nota de roda pé).

do trabalho e neste encontro a **Escola do Trabalho**. E, como exploramos anteriormente, pautada não abstratamente aos ideais socialistas, mas a prática diária dos trabalhadores que se constituem como classe pela congruência necessária do capital em sua lógica interna e social. É neste e por este caminho que a liberdade e participação socialista deixam de ser ideais contemplativos, mas possíveis à realização da EJA.

Dessa forma, passa a configurar uma pedagogia que realmente atenda e viabilize a imediaticidade do alunado da EJA, sem, no entanto, deixar realizar as condições para que apreendam os requisitos hierarquizados na e para a produção simbólica e material que, historicamente, expressam a dualidade tanto do campo do trabalho, quanto da educação.

Coadunamos com Melo Neto (MELO NETO, 2009, p. 12) quando ele afirma que “... *isto significa ter por base a dimensão concreta da realidade, pois a sua execução passará pela quebra da visão de que o trabalhador não apresenta condições de gerir um empreendimento produtivo com suas próprias mãos*”.

Nesta direção, a pesquisa empírica realizada no município de Paulínia-SP mostrou à totalidade de nossa busca que estando a categoria do *trabalho* presente, ainda que no nível da crítica, na pedagogia da EJA e ao apontar para a emergência de seu fim como política educacional compensatória pode, no âmbito da resolução dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora na atualidade, constituir-se como a **Escola do Trabalho**.

Esta por sua vez, e ainda reafirmando a nossa tese fundamenta-se não numa postura idealista do socialismo, mas sim, na participação integral dos produtores que livremente associados viabilizam, junto a mediação escolar, a formação do *sujeito de poder*. Sabemos que muitas “barreiras” deverão ser rompidas na e para a superação dos determinantes presentes na classe trabalhadora, como apontou a reportagem anteriormente citada, entretanto, acreditamos como Mészáros (MESZAROS, 2007) que a educação tem um potencial revolucionário neste íterim de acirramento das condições objetivas ao “mundo do trabalho”.

Com estas considerações finais reafirmamos nossa hipótese inicial que, embora estando presente nas diretrizes municipais, nacionais e internacionais a categoria do *trabalho*, é pelo conceito de *empregabilidade* que não viabiliza uma educação emancipatória, mas sim reafirmam sua posição condicionada historicamente pelo capital.

É essa a constituição real de nossa tese: **o fim desta EJA e a reafirmação da Escola do Trabalho**, atuando na e para a formação emancipatória da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**, Campo Grande, MS: Editora UFMS, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANDERSON, P. **Balço do Neoliberalismo** in SADER, E. e GENTILLI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**, 4. ed., São Paulo, SP: PAZ E TERRA S.A., 1998.

ANDERSON, P. **O fim da História: de Hegel a Fukuyama**, trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 1992.

ANTUNES, R. e ALVES, G. **As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital**, **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol. 25, n.87, p. 335-352, maio/ago, São Paulo: CEDES, 2004 p. 423 - 462.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**, 7. reimpressão, São Paulo, SP: BOITEMPO EDITORIAL, 2005.

ARROYO, M. **Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica** in FRIGOTTO, G. (org.), **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BALASSIANO, M., SEABRA A. A., e LEMOS, A. H. **Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano?** **REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO CONTEMPORÂNEA**, vol. 9, n.4 Curitiba, out./dez. 2005, disponível em www.scielo.br, acesso em 08/05/2009.

BELLO, J. L. de P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAFAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0a.htm>>. Acesso em: 07/10/09.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**, 3 ed., São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

BOLEIZ JUNIOR, F. **Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho**, Dissertação de Mestrado, or. Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, S.P., 2008, p. 168.

BÓRON, A. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal** in SADER, E. e GENTILLI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**, 4. ed., São Paulo, SP: PAZ E TERRA S.A., 1998.

BOTTOMORE, T. (editor) **Dicionário do Pensamento Marxista**, trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRAGA, J. N. de P. **O empreendedorismo como instrumento de desenvolvimento**. O programa IES/SOFTEX, Dissertação de Mestrado, UFBA: Escola de Administração: NPGA, Salvador, BA, 2003.

BRANDÃO, A. e CANO, W. (coord.). **A Região Metropolitana de Campinas: urbanização, finanças e meio ambiente**, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002, vol. 02.

BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**, 3 ed., São Paulo, SP: Cortez: Editores Associados, 1991.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**, trad. Álvaro Lorencini, São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, C. F. S. **O trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2003.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial**, Tese de Doutorado, Salvador, BA, FE - UFBA, 2002, p.: 480. 2v.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem: a elite política imperial**, Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1980, p.: 52-3 *in* XAVIER, M. E. S. P., RIBEIRO, M. L. S. e NORONHA, O. M., **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo, SP: FTD, 1994

CERVI, E. U. **As sete vidas do populismo**, FERRERIA, J. (org.) REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA, N. 17, p: 151-56, nov. 2001: UFP, Departamento de Ciências Sociais: RedALyC; *on line* pela página: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/238/23801712.pdf>, acesso em 08/08/2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**, São Paulo, SP: Ática, 2002.

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

CHILE. **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe Prioridades de acción en el siglo XXI: UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA** Santiago de Chile, Mayo 2000.

COSTA, C. J. **A Educação no Brasil Colônia: pelo fim da visão Iluminista da História in HISTEDBR - Navegando na História da Educação Brasileira - Revista on line**, 1986-2006. Texto apresentado na Sessão de Comunicações e Debate em torno do tema **Brasil Colônia: estado da arte em História da Educação**, acesso em 16/março/2009, página da *internet*: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_030.html.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, 12 ed., Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

CUNHA, L. A. **O ensino dos ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Escravocrata**, São Paulo, SP: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**, 4 ed., São Paulo, SP: Cortez, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminanse; Brasila, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

CURY, C. R. J., **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**, 6 ed., São Paulo, SP: CORTEZ, 1995.

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Global Estruturada para a Educação”?** EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 25, n.87, p. 229-302, maio/ago, São Paulo: CEDES, 2004 p. 423 - 462.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**, 3 ed., São Paulo, SP: Atlas, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**, Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, 9 ed., trad. Lourenço Filho, com Introdução do prof. Paul Fauconnet, São Paulo, SP: Edições Melhoramentos, 1973.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**, 15 ed., trad. Leandro Konder, Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

FAUCONNET, P. *in* DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**, 9 ed., trad. Lourenço Filho, com Introdução do prof. Paul Fauconnet, São Paulo, SP: Edições Melhoramentos, 1973.

FEITOZA, R. S. **EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO HUMANA: matrizes históricas e conceituais na conquista do reino da liberdade** in **EDUCAÇÃO POPULAR: ENUNCIADOS TEÓRICOS**, s/d.

_____. **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**, TESE DE DOUTORADO, Universidade Federal da Paraíba - UFPB: Centro de Educação, João Pessoa, PB, 2008.

FERNANDES, F., **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**, apres. Paul Singer, 5. ed. rev., São Paulo, SP.: GLOBAL, 2008.

FERRETI, C. J. *et al.* **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**, 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FERRETI, C. J. **Considerções sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação**, **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol. 25, n.87, p. 401-422, maio/ago, São Paulo: CEDES, 2004 p. 423 - 462.

FIGUEIRA, D. G., **História**, 2.ed., São Paulo, SP: Ática, 2003.

FRANCO, M. S. de C. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed., São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 33 ed., São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**, 4 ed. rev., São Paulo, SP: MORAES, 1986.

FRIGOTTO, G. (org.), **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**, in GENTILI, P. A. A.(org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FURTADO, C. **Brasil: a construção interrompida**, 3 ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**, 27 ed., São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1998.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**, São Paulo, SP: ÁTICA, 1993.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**, 8 ed., São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GALTER, M. I, e MANCHOPE, E. C. P. **A Educação em Émile Durkheim**, artigo digital da REVISTA HISTEDBR *On Line*, disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art12_12.htm, acesso em 05/06/09.

GALVÃO, A. M. de O. e SOARES, L. J. G., **História da Alfabetização de adultos no Brasil** in ALBUQUERQUE, Eliana B. C. e LEAL, Telma Ferraz (orgs.), **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**, - 3. ed., Belo Horizonte: Autentica, 2006.

GENTILI, P. A. A. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora** in FRIGOTTO, G. (org.), **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. A. A.(org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GENTILI, P. A. A **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação da maioria**, in GENTILI, P. A. A.(org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GENTILI, P. A. A. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 2.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, P. e ALENCAR, C.**Educar na esperança em tempos de desencanto**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIL, A. C., **Métodos e técnicas da pesquisa social**, 6 ed., São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia: que é sociologia?**, 5. ed., trad. Lupe Cotrin Garaude e José Arthur Giannotti, São Paulo, SP - Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 1976.

GOHN, M. da G. **Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GONÇALVES, A. **A pedagogia da escola do trabalho e a formação do trabalhador**, texto apresentado na 18ª Reunião da ANPED, GT 9 - Trabalho e Educação, 1995, disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/resumo-trabalhos-apresentados.htm>, acesso em 05/05/2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, vol. 1, ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-ed. Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 2 ed., Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Cadernos do Cárcere, vol. 3, **Maquiavel**. Notas sobre Estado e política, trad. Luiz S. Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, S. **A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**, Centro de Cooperação para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe, México: CEAAL:CREFAL, 2008 (in mimeo).

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

_____. REVISTA do **Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário**, Seminário Internacional - Educação e Escolarização de Jovens e Adultos, vol. 1, Brasília: IBEAC, MEC, 1997.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**, 15ª ed., trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, São Paulo, SP: Loyola, 2006.

HENRIQUES, R. e IRELAN, T. **A política de educação de jovens e adultos no governo Lula** (p. 347 - 57) *in* Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos, 2.ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008, 362 p. - Coleção educação para todos.

HIRATA, H. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência**, cap. 2, p.122-138 *in* FERRETI, Celso João et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**, 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**; trad. Marcos Santarrita, rev. téc. M. Célia Paoli, São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**, 26 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**, 21 ed., trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.

IANNI, O. **A idéia do Brasil Moderno**, 3. reimpr. da 1. ed. - 1992, São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**, São Paulo, SP: Expressão Popular, 2006.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**, trad. Artur M. Pereira; adap.ed. brasileira Monica Stahel; rev.do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza, 3 ed., São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**, 3. ed. rev. e ampliada, Rio de Janeiro, RJ.: Jorge Zahar Ed., 1996.

KLOOSTERBOER, W. **Involuntary Labour Since the Abolition of Slavery**, Leiden, E.J. Brill, 1960, p.2 *in* CARDOSO, Ciro Flamarion S., **O trabalho compulsório na antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias**, Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2003.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**, 7. ed. trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**, *in* FRIGOTTO, G. (org.), **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**, *REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, ano XXI, n.º 70, Abril, 2000.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**, 6 ed., São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LAVILLE DIONNE, 1999 *in* GIL, A. C., **Métodos e técnicas da pesquisa social**, 6 ed., São Paulo, SP: Atlas, 2008.

LINHART, D. **O individuo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso**, trad. Maria Laetitia Corrêa e Fernando Fidalgo, REVISTA Trabalho e Educação, Bele Horizonte, n. 7, jul/dez – 2000, p. 25-36.

LUKÁCS, G. **The Ontology of Social Being: Labour**: Merlin Press, Londres, 1980 *in* ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**, 7. reimpressão, São Paulo, SP: BOITEMPO EDITORIAL, 2005.

_____. **Ontologia Dell’Essere Sociale II**, Vol. I e 2, Riuniti, Roma, de HABERMAS, J. **The Theory of Communicative Action: “Reason and the Rattionalization of Society”**, Vol. I: Polity Press, Londres, 1991 *in* ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**, 7. reimpressão, São Paulo, SP: BOITEMPO EDITORIAL, 2005.

LUZURIAGA, L., **História da Educação e da Pedagogia**, 16 ed., trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1985.

MANACORDA, M. A., **Marx e a pedagogia moderna**; trad. Newton Ramos de Oliveira; rev. técnica de Paolo Nosella; Prefacio de Dermeval Saviani - 3. ed., SP.: Cortez, 2000.

MANFREDI, S. M. **Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire – 1960/1964**, 2 ed., São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1981.

MARX, K. **Contribuição para a Crítica da Economia Política** (in mimeo), 1859. Material recebido, fotocopiado, na disciplina História da Filosofia, proferida pelo prof. Dr. Cesar Nunes, pela Faculdade de Educação/UNICAMP, no primeiro semestre de 2000 s/n.

_____, **A origem do capital: a acumulação primitiva**, trad. Klaus Von Puchen, 2. ed., São Paulo, SP, Centauro, 2004.

_____. **A Questão Judaica**, trad. Silvio Donizete Chagas, 5.ed., São Paulo, SP: Centauro, 2005.

_____. **Formações Econômicas pré-capitalistas**, 7 ed., trad. João Maia, introdução de Eric Hobsbawm, São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

MARX, K. e ENGELS, F., **A ideologia Alemã - Feuerbach**, 10 ed. , trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, São Paulo, SP.: HUCITEC, 1996.

_____. **O manifesto comunista**, 3. ed., Trad. Maria Lúcia Como, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998.

MELO, M. C. B. **O labirinto da epistemologia e do ensino de História; um estudo em Recife**, Tese de Doutorado, defendida no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2006.

MELO NETO, J. F. e KULESZA, W. A. **Ação cultural no meio rural**. in *Resistência popular – possibilidades, ontem e hoje*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.

MELO NETO, J. F. **Educação Popular: teorias intercomunicantes**, UFPB, João Pessoa, PB, disponível em <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/index.html>, acesso em agosto de 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. trad. Isa Tavares, São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**, trad. Isa Tavares, São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**; trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim, São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

_____. **Beyond Capital (Towards a Theory of Transition)**: Merlin Press, Londres, 1995 in ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**, 7. reimpressão, São Paulo, SP: BOITEMPO EDITORIAL, 2005.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**, São Paulo, SP: EPU, Educação da Universidade de São Paulo, 1974.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**, 2 ed., São Paulo, SP: Xamã, 2000.

NEVES, L. M. W. (org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**, São Paulo, SP: Xamã, 2002.

NEVES, L. (org.) **A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital pra educar o consenso**. São Paulo, SP.: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado**, São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998.

NOSELLA, P. **A modernização da produção e da escola no BRASIL - o estigma da relação escravocrata**, 1987 (in mimeo). Texto utilizado no seminário do Grupo de Pesquisa, PAIDÉIA da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pela Prof. Dr. Cesar Nunes, 2002.

NUNES, C. **Matrizes e perspectivas históricas da educação popular no Brasil:** práticas de resistências e emancipação frente ao processo de exclusão do mundo globalizado. In: II Seminário de Educação Popular do Amazonas, Manaus, 2006, Amazonas: UFAM, 2006 (mimeo).

OLIVEIRA, M. A. de **Debate** in Ferreti, C. J. et. al, (orgs.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**, 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, M. S. **Trabalho e Educação: Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Relação com o Mundo do Trabalho.** Dissertação de Mestrado. FAGED, UFAM: Manaus, 2007.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos.** 4ed., São Paulo, SP: Loyola, 1987.

PIECK, E. XXI UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.** Prioridades de acción en el siglo Santiago de Chile, Mayo 2000 (in mimeo).

PINTO, J. M. R, *et al*, **Um olhar sobre os indicadores do analfabetismo no Brasil**, REVISTA BRASILEIRA ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000, disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/rbep/rbep199_010.pdf, acesso em 07/07/2009.

PINTO, M. M. A **“Questão Judaica” e a crítica de Marx à ideologia dos direitos do homem e do cidadão**, 2009 (in mimeo); disponível em: http://www.controversia.unisinos.br/_include/artigo.inc.php, acesso em 07/08/2009.

PISTRAK, M. M. **Os fundamentos da Escola do Trabalho**, trad. Daniel Aarão Reis Filho, São Paulo, SP: Brasiliense e Expressão Popular, 2000.

RATINOFF, L. in RIVERO, A. **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos**, 1996: São Paulo/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, Brasília: MEC, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**, 10 ed., São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1990.

RIVERO, A. **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos**, 1996: São Paulo/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, Brasília: MEC, 1997.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**, 24 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**, trad. Maria de Lourdes Menon, Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SADER, E. e GENTILLI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**, 4. ed., São Paulo, SP: PAZ E TERRA S.A., 1998.

SAKAMOTO, L. M. **Escravidão contemporânea e economia internacional: lucro fácil, mão de obra descartável**, p. 257-269, in COGIOLLA, O. (org.), **AMÉRICA LATINA E A GLOBALIZAÇÃO**, São Paulo, SP: Departamento de História (FFLCH) da USP: PROLAM, 2004.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**, Chapecó, SC: Argos, 2007.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. e SANTOS FILHO, J. C., **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, 3 ed., São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SAUL, R. P., REVISTA SOCIOLOGIAS, **As raízes renegadas da teoria do capital humano**, versão *on line*, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273, <http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22262.pdf>; acesso em 04 de março de 2009.

SAVIANI, D. **Filosofia da Educação Brasileira** in Dumerval Trigueiro Mendes (org.), *Filosofia da Educação Brasileira*, 5. ed., Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, 8. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 8. ed. rev. e ampl., Campinas, SP.: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**, Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCOCUGLIA, A. C. C. **Exclusão Social e Educação Popular no Brasil- 500**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular: Outros caminhos**. – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

SEVERINO, A. J. **Educação Ideologia e Contra-ideologia**, São Paulo, SP: EPU, 1986.

SEVERINO, A. J. **A filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**, 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**, Campinas, SP: Autores Associados:São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, T. T. da & GENTILLI, P. A. A. (org.), **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, 7 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SIMIONATO, I. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil: influência no Serviço Social**, Florianópolis, SC: Editora da UFSC; São Paulo, SP: Cortez, 1995.

SINGER, P. **O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**, São Paulo: SP: Moderna, 1987.

SOARES, L. **Alfabetização de jovens e adultos: um pouco de História** in BRASIL ALFABETIZADO EM FOCO: SALTO PARA O FUTURO/ TV ESCOLA: MEC/Brasília, disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm>. Acesso em agosto de 2009.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**, 19 ed., Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1999.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**, São Paulo, S.P.: Prentice Hall, 2005.

TEBCHERANI, M. M., **Educação de Adultos: um estudo necessário**, in **OLHAR DE PROFESSOR**, texto que se constitui como parte da dissertação de mestrado “Estudo da Educação Básica de Jovens e Adultos para o Ensino Médio na Rede Pública Estadual na cidade de Ponta Grossa”, 2001. Acesso na página http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista41_artigo04.pdf, dia 02 de março de 2009.

TRATEMBERG, M. in PISTRAK, M. M. **Os fundamentos da Escola do Trabalho**, trad. Daniel Aarão Reis Filho, São Paulo, SP: Brasiliense e Expressão Popular, 2000.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação: a força sindical da CUT e a reestruturação capitalista**, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**, 6.ed., trad. Ísis Borges B. da Fonseca, Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

XAVIER, M. E. S. P., RIBEIRO, M. L. S. e NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**, São Paulo, SP: FTD, 1994.

DOCUMENTOS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL, MEC/Secad, **Caderno Metodológico**, EJA, 2007.

BRASIL, MEC/Secad, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**, Parecer CNE CEB 01/2000.

BRASIL, MTE/SPPE/DEQ, **Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003-2007**, Brasília, 2003.

BRASIL, CEPAL, PNUD, OIT, **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente**, 2008.

CHILE, **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe Prioridades de acción en el siglo XXI**: UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA Santiago de Chile, Mayo 2000.

INAF: **Indicador de Alfabetismo Funcional**, Instituto Paulo Montenegro (Ação do IBOPE pela Educação) e Ação Educativa, 2007, disponível em: http://epoca.globo.com/edic/499/_INAF_2007_dez07_.pdf, acesso em 12/08/09.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 25, n.87, p. 229-302, maio/ago. 2004, São Paulo: CEDES, Dale, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Global Estruturada para a Educação”?** p. 423 - 462.

REVISTA DO BRASIL, **A economia solidária gera ocupação e renda para 1,5 milhão de pessoas**, São Paulo, SP: ATITUDE, Editora Gráfica, n. 40, outubro/2009, p. 14-17. Distribuição gratuita aos associados das entidades participantes com tiragem de 360.000 exemplares.

XXI UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Prioridades de acción en el siglo Santiago de Chile, Mayo 2000 (in mimeo).

ANEXOS



Campinas, 26 de maio de 2009.

INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa integra o projeto de doutorado de Nadeje Martins da Rocha Mialchi, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SUAS FORMAS INSTITUCIONAIS E HISTÓRICAS NO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA-SP: as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório**. Trata-se do aporte de campo a configurar a base material do estudo.

O referencial teórico deste projeto de pesquisa é o materialismo histórico dialético enquanto concepção norteadora de conceber o processo educativo. Nesta perspectiva, entende-se que a educação é tida como prática social e os sujeitos que a executam diretamente são considerados como profissionais que atuam ativamente no processo sistematizado do “fazer escolar”. São concebidos como agentes que transformam e também são transformados no fazer pedagógico. Esse referencial parte de uma abordagem dialética dessa relação.

Ao conceber o “fazer escolar” como a forma mais adiantada de educação da sociedade moderna e assumindo a presente pesquisa o conceito e temática do **trabalho** como sua categoria central, também identificada historicamente, é relevante perguntar: quais seriam os sentidos e concepções da educação para a empregabilidade, na realidade do mundo atual, para os alunos da modalidade ou nível de educação definida como EJA?

Para investigar esta problemática, realizou-se um estudo histórico que identificou o trabalho como conceito e motivação dominante, tomado aqui como ponto de partida da formação/educação do jovem e adulto da classe trabalhadora (descolarizada). A realização da formação do trabalhador acompanha as formas predominantes de trabalho engendradas pelo

modo de produção dominante. Identifica-se assim o trabalho compulsório, o trabalho assalariado e, na atualidade, embora se preconize o trabalho autônomo, entendido pelo conceito de empreendedorismo, coexistem derivadas formas ligadas à concepção do trabalho assalariado, sob as supostas superações dessa concepção.

Com esta pesquisa, a realizar-se com docentes e alunos da EJA, pretende-se investigar como a categoria do trabalho está relacionada à dinâmica da sociedade atual e quais seriam os constituintes ou representações desse conceito como princípio educativo. Analisa ainda quais seriam as matrizes conceituais derivadas dessa articulação, na prática desenvolvida pelo “fazer escolar” em EJA.

O objetivo da pesquisa em geral é compreender e analisar as formas que se apresentam o trabalho como princípio educativo, proporcionando ao educador as condições de “intervenção”, típicas do processo de ensino aprendizagem, em busca de sua realização consciente com vistas à formação da classe trabalhadora para uma educação emancipatória.

Os dados serão analisados tendo em vista as respostas no geral, não tendo a preocupação com a quantidade que apresentam, ou seja, todas as questões serão analisadas procurando estabelecer uma relação com o estudo histórico e sua pertinência na realidade atual. Além da identificação histórica, esse material coletado será analisado à luz das concepções atuais de EJA, investigando o referencial recentemente assumido como matriz curricular no Ministério da Educação, bem como a partir das reflexões de autores e publicações temáticas específicas.

Os tópicos para análise foram assim divididos:

Trabalho e princípio educativo;

Trabalho e emprego;

Experiência e proposta pedagógica;

Praxis pedagógica.

O questionário será analisado qualitativamente a partir dos fatores descritos e tem-se como objetivo os constituintes da práxis pedagógica, que indicarão a existência das formas de trabalho que se encontram vinculada à EJA na atualidade. O questionário é composto de quatro questões abertas, para que o participante possa detalhar a sua compreensão sobre o trabalho e sobre os elementos que o permeiam. As questões fechadas indicam a pertinência destes elementos e suas significações.

A realização da pesquisa é também parte da intervenção pedagógica que vem acontecendo na EJA, por isso, é elemento da própria praxis e dos encaminhamentos que ocorrerão visando à interlocução entre a teoria e a prática. Assim, delineada entende-se a pesquisa como possibilidade de interlocução entre os sujeitos e o processo pedagógico, que não estão dados como prontos, mas fazem parte de um constante “vir a ser” histórico.

Vale ressaltar que o questionário será tratado de forma confidencial, garantindo-se o seu pleno anonimato, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Sua colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pela qual antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessário.

Atenciosamente,
Nadeje Martins da Rocha Mialchi



Campinas, 26 de maio de 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Nadeje Martins da Rocha Mialchi, sob orientação do Prof. Dr. César Nunes, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SUAS FORMAS INSTITUCIONAIS E HISTÓRICAS NO MUNICÍPIO DE PAULÍNIA-SP: as contradições e potencialidades do conceito de trabalho como princípio educativo emancipatório.**

Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada (o) sobre a temática, o referencial teórico e método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários para essa adesão e ciência livre e esclarecida.

Campinas, ____ de _____ de 2009.

Assinatura da(o) Participante



Questionário:

I. Dados de Identificação:

Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Escolaridade: () Nível Médio () Superior Completo () Superior Incompleto

() Mestrado () Outros/ Qual: _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado

() Outros/ Qual: _____

Ingresso na experiência de EJA (data): ____/____/____

Outras experiências em educação (data): ____/____/____

Experiências concomitante em EJA e Ensino Básico (data) ____/____/____

II. Questões abertas:

Para as respostas use o verso da folha e identifique, pelo numeral da pergunta, sua resposta.

1. Como você define o trabalho na realidade brasileira atual? (Lembre-se que se trata da atividade realizada pelo(a) trabalhador(a).

2. Há uma relação desse trabalho, como você o descreveu na questão anterior, na realização da prática docente da EJA?

3. Na História da EJA identifica-se o trabalho como princípio educativo geral. Você nota esta presença atualmente, nas práticas atuais de EJA?

() sim () não

Se positivo, por favor, explique (use o verso da folha)

III. Questões fechadas:

1. Identifique duas palavras que estão em relação com o trabalho (como definido na questão 1) atual:

- emancipação
- assalariado
- formal
- informal
- flexível
- padronizado
- servil
- livre
- necessidade
- compulsório
- Alienado
- Sofrimento

2. Identifique três palavras e conceitos que você julgaria ter estreita relação à Educação de Jovens e Adultos:

- autonomia
- emancipação política
- compensatória
- formal
- informal
- educação popular
- alfabetização
- emancipação humana
- conscientização
- cidadania
- emprego
- crescimento

3. Identifique uma palavra que comporia a relação trabalho e educação, em sua concepção:

- formação para o trabalho
- qualificação
- especialização
- educação continuada
- formação generalista
- preparação para a vida
- praxis
- alienação

4. Em sua experiência de EJA, qual destas concepções tem prevalecido?

- a) a EJA como ensino informal.
- b) a EJA como escola regular (formal).

- c) () as propostas integracionistas (financiamento com recursos do Estado, em parceria com entidades e instituições não governamentais).
- d) () propostas e experiências que priorizam o TRABALHO como ponto de partida para a sala de aula da EJA.
- e) () propostas e experiências que priorizam o CONTEÚDO como ponto de partida para a sala de aula da EJA.
- f) () somente PROPOSTAS que priorizam o trabalho como ponto de partida pra a EJA.
- g) () somente EXPERIÊNCIAS que priorizam o trabalho como ponto de partida da EJA.
- h) () somente PROPOSTAS que priorizam o conteúdo como ponto de partida da EJA.
- i) () somente EXPERIÊNCIAS que priorizam o conteúdo como ponto de partida da EJA.
- i) () nenhuma das alternativas.

Justifique esta opção: _____

_____.

Gentilmente agradecida
Nadeje Martins da Rocha Mialchi.



Questionário:

I. Dados de Identificação:

Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Escolaridade: () EJA I () EJA II () EJA III

() Outros/ Qual: _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado

() Outros/ Qual: _____

Ingresso na EJA (data): ____/____/____

Frequêntou outras escolas (data) ____/____/____.

II. Questões abertas:

1. O que é trabalho para você?

_____.

2. Atualmente você está empregado? Onde?

_____.

III. Questões fechadas:

1. Identifique duas palavras que estão em relação com o seu emprego atual

() liberdade

- salário
- formal
- informal
- flexível
- padronizado
- servil
- necessidade
- obrigação
- alienado
- sofrimento
- felicidade

2. Identifique três palavras do que você espera da escola, EJA:

- formação para o trabalho
- qualificação
- especialização
- educação continuada
- formação generalista
- preparação para a vida

4. O que é a escola, a EJA, para você?

Gentilmente agradecida
Nadeje Martins da Rocha Mialchi.