



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (PROPEP)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

LINHA INTERDISCIPLINAR II: EDUCAÇÃO LINGUAGEM E CULTURA

MESTRADO ACADÊMICO

LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA

DUQUE DE CAIXAS – RJ

2011.

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (PROPEP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA

**ECOS E VOZES DO COTIDIANO DA EJA: IDENTIFICANDO FALAS DOS
ALUNOS NA BAIXADA FLUMINENSE - RJ.**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras e Ciências Humanas como requisito para obtenção do grau de Mestre na Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO.

Orientadora:

JUREMA ROSA LOPES

DUQUE DE CAIXAS – RJ

Março de 2011

TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA

ECOS E VOZES DO COTIDIANO DA EJA: IDENTIFICANDO FALAS DOS
ALUNOS NA BAIXADA FLUMINENSE - RJ.

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em
28/02/2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Jurema Rosa Lopes

UNIGRANRIO

Prof. Dra. Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

UNIGRANRIO

Prof. Dra. Marcia Soares Alvarenga

UERJ

Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho

UFRRJ

Dedicatória:

*As minhas filhas, Mariana, Luciana e Juliana a quem amo
incondicionalmente.*

*Aos meus pais, por terem acreditado em mim e saberem
entender minha ausência neste período.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer pode não ser tarefa fácil, nem justa. Para não correr o risco da injustiça, agradeço de antemão a todos que, de alguma forma, passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

Meus agradecimentos ao Prof. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, por sua grandiosa contribuição, inspiração no amadurecimento dos meus conhecimentos e conceitos que me levaram a execução e à conclusão desta dissertação. Pela discussão teórica nas disciplinas que subsidiou novas reflexões e construções em minha prática pedagógica. Por ter sido companheiro não só durante todo tempo de construção deste trabalho, como também nas recorrentes discussões que travávamos dentro e fora das salas de aula.

À professora Jurema Rosa, com toda sua meiguice e sorriso sereno, pela paciência na orientação e pelo incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia. Também por ser uma brilhante intelectual, que não se faz mostrar; só no convívio podemos melhor conhecê-la.

ALMENARA, Tânia Maria. **ECOS E VOZES DO COTIDIANO DA EJA:**
IDENTIFICANDO FALAS DOS ALUNOS NA BAIXADA FLUMINENSE - RJ.

RESUMO:

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Manoel Reis, no município de Mesquita, na Baixada Fluminense-RJ. A partir de entrevistas com os estudantes da EJA, investigamos as expectativas acerca do curso; sua concepção de educação; as contradições em relação a sua estrutura e o que os estudantes procuram na EJA; bem como a materialização da Pedagogia da Hegemonia. Observamos que a escola, muitas vezes, identifica-se com espaço e tempo fabril. Entendemos que, em sua maioria, o aluno da EJA é trabalhador de baixa renda com sérios problemas sociais. Entretanto, ouvindo-os, talvez, possamos vislumbrar estruturas de cursos que atendam às suas expectativas. Pretendemos colaborar para a compreensão das especificidades da EJA e de seus sujeitos, em suas reais necessidades, e para uma formação não vinculada à lógica do mercado, que insira o estudante como sujeito do processo. Assim, para uma educação como prática da liberdade, como nos dizia Freire (2008), faz-se necessário ouvir os ecos das vozes que emudeceram. No entanto, na lógica societal do Capital, há uma necessidade de conformar as massas, o que Lucia Neves chama de Pedagogia da Hegemonia, categoria tomada de Gramsci. Objetivamos observar também como esta se efetiva no cotidiano da escola através das falas dos estudantes.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia da Hegemonia; Sujeitos Históricos.

ALMENARA, Tania Maria. **VOICES AND ECHOES OF THE DAILY AYE: STUDENTS OF IDENTIFYING SPEECH** in the Baixada Fluminense - RJ.

ABSTRACT

This study was conducted at the Municipal School Manoel Reis, in the municipality of Mesquita, Baixada Fluminense-RJ. From interviews with students of EJA, we investigate: the expectations about the course, his vision of education, the contradictions in relation to its structure and what students look at AYE and the materialization of the Pedagogy of Hegemony. We found that the school is often identified with the space and time manufacturing. We understand that in most cases, the student of the EJA is low-income worker with serious social problems. However, listening to them we can glimpse structures courses that meet their expectations. We intend to collaborate to understand the specifics of the EJA and its subjects in their real needs, and training not linked to market logic, which enter the student role in this process. Thus, for education as a practice of freedom, as we said Freire (2008), it is necessary to hear the echoes of voices silenced. However, the logic of capital is a societal need to conform the masses that Lucia Neves called Pedagogy of hegemony, Gramsci making category. We aim also to observe how it is produced daily at school through the words of students.

Keywords: Youth and Adults; Pedagogy of Hegemony, Historical Subjects.

LISTA DE SIGLAS

CEB/CNE- Câmara de Educação básica/conselho Nacional de Educação

CONFINTEA: Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CUT- Central Única Dos Trabalhadores

DST- doenças sexualmente transmissíveis

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FHC- Fernando Henrique Cardoso

O FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

ICAE - Conselho Internacional de Educação de Adultos

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG: Organização não governamental

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA: Programa de Integração da Educação Profissional a educação básica na modalidade EJA.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED- Secretaria Municipal de educação

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPP- Unidades de Policia Pacificadora

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	- 10 -
2. O CONTEXTO DA EJA NO BRASIL.	- 23 -
2.1. As Confinetea e o contexto macro social e político internacional e do Brasil.	- 27 -
2.2. Paulo Freire e a Educação Popular de Adultos	- 60 -
3. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	- 63 -
3.1. Hegemonia e a Educação em Gramsci	- 74 -
4. ANÁLISE DOS ECOS DAS VOZES DOS ESTUDANTES	- 82 -
4.1. Mapa da Cidade de Mesquita	- 82 -
4.2. A Escola Manoel Reis e o Lugar da Eja.	- 82 -
4.3. Os sujeitos da EJA no Contexto da Escola:	- 86 -
4.3.1. Os Sujeitos da Eja e o Acesso a Cultura	- 90 -
4.4. O perfil das Famílias dos Estudantes da EJA	- 92 -
4.5. O significado da Escola na Fala dos Estudantes:	- 95 -
4.6. O Papel da EJA nos Relatos dos Estudantes	- 99 -
4.7. A visão dos Alunos Quanto ao Conhecimento Adquirido na Escola:	- 105 -
4.8. A Questão do Material Escolar:	- 107 -
4.9. Os Relatos dos Estudantes Quanto a Relação Professor e Alunos	- 109 -
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 112 -
6. ANEXOS	- 117 -
6.1. Questionário da Pesquisa	- 117 -
7. REFERÊNCIAS	- 120 -

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situou-se no campo dos estudos da relação entre trabalho e educação, mais especificamente no debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seu impacto na formação dos trabalhadores. Nosso objeto de estudo é a EJA na forma como esta se apresenta na educação. Trata-se de uma modalidade de ensino direcionada a atender aos excluídos pela sociedade e pela escola ao longo do tempo e que, pelos mais variados motivos, não obtiveram a escolarização básica na idade considerada apropriada.

O debate desta pesquisa tomou como referencial teórico as análises de Gramsci sobre a educação, bem como sua concepção de estado e sociedade. Utilizamos-nos da categoria "Hegemonia", termo cunhado por Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, que desempenha papel principal em sua obra, pois explica e fundamenta todos os outros elementos envolvidos em sua análise, mas de modo dialético. Tomamos também a categoria Pedagogia da Hegemonia para analisar como a classe hegemônica educa as classes sociais para obtenção do consenso em torno de seu modelo societal.

Essa investigação teve por finalidade compor um conjunto de informações que nos permitisse compreender os sentidos e os significados da especificidade da EJA, das expectativas dos estudantes e como estas se materializam na própria escola, a partir dos relatos dos estudantes nos questionários. Tal conhecimento certamente nos auxiliou na reflexão acerca da eficiência da EJA, no que se refere à qualificação dos jovens e adultos que, ao longo do tempo, foram excluídos da escola e necessitam ter garantido seu direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Em outro aspecto, a análise serviu como subsídio para conhecer as implicações da EJA no crescimento pessoal e até profissional, assim

como responder a algumas questões importantes, tais como: As expectativas dos estudantes foram atendidas? Será a EJA um instrumento que visa à formação omnilateral de jovens e adultos? A EJA colabora para emancipação humana destes estudantes ou os conforma com o modelo societal excludente?

Através da revisão bibliográfica sobre a EJA no contexto da política educacional brasileira, buscamos entender especialmente o processo político que determinou a visão dessa modalidade de ensino como direito de indivíduos que estão há algum tempo fora da escola. Foram resgatadas as principais políticas públicas de EJA implantadas no Brasil. A partir desta análise foi possível ratificar a compreensão de que essa modalidade de ensino deva ser considerada como elemento do novo cenário social, político e econômico decorrente do fenômeno da "Globalização". Nesta, para além das fronteiras nacionais está o Banco Mundial com de seu discurso político-ideológico de promotor do desenvolvimento sócio-econômico e da conseqüente inclusão social, mas que, na verdade, prepara as bases para a ampliação do consumo e da conformação social; foram resgatadas também as principais diretrizes das CONFINTEA como norteadoras da EJA no Brasil, o que nos comprova a intenção de seguir as orientações internacionais no sentido de nos adequar à "Globalização".

Com base na revisão da literatura, realizamos um estudo de caso na Escola Municipal Manoel Reis – Mesquita -RJ. Esse estudo deu-se através da análise de documentos oficiais da modalidade EJA, do projeto político pedagógico em processo instituinte, do plano de curso, da aplicação de questionários e de entrevistas aos alunos da EJA da V a VIII fase- um universo de 120 alunos- e da observação do cotidiano da Escola.

Objetivo Geral foi Investigar a materialização da Pedagogia da Hegemonia na EJA, no sentido de constatar se esta se dá como uma forma de emancipação em uma perspectiva omnilateral ou como uma contra-reforma.

Para analisarmos o cenário contemporâneo, onde se dão essas metamorfoses do capital, foi necessário nos utilizarmos do materialismo histórico dialético, tomando a análise de Lukacs. Nesta, a essência do método dialético é a totalidade, portanto, o seu diferencial está em compreender o sentido unitário da realidade. A totalidade nesse método é a categoria fundante. O domínio universal do todo sobre as partes. Então: "O domínio da categoria totalidade é o portador do princípio revolucionário na ciência" (LUKACS, 2003). A dialética se dá em encontrar no fenômeno a contradição elevando-o a um entendimento da relação teoria e práxis; a condição real, material e histórica em que esse fenômeno se produz.

Lukacs analisa o método dialético fundado por Marx como capaz de desvelar o conhecimento da sociedade como totalidade. A contradição é imanente a este. A exemplo podemos dizer que a consciência de classe só foi possível porque houve uma evolução da estrutura, dos meios de produção, mesmo que de forma maligna (capitalista) de dominação.

Outra característica do método dialético é a de ele romper o véu da eternidade das categorias, romper seu caráter reificado, para abrir caminho ao conhecimento da realidade. Seu objetivo é desvelar os vestígios mitológicos dos "valores eternos".

Então, a partir, também, da dialética de base marxista gramsciana foi possível a observação de nosso objeto e de seu lugar na hegemonia ou na contra-hegemonia das relações sociais no período de instauração das políticas neoliberais no Brasil e da atual era da indeterminação, lugar da educação da classe trabalhadora.

Nossa análise teve como referência histórica as transformações sócio-econômicas ocorridas a partir da década de 1970, desencadeadas pela crise estrutural do modelo fordista de acumulação e do Estado do Bem-Estar Social. O projeto neoliberal surgiu neste contexto como suporte político-ideológico de um amplo processo de reestruturação produtiva e de recomposição dos mecanismos de mediação do conflito de classe. No Brasil, o processo de reestruturação produtiva ficou mais evidente a partir dos anos 1990, com o governo Fernando Collor de Mello e Itamar Franco. Esse processo consolida-se no Governo de Fernando Henrique Cardoso e tem seu aprofundamento no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com uma nova roupagem, porém mantendo os mesmos princípios político-ideológicos.

Seguindo uma tendência mundial, verificou-se, no Brasil dos anos de 1990, a introdução cada vez mais intensa de ciência e tecnologia nos processos de trabalho e de produção, demandando novas competências para a classe trabalhadora. Daí decorreu um conjunto de mudanças no papel da educação. A partir de 1996, então, iniciou-se, no Brasil, a reforma da educação com o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro às novas demandas de produtividade e de competitividade das empresas. O objetivo principal dessa reforma foi ajustar o ambiente escolar às novas demandas de qualificação do trabalhador. A educação assumiu função estratégica na construção da flexibilidade dos sistemas de produção e conformação dos trabalhadores à nova etapa do sistema capitalista. A formação profissional, seja na forma da educação básica ou de educação profissional, passou a ser considerada um fator de geração de emprego e renda, ou seja, um “antídoto” para a situação de desemprego estrutural, contribuindo para amenizar a crise.

Nossa proposta de investigação teve a natureza de uma pesquisa básica, com objetivo de gerar conhecimentos novos para o avanço científico da área de trabalho, de educação e de políticas educacionais. Assim, a pesquisa propôs-se a refletir sobre a realidade concreta, em uma perspectiva de totalidade do fenômeno social, sobre os processos pedagógicos que a classe dominante educa a classe

trabalhadora para o consenso sobre a formação e a conformação à nova conjuntura de desemprego, de flexibilização dos processos produtivos e das relações de trabalho e, para a inserção precária no mercado de trabalho. Dessa forma, a investigação não se propôs a produção de conhecimentos sem aplicação prática específica e predeterminada, pois teve como objetivo refletir sobre a dinâmica da nova pedagogia da hegemonia e de suas contradições na Política Pública de Educação para Jovens e Adultos, como uma política de abrangência nacional, inserida na atual fase do capitalismo monopolista.

Na perspectiva da forma de abordagem do problema, a investigação inseriu-se na categoria qualitativa, porque de acordo com Silva “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Apesar de utilizarmos em alguma fase da investigação técnicas estatísticas, nossa fonte direta de coleta de dados foi o ambiente natural, definindo o pesquisador como elemento principal na interpretação e na análise de dados coletados, com um referencial predefinido. Assim, como premissas básicas da pesquisa qualitativa há a interpretação e a atribuição de significados, além de serem focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2001 p. 20).

Para a definição da amostragem, consideramos a natureza qualitativa da investigação e o objetivo de representar as múltiplas dimensões do problema investigado. Com base na visão de (MINAYO, 1999).

A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Nessa perspectiva, optamos por utilizar a amostragem de forma não-probabilística e intencional, constituindo-se no maior número possível de sujeitos participantes. Assim, partilhamos da concepção de amostra não-probabilística e intencional de (SILVA; MENEZES, 2001, p. 32), como amostra que representasse o bom julgamento da população/universo.

Para compreendermos as múltiplas dimensões do problema a ser investigado, definimos uma combinação de diferentes procedimentos técnicos. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos os seguintes: a revisão de literatura sobre o tema; análise de fontes primárias (relatórios, atas, documentos oficiais, etc.); questionários, entrevistas e observação de ações/formulações dos sujeitos políticos envolvidos.

A revisão de literatura sobre a área de trabalho e educação, com foco na educação, além da literatura sobre a nova pedagogia política nas políticas educacionais, forneceu a base para caracterizar a atual discussão em torno das reformas das políticas educacionais para a EJA, no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, foi possível conhecer o significado político e o contexto sócio-econômico em que está inserida a gestão local da Política da EJA e sua relação com o Trabalho.

Utilizamos a modalidade de observação participante, quando fizemos parte de conselhos de classe e do processo instituinte do Projeto-político-pedagógico, como supervisora escolar da Unidade de Ensino, com o objetivo de caracterizar a forma do diálogo social estabelecida entre os sujeitos da EJA e suas relações com os diversos setores, considerando a variedade de situações e fenômenos ocorridos na realidade concreta investigada. A técnica de observação participante se realizou através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter

informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 1999, p.59-60).

A partir da concepção de entrevista como uma conversa a dois com objetivos definidos, duas dimensões: a comunicação verbal, linguagem e significado da fala; e meio de coleta de informações, optamos pela tipologia de entrevista semi-estruturada (MINAYO, 1999, p. 57). Ela não significou uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos dados relatados pelos sujeitos, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciavam uma determinada realidade que estava sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 1999). Esse instrumento permitiu a obtenção de dados objetivos e subjetivos (valores, atitudes, opiniões), permitindo a caracterização das concepções predominantes de Estado, política social, política de educação e política de trabalho e renda. Além disso, possibilitará a identificação dos processos pedagógicos que a classe dominante, por meio de políticas do Estado capitalista, se utiliza para obtenção de consenso em torno do projeto de sociabilidade burguês. A escolha da entrevista na modalidade semi-estruturada permitiu, ao mesmo tempo, a coleta de dados previamente estabelecidos e uma abordagem mais livre do tema proposto.

A consulta de fontes bibliográficas primárias (atas, relatórios, formulários, etc.) nos permitiu identificar os principais conceitos, objetivos, metas e proposições da institucionalidade da Política Pública local para EJA e sua relação com o Trabalho, isso serviu como lente das análises para entendermos os posicionamentos dos estudantes, porém não fizemos aqui sua análise, pois a

pesquisa pretendeu ouvir a história dos vencidos, inspirada em Walter Benjamim. Utilizamos documentos oficiais das três instâncias governamentais como leis federal, municipal e estadual, além de documentos da própria escola como Projeto Político Pedagógico, entre outros. A partir da definição do contexto sócio-histórico, ou seja, a conjuntura sócio-política e econômica do qual faz parte o grupo estudado, pudemos formular as categorias gerais analisadas. Dessa forma, explicitamos os aspectos político-ideológicos contidos na pedagogia política que estrutura a engenharia institucional.

A análise se baseou nos fatos evidenciados na investigação, constituindo-se ao mesmo tempo em ponto de partida e ponto de chegada. “As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise da instituição e a observação de cerimônias e rituais foram aspectos considerados nesse nível de interpretação” (MINAYO, 1999, p. 78).

Esse processo foi composto de ordenação (releitura do material, organização dos relatos e dados da observação), classificação (elaboração de categorias específicas a partir de leitura intensa, identificando questões e informações relevantes) e análise final (relação entre os dados e o referencial teórico) (MINAYO, 1999, p. 78-79).

Para contar esta história foram realizadas entrevistas com os 120 estudantes da EJA, no ano de 2010, por meio de questionários semi estruturados e algumas perguntas a três estudantes egressos da EJA. Pois a história que pretendemos contar nos foi apresentada por Walter Benjamim (1994), ele afirma que a narração de acontecimentos sucessivos não corresponde à verdade histórica, à História. Toda história, mesmo a menos narrativa, mesmo a mais estrutural, é sempre construída a partir de fórmulas que governam a produção das narrativas. As entidades com que os historiadores lidam (sociedades, classes, mentalidades, etc.) são “quase personagens”, dotadas implicitamente das propriedades dos

heróis singulares ou dos indivíduos ordinários que compõem as coletividades que essas categorias abstratas designam. É essa ideologia que Walter Benjamin combate em suas teses *Sobre o conceito de história*, teses que, nas palavras do pensador, “constituem uma primeira tentativa de fixar um aspecto da história que deve estabelecer uma cisão inevitável entre nossa forma de ver e as sobrevivências do positivismo, demarcam muito profundamente até os conceitos de história [...]” (BENJAMIN, 1994). A história tradicional também sofreu abalos. Vozes se elevaram para anunciar o fim de uma história linear, que era pensada como uma sucessão cronológica de fatos e de acontecimentos, vistos sob o prisma dos grandes heróis e governantes, dos métodos e dados oficiais. Para esses novos pensadores, não estavam passando por mais uma crise que logo seria superada, ao contrário, viam tudo como um nó, sem princípio nem fim, sem previsão de futuro ou de progresso, portanto, era preciso desconstruir (desmontar) essa visão positivista e substituí-la para uma nova visão e concepção de mundo.

Segundo Walter Benjamim é necessário pensar em termos de uma *micro-história*, vista de baixo, polifônica e dialógica. É preciso pensar a história além da política, de caráter global, em que cada ser e cada coisa têm o seu lugar na História. A nova história não é unidimensional, mas a História como re-descoberta e conhecimento. É à terceira fase do movimento consagrado como *École des Annales* que se conferiu o nome de Nova História. São exemplos desses novos campos, a história social, a história cultural e a eco-história (BENJAMIN, 1994).

Para tanto analisamos o que fundamentou o aumento do interesse pela democratização da educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Pois há um mecanismo de conformação social, para que as massas de trabalhadores sejam educadas pela Pedagogia da Hegemonia (NEVES 2008) no sentido de aceitarem a idéia de que a escassez de emprego está ligada a falta de qualificação das massas trabalhadoras, culpabilizando os indivíduos pelo próprio insucesso e mascarando o caráter estrutural do desemprego na sociedade do capital. Outro aspecto que é importante mencionar diz respeito à participação cada vez maior das ONG nas

Conferências Internacionais de Educação de Adultos –CONFINTEA - assim como, em todo setor da sociedade, esse aspecto caracteriza mais uma façanha do capital, que vem tentando dar uma cara mais humana à sua exploração através de nova roupagem que pode ser chamada de Terceira Via, onde o Estado mínimo, que foi a grande marca da fase Neoliberal do capital, é amenizado pela participação da sociedade civil, através das ONG, para mais uma vez conformar as massas, dando uma idéia de participação e cumplicidade da sociedade nos vários setores, desde a educação, saúde, emprego até no controle ambiental.

Foi necessário atentar para os posicionamentos e iniciativas educacionais assumidos pelos sujeitos políticos mais envolvidos com a educação escolar para levantar os fatores que motivaram o processo das políticas públicas educacionais principalmente nos anos iniciais dos anos 1990. Observamos como as questões educacionais são relacionadas ao contexto econômico, relações de poder e relações sociais. Nesse período o tema central era qualidade de ensino nitidamente associando educação à produção. As mudanças da base produtiva e da sociedade deveriam formar não apenas técnicos de fábrica, mas cidadãos- trabalhadores. A EJA não poderia estar dissociada de certos comportamentos e atitudes aceitos socialmente. Essa foi a tomada de consciência empresarial do papel estratégico da educação, no sentido de uma mudança cultural da força de trabalho, pois há novas demandas postas pelo aprofundamento das inovações tecnológicas, então a escola tornou-se a argamassa do projeto burguês-industrial com a Pedagogia da Qualidade. (NEVES, 2008).

Nos anos de 1990 registramos a presença dos organismos internacionais que entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos. O primeiro desses eventos é a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jomtien, Tailândia, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma "visão para o decênio de 1990" e tinha como principal eixo a idéia da "satisfação das

necessidades básicas de aprendizagem": Houve o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores públicos e privados na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Foi retomada a teoria do capital humano. Por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício, a educação básica deveria ajudar a "reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres. Estabeleceu-se uma urgência de ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica.

A partir de uma análise sobre os limites e equívocos das visões liberais da educação, onde nas relações sociais capitalistas a educação funciona, predominantemente, como um sistema de internacionalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des) ordem do metabolismo social do capital. (MÉSZÁROS, 2005), pretendendo contribuir com o conhecimento já produzido acerca da pedagogia da Hegemonia que deflagra a educação como aparelho de reprodução Hegemônica e de conservação da ordem, através do consentimento. A relevância da pesquisa foi tentar compreender de que forma as políticas para EJA podem ser consideradas avanços, visto que o argumento central destas políticas educacionais é baseado na ruptura da histórica visão hierárquica e dogmática do conhecimento e suas contradições, porém estas políticas públicas estão, tradicionalmente, comprometidas com o capital. Este problema trouxe à investigação os desafios e as perspectivas de todos os sujeitos envolvidos, sobretudo a da pseudo-integração da EJA que tem o discurso inclusivo na sua forma emergencial, mas, que não vem priorizando um princípio fundamental que é a política de inclusão. O perfil inclusivo da EJA é, no seu discurso, transformador. Contudo, há de se questionar as bases econômicas que sustentam a lógica destes programas, no projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil. Foi importante questionar se houve uma acomodação ou o desejo de superação da lógica da divisão internacional do trabalho que perpetua na lógica produtiva destes trabalhadores que compõem os quadros da EJA e, em razão disso, torna sua

formação, na escola, um mero investimento em "capital humano", adequado à reprodução ampliada do capital e submisso a esta ordem.

A crítica à instrumentalização de projetos de cunho progressista, levados à adaptação a uma nova conformação societária que torna nebulosa a sociedade civil, esconde as relações de classe, da qual esta é o espaço dinâmico e contraditório foi um dos objetivos que nos norteou. Para Neves (2008) os reformadores do Estado brasileiro baseavam-se na lógica liberal de que a sociedade civil corresponde à esfera do social, sendo parceira do Estado na execução dos serviços sociais. Assim sendo, o que se defendia era a Terceira Via de Anthony Giddens – reconstruir o Estado – ir além daqueles que afirmam que o “governo é o inimigo”, e da esquerda que afirma que “o governo é a resposta”. Assim é que não nos surpreende, ao lado de Lenin, a presença de Gramsci. Os dois pensadores marxistas buscam compreender suas formações sociais específicas no contexto de um capitalismo mundial que envolve em seu processo de desenvolvimento as nações “retardatárias”, assim como se defrontam com as manifestações de um “apassivamento” reformista da classe trabalhadora.

Investigamos, nesse estudo de caso, a Escola Manoel Reis no sentido dialético, onde as transformações da sociedade capitalista tentam modificar a escola, mas, compreender o movimento da sociedade é compreender o movimento da escola, pois, ainda que as mudanças na escola não sejam no mesmo ritmo da sociedade, elas existem, porque ao fazer uso da escola, o trabalhador experimenta novas maneiras de resolver os problemas que surgem a todo instante, os sujeitos da escola estão em movimento e necessitam ser ouvidos, para que possamos dar mais significado à Escola, com intenção de torná-la cada vez mais um espaço de disputas e instrumento da contra-hegemonia da classe trabalhadora.

Algumas constatações que o trabalho proporcionou foram às seguintes: (a) comprovação estatística do fenômeno da exclusão dos alunos ainda em idade

regular, tendo em vista a necessidade do precoce ingresso no mercado de trabalho, (b) percepção do senso comum presente na fala dos alunos quando estabelecem falsas relações entre trabalho e educação, trabalho e tecnologia, educação e desemprego, entre outras; (c) a certificação como uma forte indutora do interesse dos alunos pela EJA; (d) a contradição que perpassa a educação proporcionada por essa modalidade de ensino como consequência das relações geradas pelo sistema capitalista; (e) A materialização da Pedagogia da Hegemonia na fala dos estudantes.

A partir dos questionários foi possível traçar um perfil sócio-cultural e econômico dos estudantes da EJA. Construímos, também, por meio de dados obtidos na SEMED e na própria escola a caracterização da cidade e da escola.

A pesquisa possibilitou, ainda, observar a positividade imediata da EJA que se apresenta no resgate de um direito historicamente negado a um contingente de trabalhadores, no Brasil, e que certamente se constitui em um campo privilegiado da presença e manifestação das classes subalternas na luta por seus direitos.

2. O CONTEXTO DA EJA NO BRASIL.

Reconstruir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma tarefa complexa. A síntese a seguir tem a finalidade de contribuir para a reflexão acerca da evolução dessa modalidade de ensino, sem pretender esgotar o assunto, pois esse não é o foco do nosso trabalho.

Desde o Brasil colônia, quando se tratava de educação para jovens, falava-se em Educação para Adultos (PAIVA, 1973). Devemos lembrar que o conceito de adolescente é recente. Os adolescentes de hoje eram considerados adultos no passado. O próprio D. Pedro foi rei ainda na adolescência. É bem verdade que ainda há crianças e adolescentes sendo forçados a cumprir papéis de adultos, ou ainda pior, sendo desrespeitados até na sua humanidade. Mas não cabe aqui tratar desse aspecto.

Voltando à história da EJA, naquela época, Brasil colônia, era importante pensar na educação de adultos para adestrá-los na fé cristã e não para prepará-los para trabalho, porque a maior parte dos trabalhos não requeria muito conhecimento científico ou acadêmico. Como o aumento da produtividade estava relacionado à mão-de-obra escrava, então, a educação ficava destinada aos filhos (do sexo masculino) da burguesia, que seriam a próxima geração da classe dominante. Por isso o descaso com a educação popular, da qual estavam excluídos as mulheres, os escravos e os ex-escravos.

O primeiro dado oficial que se tem notícia é do relatório apresentado pelo então ministro José Bento da Cunha Figueiredo, 1876, que evidenciava o número de 200 mil alunos e os citava incluindo os alunos adultos no ensino noturno (PAIVA, 1973).

A intensificação da educação para adultos só viria com a industrialização brasileira, quando se buscou promover a preparação do trabalhador para a indústria, vinha também através das promessas eleitorais para ampliação da base de votos, como promotora da ascensão social, progresso do país, entre outras questões. Nas décadas de 1910 a 1920, a Educação de Adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil, na forma de campanhas de educação de massa com objetivos mais eleitoreiros do que educacionais (PAIVA, 1973).

O período de industrialização nacional ocorrido entre 1930 a 1980 caracterizou-se pela escassez de políticas públicas de educação, emprego e renda, sem falar em políticas voltadas para a fixação do homem no campo. Faltaram ações governamentais nesses setores, acarretando sérias conseqüências para a emancipação do povo brasileiro e do Brasil como nação, gerando baixa escolarização, desemprego e muita miséria. A estruturação do mercado de trabalho deu-se com muitos problemas: baixos salários, informalidade e subempregos. Sobre esse último aspecto, destaca-se um grande contingente de mão-de-obra predominantemente rural, com poucos laços de assalariamento, que migrou para um amplo mercado urbano (PAIVA, 1973). No ano de 1940, 2/3 da população residia na zona rural e somente 1/3 nas cidades. Em 1980, esse percentual já havia se invertido em função da do êxodo rural causado pela industrialização.

O Banco Mundial, a partir do momento em que se instalou o cenário internacional da Guerra Fria, teve uma atuação marcante na política internacional a favor do Bloco de países capitalistas que precisava se firmar, no contexto mundial, como hegemonia e, assim, procurou rapidamente integrar, através de

financiamentos e de suas imposições, o bloco de países independentes do Terceiro Mundo ao bloco capitalista ocidental, concedendo ao primeiro empréstimos e financiamento de projetos. Nesse período, a maioria dos empréstimos destinava-se aos setores de energia, telecomunicações e transportes (DE TOMMASI, 1998) – o Banco preparava, assim, a base estrutural para que as empresas multinacionais viessem a se instalar e explorar tanto a mão-de-obra quanto o mercado desses países sem industrialização. Nascia aí a industrialização tardia e dependente, onde, um enorme contingente de pessoas migrou para as cidades, na busca de empregos e do sonho dourado dos ideais capitalistas que prometiam ascensão social por esforço próprio. Dessa forma, os que não possuíam conhecimento básico para operar essa indústria foram forçados a buscar atualização na EJA. Estavam dadas assim as bases para uma alfabetização e uma educação de Jovens e Adultos nos moldes do Capital.

A quantidade e a qualidade dos empregos, nessa época, estavam associadas aos investimentos produtivos e ao crescimento econômico. O emprego está cada vez mais relacionado a diversos fatores, como a política econômica nacional e internacional, as políticas públicas de educação, o bem estar social da população, a política de estado para geração de emprego. Vivemos a era do desemprego. A crise do capital desvela-se cada vez mais, mostrando seus sinais de esgotamento e como nos disse Marildo Menegat ¹em um seminário promovido pelos mestrandos da UFRJ em agosto 2009, “não adianta ensinar a pescar; não há peixes neste mar”.

Na década de 1930 houve uma ampliação do acesso a educação elementar com a criação dos primeiros sistemas estaduais e municipais de ensino, abrangendo inclusive a Educação de Jovens e Adultos. Em 1940, por causa dos índices elevados de analfabetismo, a educação de adultos passou a ter uma relevância maior (PAIVA, 1973), obviamente a intenção era treinar o exército de

¹ Marildo Menegat é filósofo e professor da Escola de Serviço Social da UFRJ. Autor de *O olho da barbárie* e *Depois do fim do mundo: a crise da modernidade e a barbárie*.

mão-de-obra para as indústrias e capacitar à sociedade de consumo que se formava. Foi criado um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta, à semelhança do criado para o desenvolvimento do ensino primário.

No final do governo Getúlio Vargas (1945) houve um fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da UNESCO, foi solicitado aos países membros que se esforçassem para alfabetizar a população adulta.

A Constituição Federal promulgada em 1988 representou um grande avanço na área educacional, pois redefiniu o conceito de educação, ampliando-o, e gerou condições necessárias para a promulgação das outras leis posteriores a ela. A Constituição apresenta o ensino fundamental como sendo obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso a ele em idade regular; mote que faltava para um maior desenvolvimento da EJA.

Podemos apreciar melhor a evolução da educação de jovens e adultos no Brasil ao comparar esta com as recomendações das Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, as quais influenciaram os rumos dessa evolução. É o que faremos a partir daqui. Analisaremos também o contexto mundial e suas questões macro sociais, bem como os aspectos políticos e econômicos de onde se radica a produção das classes sociais, o sistema capitalista, que produz a organização da sociedade em classes, onde a classe dos subalternos, termo cunhado por Gramsci, é classe dos sujeitos da EJA.

2.1. AS CONFINTEA E O CONTEXTO MACRO SOCIAL E POLÍTICO INTERNACIONAL E DO BRASIL.

O pano de fundo para entendermos como se materializa a Educação de jovens e adultos no Brasil é o cenário social mundial e seus organismos internacionais, assim, faremos uma breve esplanção deste contexto.

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos -CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos- ocorreu em 1949, em Elsiene, na Dinamarca, num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões na busca pela paz. A esse período histórico, compreendido o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), chamamos Guerra Fria, onde houve disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, marcado por conflito de ordem política, militar, econômica, social e ideológica entre as duas nações e suas zonas de influência. Significou disputa entre o capitalismo, representado pelos Estados Unidos e o socialismo, defendido pela União Soviética (URSS).

Nessa CONFINTEA, reuniram-se 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, sendo estes: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos. O Brasil não participou dessa primeira edição, apesar de ter estado na Campanha em Beirute em 1948 e de ter sediado o Seminário Interamericano em 1949.

Na conferência citada quatro comissões de delegados fizeram as seguintes recomendações: (a) que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; (b) que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; (c) que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; (d) que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; (e) que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; (f) que se levassem em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e de entendimento (SOARES, 2009).

Os delegados, então, acordaram sobre a continuidade a esse tipo de conferência em razão das premissas da educação de adultos em termos mundiais.

No Brasil, a partir de então, o analfabetismo passou a ser visto como causa e não como efeito de um escasso desenvolvimento. Nesse período, a educação de adultos tomou a forma de movimentos de educação popular e de educação de base; além de campanhas de alfabetização de adultos (SOARES, 2009).

Ao final da década de 1950, a maior parte das campanhas de alfabetização se extinguiu. As críticas eram dirigidas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica. Nesse período, ocorreram algumas conferências nacionais de educação de adultos. Na de 1958, aberta pelo então presidente Juscelino Kubitschek, Paulo Freire apresentou, em nível nacional, suas idéias sobre educação de adultos. Havia grande preocupação com os altos percentuais de analfabetismo do país, beirando os 50% da população (RIBEIRO, 1982).

A segunda edição da CONFINTEA aconteceu em 1960, em Montreal (Canadá). Sob a premissa de um mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à Educação de Adultos, reuniram-se 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONG(SOARES, 2009).

Onde, cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã (in civics); 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres (SOARES, 2009).

O principal resultado dessa segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, das novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e da aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.

É importante observarmos a análise que Alvarenga (2009) faz acerca do período em análise:

Especialmente, a partir dos anos 60, estas campanhas de alfabetização passaram a ser impulsionadas pelo modelo desenvolvimentista, tendo como inspiração a *teoria do capital humano*, que passa a ser prescrita como solução para o enfrentamento da pobreza e a exclusão social entre países em

desenvolvimento e subdesenvolvidos, bem como entre os próprios indivíduos, como alternativa para a diminuição das desigualdades socioeconômicas.

A II conferência encontrou o Brasil em sua fase áurea da educação de jovens e adultos. A partir dos anos 60, iniciou-se um fato novo: o pensamento de Paulo Freire, bem como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização do país (PAIVA, 1973). No ano de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, que se interrompem, logo a seguir, com o Golpe Civil Militar.

Nessa situação, o controle da periferia passa a ser vital para o "mundo capitalista", não só porque as economias centrais precisam de suas matérias-primas e dos seus dinamismos econômicos, para continuarem a crescer, mas também porque nela se achava o último espaço histórico disponível para a expansão do capitalismo. Onde, a oportunidade não fosse aproveitada ou fosse perdida, a alternativa seria o alargamento das fronteiras do "mundo socialista" e novas transições para o socialismo. (FERNANDES. 1975, p253)

"Sem estabilidade política, não há cooperação econômicas", eis a nova norma ideal do comportamento econômico "racional", que se impõe de fora para dentro, exigindo das burguesias e dos Governos pró-capitalistas das nações periféricas que ponham "a casa em ordem", para que pudessem contar com a viabilidade do "desenvolvimento por associação". Mas, de outro lado, a luta do capitalismo por sua sobrevivência transcende a esses limites. Os Governos das nações hegemônicas e as organizações ou alianças ligadas à comunidade internacional de negócios desencadeiam simultaneamente (às vezes de maneira coordenada), vários tipos de projetos de assistência, uns econômicos, financeiros ou tecnológicos, outros policial-militares, educacionais, sindicais, de saúde pública ou hospitalares etc. A função de tais projetos é diretamente política: acima de seus

alvos explícitos, o que eles visam é a súbita elevação do poder de decisão e de controle das burguesias e dos Governos pró-capitalistas das nações periféricas. (FERNANDES. 1975, p254).

A questão não é de "viabilidade", mas de custos, tempo e operacionalidade. Até que ponto essa interpretação é correta? Demonstrem-nos o que aconteceu sob o Governo Kubitschek e os Governos militares posteriores a 1964? O que podemos dizer é que as duas oportunidades foram aproveitadas com enorme rapidez, evidenciando que as economias centrais estavam plenamente preparadas para transformar o controle econômico, segmentarem um desenvolvimento capitalista-monopolista adaptado, com referência à economia brasileira. (FERNANDES. 1975, p256)

No período JK o deslocamento empresarial de tal disposição assumiu feições distintas nos dois momentos assinalados. No primeiro momento, as grandes corporações só contaram com o espaço econômico que elas próprias conseguiam abrir, numa economia capitalista dependente, mas em fase de transição industrial relativamente madura.

No período da ditadura, segundo momento, que se situa depois da consolidação dos Governos militares no poder, elas puderam contar com uma política econômica que unificava a ação governamental e a vontade empresarial. (FERNANDES. 1975, p257)

A "decisão interna" cristaliza-se aos poucos, depois da Revolução de 1930; fixa-se de maneira vacilante, a princípio, em favor do impulso externo cujo a "única solução" no fim da década de 50 e, por fim, quando surge a oportunidade crucial (o que se dá só de 1964 em diante), ela se converte no principal dínamo político de

todo o processo. A distância entre o Governo Kubitschek e o regime instaurado a partir de 1964 parece muito curta. Contudo, é preciso atentar para os dois movimentos concomitantes, que a dominação burguesa restaurada teve meios para realizar: 1.º) iniciativa privada interna e Estado conseguem, na verdade, "armar-se" autodefensivamente para enfrentar a aludida transição, que teria de transcorrer, inevitavelmente, como um processo de conquista econômica externa; 2.º) ambos ganham segurança suficiente para revolucionar o espaço econômico interno, com liberdade de ação quase total, podendo implementar medidas estratégicas de política econômica e medidas econômicas instrumentais (relacionadas com a criação de uma nova infra-estrutura e de um novo complexo institucional para o sistema econômico como um todo), através das quais procuravam adaptar a ordem econômica emergente não às exigências das grandes corporações, apenas, mas aos requisitos estruturais e dinâmicos do padrão de desenvolvimento econômico inerente ao capitalismo monopolista. Se tudo ficasse, pura e simplesmente, ao arbítrio das grandes corporações e dos interesses econômicos ou políticos das nações hegemônicas, burguesia e Estado nacional perderiam, ao mesmo tempo, os anéis e os dedos. Estariam trabalhando não por uma nova transição econômica dentro do capitalismo, passível pelo menos de controle político interno, porém por uma reversão colonial ou neocolonial insofrecível. (FERNANDES. 1975, p258-259)

As crises enfrentadas pela oligarquia agrária "tradicional" ou por seus rebentos urbano-comerciais e financeiros "modernos" no Brasil estão longe de possuir caráter estrutural. Nunca passaram de crises de conjuntura e históricas, que se encerraram (ou se reabriram) através de processos de rearticulação do poder de classe da burguesia, acomodando, assim, seus vários setores e as elites correspondentes, sem atingir as bases propriamente ditas da dominação burguesa (e, dentro desta, da influência da "oligarquia"). Além disso, como sucederia no Brasil, no México e em outros países da América Latina, o estilo de dominação da burguesia reflete muito mais a situação. Comum das classes possuidoras e privilegiadas, que a presumível ânsia de democratização, de modernização ou de

nacionalismo econômico de algum setor burguês mais avançado. (FERNANDES. 1975, p262)

Poderá o capitalismo monopolista conquistar o seu apoio concreto? A julgar pelas perspectivas brasileiras, a resposta é não! Ele se associa, em sua eclosão, a práticas econômicas e políticas tão iníquas, antidemocráticas e desumanas, que aparecerá para as massas, como o paraíso dos ricos, dos poderosos e dos privilegiados. Herda toda a carga negativa, que nasce da fusão de velhos e novos "exploradores do povo". Pondo-se de lado qualquer juízo ético sobre o capitalismo monopolista e se ele é (ou não) compatível com condições igualitárias e democráticas de existência social, uma coisa é certa. A irrupção do capitalismo monopolista cria pressões extremamente fortes sobre a organização, o funcionamento e o desenvolvimento de economias capitalistas periféricas. O seu espaço econômico estratégico não está nestas economias, mas nas economias capitalistas centrais. (FERNANDES. 1975, p271)

No momento mesmo em que instaura o seu poder de dominação e de controle do Estado segundo padrões autocráticos, a burguesia se defronta com efeitos ou com exigências do desenvolvimento capitalista que afetam as bases de seu poder real como classe. Se até hoje ela teve a liberdade de voltar as costas aos interesses e às necessidades da Nação como um todo e às pressões "de baixo para cima" das classes baixas, é presumível que, de agora em diante, ela terá de ser crescentemente "mais responsável" e "menos livre" de agir arbitrariamente. Todavia, se essa situação estrutural e histórica vai abrir caminho: ou para um autêntico "nacionalismo burguês" e para uma genuína "democracia burguesa"; ou para uma "revolução dentro da ordem" pró-capitalista, mas anti-privatista e antiimperialista; ou, finalmente, para uma "revolução contra a ordem", definitivamente antiburguesa — é algo que só a evolução futura nos dirá. Alternativas desse tipo, no mundo atual, não dependem somente de fatores estruturais e históricos internos, inerentes à "história da periferia". Os dinamismos externos contam com tamanha força, que é do conflito entre capitalismo e

socialismo, no exterior, que se devem esperar os rumos decisivos das evoluções.
(FERNANDES. 1975, p287)

Uma presunção, muito generalizada, refere-se ao "esquema" da Revolução Burguesa. Ele seria idêntico ao que se aplica às sociedades capitalistas centrais e hegemônicas. Ao que parece, prevaleceu a ideia de que a dependência e o subdesenvolvimento seriam estágios passageiros, destinados a desaparecer, graças ao caráter fatal da autonomização progressiva do desenvolvimento capitalista.
(FERNANDES. 1975, p290).

Portanto, o quadro geral é muito mais complexo do que as presunções iniciais deixavam supor, o que tem importância teórica específica para esta discussão. O que era essencial foi negligenciado. Perdeu-se de vista algo que nunca se deveria esquecer. O que a parte dependente da periferia "absorve" e, portanto, "repete" com referência aos "casos clássicos", são traços estruturais e dinâmicos essenciais, que caracterizam a existência do que Marx designava como uma economia mercantil, a mais-valia relativa, entre outras, e a emergência de uma economia competitiva diferenciada ou de uma economia monopolista articulada. Isso garante uniformidades fundamentais, sem as quais a parte dependente da periferia não seria capitalista e não poderia participar de dinamismos de crescimento ou de desenvolvimento das economias capitalistas centrais. No entanto, a essas uniformidades — que não explicam a expropriação capitalista inerente à dominação imperialista e, portanto, a dependência e o subdesenvolvimento — se superpõem diferenças fundamentais, que emanam do processo pelo qual o desenvolvimento capitalista da periferia se torna dependente, subdesenvolvido e imperializado, articulando no mesmo padrão as economias capitalistas centrais e as economias capitalistas periféricas. Em um sistema de notação-marxista, é a estas diferenças (e não àquelas uniformidades) que cabe recorrer, para explicar a variação essencial e diferencial, isto é, o que é típico da transformação capitalista e da dominação sob o capitalismo dependente.
(FERNANDES. 1975, p 291-292)

As burguesias nacionais dessas nações converteram-se, em consequência, em autênticas "fronteiras in-ternas" e em verdadeiras "vanguardas políticas" do mundo capitalista (ou seja, da dominação imperialista sob o capitalismo monopolista). Pensar que isso acarreta uma depressão dos requisitos políticos do capitalismo dependente é uma ilusão. Semelhante situação exacerba, ainda mais, a importância do elemento político para o desenvolvimento capitalista dependente e subdesenvolvido. Já não só a possibilidade, mas também a persistência da transformação capitalista e da dominação burguesa vão passar por um eixo especificamente político. Se as burguesias nacionais da periferia falharem nessa missão política, não haverá nem capitalismo, nem regime de classes, nem hegemonia burguesa sobre o Estado. O que sugere que a Revolução Burguesa na periferia é, por excelência, um fenômeno essencialmente político, de criação, consolidação e preservação de estruturas de poder predominantemente políticas, submetidas ao controle da burguesia ou por ela controláveis em quaisquer circunstâncias. É por essa razão que, se se considerar a Revolução Burguesa na periferia como uma "revolução frustrada", como fazem muitos autores (provavelmente seguindo implicações da interpretação de Gramsci sobre a Revolução Burguesa na Itália), é preciso proceder com muito cuidado (pelo menos, com a objetividade e a circunspeção gramscianas). Não estamos na era das "burguesias conquistadoras". Tanto as burguesias nacionais da periferia quanto as burguesias das nações capitalistas centrais e hegemônicas possuem interesses e orientações que vão noutra direção. Elas querem: manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore. (FERNANDES. 1975, p.294)

O "retardamento" da Revolução Burguesa, na parte dependente e subdesenvolvida da periferia, adquire assim uma conotação política especial. A burguesia não está só lutando, aí, para consolidar vantagens de classe relativas ou para manter privilégios de classe. Ela luta, simultaneamente, por sua sobrevivência e pela sobrevivência do capitalismo. Isso introduz um elemento político em seus

comportamentos de classe que não é típico do capitalismo especialmente nas fases de maturação econômica, sociocultural e política da dominação burguesa na Europa e nos Estados Unidos. Essa variação, puramente histórica, é, no entanto central para que se entenda o crescente divórcio que se dá entre a ideologia e a utopia burguesas e a realidade criada pela dominação burguesa. Entre a ruína final e o enrijecimento, essas burguesias não têm muita escolha propriamente política (isto é, "racional", "inteligente" e "deliberada"). O idealismo burguês precisa ser posto de lado, com seus compromissos mais ou menos fortes com qualquer reformismo autêntico, com qualquer liberalismo radical, com qualquer nacionalismo democrático-burguês mais ou menos congruente. A dominação burguesa revela-se à história, então, sob traços irredutíveis e essenciais, que explicam as "virtudes", os "defeitos" e as "realizações históricas" da burguesia. A sua inflexibilidade e a sua decisão para empregar a violência institucionalizada na defesa de interesses materiais privados, de fins políticos particularistas; e sua coragem de identificar-se com i ermas autocráticas de autodefesa e de autoprivilegiamento. O "nacionalismo burguês" enceta, assim, um último giro, fundindo a república parlamentar com o fascismo. (FERNANDES. 1975, p296)

Aí estava uma revolução demasiado complicada e difícil, não por causa do elemento oligárquico, em si mesmo, mas porque era preciso extrair o ethos burguês do cosmos patrimonialista em que ele fora inserido, graças a quase quatro séculos de tradição escravista e de um tosco capitalismo comercial. Doutro lado, a fragmentação das classes e estratos de classe burgueses favorecia muito mais o seu isolamento local ou regional e a sua pulverização, que a unificação horizontal, em "escala nacional, de interesses e de valores percebidos confusamente e de maneira predominantemente provinciana ou paroquialista. A rusticidade da maioria das cidades, a fraca penetração urbana no campo e o baixo índice de universalidade dos processos de secularização da cultura e de racionalização do modo de compreender o mundo agravaram esse fenômeno, prolongando o estado de quase-classe e de semi-classes dos estratos burgueses, privados dos principais fatores externos de difusão e conformação da mentalidade burguesa (ou, como seria melhor dizer: do horizonte cultural burguês). FERNANDES. 1975, p.312).

Em suma, vários elementos concorriam, convergentemente, para incentivar as classes burguesas a uma falsa consciência burguesa, mantendo entre essas classes, e no resto da sociedade ilusões que violentavam ainda mais as ideologias e as utopias burguesas importadas da Europa e dos Estados Unidos. 'Essas ilusões sempre foram entretidas e difundidas por uma vasta gama de propagadores (como, por exemplo: os propagandistas republicanos; os modernistas; os tenentes; os constitucionalistas; os nacionalistas; etc.). Pode-se dizer que os "notáveis" da burguesia faziam delas a sua crença política, impondo-as como uma espécie de mores da civilização brasileira. Por sua vez, as massas populares e os jovens sentiam-se atraídos por essas mesmas ilusões, que abriam falsas perspectivas reformistas e democráticas à revolução nacional. Contudo, o desenvolvimento interno do capitalismo não conduzia a sociedade burguesa em tal direção. Ele não comportava uma burguesia "heróica" e "conquistadora"; e tampouco podia alimentar qualquer espécie de igualitarismo, de reformismo ou de nacionalismo exaltado de tipo burguês. Para "governar seu mundo", as classes burguesas deviam começar por conhecê-lo melhor e por introduzir a racionalidade burguesa na compreensão de seus papéis históricos sob o capitalismo dependente.

(...) Assim, a burguesia brasileira aprendeu, de um golpe, que a história não é autogerminadora; e que ela não corrige os erros dos homens, nasçam eles de ambições exageradas ou de fantasias medíocres. (FERNANDES. 1975, p313).

Sob a égide de um desenvolvimento seguro, em suma, as classes e os estratos de classe burgueses não tinham como servir-se do radicalismo burguês; para captar a simpatia e o apoio das massas populares, sem ao mesmo tempo aprofundar seus conflitos entre si e, o que era mais importante, sem arriscar os fundamentos materiais e políticos da ordem social competitiva sob o capitalismo dependente e subdesenvolvido. A esse fato acrescentaram-se a emergência e a difusão de movimentos de massa antiburgueses, nas cidades e até em algumas áreas do campo. Tais movimentos estavam longe de representar um "perigo

imediatos", pelo menos em si e por si mesmos. Todavia, eles encontravam uma ressonância intimidadora, e continham uma força de irradiação inesperada. Por isso, eles acabaram repercutindo e fermentando, de modo quase incontrolável, no próprio radicalismo burguês: "contaminaram" estudantes, intelectuais, sacerdotes, militares, vários setores da pequena burguesia etc. Além disso, infiltraram influências especificamente antiburguesas e revolucionárias nas massas populares, despertadas, mas refreadas pela "demagogia populista", o que estabelecia um perigoso elo entre miséria e pobreza, "pressão dentro da ordem" e convulsão social. FERNANDES. 1975, p.324)

Quanto ao primeiro ponto o chamado "colapso do populismo" constitui, em sua essência, um colapso do radicalismo burguês e da ordem pseudamente democrático-burguesa que o engendrara. A ausência de articulação política sólida, ao mesmo tempo flexível e firme, entre as classes possuidoras e as classes despossuídas (classes operárias e destituídas) tirara da ordem social competitiva existente qualquer potenciação democrática efetiva e irreversível. A "demagogia populista" não procedia de qualquer pluralismo real: ela era uma aberta manipulação consentida das massas populares. O povo não possuía nem mandatários responsáveis nem campeões leais no "campo burguês"; e quando o jogo democrático se tornou demasiado arriscado, os verdadeiros atores continuaram o baile sem máscaras. Em suma, não existia uma democracia burguesa fraca, mas uma autocracia burguesa dissimulada. Este pode parecer um retrato muito duro. Porém, qual é o retrato que se pode fazer, depois de tudo que ocorreu ou está ocorrendo? Nem mesmo a "massa popular" chegou a se omitir, porque não houve "um momento de omissão histórica da massa popular". O que houve, e os analistas do "populismo" deixam bem claro, foi "um momento de tentativa de afirmação da massa" (ou de convencimento tácito de "um novo pacto social", como querem alguns autores), suprimido de modo insólito pela reação autodefensiva da burguesia. Portanto, o nexos poderia ter sido eliminado, se a história também tivesse sido diferente. Como a história não foi diferente, ele define — e muito bem — o que as classes e os estratos de classe burgueses

pro-curavam, ao liquidar as aparências "democrático-burguesas" da ordem. (FERNANDES. 1975, p.339-340).

Acresce que a democracia de cooptação possui pouca eficácia e pouca "flexibilidade" em nações capitalistas pobres, onde a extrema concentração da riqueza e do poder deixa um escasso excedente para dividir na compra de alianças ou de lealdades. Por isso, ela concorre para exacerbar as contradições intrínsecas ao regime de classes, levando-as a pontos explosivos de efervescência, que mais debilitam que fortalecem o Estado autocrático, compelido a funcionar sob extrema tensão permanente e autodestrutiva, de insuperável paz armada. (FERNANDES. 1975, p365)

Em 1967, em pleno período de ditadura militar, o governo assumiu o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período, lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Em 1969 houve uma campanha massiva de alfabetização. Na década de 70, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, sendo este uma forma condensada do antigo curso primário (PAIVA, 1973).

A III CONFITEA aconteceu em 1972, em Tóquio (Japão), reunindo 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (incluso Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais. Trabalhando as temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, os participantes apostaram nas premissas de que a Educação de Adultos teria, como elemento essencial, a aprendizagem ao longo da vida de que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar os países para o enfrentamento mundial da diminuição das taxas de analfabetismo. Diante da constatação de que a instituição escolar não dava conta de garantir a educação

integral, adotou-se a ampliação do conceito de sistemas de educação, que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extra-escolar, envolvendo estudantes de todas as idades. O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e de desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (SOARES 2009). O país encontrava-se em um contexto político em que o Imperialismo das grandes potências capitalistas comandava à ordem na América Latina, via governos ditadores.

A partir de 1979, a ditadura militar dava seus últimos suspiros, regida pelo general João Figueiredo que buscou encontrar saídas para a crise que crescia, sem correr o risco de perder o controle do poder. O Brasil abria, em 1982, a primeira de uma série negociações com o FMI. O governo brasileiro, acuado pelas dimensões da crise, tomava um conjunto de medidas, envolvendo diretamente a classe trabalhadora em um arrocho salarial, que desembocaria em uma greve geral. Mudava então as vias de manutenção da “Hegemonia”.

A década de 1980 trouxe para o Brasil a emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização desdobraram-se em turmas de pós-alfabetização.

A esquerda revolucionária e os sindicalistas, ligados à esquerda católica, começaram a atuar, a partir de então, através das comissões de fábrica, apresentando uma plataforma crítica da estrutura corporativa vigente. O I Congresso da Classe de Trabalhadores acabou por criar a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Dava-se um passo importante ao movimento sindical brasileiro.

Segundo Falcão (2010):

A falência do Plano Cruzado e o agravamento da crise econômica levaram o governo Sarney a editar um segundo projeto de estabilização inflacionária no final de 1986. A CUT reagiu às novas medidas, que causavam grandes perdas salariais, por meio de uma greve geral, realizada em 12 de dezembro de 1986. E, apesar do sucesso da paralisação, com milhões de trabalhadores cruzando os braços em todo o país, as condições de vida e trabalho destes só se agravariam daí em diante. Em junho de 1987, Sarney baixaria um novo “pacote”, com novo congelamento de preços e salários e fim dos “gatilhos” salariais, além de outras perdas para os trabalhadores. A Central chamou nova greve geral para o mês de agosto (CUT, 1987a). Segundo Jair Meneghelli, presidente nacional da CUT, essa greve articulava-se com a campanha pelas eleições diretas para presidente em 1988 e com a de arrecadação de assinaturas para as emendas populares à Constituinte e não se encerrava em si mesma, o que fazia prever a ocorrência de novas greves gerais (CUT, 1987b). A realidade, porém, diferiu das afirmativas do presidente da entidade. Se a greve de dezembro de 1986 sofrera considerável repressão, a de agosto do ano seguinte acusou um quadro mais alarmante, com centenas de prisões e espancamento de grevistas. Além disso, o crescimento da recessão e do desemprego agiu contra a ação grevista, assim como o refluxo de greves específicas nos meses de julho e agosto. E, apesar do crescimento das greves até junho de 1987, em comparação com o ano anterior, uma parcela destacada delas foi realizada por funcionários públicos (75% do total de trabalhadores parados em junho) motivados pela deterioração de sua remuneração (CUT, 1987c apud FALCÃO p. 30, 2009).

Com a crise do socialismo na União Soviética e no Leste Europeu, na década de 1980, e a queda do Muro de Berlim em 1989, acentuou-se o avanço das idéias neoliberais e para o ataque às teorias marxistas como modelo explicativo da realidade. Considerou-se, agora, que estas eram incapazes de responder às

múltiplas demandas das mudanças operadas com a reestruturação do capital (WOOD; FOSTER, 1999). Conceitos como “modo de produção” e “classes” foram abalados e passaram a ser elementos secundários nas análises, desvalorizando o processo histórico, relativizando a realidade social e negando fatores determinantes. Tudo isso teve como substrato uma determinada forma de pensar a sociedade civil. Sob a temática “Aprender é a chave do mundo”, reuniram-se, em Paris (França) em 1985, 841 participantes de 112 Estados-membros, de Agências das Nações Unidas e de ONG para a IV CONFITEA. Esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo como direito o aprender a ler e escrever, questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito, de milhares de cidadãos, terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade (SOARES 2009).

Ao mesmo tempo, o ICAE - Conselho Internacional de Educação de Adultos cria, paralelo a Conferência, um aglomerado de ONG e governos progressivos que se reuniram a fim de concretizar a adesão à Declaração sobre o direito a aprender. Apoiaram esse movimento os governos da China, Canadá, países Nórdicos, Índia e Liga Árabe (SOARES 2009).

No ano de 1985, desacreditado por causa da emergência dos movimentos sociais, o MOBREAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. Em 90, com a extinção da Fundação Educar, criou-se, um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados. Alguns estados municípios, então, assumiram a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos (PAIVA 1973).

Segundo (FÁVERO, 2011) o cenário da legislação nacional para jovens e adultos apresenta-se sintetizado da seguinte forma na Constituição Federal de 1988:

Constituição Federal de 1988 que, no Art. 208, afirma o direito à educação como direito público subjetivo, inclusive para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular “na idade apropriada” constituindo-se no marco mais importante e decisivo. (FÁVERO 2011 p.32)

Em 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional 14/96 que, numa atitude autoritária da sociedade política, suspendeu o compromisso de erradicar o analfabetismo em dez anos, constante nas Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, assim como a obrigatoriedade da expansão da oferta do Ensino Médio (FÁVERO, 2011. p.32).

As Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) que, entre outros dispositivos, reafirmam o direito à escolaridade, oficializam a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da formação básica, prevêm a validação do aprendizado fora da escola, estabelecem a articulação entre o ensinamento básico e a formação profissional (SAVIANI, 1997).

E de acordo com Haddad (1997:112-3), as definições constantes da nova LDB significaram a rejeição de:

“uma concepção peculiar de educação, voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui um prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade. Mais do que isto, o projeto [Octávio Elísio]definía que o Estado deveria

criar as condições para que esse trabalhador pudesse freqüentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, após as dezoito horas, instituindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos etc. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população”.

Com o FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei n. 9424/96), pelo qual, por veto da Presidência da República, ficou impedida a contagem das matrículas da EJA para o repasse de recursos do fundo. A EJA estava, assim, mais uma vez excluída das políticas públicas pelo período de dez anos. Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional 53/06 e regulamentado pela Medida Provisória 339/06, transformada na Lei n. 11.494/07, pelo qual estão previstos novos critérios para a distribuição dos recursos, já considerando as matrículas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Ensino Médio. (FÁVERO 2010).

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000), o parecer elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury constitui-se no mais importante documento normativo para a Educação de Jovens e Adultos. Depois de fazer um histórico da educação de adultos no Brasil, em especial quando entendida como ensino supletivo, após a Lei n. 5692/71, propôs para a Educação de Jovens e Adultos as seguintes funções: reparadora - significando o ingresso no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; equalizadora - proporcionando maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos até então desfavorecidos; qualificadora - prevendo a atualização e aprendizagem contínua ao longo da vida (SOARES, 2002 citado em apud FÁVERO 2010).

Apesar dos entraves, podemos observar que houve um interesse cada vez mais crescente, por parte dos países centrais e, por conseguinte, dos países membros da UNESCO, para que se implementassem políticas de formação para Jovens e Adultos. Esse fato não se deu por acaso. Tal interesse é fruto das preocupações dos países capitalistas em assegurarem seus mercados de consumo, bem como treinar as pessoas a atuarem nas empresas cada vez mais instrumentalizadas pelas novas tecnologias – que garantem um controle maior sobre a produção, evitando o desperdício, melhorando os índices de mais valia – que vão substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto. Por trabalho vivo entendemos, aqui, o conceito de Marx que nos diz ser o trabalho realizado pelo homem e por trabalho morto, ainda segundo Marx, é o trabalho humano substituído por máquinas.

O objetivo do aumento do interesse pela democratização da educação de jovens e adultos é também um mecanismo de conformação social; para que as massas de trabalhadores sejam adestradas pela pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005) no sentido de aceitarem a idéia de que a escassez de emprego está ligada à falta de qualificação das massas trabalhadoras, culpabilizando os indivíduos pelo próprio insucesso e mascarando o caráter estrutural do desemprego na sociedade do capital. Outro aspecto que julgamos importante mencionar é a participação cada vez maior das ONG nas CONFINTEA, como em todo setor da sociedade, esse aspecto vem caracterizar mais uma façanha do capital, que tenta dar uma cara mais humana à sua exploração, através de sua nova roupagem, que pode ser chamada de Terceira Via. Nesta o Estado mínimo, a grande marca da fase Neoliberal do capital, é amenizado pela participação da sociedade civil, através das ONG, para, mais uma vez, conformar as massas dando uma idéia de participação e cumplicidade da sociedade nos vários setores, seja na educação, na saúde, no emprego e até no controle ambiental.

Nesse contexto de reformas do sistema educacional brasileiro nos anos 1990, foi instituído o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que impulsionou o desenvolvimento da Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda. Essa Política começa a ser estruturada de forma articulada à formação/qualificação profissional, em um contexto ampliado. Assim como a reforma do sistema educacional brasileiro, a articulação entre formação/qualificação profissional e a Política de Geração de Trabalho e Renda está fundamentada em uma nova abordagem da Teoria do Capital Humano para adaptar o trabalhador à nova etapa do capitalismo global e às exigências dessa lógica produtiva. Essa Teoria defende o investimento em educação, na formação/qualificação profissional e no bem estar do trabalhador, como forma de aumento de produtividade, constituindo-se em Capital Humano. Com a renovada Teoria do Capital Humano, constituindo-se no conceito de empregabilidade, SOUZA (2003, p. 180-183) aponta essa Teoria como suporte ideológico para a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes. É esse suporte ideológico que permite a reformulação do papel da educação e sua adequação às leis do mercado, consolidando uma educação fragmentada, desvinculada das ciências do pensamento e da política e fundada nos valores morais radicais do individualismo e da competitividade.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chegou à década de 1990 clamando por reformulações pedagógicas. É no ano de 1990 que acontece em Jomtiem (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação das Crianças, Jovens e Adultos. Em 1996, foi promulgada a lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, que dedica dois artigos (37 e 38), no capítulo da Educação Básica, Seção V, à obrigatoriedade e à gratuidade da oferta da educação para todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria.

No ano de 1997, realizou-se, em Hamburgo (Alemanha), a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um importante marco, à medida que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade (PAIVA, 1973).

A V conferência consta na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha, com certa antecedência um intenso movimento de preparação mundial. Ela aconteceu a partir de um amplo processo de consultas preparatórias, realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva as ONG, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional (SOARES 2009).

Sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, o evento contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONG e cerca de 1300 participantes. Foi uma conferência em que a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação: através da liderança do ICAE e das alianças com governos progressivos, houve uma intensa mobilização de ONG e do movimento de mulheres, mesmo que sem direito a voto (SOARES, 2009).

Alvarenga em um trabalho apresentado à ANPED, síntese de sua tese de doutoramento, nos apresenta uma crítica ao PAS – programa alfabetização solidária – onde nos relata a intenção de obtenção do consenso desse programa governamental de alfabetização para jovens e adultos. Ela nos relata a partir de sua análise que este programa toma o pensamento Freireano para obtenção do consenso, em uma apropriação descontextualizada das idéias de Freire, pondo em risco o pensamento deste educador, tentando incorporá-lo a um discurso oficial antagonico. (ALVARENGA, 2002) Sabemos que Paulo Freire foi um Educador politizado, que pregava a libertação por meio da educação e via a Educação como um ato político.

Nesse contexto é importante ressaltar ao que nos apresenta Alvarenga a respeito do PAS – Programa de Alfabetização Solidária- desenvolvido pelo governo Fernando Henrique Cardoso na década de 1990. A autora se reporta a Gramsci para explicar que é através do consenso ou do consentimento ativo que um determinado grupo social pode obter hegemonia sobre os demais grupos. A expressão material desta hegemonia se vale de meios políticos, econômicos e culturais. (ALVARENGA, 2002) O pensamento de Paulo Freire, segundo ela, foi se constituindo a principal teoria de alfabetização no contexto da sociedade brasileira, naquela época, por isso a intenção da classe hegemônica em se apropriar de seu discurso. No contexto político brasileiro essa apropriação só pode ser entendida como uma forma de obtenção do consenso das classes subalternas, uma vez que o governo neste período, não se trata de uma liderança revolucionária contra a ordem capitalista estabelecida, mas sim, incorpora as práticas neoliberais dos países centrais, submetendo o Brasil ao capitalismo dependente do Imperialismo, principalmente Estadunidense, como veremos a diante.

Alvarenga nos alerta a respeito da intenção do programa utilizar o empréstimo político ideológico de Paulo Freire em uma intenção de angariar respeitabilidade e insentá-lo de críticas dos setores da sociedade comprometidos com a defesa do direito à educação de jovens e adultos. A autora nos alerta, ainda, que os princípios norteadores para elaboração da proposta político pedagógica do Programa, pois não existe neste documento uma interlocução teórico-prática entre os princípios sugeridos pelo documento e a teoria crítica progressista de Paulo Freire. O documento nas palavras de Alvarenga não se consagra como política de alfabetização de jovens e adultos e sim como campanha de ação intensiva que visa conter o analfabetismo em determinados locais e por um determinado tempo sem garantias de continuidade à inserção dos jovens e adultos nos processos de escolarização formal.

Outra questão importante apontada por Alvarenga a respeito do PAS é a parceria no financiamento da educação de jovens e adultos que aparece no documento como alternativa de captação de recursos junto a setores da sociedade sinal de destituição da alfabetização de jovens e adultos como direito que deve ser de responsabilidade do Estado.

Uma terceira questão apresentada por Alvarenga é a valorização da cultura letrada em detrimento da cultura oral para a obtenção da cidadania, evidenciando o ajustamento dos homens e mulheres as funções técnicas exigidas pela produção econômica, pois o atraso da oralidade não condiz com o desenvolvimento econômico e social tão necessário aos ditames do atual metabolismo do capital.

Por último o PAS atribuiu importância ao planejamento estruturante do ensino (objetivos, conteúdos, recursos e procedimentos), não privilegiando a educação como uma ato criador, diferente do que Paulo Freire pregava, e desautoriza, assim, o conhecimento como construção coletiva e social, valorizando o um pragmatismo e funcionalismo neoliberal contra o qual Freire se colocava, uma vez que favorece a despolitização da educação. Segundo Alvarenga as medidas educacionais empreendidas no Brasil e na América Latina, neste período, foram sustentadas e implementadas pela política econômica neoliberal, que sob a influência dos organismos internacionais e em especial do Banco Mundial, submetem a educação e as práticas educacionais à ideologia da globalização e à lógica do mercado (ALVARENGA, 2002).

O PAS se esquivou de discutir o analfabetismo como produção das questões macro sociais onde este fenômeno se radica e apresenta a teoria de Paulo Freire na tentativa de construção do consenso para anular as críticas e resistências que possam expor suas disposições políticas e ideológicas afinadas com o Neoliberalismo (ALVARENGA, 2002).

Em 2000, sob a coordenação do Conselheiro Roberto Jamil Cury, foi aprovado, no Brasil, o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE.

A V CONFITEA aconteceu em 2003, quando os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFITEA aconteceu em Bangcoc, influenciada pelo clima de Fórum Social Mundial. Esse encontro foi uma “chamada” para a responsabilização dos Estados Membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a VI CONFITEA em 2009.

Desse encontro, também foi ressaltada a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da UNESCO. Nessa reunião, a participação das ONG, foi bastante organizada e, ao contrário de outros anos, os Estados Membros não enviaram delegações de alto perfil (SOARES, 2009).

No Brasil, nesse mesmo ano, é instituído o Programa Brasil Alfabetizado, que surgiu a partir dos fóruns de EJA já existentes. Após assumir, no ano de 2003, a presidência do governo brasileiro, em seu primeiro mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva tornou prioridade do Governo Federal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), contando também com a participação dos órgãos públicos estaduais, municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de ser uma porta de acesso à

cidadania, pois se baseia na idéia de que todo o cidadão deve saber ler e escrever, possibilitando dessa forma a inclusão educacional.

O PBA vem sendo realizado pelo governo, desde o ano de 2003, através do MEC. Trata-se de um programa voltado para o atendimento da alfabetização de jovens, adultos e também de idosos. Tem como primeiro objetivo despertar o interesse de uma massa marginalizada da população que não teve acesso à escola em idade regular, portanto sem condições de elevação do nível de escolaridade. Este programa é considerado por parte do Governo uma porta aberta para o acesso à cidadania daqueles que não tiveram a oportunidade ou foram excluídos logo no início do processo de escolarização.

O PBA está sendo desenvolvido em todo o território nacional brasileiro e atende a um grande número de municípios, com atenção mais especial para os municípios da região do Nordeste, onde se concentra o maior número de municípios com grande quantidade de analfabetos.

Segundo informações disponibilizadas em <http://portal.mec.gov.br>, o Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal.

Acreditamos que o programa é frágil, principalmente, quanto aos alfabetizadores envolvidos. O governo vem aproveitando os professores da rede

pública municipal e estadual de ensino, que, em geral, são mal remunerados e já têm carga horária excessiva, trabalhando dois turnos diários na alfabetização de crianças. É oferecida uma bolsa de R\$ 250,00 para ocupá-los por mais um turno de trabalho. Para complementar os baixos salários, esses docentes se submetem a sobrecarga de trabalho sem se preocupar com a qualidade do ensino oportunizado. Muitos, depois de passar o dia inteiro dentro de uma sala de aula alfabetizando crianças, à noite enfrentam uma turma de alunos com características totalmente diferentes e sem que se dêem conta de que precisam trabalhar de uma forma diferenciada, com o desafio de motivar e alfabetizar jovens, adultos e idosos. Questionamos: Será que esse profissional fará um trabalho de qualidade que responda ao que propõe o PBA? A nosso ver parece impossível. Não seria mais adequado reajustar seus salários, deixando-os em suas atividades normais, e capacitar profissionais específicos para trabalharem com os jovens e adultos, com entusiasmo e dedicação, provendo esse programa do valor que merece?

Em 2005, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) realizou uma avaliação diagnóstica do Programa Brasil Alfabetizado. Logo depois, é instituído o PROEJA -Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade EJA- a partir da Resolução nº 5478/05 que o institui. Em 2006, o PROEJA é reconfigurado, sendo ampliada a sua abrangência a toda a Educação Básica, ratificando sua integração com a Educação Profissional.

Quando se fala de uma parcela significativa de trabalhadores sem qualificação profissional, sem a educação básica completa e, em algumas situações mais críticas, sem formação e desempregados, é importante que se compreenda qual o papel da Educação de Jovens e Adultos e a legislação que rege essa modalidade de ensino, bem como, a significação que a EJA detém na sociedade brasileira atual.

Os dados do Censo Escolar 2007 e da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) nos mostram que o Brasil possui a oferta de educação de jovens e adultos (EJA) de 2.265.979 matrículas, incluindo a oferta nas esferas municipal, estadual e federal. No entanto, a demanda potencial é de 33.812.098. Além disso, no Brasil, havia 9.133.900 trabalhadores sem qualificação, desses 1.676.000 possuíam alguma experiência e qualificação profissional, em uma demanda potencial de 7.457.800 trabalhadores sem qualificação profissional em busca de uma oportunidade de se inserirem no mercado de trabalho.

O PBP é mais uma ação do Governo Federal como política de inclusão social. Foi instituído através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com o seguinte objetivo:

Art. 1º: Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (Brasil, 2007).

O PBP é mais uma ação do Governo Federal como política de inclusão social. Foi instituído através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com o seguinte objetivo:

Art. 1º: Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação

geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (Brasil, 2007).

No que tange à promoção da modernização e expansão das redes públicas de ensino médio e integrado à educação profissional, devemos observar o decreto em seu parágrafo único que estabelece como sendo objetivos do Programa Brasil Profissionalizado:

[...] expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância;contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007)

O programa Brasil Profissionalizado tem por objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do Governo Federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. O

programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

O PBP visa também proporcionar a melhoria da aprendizagem. Para tanto há a necessidade de constatar os indicadores sociais da região, tais como analfabetismo, nível de escolaridade, taxa de desemprego, a vocação regional da economia, nível de violência e criminalidade de jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade, para que o PBP seja desenvolvido com eficiência.

Com esse programa o Ministério da Educação visa incentivar a expansão das matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica na rede pública estadual. Inicialmente planejou investir em construções de escolas, reformas de escolas públicas de ensino médio e profissional, melhoria da qualidade de gestão e das práticas pedagógicas, expandindo o número de matrículas no ensino médio integrado, incentivando o retorno de jovens e adultos à escola, além disso, aproximando, nos períodos de estágios, a educação escolar com o ambiente de trabalho. A prioridade desse programa é atender o ensino médio integrado e o PROEJA. Mas também pode atender as formas: concomitante e subsequente.

Nossas considerações é que este programa foi criado para ser um dos mais dinâmicos e eficazes programas de inclusão social lançados nos últimos tempos pelo Estado. Mas, já nasceu com período de vida pré-determinado, correndo o risco de, quando de fato começar a dar resultados, estar sendo encerrado, pois precisa cumprir seus objetivos em um curto espaço de tempo. Os seus objetivos são bem definidos teoricamente, mas atualmente o PROEJA funciona sem inspeção efetiva do MEC, o que condena o programa lentamente ao descaso e ao fracasso.

Houve uma investida do governo federal em expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação de novas unidades, essa, avançou num novo modelo de instituição (que são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), para atender às demandas da educação nacional, inclusive a EJA. Os Institutos Federais vão colaborar na ampliação de vagas para a formação de profissionais, articulando-se para atender as demandas de cada Estado.

Foi implantado em 2005, através da Medida Provisória Nº 238 de 01/02/2005 o PROJOVEM, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Para Frigotto, (2005, p.102):

O programa tem a finalidade de proporcionar a formação dos jovens por meio de uma associação entre a formação e a escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e continuada e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Esse programa foi direcionado aos jovens de 18 a 24 anos, que concluíram a quarta série, que no momento do ingresso no programa não estivessem estudando e que não possuíssem nenhum vínculo formal de trabalho. A formação do PROJOVEM compreende atividades de formação escolar de 800 horas; sendo 350 horas de qualificação profissional e 50 horas de atividades de desenvolvimento de

ações comunitárias, somando uma carga horária de 1.200 horas de atividades presenciais e 400 horas de atividades programadas não presenciais.

O PROJovem tem como objetivo realizar a reinserção dos jovens na escola, capacitando-os e mapeando as oportunidades no mundo do trabalho, através de ações comunitárias, da inclusão digital como processo de inserção produtiva e da comunicação. Este programa na verdade atende uma parte da população brasileira formada por jovens que ainda tiveram o direito de ter uma oportunidade de profissionalização e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida, como crescimento escolar, social e profissional.

Esse programa deveria levar em consideração um projeto político-pedagógico com diretrizes que pudessem proporcionar aos jovens cursos de 1.600 horas, divididos em 12 meses, com carga horária diária de 05 horas, concedendo, ainda, a todos os alunos matriculados uma bolsa auxílio de R\$ 100,00. Foi uma tentativa de promover o retorno dessas pessoas à escola, inserindo-as, ao mesmo tempo, no mundo do trabalho, para torná-las seres produtivos e participantes na sociedade.

Após a conclusão do PROJovem, os alunos têm direito à certificação ou diplomação, a qual os habilita a conseguir um lugar no mercado do trabalho e oportuniza, desta forma, a conclusão da educação fundamental aliada à preparação profissional.

Esse tipo de iniciativas tendem a contemplar um percentual da população com cursos de características assistenciais e compensatórias. Tais políticas públicas são direcionadas para os jovens com baixa escolaridade, que comprovem a carência financeira.

Destacamos também as políticas públicas direcionadas aos jovens que residem na zona rural, para que possam ter a possibilidade de vislumbrar perspectivas de uma vida melhor.

Todos esses jovens, mesmo com suas especificidades, pelo discurso oficial, se não participarem de programas de inclusão social estão condenados a ingressar no mundo do trabalho de forma precoce; formal ou informalmente ou no mundo da marginalidade.

Para tanto, entendem que há a necessidade de expandir essas ações de imediato, para atender as particularidades e a diversidade dos diferentes grupos, oportunizando mudanças significativas para diminuir as desigualdades sociais e estruturais da sociedade. Salientam a importância da visibilidade na imprensa, como um programa com ações rápidas e distintas, que contemplem as expectativas de uma camada da população jovem em busca de oportunidade de inserção no mundo do trabalho, que seja voltado aos grupos de baixa escolaridade, que estão fora do mercado formal e da escola, na faixa etária mais exposta ao risco de violência, como vítimas ou algozes. Demonstram, assim, uma preocupação com a violência, inclusive no campo. Não devemos esquecer que o que Oliveira (2007) nos lembra, que vivemos um estado de exceção permanente, uma guerra cosmopolita, que faz muitas vítimas. Porém a quem essa guerra ameaça verdadeiramente, aos que já nada têm ou aos que tudo possuem e necessitam de estratégias para minimizar os conflitos. Será necessário certificar para o emprego, em uma realidade onde este está cada vez mais escasso, inclusive, nos países desenvolvidos? Há alguma coisa nesse metabolismo em desequilíbrio, que precisamos trazer a tona.

Outro segmento da população jovem que precisou ser envolvido na formação, na nova política governamental, foram os jovens do campo. Porém não podemos nos esquecer essa política mantém a mesma ordem, capitalista, e segundo Frigotto (2005, p.103):

Na delimitação do universo de jovens encontram-se diferentes particularidades, deve-se reconhecer que outra quantidade trabalha com a família em minifúndios ou como arrendatários ou assalariados do campo. Outros ainda vivem em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Para essa parcela da população, foi criado o PROJOVEM Campo - Saberes da Terra, o qual oferece qualificação profissional e escolarização direcionados aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação dessa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.

2.2. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR DE ADULTOS

A seguir faremos um breve destaque sobre um dos pensadores que mais contribuiu para a evolução da educação de jovens e adultos, não só no Brasil, como também em diversas partes do mundo. Suas idéias receberam ampla acolhida na forma de tradução das suas obras e implantação de programas e projetos baseados em suas reflexões.

Paulo Freire delineou uma *Pedagogia da Libertação*, intimamente relacionada com a visão marxista do Terceiro Mundo e das consideradas classes oprimidas, na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente. As suas maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários, chegando a influenciar movimentos como os das Comunidades Eclesiais de Base (CEB)- (BEISIEGEL,1982). No entanto, a obra de Paulo Freire ultrapassa esse espaço e atinge toda a educação, sempre com o conceito básico de que não existe uma educação neutra: segundo a sua visão, toda a educação é, em si, política. Palavras (articuladoras do pensamento crítico) e a pedagogia do diálogo são princípios da pedagogia de Paulo Freire.

O homem, segundo FREIRE (2008), pode ser interferidor, mas as diferenças sociais colocam as elites distanciadas do povo. Fazem com que o povo seja comandado, não deixando que haja nenhuma situação dialógica das elites com as massas, a não ser no sentido de políticas assistencialistas para a conformação das massas na sua condição de oprimidos. O assistencialismo é, segundo Paulo Freire, uma forma de roubar o homem de uma das necessidades fundamentais de sua alma: a responsabilidade. É preciso dar ao povo soluções rápidas e seguras aos

seus problemas angustiantes. Soluções tomadas com o povo e nunca sobre ele ou simplesmente para ele. Segundo Paulo é preciso dar ao povo condições de emergir, e isso aconteceria através da educação; uma educação que proponha ao povo; uma reflexão sobre si mesmo para que tenha a responsabilidade de participar.

A constituição de 1988 e a LDB de 1996 trazem a determinação da gestão democrática para a escola pública, no entanto, se vê muito pouco essa participação. Na maioria das vezes, desconhece-se esse direito, que é negligenciado pela própria escola e pelo poder público. Sendo assim, não há a participação desse segmento da comunidade escolar. Por comunidade escolar entendemos, aqui, pais, estudantes, todos os profissionais da educação e a comunidade onde a escola está inserida. A escola tem sido democratizada para o acesso, porém, a participação, em toda dimensão escolar, desde a gestão de recursos até o processo pedagógico, tem que ser garantida para que ela tenha êxito quanto a permanência e ao sucesso escolar.

Então é com esse olhar de participação que este trabalho pretende ouvir e analisar as representações dos estudantes da EJA. Estes têm todas as condições para participar do processo de construção, organização e deliberação da escola, por ser um sujeito adulto, que traz seus saberes, suas concepções, sua cultura; por ser autônomo, que apesar de ser muitas vezes negligenciada, o torna apto a participar e contribuir plenamente em qualquer instituição social.

O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas de experiências democráticas. Foi o país que mais demorou a abolir a escravidão. Quando os escravos se tornaram livres, já vigorava a lei de Terras, então, os escravos estavam livres e sem Terras, desamparados e entregues à própria sorte. Assim, vendendo a sua força de trabalho, vieram a compor a primeira geração da classe trabalhadora do Brasil.

A distância social existente entre as classes sociais, caracterizada pelo grande domínio da burguesia não permitia o diálogo. A dialogação, segundo Paulo, implica a responsabilidade social e política do homem. Para que haja autogoverno, é necessário a dialogação. No Brasil, o que predominou foi o mutismo do homem.

3. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Nossa intenção consiste em considerar articuladas as disposições entre o desenvolvimento do mundo do trabalho e da produção, as demandas sociais e as ofertas de serviços públicos dispostos em razão da necessidade de aceleração das bases materiais produtivas e consolidação/legitimação das relações de produção. Assim, a educação e escolarização universais são entendidas como extensão do projeto burguês de constituição das bases da sociedade capitalista e suas finalidades.

A Unidade dialética se articula com a realidade, nenhum fato pode ser considerado isoladamente, tudo está inserido em uma totalidade (é a totalidade da práxis social, não a universalidade das idéias) um fato que não se auto-explica. A unidade está subjugada a um sistema de operações influenciando-a permanentemente, determinando a sua mudança, em um sistema totalizante (articulação com diversas particularidades). Desta forma, é que o trabalho rege a vida de todos nós e, é claro, não poderia ser diferente com a Educação de Jovens e Adultos, como citamos neste trabalho, através de vasta revisão bibliográfica, onde destacamos as intervenções da UNESCO, com orientação do Banco Mundial, para elaboração dos documentos da EJA é como dizia Marx (O Capital: livro I) regida pelo trabalho. Segundo Marx, o homem modifica o mundo através do trabalho e se modifica através do trabalho. Ele cita como exemplo o caso do homem quando domina a técnica de elaborar uma canoa, através de seu trabalho, então, a partir do momento em que ele passa a utilizar a canoa já não é mais o mesmo homem. Esse evento causou mudanças no seu modo de viver e, portanto modificou-o. Desta forma, podemos entender que, a cada novo conhecimento que o homem adquire, através de seu próprio trabalho, material ou não, o homem se modifica. Então a educação está, ou melhor, deveria estar, altamente relacionada ao trabalho. No entanto, a escola que deveria, segundo Gramsci, ensinar exatamente como é e

como funciona o instrumento de trabalho, é alienada, separa o mundo do trabalho do conhecimento escolar, tornando-se pouco atrativa e expulsando os sujeitos do direito ao conhecimento. Vale ressaltar ainda, que esse conhecimento deveria estar voltado para o trabalho criador, e não para o trabalho estranhado nos moldes do Capital.

Ainda nos referindo a Marx, temos que ressaltar sua fala a respeito da educação: não pode haver na sociedade burguesa escolas didaticamente iguais para classes desiguais. E insiste Gramsci (2000), a escola-do-trabalho é a escola-do-saber desinteressado-do-trabalho, isto é, a escola onde se estuda a história, a problemática, os horizontes técnico-sociais e políticos do mundo do trabalho e não onde os operários aprendem a operar as máquinas da burguesia.

Segundo Francisco de Oliveira (2007), vivemos a era da indeterminação, com o foco nas economias líderes do desenvolvimento capitalista, como deflagradora de um forte impacto sobre a periferia latino-americana que nos apresenta as bases em que construímos nossa democracia. Torna-se necessário refletir sobre o processo de uma sociedade que emerge de um período longo de ditadura e ingressou na virada do século sob enormes desafios, mas também com vários momentos de aprendizagens. O ex-presidente Collor seria o marco ou o início da era da indeterminação, marcada pela “financeirização” do capitalismo, explosão da dívida externa e perda da centralidade do trabalho, onde partido político não tem força, é conduzido, pelas pesquisas de opinião e de intenção de votos e pela imagem. Houve uma *onguização* da política social, que concorre com o Estado e os partidos, desde a formulação de políticas locais até a distribuição de alimentos.

Na questão da perda da centralidade do trabalho Giovanni Alves nos diz, a respeito, que houve, na verdade, uma precarização, e uma nova configuração do trabalho, assim como uma autonomização do mercado, o mercado para além de si,

passa a regular todos os setores. HARVEY (1992) defende a tese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou “part-time”, que são em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção do capital. “É bastante visível a diminuição do trabalho - vivo e a intensificação do trabalho morto. Há na verdade a intensificação da extração do sobretrabalho, através do uso da tecnologia, em tempo cada vez mais reduzido

A diminuição do tempo físico do trabalho e a redução do trabalho manual direto por meio do trabalho qualificado, recorrendo cada vez mais a formas precarizadas e intensificadas para exploração do trabalho, isso se dá porque seria impossível manter esse modelo sem o trabalho assalariado, pois sem este não haveria garantia do consumo, que é o seu sustentáculo. É a própria centralidade do trabalho abstrato que produz a não-centralidade do trabalho que aparece na massa dos excluídos do trabalho - vivo, que acabam a procura desesperada da inclusão pelo trabalho abstrato, por meio da socialização nas esferas do não-trabalho (atividades de benevolência, formação e de serviços). Já Habermas (in OLIVEIRA, 2007) tenta demonstrar por meio de sua tese que a ciência passa a ser a principal força produtiva, porém ele desconsidera um elementantíssimo: o trabalho vivo. A ciência está subordinada ao capital, ela associa, articula à potência do trabalho- vivo à potencia do conhecimento técnico-científico para produção de valores a serviço do capital, em que o valor de uso está subordinado ao valor de troca, o saber científico e o saber laborativo mesclam-se.O trabalho morto não pode substituir o trabalho-vivo; ao contrário, a sua introdução utiliza-se do trabalho intelectual. A vigência do trabalho imaterial não anula a centralidade do trabalho passando-a para a centralidade comunicacional, há na verdade uma nova configuração do trabalho na era da indeterminação.

Mas, para entender de que lugar estamos falando é mister nos reportarmos a Lenin em seus escritos sobre o imperialismo, segundo (LENIN,1966) a base econômica mais profunda do imperialismo é o monopólio, isto é que nasceu do

capitalismo e que se encontra no ambiente geral desse, da produção mercantil, da concorrência, numa contradição constante e insolúvel com este ambiente geral. O monopólio capitalista gera uma tendência à estagnação e para a decomposição. Na medida em que fixa preços monopolistas, ainda que temporariamente, desaparecem até certo ponto as causas estimulantes do progresso técnico e, por conseguinte, de todo o progresso e de todo o avanço, surgindo assim, além disso, a possibilidade econômica de conter artificialmente o progresso técnico das Nações de capitalismo dependente. Podemos explicar o caso do Brasil como país capitalista dependente, ficando clara a divisão internacional do trabalho assim como as causas de termos uma educação oferecida à classe popular em doses homeopáticas, capaz de educar só quando se faz necessária ao capital e nunca para a libertação como tanto clamava Paulo Freire.

O imperialismo é uma enorme acumulação de Capital (dinheiro) num pequeno número de países. A exportação de capitais, uma das bases econômicas mais essenciais do imperialismo, acentua ainda mais esse divorcio completo entre o setor dos rentiers (estado usuário) e a produção, imprime uma marca de parasitismo a todos os países, que vivem da exploração do trabalho de uns quantos países e colônias do ultramar. (LENIN, 1966)

O rendimento dos rentiers (Estado usuário- países que dominam os outros através de monopólios) é cinco vezes maior que o rendimento do comércio externo do país mais comercia do mundo! Eis a essência do imperialismo e do parasitismo imperialistas. O mundo ficou dividido em poucos estados usuários e a maioria gigantesca de Estados devedores.

Outra característica é o oportunismo. A Inglaterra imperialista tinha a tendência de dividir os operários para enfraquecê-los. Essa prática se manifestou antes do fim do século XIX. Desde meados de século passado, existiam na

Inglaterra dois importantes traços distintos do imperialismo: imensas possessões coloniais e o monopólio no mercado mundial.

Lenine escreve algumas causas e conseqüências do parasitismo: exploração do mundo inteiro por estes países, a sua situação de monopólio no mercado mundial, o seu monopólio colonial, aburguesamento de uma parte do proletariado inglês. Durante anos Marx e Engels estudaram esse oportunismo no movimento operário e as particularidades imperialistas do capitalismo inglês. "O proletariado vai se aburguesando"- Engels escrevia para Marx. E como conseqüência uma parte dele permite que dirijam pessoas compradas pela burguesia ou, pelo menos pagas por ela (LENIN, 1966), o que facilita hegemonia do capitalismo.

O traço distintivo da situação atual é a existência de condições econômicas e políticas que não podiam deixar de tornar o oportunismo ainda mais incompatível com os interesses gerais e vitais do movimento operário. O imperialismo embrionário passou, transformou-se no sistema dominante. O oportunismo não pode ser agora completamente vitorioso no movimento operário de um país, durante dezenas de anos como aconteceu na Inglaterra na segunda metade do século XIX. Em alguns países atingiram a sua plena maturidade, passou essa fase e se decompôs, fundido-se completamente, com a política burguesa. A esse metabolismo é necessário uma nova classe subalterna, mais capaz de consumir e utilizar os fetiches do capital.

O sentido objetivo, isto é, o verdadeiro sentido social da expansão é um e só um: a consolação arqui-reacionária das massas com a esperança na possibilidade de uma paz permanente sob o capitalismo, desviando a atenção das agudas contradições e dos agudos problemas da atualidade. Para além do engano das massas não só nos países recém-descobertos, como nos antigos, o imperialismo conduz às anexações, à intensificação da opressão nacional, e, por conseguinte,

intensifica também a resistência. Então é necessário um consentimento das massas para que este continue a reinar e a se expandir (LENIN, 1966).

Para HARVEY (1992) o Estado trabalha na montagem de novas formas de regulação, caminhando na direção de um regime flexível, que vem resultando num modelo de desenvolvimento liberal-produtivista. "É nas duas últimas décadas que temos vivido uma intensa fase de compressão do tempo-espaço, que tem tido um impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como, sobre a vida social e cultural" (HARVEY, 1992 p.257).

A produção em massa e o consumo são o grande lema do chamado de fordismo. Fordismo é um sistema a organização espacial para acelerar o tempo de giro do capital produtivo. Assim, o tempo pode ser acelerado em virtude do controle estabelecido por meio da organização e da fragmentação da ordem espacial da produção. O capital é o dominador do espaço-tempo e o faz, em parte, graças ao domínio superior do espaço e do tempo. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão envolvidas.

Acumulação Flexível, marca da vida pós-moderna, está inserida em uma sociedade global sem fronteiras, com poderes e inovações marcadas por novas condições de trabalho para suprir a demanda vigente. A necessidade do trabalhador de se inserir ou de se manter no mercado de trabalho faz com que busque cada vez mais qualificação, pensando assim estar aptos para atender as exigências necessárias para ocupar um bom emprego. Mas, percebemos que há processo de reestruturação produtiva, um excedente de força de trabalho, o que dá ao capital o poder de escolher, entre aqueles adaptáveis às novas demandas produtivas, em detrimento de outros que fazem parte de uma multidão de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho ou que estão inseridos em

condições de precariedade. É obvio que essa situação ameaça a manutenção do consenso em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico (HARVEY, 1992).

Ainda em (HARVEY, 1992) a questão fundamental na transição do modelo fordista-keynesiano para o modelo de acumulação flexível é a dinâmica da luta de classes. O fordismo e o keynesianismo são ou foram não apenas modelos de acumulação capitalista, mas também estratégias de reprodução da ordem capitalista, o que implica essencialmente a reprodução da força de trabalho nas condições históricas - econômica, políticas, sociais e morais - necessárias à perpetuação do sistema. Ou seja, implicam uma estratégia de controle do proletariado. Esse controle combinava repressão, estatal (quando necessária e privada), no interior da fábrica, cotidianamente, e ideologia. A ideologia fazia crer que o capitalismo permitiria à classe operária um bom padrão de vida, com emprego estável, bons salários, boa moradia, educação para os filhos, sistema de saúde e uma série de benefícios sociais fornecidos pelo Estado e pelas corporações. Obnubilava-se a luta de classes e buscava-se integrar o proletariado ao sistema. Para isso, sindicatos fortes, corporativos, reformistas e cooptados eram fundamentais (HARVEY, 1992).

Com a acumulação flexível, tudo muda. Não há mais lugar para empregos estáveis. Objetiva-se o rebaixamento do valor da força de trabalho para se ampliar os mercados de consumo no contexto da crise de superprodução; demanda-se a redução dos gastos públicos para viabilizar a redução dos impostos dos ricos; nesse contexto, novas estratégias de submissão do proletariado fazem-se necessárias. A repressão continua a ser empregada e tende mesmo a ser ampliada, mas a ideologia precisa mudar. No lugar da adesão pela esperança de uma vida boa e tranqüila, a ênfase na competição, na tese de que não haverá como se assegurar os velhos direitos a todos e que caberá a cada indivíduo preparar-se, qualificar-se para ser o mais competitivo possível, o mais adaptável possível, de forma a conseguir transitar de uma função a outra e conseguir – se não manter – conquistar novos empregos, de preferência, que busque tornar-se um

empreendedor, pois não há mais lugar para os empregados acomodados à mesma situação. É preciso buscar novos caminhos, arriscar-se no mercado, ser competitivo, ou melhor, individualista, então é necessário investir na própria qualificação (HARVEY, 1992).

A ideologia agora reforça a dispersão, a concorrência, a fragilização de qualquer idéia de ação coletiva, bem ao gosto pós-moderno. Tanto uma como outra estratégia objetiva o que é essencial para o capital: a submissão dos trabalhadores. Para que a acumulação flexível se impusesse, foram necessárias novas formas de luta de classe do capital contra os trabalhadores de forma a enfraquecer a luta de classe dos trabalhadores contra a burguesia.

Pela essência econômica, o imperialismo é o capitalismo monopolista. Isto determina o lugar histórico do imperialismo, pois o monopólio nasce precisamente da livre concorrência; é a transição do capitalismo para a estrutura econômica e social mais elevada.

As características principais do capitalismo monopolista, que atingiu completo domínio nos países avançados no começo do século XX, com a cartelização, (Inglaterra, Alemanha e EUA), é o monopólio, um produto de concentração da produção num grau elevado de seu desenvolvimento (formado por cartéis, associações capitalistas, sindicatos e os trusts), esses vieram intensificar a luta pela conquista das mais importantes fontes de matérias-primas, particularmente para a indústria fundamental e mais cartelizada da sociedade capitalista: as hulleiras e a siderurgia (HARVEY, 1992). A posse monopolista das fontes mais importantes de matérias-primas aumentou consideravelmente o poderio do grande capital e intensificou as contradições entre as indústrias cartelizadas e as simples. O monopólio surgiu nos bancos, transformando-se em monopolistas do capital financeiro. Nesse caso, 3 a 5 bancos de cada país controlam o dinheiro de todo país. A oligarquia financeira tem sua gênese na

política colonial (riquezas provenientes das colônias). O capitalismo imperialista é o capitalismo de transição ou agonizante.

A mudança na relação entre as classes e nos modos e mecanismos da intervenção estatal permitiram que o fordismo alcançasse a "maturidade como regime de acumulação plenamente acabado e distintivo" e "a formar a base de um longo período de expansão pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973". Ou seja, a expansão do pós-guerra só foi possível graças a articulação de interesses e o "equilíbrio de poder" entre "o trabalho organizado", que "teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho"; "o grande capital corporativo", que "teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura"; e "a nação-Estado", que "teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais"(HARVEY, 1992)

A acumulação flexível é uma particular e, talvez, nova combinação de velhos elementos dentro da lógica dominante da acumulação do capital. As características do capitalismo apontadas por Marx continuam vigentes. O que se estabelece é o processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado desencadeado em função da crise do capital a partir dos anos de 1970. No caso do Brasil, estas transformações ficaram mais evidentes a partir dos anos de 1990, quando as empresas passaram a apresentar uma nova configuração dos processos de trabalho e de gestão da produção, ao mesmo tempo em que o Estado renovou seus mecanismos de mediação do conflito de classes, combinando ampliação dos espaços de participação social e controle das decisões estatais com reformulação dos mecanismos de conformação das camadas populares.

No Brasil, antes da ofensiva Neoliberal da década de 1980, travou-se uma luta sindical implementada pela CUT. Era uma oposição à política de desenvolvimento pró-monopolista, pró-imperialista e pró-latifundiária do Estado

brasileiro, baseava-se na idéia de que a luta sindical não podia se esgotar na luta por melhores salários apontava a necessidade de uma alteração no próprio bloco no poder, que ocupava o Estado Brasileiro. Essa estratégia foi um fator importante para a força da candidatura do candidato Lula pela Frente Brasil Popular. Contudo sofria limitações (BOITO JR.1996). Retomando Lenin e Gramsci é necessário compreender as formações sociais específicas no contexto de um capitalismo mundial que, envolve em seu processo de desenvolvimento as nações 'retardatárias', assim como se defrontam com as manifestações de um 'apassivamento' reformista da classe trabalhadora.

Houve, então, um grande interesse do jovem trabalhador em enriquecer seu conhecimento para se inserir ou se assegurar no mercado de trabalho. De acordo com o discurso proferido pela classe hegemônica, para se inserir no mercado de trabalho é necessário que haja uma formação básica e profissional. O Estado é fundamental no controle social, pois assume, conforme (MÉSZÁROS, 2000), o papel de favorecer o sistema capitalista, uma vez que é ele o responsável pelo controle das classes subalternas, proporcionando à classe dominante a garantia de resistência a possíveis revoltas da classe trabalhadora. Como resposta a essa realidade, o governo federal desenvolveu, nas duas últimas décadas diversas políticas públicas para juventude, todas relacionadas à capacitação profissional e ao aumento da escolaridade e, é claro para empregabilidade, mas em um viés de "empreendedorismo e economia solidária", no entanto conjugam-se formas precárias dessa educação, onde se aproveitam os espaços já existentes das escolas, sem investimentos em aumento de profissionais com formação adequada para trabalharem com esses jovens, oferecendo, assim, uma formação rápida, rasa e aligeirada, corroborando com a pedagogia da hegemonia, no sentido de conformar as massas.

Nos anos 1990, a derrubada dessas formas de estabilidade e crescimento tem gerado a incapacidade de inserção social e acesso à renda por meio do trabalho assalariado.

Depois de ter destruído o campesinato e boa parte dos artesãos urbanos, desertificando regiões inteiras, apelado para o exército industrial de reserva dos trabalhadores imigrantes, criado concentrações urbanas desumanas e inadmissíveis, ele condena milhões de assalariados e jovens ao desemprego estrutural, isto é, à marginalização, passando facilmente à decadência social (CHESNAIS, 1996. p. 300-301). Além disso, estimula a segregação social, as diferenças profissionais sociais e atitudes separatistas.

A análise do desmantelamento das formas de economia do Estado nacional no contexto da mundialização do capital, segundo o autor, aponta para uma conjuntura de depressão econômica. Assim, no contexto da mundialização do capital, a dinâmica e as formas assumidas do capital monetário, dos grupos industriais e dos grupos de distribuição desencadeiam um efeito depressivo sobre a acumulação.

A esfera financeira alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela não cria nada por si própria. Representa a própria arena onde se joga um jogo de soma zero; o que alguém ganha, dentro do circuito fechado do sistema financeiro, outro perde. Quando a esfera financeira deixa de ser alimentada por fluxos substanciais, cuja origem encontra-se exclusivamente na esfera da produção, as tensões dentro do circuito fechado se intensificam, e com elas a aproximação de crises financeiras. Devido a isso, o sistema financeiro hipertrofiado tem uma sensibilidade extrema, quase patológica, às modificações de conjuntura, por mínimas que sejam, pois é essa conjuntura que condiciona o volume de transações a partir do qual formam-se os lucros financeiros (CHESNAIS, 1996,p.309-310).

Assim a predominância do capital financeiro tem efeitos devastadores nas esferas econômicas. Ao analisar a crise mexicana, Chesnais verifica a velocidade de destruição das esferas produtivas geradoras de valor e riqueza em poucas semanas (CHESNAIS 1996, p. 311).

A complexificação crescente das relações capitalistas monopolistas, o processo de redefinição dos fundamentos e das práticas do Estado brasileiro, no sentido da consolidação e do aprofundamento do projeto burguês para a atualidade, evidencia a pedagogia da hegemonia, representada pela Terceira Via num processo em que o Estado ampliado se requalifica historicamente como agente educador. A ênfase gramsciana da sociedade civil recai na parte superestrutural da sociedade, relacionando-se dialeticamente com a base material. A sociedade civil é analisada como o lugar da hegemonia, da imposição do consenso e da atuação do Estado educador (NEVES, 2005).

3.1. HEGEMONIA E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

Em sentido histórico, a “hegemonia”, representa para Gramsci (2000) uma lente de investigação para os fenômenos históricos, utilizada de muitas maneiras. Tem-se um exemplo muito significativo do método Gramsciano de conduzir uma análise histórica centrada na noção de “hegemonia”. Em sentido político (ensinamento da estratégia revolucionária e do exercício do poder nos países desenvolvidos), a análise de Gramsci se volta primeiramente para estabelecer o valor da “hegemonia” da classe dominante, no caso da Itália, o fascismo, para em seguida, se deter na “hegemonia” da classe dominada, o proletariado. Finalmente em sentido filosófico (compreensão da estrutura da realidade), emerge o problema e a importância do “senso comum”, visto que “a substituição de uma classe por outra na direção da sociedade equivale à substituição de uma hegemonia por outra, de um “senso comum” por outro, de uma filosofia por outra “filosofia”. Sob

este enfoque, os aspectos pedagógicos da relação hegemônica aparecem de modo claramente persuasivo. Para Gramsci, a força produtora de uma substituição hegemônica tem sua fonte não no elemento exclusivamente econômico, mas, sobretudo, nos elementos políticos e culturais (GRAMSCI, 2000).

Em Gramsci currículo integrado parte da noção de escola unitária. O "princípio unitário" ultrapassa a escola como instituição (GRAMSCI, 2000) e se relaciona à luta pela igualdade social, para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados. A "escola unitária" é esboçada como "um esquema de organização do trabalho cultural" (idem, IBID.). Tem como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores. Ele não tem uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição. Consiste num método de união entre o ensino e o trabalho que surge quando é superada a formação profissional especializada, predominante na época em que a produção econômica se baseava no artesanato. É daí que surgem as "escolas agronômicas e politécnicas", criadas pelos filantropos ingleses para habilitar o trabalhador ao exercício de diversas profissões. Por isso, em Marx, a "instrução politécnica" refere-se ao ensino de muitas técnicas. Mas ele não deu à sua proposta o nome de "educação politécnica" ou "educação tecnológica", pois concebia a educação de uma forma bem mais ampla, incluindo também a educação intelectual e física.

A hegemonia, além de expressar as reformas econômicas, assume o caráter de uma reforma intelectual e moral (KUENZER, 2005). O Estado de tipo ocidental, diferentemente do Estado coercivo de tipo oriental, educa para o consenso. Sendo assim, a fraseologia neoliberal da empregabilidade, empreendedorismo, comunitarismo etc., torna-se "senso comum" (GENTILI, 2005 p. 52), de forma institucionalizada ou não, através da coerção ou da "educação", mediante a

utilização de associações políticas e sindicais, constituindo-se em aparelhos privados de "hegemonia".

Vamos tomar o conceito em Gramsci de Revolução Passiva e Contra Reforma: a prática do transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico, um processo que, através da cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas, busca excluí-las de todo efetivo do protagonismo nos processos de transformação social. Nas palavras de Gramsci, como uma "ditadura sem hegemonia" (GRAMSCI, 2000), o Estado protagonista de uma revolução passiva não pode prescindir de um mínimo de consenso. E Gramsci nos indica o modo pelo qual as classes dominantes obtêm este consenso mínimo, "passivo", no caso de processos de transição "pelo alto", igualmente "passivos". A época neoliberal não destrói integralmente algumas conquistas do Welfare, o que se deve, sobretudo, à resistência dos subalternos. Por outro lado, nos círculos neoliberais mais ligados à chamada "terceira via", e até mesmo em organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, vem se manifestando nos últimos tempos uma "preocupação" em face das conseqüências mais desastrosas das políticas neoliberais, que continuam a ser aplicadas, entre as quais, por exemplo, o aumento exponencial do desemprego. Mas esta "preocupação" — que levou à adoção de políticas sociais compensatórias e paliativas, com a criação de Programas Profissionalizantes — não anula o fato de que estamos diante de uma indiscutível contra-reforma.

Lembremos que Gramsci nos adverte como vimos antes, para o fato de que "as restaurações [não são] um bloco homogêneo, mas uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo" (GRAMSCI, 2000, v.5, p.143). O que caracteriza um processo de Contra-Reforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades.

A ampliação da escolaridade, o enfrentamento da pobreza, a inserção laboral e a prevenção do delito são aspirações dos jovens com vistas a sua realização como sujeitos de direitos. A legislação brasileira que trata da educação de jovens e adultos estabelece como princípios a inclusão dessa camada da população nos sistemas educacionais de forma gratuita e, muitas vezes, compensatória. Entende a educação como direito e para toda a vida; o trabalho como princípio educativo fundamentado na compreensão da condição humana de ação transformadora no mundo, na pesquisa como fundamento da formação do sujeito e a garantia de que jovens e adultos trabalhadores constroem suas identidades respeitando a diversidade num conjunto de relações e ações sociais.

Como preocupação central do papel real e transformador da educação e considerando que ela deve gerar agentes sociais e históricos conscientes, a lente desta análise foi a teórico-crítica. Uma análise onde investigamos o avanço real de uma política educacional e de seus limites, limites estes que devem ser reconhecidos por todos agentes envolvidos, ou seja, a comunidade escolar que tem a EJA como realidade institucional.

A temática pedagógica ocupa indiscutivelmente um lugar central na prática e no pensamento gramsciano, emergindo a “educação” como instrumento necessário a luta entre as classes sociais pelo exercício do poder, ou pela “hegemonia”. Assim, o conceito de “educação” está vinculado organicamente à “hegemonia” e é o fator importantíssimo para a compreensão e a solução das contradições existentes nas relações de classe. Mais uma vez, é o conceito-chave de “hegemonia” que vai possibilitar a Gramsci interpretar e conceituar o fato educativo de modo original, relacionando-o com as estruturas sociais. Não existe uma “educação” neutra no sentido de ser completamente desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe, mas, o que a análise gramsciana quer acentuar é o modo como o processo educativo é utilizado pelas classes fundamentais, isto é, a dos dominantes e a dos dominados.

A relação estabelecida entre estrutura e superestrutura, impõe que a função hegemônica ultrapasse os limites superestruturais e penetre a estrutura, o que vai refletir sobre a “educação” no sentido de dever ser entendida, para ser verdadeira, em relação com os fatores estruturais e superestruturais, ou com as realidades sócio-econômicas. Por esta razão, o “modo de produção” de cada sistema social é muito importante para um processo educativo ser elaborado, assim como os fatores sociais, políticos e culturais também os são.

O papel que a “educação” desempenha tanto na “hegemonia”, como na contra-hegemonia, visa as relações sociais, que incluem o homem, porém, não é um conceito abstrato em Gramsci, mas, pelo contrário, é um conceito histórico, do que saber o que ele é, sendo, neste sentido, concebido como “uma série de relações ativas (um processo) no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: O indivíduo; os outros homens; a natureza. O homem historicamente, entre em relação com os demais homens e com a natureza, podendo, a partir desta relação, produzir e transformar bens a nível de estrutura, ou de superestrutura, necessitando do concurso da “educação”. Devido, porém, a unidade orgânica entre os elementos desta relação, a modificação do homem se dá na medida em que se modifica o conjunto das relações do qual ele é o ponto central, podendo-se afirmar que ele “educa se educando”.

Se, do lado dominante, a educação serve ao poder produzindo a separação entre saber elitizado e trabalho, do lado proletário, esta mesma educação conscientiza a classe subalterna, faz ver as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de novo mundo, ponto de partida para uma nova relação social.

Gramsci pensa em uma educação que forme no indivíduo a consciência de que o conhecimento individual só terá valor em relação com o social, que satisfaça aos interesses particulares, mas também, aos coletivos. Neste sentido, é que a educação quer a “nível de massa”, quer “molecular”, é hegemônica, pois tem como objetivo último resolver as contradições das classes em busca do poder. Gramsci afirma a primazia do coletivo sobre o individual. A difusão de uma concepção mais crítica “começa a tirar as massas da passividade e pode ser assumida por uma outra hegemonia que organize, dê coerência e critique os elementos contidos no senso comum e seja capaz de elaborar uma outra homogeneidade filosófica explícita”.(GRAMSCI 2000). Um novo saber voltado para as massas e em função delas, deverá surgir deste confronto pedagógico, saber que é “educação-trabalho” , cujo resultado é uma, nova cultura, uma nova “hegemonia”. Se, pelo “senso comum”, todos são filósofos, isto é, todos pensam, pelo Bom Senso, todos pensam politicamente, o que confirma a natureza hegemônica da “educação”.

O conceito de “liberdade” em Gramsci exige sempre o de responsabilidade e de disciplina, ao mesmo tempo, criando a necessidade de um objetivo em nível de massa. Somente será verdadeira a “liberdade” que se afirmar como ação coletiva e não individual, mas sem anular a personalidade de cada indivíduo. Por isso é importante ouvir os sujeitos da Educação, da EJA. O ponto de partida para a elaboração do conhecimento são os homens em suas atividades reais, concretas, mas, entendidas como relação, ou seja, é o homem em seu trabalho, no interior das relações que ele gera.

A educação tem possibilidade de elevar o “senso comum”, elevando a cultura de massa para um nível crítico-sistemático capaz de interferir nas relações de classe. Educar significa o esforço para vencer estas incoerências ou contradições, pela autonomia crítica tanto dos indivíduos como da classe proletária.

Por utilizar a análise histórica, Gramsci conseguiu detectar as contradições inerentes ao processo pedagógico que tornam a educação útil e necessária tanto à “hegemonia” como a contra-hegemonia. A “educação” é hegemônica, as relações pedagógicas todas são hegemônicas, porque é por estas relações que se constrói o “consenso” organicamente orientado para a “dominação”.

Um dos aspectos essenciais da “sociedade civil” é o de criar e difundir os elementos que compõem a estrutura ideológica, entre os quais, o principal deles a “escola”, como instrumento da “hegemonia”. Como a “sociedade civil” se difunde sob forma de “hegemonia”, a compreensão deste conceito depende de um maior conhecimento daquela. Isto é tão verdade que, quando uma determinada classe dominante não pode mais justificar, através dos aparelhos ideológicos, determinada ordem política e social entra em “crise” que possibilita uma nova “hegemonia”. São as “condições culturais” principalmente ao lado das políticas e economias, que possibilitarão a “hegemonia” de se expandir, ou nascer uma nova “hegemonia”. Expansão que acontece através das relações entre intelectuais e massa, o que ocorre além da dominação política, no campo dos aparelhos ideológicos e culturais. Por outro lado, para que as classes subalternas destruam a dominação, é também na “sociedade civil”, que eles deverão acionar seus próprios aparelhos de “hegemonia” para superarem as contradições e assumirem seu papel histórico de dirigente.

A educação, e em consequência a escola, não estão necessariamente, condenadas à reprodução das relações de dominação, podem ser pensadas como meios de construção da emancipação das classes subalternas. Também se fazem presentes, na escola, e na educação, as tensões geradas pelas relações de classe, pelos conflitos entre cultura erudita e popular e pelos conflitos gerados pela busca do consenso em torno das idéias dominantes. Para (GRAMSCI, 2000), seria a escola, também, um espaço de embate entre hegemonia e contra-hegemonia: a conformação social pelas ideologias orgânicas ou a superação social por ser o espaço de tratamento com a ciência, com o saber sistematizado. Para tanto, a

função do Estado, como intelectual, em sua tarefa educativa, é de expandir a área escolar, complexificando o mundo cultural e elevando os graus de civilização.

Com a construção desta sociedade plena ou “regulada”, último estágio da luta de classe, constitui-se no objeto primeiro de Gramsci e do Marxismo, é de máxima importância determinar como o processo pedagógico agirá hegemonicamente, ou reagirá, neste último estágio, e que funções caberão à escola, aos intelectuais e ao partido, neste novo contexto. E para entendermos a Escola com o objetivo de transformá-la em instrumento da luta de classes, será necessário ouvir seus sujeitos. Para além de interpretarmos o fenômeno em si mesmo é necessário contextualizá-lo, no sentido dialético, para que a partir destas análises possamos colaborar para hegemonia da classe trabalhadora.

4. ANÁLISE DOS ECOS DAS VOZES DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, analisaremos o contexto social no qual se insere a Escola Manoel Reis, objeto dessa pesquisa, apresentando os resultados da pesquisa de campo e sua análise.

4.1. MAPA DA CIDADE DE MESQUITA



4.2. A ESCOLA MANOEL REIS E O LUGAR DA EJA.



A Escola Manoel Reis situada-se no Centro urbano do Município de Mesquita – recentemente municipalizado, há cerca de 8 anos- que até 2008 não possuía seu sistema próprio de Ensino, ficando dependente das normas e legislações do Estado do Rio de Janeiro, assim como também do Município de Nova Iguaçu, de onde se emancipou. A estrutura do Município e da própria Secretaria de Educação ficam comprometidas, por este município ser ainda muito novo, fato que faz com que haja uma demanda muito grande de organização e de estruturação para o atendimento da população. Isso se agrava pelo fato de o município não ter uma arrecadação suficiente, por se tratar de um lugar onde não há uma fonte expressiva de arrecadação, fazendo com que este dependa quase que exclusivamente, dos repasses de verbas do governo Federal.

A escola está localizada na zona urbana da cidade. A cidade está inserida na grande região metropolitana. Outro fato interessante de ressaltarmos é da cidade não possuir área rural. Também não possui uma área industrial, ficando resrita essa zona a poucas indústrias de pequeno porte. A cidade tem seu foco maior no setor de serviços e comércio, sendo estes muito tímidos. Outra característica que devemos mencionar é que a cidade não possui atrativos turísticos. Assim,

podemos dizer, que se trata de uma cidade dormitório, onde a maioria de seus moradores têm que se deslocar para outros municípios para trabalharem.

O lugar hoje da Educação no Brasil nos mostra que a escola, como instituição, está associada às expectativas de ascensão e de mobilidade social. Mas ao mesmo tempo podemos dizer que há um desinteresse crescente de alunos, de pais e professores pelos resultados da escolarização. O que revela, em parte, a perda de valor da escola. O desprestígio também pode ser percebido pela forma como o poder constituído trata a escola e seus professores, numa prática totalmente contrária ao seu discurso valorativo. No Brasil, o núcleo de valores básicos constitutivos da identidade nacional se esgarça através da deterioração das condutas individuais e coletivas de um número significativo de atores que participam das instituições fundantes do estado de direito. O crime e a marginalidade organizam-se com expressivo poder e concorrem com o próprio Estado, e ameaçam-no. A escola é uma instituição associada aos valores modernizantes, integradores e constitutivos da identidade coletiva. A ruptura dos valores e da solidariedade em torno dos quais se organiza a sociedade é mais um motivo para a perda do prestígio da escola e das condutas e dos valores que ela preconiza e que não mais possibilitam a integração social (COSTA, 2001).

O que pôde ser observado na escola Manoel Reis é o que nos diz Eliane Ribeiro e Jane Paiva: a política pública para a EJA é sempre uma política de migalha, uma espécie de “sobra”, para a qual não se prevêem nem metas compatíveis com o dever do Estado com o direito da cidadania; nem recursos orçamentários dignos; nem espaço próprio nas escolas, e muitas vezes estão em escolas em que o poder da direção admite o turno noturno, sem levar em conta as necessidades de horário dos demandantes quanto, quando lá estão, impõem condições inadequadas aos sujeitos, sem recursos do mundo jovem e adulto; nem a integração com o projeto político-pedagógico, cuja elaboração os alunos nem sequer participam. A EJA funciona em um turno único, onde não há atendimento, por exemplo, às mães de família, mulheres analfabetas ou com baixa escolaridade

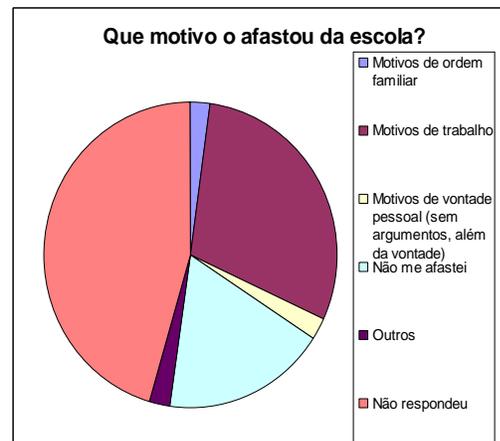
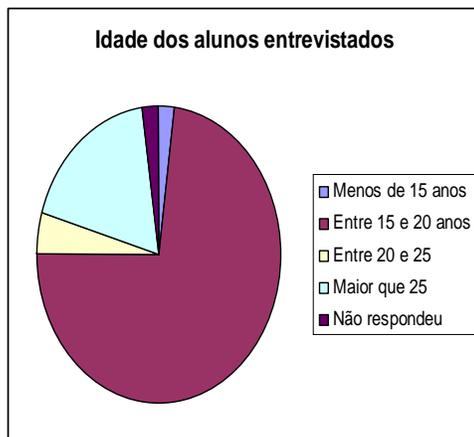
que desejam freqüentar a escola, mas só podem ir à escola quando os próprios filhos lá estão. Os ambientes educativos não são disponibilizados, como bibliotecas, salas de informática, de vídeo etc. Apesar de todos esses inconvenientes que observamos e que constam em pesquisas importantes, os alunos vêm a escola de forma positiva, como podemos observar nas respostas obtidas a partir dos questionários e de entrevistas.

No cotidiano o que se vê, a partir da constatação da pesquisa, é uma educação que não está adequada ao público a que se propõe, pois, a escola apresenta altos índices de evasão e repetência, segundo relatório entregue, pela própria escola, à SEMED em dezembro de 2010. Quando participamos de conselhos de classe na Unidade escolar pudemos ouvir dos professores suas preocupações em despertar o interesse dos alunos pela educação, bem como suas frustrações com o insucesso de suas tentativas. Pudemos ouvir também suas reclamações por falta de material, espaço, entre outras questões de infra-estrutura inadequadas ao trabalho. Alguns manifestaram cansaço, queixas pelos baixos salários. Como o foco da pesquisa não foi o professor não nos detivemos a este aspecto, mas, com certeza é de muita relevância.

4.3. OS SUJEITOS DA EJA NO CONTEXTO DA ESCOLA:

A pesquisa nos revelou que os sujeitos da EJA da Escola Manoel Reis são, em maioria absoluta, jovens entre 15 e 20 anos de idade. Dado que nos revela o fenômeno da juvenilização da EJA, que tem sido observado por vários estudiosos dessa modalidade de ensino. Há cada vez mais jovens frequentando o Ensino de Jovens e Adultos por motivos variados que vão desde a evasão desses jovens por motivo de trabalho, por não conseguirem se adaptar a escola, por não verem sentido ou contextualização do que se aprende na escola com a vida e, sobretudo, por ficarem na escola sem conseguir avançar, entre outros. Cruzando os dados do gráfico da escolaridade e o dos motivos que levaram os alunos a se afastarem da escola, percebemos que boa parte, cerca de 20 %, não se afastou, indicativo de reprovação na própria escola, onde a escola não consegue dar conta de uma educação de qualidade, por todos os motivos políticos, econômicos e sociais que já explanamos neste trabalho e atingem, assim, a idade regulamentada por lei para frequentarem a EJA. Então, o que acontece é a migração para essa modalidade de ensino, no turno da noite, sem nem mesmo sair da própria Unidade Escolar, por indicação da escola ou mesmo a pedido deles próprios.

Vimos também jovens menores de 15 anos estudando à noite. Observamos, na escola, e também por meio de relatos da Diretora e da Orientadora Educacional, que esses estudantes são, muitas vezes, remanejados do diurno por motivos de comportamento ou por precisarem trabalhar.

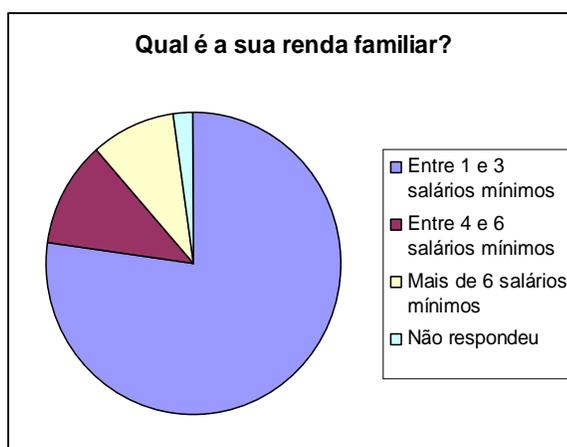


Uma parcela ainda maior dos estudantes, aproximadamente 30 %, afastou-se do ensino regular por motivos de trabalho. Esse dado deixa clara a existência do trabalho infantil, pois, nesse caso esses sujeitos tinham menos de quinze anos quando se afastaram da escola, é notável a falta do envolvimento do poder público em cumprir a legislação acerca da obrigatoriedade do ensino fundamental, em garantir o direito à educação e assegurar a não existência do trabalho infantil. Vale ainda ressaltar que esta cidade está situada em um município da região metropolitana da capital cultural do Brasil e mesmo assim existe trabalho infantil. Temos que lembrar aqui o que Florestan Fernandes nos diz: o capitalismo dependente do Brasil conjuga o arcaico (formas primitivas de trabalho) com o moderno (trabalho complexo).

De acordo com os números apresentados no III Seminário Violência e Juventude, realizado pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP – USP) em 2004, o homicídio foi a principal causa de morte de jovens (34,2%) - 11 vezes mais entre os jovens do sexo masculino – seguido de acidentes de trânsito (16,9%) e de afogamento (6,3%). O Rio de Janeiro foi o estado brasileiro que apresentou a taxa mais alta de homicídios. Em nenhum estado a taxa de homicídios entre os rapazes brancos ultrapassou 50 óbitos/cem mil habitantes; em contrapartida, com exceção do Paraná, em todos os estados brasileiros a taxa de homicídios entre os rapazes negros foi maior do que os brancos, sendo que o

Rio de Janeiro encabeça a estatística (129,3 óbitos/cem mil habitantes), seguido por Pernambuco (113,9 óbitos/cem mil habitantes) e Distrito Federal (104,5 óbitos/cem mil).

Observamos que, de acordo com o gráfico abaixo, a maioria dos alunos são de renda baixa, apesar de um número considerável dos alunos trabalharem.



Podemos pensar estas questões da renda, do emprego, das formas de organização e da exploração da força de trabalho com baixos salários, do trabalho precarizado e mesmo a falta desse, como características do capitalismo que podemos considerar pré-capitalistas, arcaicas, nos termos em que Florestan Fernandes e Chico Oliveira relacionam a questão entre o moderno e o arcaico na dinâmica do capitalismo brasileiro. O arcaico, como demonstra (HARVEY, 1992), é funcional à acumulação capitalista mesmo quando esta se reproduz tendo uma base técnica altamente desenvolvida. Isto significa que o desenvolvimento técnico-científico das forças produtivas e a precarização das relações de trabalho, tanto no centro quanto na periferia do sistema não são, em si, excludentes, mas, dimensões articuláveis e tendencialmente predominantes, onde mais-valia absoluta e relativa se combinam. Nesse caso, o sistema educacional tende a ser o mais adequado a uma dinâmica macroeconômica que articule e promova a combinação entre

elevado desenvolvimento científico e tecnológico juntamente com o emprego de educação de má qualidade e formas de trabalho precarizadas e mesmo degradantes, para proporcionar a extrema extração da mais-valia e ao mesmo tempo garantir uma sociedade capaz de estar escolarizada o suficiente para o consumo.

A fala dos estudantes nos revela o fenômeno do desemprego dos pais, fator estrutural do capitalismo e sua interferência direta na vida escolar da estudante. Revela, ainda, o ideário hegemônico de que a escola particular é melhor que a escola pública:

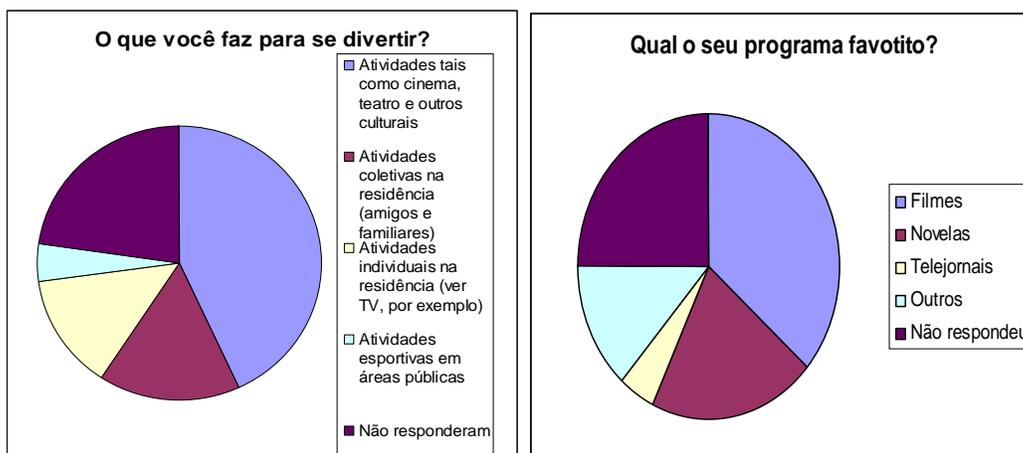
“Eu fui para a EJA porque eu estudava em um colégio particular aí, minha mãe, meu pai saiu do trabalho, aí minha mãe falou: vamos colocar ela em um colégio público para ver no que vai dar. Só que eu fui para um colégio, ele era bom, ele era tipo um particular, não sei se você conhece o ..., então, eu estudei ali, aí eu não gostei de estudar, não gostava de estudar lá, não gostava mesmo, minha mãe me colocava de castigo, mas eu não gostava. Não gostava.
“T.18 anos.

“Não foi porque minha mãe saía de um lugar, e saía do outro, às vezes, agente ia estudar em uma particular e depois saía, saía de um lugar para o outro, aí não tinha como completar entendeu? Aí eu completei, consegui completar graças a Deus”. **H.23 anos**

A educação segue, assim, a pedagogia da Hegemonia: a classe dominante, para tornar-se ideologicamente dominante, ou seja, para tornar-se legitimamente a classe condutora da sociedade, necessita da aquiescência de todas as demais classes aos seus projetos, constituindo seus interesses específicos como sendo interesses gerais. Essa aquiescência não se instala mecanicamente quando se atinge a supremacia econômica; ela necessita ser construída, o consenso necessita

ser conseguido em torno dos projetos apresentados pela classe economicamente dominante, para que, assim, ela se torne também a classe politicamente dirigente. A escola é um dos elementos-chave para a construção desse consenso, pois, nela, o ideário que serve aos interesses dominantes pode ser difundido como pensamento racional e legítimo (SILVA, 2000).

4.3.1. OS SUJEITOS DA EJA E O ACESSO A CULTURA

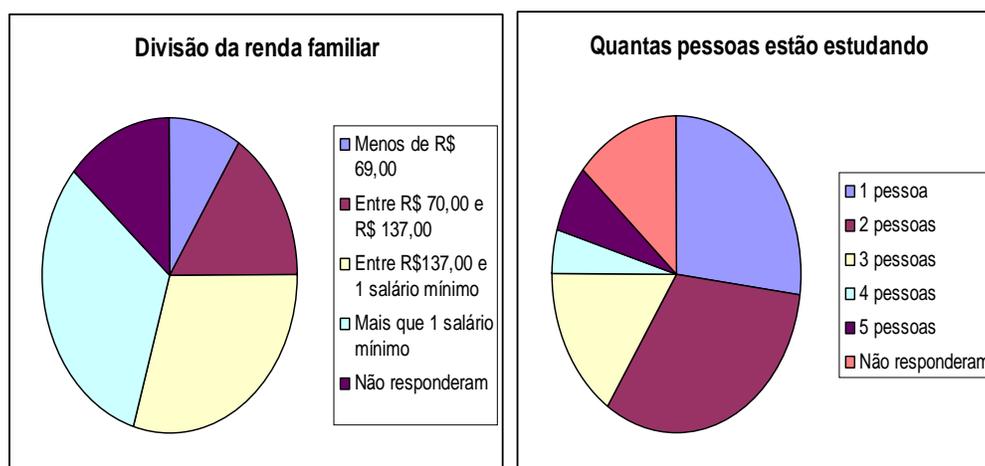


Ao observarmos os gráficos sobre a diversão e compará-lo com o do programa preferido podemos observar que essa população tem acesso principalmente à televisão, não estão muito ligados ao telejornal, seu programa favorito são os filmes e as telenovelas, Gramsci (2000) nos alerta para a questão da cultura de massa, e lembra ainda que os meios de comunicação são aparelhos privados de hegemonia, em que esses estão a serviço da manutenção da ordem capitalista vigente. Enfatiza que na forma da oposição binária coerção/consentimento, juntamente com esta outra oposição Estado/Sociedade civil, serão considerados como os elementos centrais do discurso de Gramsci. A "hegemonia" é o ponto de entrelaçamento de toda a complexa problemática gramsciana, e identifica o núcleo mais central e fecundo da concepção de mundo de

Gramsci. A cultura e a educação são mecanismos de manutenção da hegemonia, porém as formas mais perversas de coerção não estão ausentes, como a ação da polícia, a exemplo das UPP no Rio de Janeiro.

4.4. O PERFIL DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES DA EJA

Os gráficos a seguir nos apresentam o perfil dos familiares dos estudantes da EJA da Escola Manoel Reis.



Ao analisarmos os gráficos podemos observar que as famílias são de renda baixa, não muito numerosas e que, pelo menos, na sua maioria, há sempre mais de duas pessoas estudando por família. Isso pode significar que as pessoas se esforçam e perseguem o sonho de melhorarem de vida, acreditando, assim, que a escola é redentora.

Quanto à baixa renda familiar apresentada no gráfico podemos atribuí-la ao fenômeno da precarização do trabalho, já apresentada no referencial teórico dessa

pesquisa, a desarticulação dos trabalhadores para conquistas trabalhistas, muitas vezes movidos pela própria escassez de empregos já referenciados também anteriormente. Segundo Pochmann (2001) os mais pobres foram excluídos dos empregos nos segmentos educacionais mais elevados. De certa forma, ampliou-se consideravelmente o processo discriminatório no interior do mercado de trabalho, sobretudo entre distintas faixas etárias (Jovens e Adultos), raças e gênero. Sair desse círculo vicioso é vital para que o país possa participar de forma mais dinâmica do novo cenário internacional e ampliar o dinamismo interno, isso favorece para que a educação passe a significar novamente oportunidades redobradas de ascensão social e, não como hoje, uma defesa, aliás, profundamente precária contra a elevação do desemprego e a queda do nível de renda. (POCHMANN, 2001).

No modo de produção capitalista, as relações sociais se dão dentro de um contexto de “dominação” e de “direção”, isto é, hegemônico. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante procurando manter o domínio e a direção sobre o conjunto da sociedade, através consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam suas formas de dominação, contribuindo muito, neste ponto, a “educação”, enquanto pode reproduzir a ideologia dominante, dissimulando as contradições. Em um determinado modo de produção ou sistema social, as idéias dominantes são as idéias da classe dirigente, funcionando, neste caso, a “educação” como reprodutora da ideologia, ou reforço da “dominação”. O trabalho, porém, de ocultar e dissimular as contradições existentes na classe dominante enfrente o problema da “educação”, mesmo a da classe dominante pode possibilitar ao dominado a consciência das contradições. Primeiro passo para a contra-hegemonia (GRAMSCI, 2000).

Uma classe supera outra classe se acionar seus próprios aparelhos educacionais que lhe possibilitem assumir o papel de dirigente. É esta a estratégia educacional gramsciana, ou seja, a criação de uma contra-hegemonia através dos

agentes e instituições educacionais comuns a todas as classes, até mesmo da própria “educação condicionante” usada pela classe estabelecida para se manter no poder (GRAMSCI, 2000).

Mas se, do lado dominante, a “educação” serve ao poder, produzindo a separação entre saber elitizado e trabalho; do lado proletário, essa mesma “educação” conscientiza a classe subalterna, faz ver as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social. Esse deve ser o objetivo da Educação da classe trabalhadora, mas, para isso, é preciso que haja intelectuais orgânicos atuando na Educação da classe trabalhadora, e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos. Porém, se esse não for o foco da educação, então a escola será meramente uma reprodutora das desigualdades de classes, fortalecendo assim o consenso em torno do modelo societal do capital.

Podemos considerar um fato importante haver, nas famílias dos estudantes, sempre mais de uma pessoa estudando, pois como nos referimos antes mesmo à educação nos moldes do capital pode levar a classe subalterna a enxergar as contradições, colaborando para a contra hegemonia da classe.

Na questão das famílias não serem muito numerosas podemos entender que, talvez, seja uma leitura importante que a classe trabalhadora já esteja fazendo a respeito do planejamento familiar.

4.5. O SIGNIFICADO DA ESCOLA NA FALA DOS ESTUDANTES:

Quando perguntados sobre o que a escola representa para eles, a maioria absoluta², mais de 80% dos estudantes entrevistados respondem que a escola é tudo para eles, colocando todas as suas expectativas de vida em torno da escola.

Transcrição da fala de dois estudantes a respeito do significado da volta à escola:

“Eu acho que foi recomeço para mim né? Ou um outro degrau, o EJA(SIC) é o primeiro degrau, logo depois vem o segundo degrau, depois do segundo degrau, o terceiro degrau e, assim, até a gente consegui o ensino superior. A minha meta é essa, chegar ao ensino superior” **J.53 anos**

“Eu fui fazer EJA também pelo mesmo que ele, oportunidade que eu não tive, aí eu fui tentar, para ter alguma oportunidade.” **H. 23 anos**

No gráfico a seguir representamos as respostas dos alunos quando perguntados sobre o significado da escola:

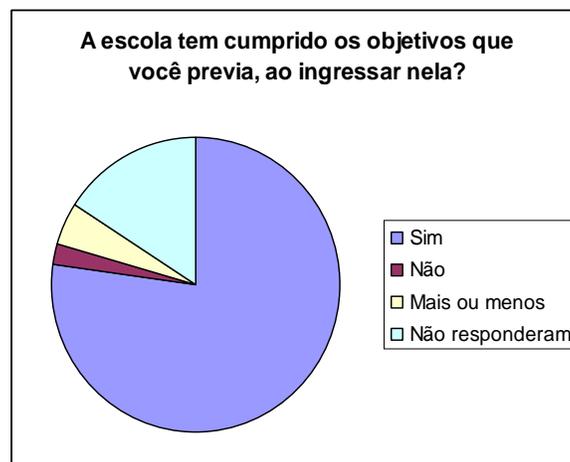
² Por maioria absoluta entendemos mais de 80% dos entrevistados.



Então, a análise nos mostra que nossos jovens e adultos depositam suas esperanças de um futuro melhor na escola e, para tanto, saem de suas casas à noite, cansados da rotina da vida dura do trabalhador explorado e expropriado pela saga implacável do sistema Capitalista de exploração do trabalhador para perseguir uma condição melhor. No entanto, é triste constatar que muitos desistem no caminho ou, quando concluem seus estudos, se dá forma precária, como podemos ver pelos próprios índices oficiais quando investigam a qualidade da educação no Brasil, constatamos também que a escola não garante uma situação melhor para esse trabalhador. Uma vez, que este vai sair da escola e tem que competir, no mercado cruel, por um emprego que não existe; que constatamos pelos próprios índices de desemprego divulgados pelo governo e pela fala dos estudantes.

Os mecanismos de controle empregados na Europa para disciplinar os trabalhadores e que viabilizaram a disseminação do fordismo foram também empregados no Brasil. São eles que ainda hoje disciplinam a força de trabalho aqui em Pindorama. A leitura de (HARVEY, 1992) destaca o papel do Estado no processo de controle da força de trabalho. Ela é compatível com as teorizações de Gramsci a respeito do papel preponderante da sociedade civil nas democracias ocidentais.

Porém, se nos reportarmos à abordagem marxista que coloca os conflitos existentes na sociedade como não passíveis de solução no sistema capitalista, a única saída seria a substituição do sistema de produção, no qual a classe trabalhadora tenha o poder político de reorganizar a produção e desenvolver um diferente modo de vida. Mas para além de Marx a estratégia Gramsciana para a educação seria a criação da contra-hegemonia, através dos agentes e instituições comuns a todas as classes, até mesmo as da classe estabelecida, e o uso desta para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos. Para Marx uma classe supera a outra se acionar seus próprios mecanismos educacionais que a possibilitem assumir o papel de dirigentes. Se do lado dominante a educação serve ao poder para sua manutenção e reprodução, do lado da classe trabalhadora esta mesma educação conscientiza os dominados e, fazendo-os ver as contradições existentes, possibilita uma concepção de mundo nova que levará a outro modo de relação social. Porque "... o homem é um devir que se determina a cada momento histórico, em suas relações entre a estrutura e a superestrutura". (GRAMSCI: 2000).



Podemos entender, com esses dados, que os estudantes estão conformados, adaptados a Pedagogia da Hegemonia, da classe dominante, favorecendo ideologicamente a dominação, ou seja, para tornar-se legitimamente a classe condutora da sociedade. Essa necessidade não se instala mecanicamente quando

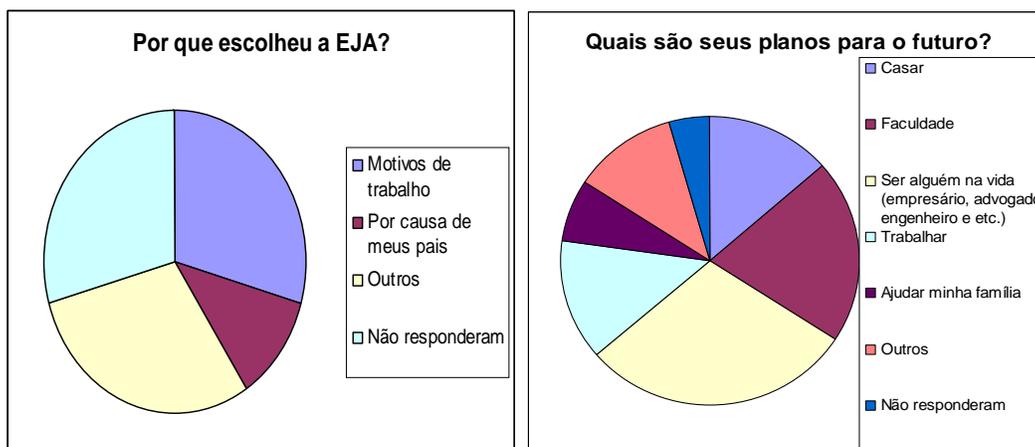
se atinge a supremacia econômica, ela necessita ser construída, para que assim ela se torne também a classe politicamente dirigente. A escola é um dos elementos para a construção desse consenso, é um aparelho privado de hegemonia. As relações pedagógicas devem ser entendidas como um conjunto inerente às práticas sociais, por meio das quais o homem apreende seus valores e todos os outros elementos da cultura, assim as relações pedagógicas assumem um caráter eminentemente político. É dessa forma que a classe dominante, então usa a escola para obter seu consentimento para continuar na direção da sociedade. Observamos a conformação dos estudantes com a qualidade da educação, assim como pelo seu próprio fracasso, quando a maioria aponta que a escola deveria oferecer recursos como a informática, educação física, entre outros, mas ao mesmo tempo se dizem satisfeitos com a escola.

Talvez, um passo inicial para dar mais significado à escola possa ser a elaboração de instrumentos e estratégias que contribuam para o levantamento de dados para além das questões referentes à faixa etária, escolarização, mundo do trabalho ou inserção no núcleo familiar. Os dados colhidos permitem visualizar várias possibilidades de trabalho e devem se referenciar nos conhecimentos e na observação feita pelo professor no dia-a-dia com seus alunos, nas expectativas observadas e nas representações de mundo que os alunos trazem de suas vivências.

4.6. O PAPEL DA EJA NOS RELATOS DOS ESTUDANTES

A seguir apresentamos os graficos com os resultados das respostas dos estudantes a respeito dos motivos de sua escolha pela EJA e sua implicação com seus planos para o futuro.

Diante das respostas por eles colocadas foi possível considerar que diferentes motivos os levaram a escolher a EJA como melhores condições de vida, ingressar no mercado de trabalho o mais rápido possível e conclusão de estudos interrompidos. É interessante também analisar o fato de que os pais os influenciaram a estudar na EJA. Esse fato nos revela a necessidade que os pais têm de que os jovens passem a trabalhar e ao mesmo tempo não deixem a escola.



Como verificado anteriormente os jovens escolhem a EJA porque trabalham, mas, ao mesmo tempo a escolhem porque precisam trabalhar, então, isso nos levar a entender que mesmo sendo trabalhadores acreditam que é necessário continuar

a estudar para trabalhar, isso pode ser entendido como uma internalização da ideologia hegemônica da teoria do capital humano, onde essa, afirma ser necessário agregar conhecimento para melhor se inserir no mercado de trabalho, que o trabalhador é mal remunerado porque não tem especialização.

Saviani diz acerca da Escola politécnica, inspirado em Marx, que o trabalho é a própria politecnicidade, onde deve ser superada a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução, sendo o trabalho a definição da existência humana; o que caracteriza a realidade humana, ou seja, é por meio do trabalho que o homem produz as condições de sua existência, que transforma a natureza, criando cultura e portanto o mundo do trabalho. A escola deveria ter esse caráter, pois os estudantes depositam nela sua esperança. No entanto, podemos observar que o Trabalho e a educação estão postos na escola de forma submissa ao capital, fragmentada, tendo como resultado a divisão social do trabalho, engendrando um metabolismo social, historicamente construído, em que o capital é o meio totalizante e dominante de produção e reprodução, submetendo o trabalho ao capital, e estes personificam os trabalhadores como trabalho, degradando o sujeito real da produção. O capital e, por conseguinte, a Educação, por estar engendrada nessa lógica, não emancipa os sujeitos, apesar destes ainda terem essas expectativas; aumenta a competição. A separação da produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de auto-reprodução vem destruindo o homem e a natureza em uma relação metabólica homem, tecnologia e natureza deteriorante sem precedentes.



Apesar dos jovens acharem que a escola tem cumprido o objetivo por eles previstos, o que acontece, na verdade, é a conformação com a precariedade da escola, eles já reificaram que a educação é de fato a que a eles é oferecida. Porém, Sposito(2010) nos diz é que a questão central da análise é a real necessidade das políticas específicas para a juventude. Esse segmento da população não estaria sendo contemplado se tivesse pleno acesso às políticas universais, tornando-se desnecessárias as políticas que privilegiassem esses destinatários de ações públicas. Há quem defenda as políticas da juventude apenas como ações focais, destinadas apenas aos jovens em situação de risco. Existe, ainda, quem defenda que as políticas para jovens devem atender às demandas culturais, de tempo livre, de lazer e, principalmente, de ações que possibilitassem a real participação dos jovens, ampliando a esfera de sua cidadania³.

Essas políticas são necessárias porque o país além de ter excluído os subalternos dos direitos subjetivos, vive um quadro de guerra civil não declarada, com homicídios praticados anualmente no Brasil representando 9,4% de todos os assassinatos no mundo. Os jovens pertencentes às famílias de maior renda têm maior acesso aos trabalhos assalariados (77,1%), sendo que 49,0% dos jovens ricos que trabalham possuem contrato formal. O desemprego de jovens de baixa

³ Entendemos que cidadania é uma categoria burguesa, porque se os direitos fossem plenos e iguais não necessitaríamos incluir os sujeitos, eles já fariam parte do coletivo.

renda é bem maior que o dos jovens de renda elevada. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu três vezes a mais que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até 3 anos de estudo. Contrariando a teoria do capital humano a elevação dos níveis de escolaridade num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Ainda segundo Pochmann (2001) “... a elevação do nível de escolaridade assegurou uma renda maior que nos estratos educacionais inferiores, não garante o acesso ao emprego e muito menos uma proteção contra a precarização e deterioração dos níveis de renda em cada estrato.” (POCHMANN,2001).Contrariando as expectativas dos estudantes podemos perceber que o acesso a educação e até mesmo a conclusão da escolaridade não garante acesso ao emprego.

A educação é um processo implicado diretamente com a reprodução das relações de produção, possibilitando que estas relações de produção, ou reforcem a dominação ou provoquem a mudança estrutural. Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar essa mesma ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo educativo é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante, nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente. Isto explica o aparecimento de várias reformas tentadas pelo sistema capitalista, mas que levam sempre ao esforço da dominação. Todos esses papéis se tornam ainda mais evidentes quando relacionados com a “hegemonia” que faz a “educação” aflorar no contexto das relações de dominação, como a busca do momento consensual, e que engloba todos os outros papéis.

Abaixo transcrevemos a fala de uma aluna a respeito da escola, antes de se tornar aluna da EJA:

“Repeti, no... eu só passei uma vez, eu não gostava de estudar lá. Aí me encaminharam para o Psicólogo para ver no que ia dar, só que o que eu fiz não era caso de Psicólogo, era porque eu não gostava de estudar lá. Aí eu sai desse colégio e fui para o colégio do município, ali eu não fazia bagunça não, eu estudava, mas também não gostava, tinha uma professora que não gostava de mim, aí piorou tudo mesmo né? Ela não gostava de mim mesmo, tinha 41 alunos na sala passaram 40 e ficou só eu.” **T.18 anos.**

A fala nos demonstra que a escola não é atrativa e que talvez os conhecimentos repassados não sejam representativos para os estudantes.

A transferência de renda para pobres são modos de recrutamento vinculados às atividades e estágio e de prestação de serviços, bastante marcados por certa informalidade, que em sua grande maioria atraem jovens, muitos de origem popular e que conseguiram prosseguir em seus estudos e ingressar no ensino superior sem emprego definido, ou que apresentam uma história de engajamento em ações coletivas de natureza sociocultural em seus bairros. Essas políticas tiveram início no Governo FHC com a chancela de “ocupar” esses jovens, retirando-os da situação de “risco” com o objetivo de prepará-los para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade; contribuir para a diminuição dos índices de violência, de uso de drogas, de DST e de gravidez não planejada; e desenvolver ações que facilitassem sua integração e interação quando estivessem inseridos no mundo do trabalho (SPOSITO, 2010). Esses projetos muitas vezes fizeram parte do plano Nacional de Segurança pública. Avaliando a eficiência desses programas, ele observa que vários jovens desejavam ingressar no mercado formal de trabalho, enquanto os cursos estavam voltados para a formação para ocupações autônomas. Além de predominar nos cursos a Pedagogia da precarização, pois os jovens e os educadores dos cursos oferecidos viam estas políticas como dádivas para uma juventude empobrecida, vivendo em situação de risco social e na verdade o que se apresentava eram salas pouco adequadas, falta

de material, ausências freqüentes dos educadores, excesso de aulas de formação geral em detrimento das de qualificação profissional, evidências de situações marcadas pela precariedade, revelando uma determinada lógica, segundo o autor, de que para “pobre qualquer coisa parece bastar”.

Esses dados são úteis para demonstrar que os jovens das camadas populares são os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional, pelas mudanças no mundo do trabalho e os mais destituídos de apoio de redes de proteção, encontrando-se em maior estado de vulnerabilidade social. Os principais problemas são: o acesso restrito à educação de qualidade, poucas condições para a permanência nos sistemas escolares e a ruptura entre trabalho e educação.

4.7. A VISÃO DOS ALUNOS QUANTO AO CONHECIMENTO ADQUIRIDO NA ESCOLA:



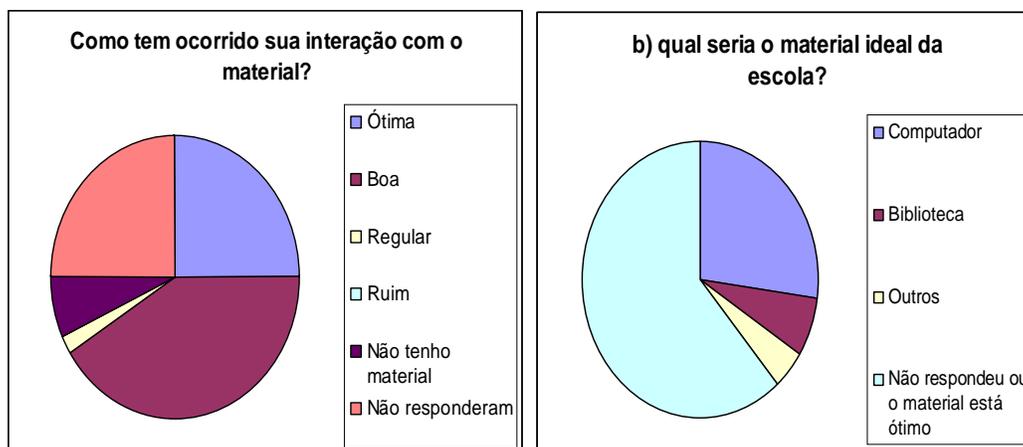
Ao analisarmos as respostas nos gráficos observamos que grande parte dos estudantes não responderam o que tem aprendido na escola, ou que aprenderam valores morais, ou só o conteúdo da disciplina. Os alunos se julgam, na maioria, de regulares a bons alunos. Isso nos mostra uma contradição. Se os alunos são bons porque não sabem o que tem aprendido na Escola?

Isso pode ser um indicador de que a escola não tem um currículo significativo, ou atrativo, talvez nem sequer funcional. Demonstrando mais uma vez que esta tem um papel de fetiche na vida dos estudantes do que necessária. Essa escola serve a quem?

Compreendemos que as reformas educacionais no currículo, no financiamento, no controle e na gestão foram implementadas com o objetivo de

ajustar a escola às novas demandas da flexibilização, à nova ordem mundial. Seguindo o ideário neoliberal, para os agentes das instituições financeiras mundiais, a educação é tida como instrumento para que as camadas populares se ajustem às mudanças próprias do capitalismo. Teria assim, conforme (LEHER 1996, p.13), “a função de prover novos valores culturais para que as pessoas possam reconhecer escolhas disponíveis na sociedade e abraçar os seus papéis”. Como conclusão, o que observamos é que, após o ajuste estrutural rompe-se o princípio da universalidade dos direitos e implementa-se políticas segmentadas, através de programas compensatórios voltados para o alívio da pobreza, e a escola básica para jovens e adultos continua sem preparar os estudantes, continua deslocando, fragmentando a relação Trabalho e Educação . A educação básica acaba na lógica do *apartheid* social, reproduzindo e aprofundando as desigualdades existentes. O discurso dominante enfatiza a melhoria da qualidade da educação básica, mas, ao mesmo tempo, reduz os recursos destinados a esse setor e não implanta medidas com vistas a retardar a entrada de crianças e adolescentes no mercado de trabalho e a assegurar o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola. Há, portanto, uma contradição entre o discurso político e a prática. E quem mais sofre com isso são os segmentos mais pobres da população; justamente aqueles que mais se beneficiariam do acesso à escola.

4.8. A QUESTÃO DO MATERIAL ESCOLAR:



A EJA, segundo Fávero (1996), não recebe material específico, ficando a cargo das escolas e dos professores, se entenderem ser necessário, porém, devemos deixar claro que a escola não recebe qualquer tipo de fomento para construir este material, assim, como também não disponibiliza horário para que seus professores possam prepará-los. Osmar Fávero, que faz parte de um importante grupo de trabalho da UFF, o qual estuda os materiais didáticos para a modalidade jovens e adultos, ressalta a importância de alguns materiais já existentes, pela pertinência ao projeto político pedagógico, bem como, pela qualidade dos projetos políticos pedagógicos, uma vez que são construídos por sujeitos participantes da luta de classes e do movimento social:

As estratégias formativas da Central partem do desenvolvimento do homem como um ser integral, que se constitui mediante relações sociais advindas do trabalho, assim como na relação com a natureza; relações que devem ser objeto de reflexão crítica, visando à libertação das condições de opressão e exclusão social, em particular proveniente de valores e atitudes de cunho discriminatório quanto às questões raciais, sexuais, religiosas, de

gênero, dentre outras, concebendo a educação e a formação como direito do trabalhador. (CUT, 2001, p. 4)

Osmar Fávero considera importantes alguns materiais didáticos utilizados atualmente para a educação de jovens e adultos, produzidos por dois movimentos que se destacam no panorama nacional: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), estes materiais são resultado de reflexões acerca da educação de Jovens e Adultos trabalhadores e levam em consideração o que Rummert nos diz:

[...]toma como eixo fundamental o trabalho, compreendido como processo histórico de transformação da natureza e dos próprios homens, os quais, em sociedade, criam, por múltiplas formas de sociabilidade, os diferentes modos de produção e compreensão da existência". Em segundo lugar, parte da "compreensão de que o conhecimento não pode ser concebido como algo externo e distante dos sujeitos, apartado das relações sociais que o constituem" (RUMMERT, 2004)

Osmar nos diz que as propostas vão ao sentido da superação da estrutura curricular por disciplinas, própria dos sistemas escolares, e ensaiam trabalhar na perspectiva interdisciplinar. Essa postura é traduzida no material didático, porém os professores tem dificuldades de trabalhar com esse paradigma, por causa de sua formação por disciplinas, pela formação insuficiente e pelas próprias condições de trabalho. (FÁVERO, 1996)

4.9. OS RELATOS DOS ESTUDANTES QUANTO A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNOS

O gráfico a seguir representa as respostas dos estudantes quanto a relação professor/alunos:



Os resultados dos gráficos acima apontam, como já comentado anteriormente, que os jovens acreditam na escola como redentora da sociedade. Os sujeitos da EJA depositam na escola a esperança de um futuro melhor. Podemos observar que eles já reificaram a escola da maneira como ela está posta, embora esta mesma escola apresente altos índices de evasão e repetência. Quando perguntados a respeito da sua relação com os professores, afirmam ser boa. Porém, assistimos várias vezes escola durante a pesquisa, atritos entre professores e alunos, alunos retirados de sala por indisciplina, professores que reclamavam com a coordenação pedagógica sobre comportamento dos alunos. Com a nova lógica de metabolismo do capital a repressão continua a ser empregada e tende mesmo a ser ampliada, mas a ideologia precisa mudar. No lugar da adesão pela esperança de uma vida boa e tranqüila, a ênfase está na competição, na tese de que não haverá como se assegurar os velhos direitos a todos e que caberá a cada indivíduo preparar-se, qualificar-se, para ser o mais competitivo possível, o mais adaptável possível, de forma a conseguir transitar de uma função a outra e conseguir – se não manter – conquistar novos empregos. De preferência que

busque tornar-se um empreendedor, pois não há mais lugar para os empregados acomodados à mesma situação, é preciso buscar novos caminhos, arriscar-se no mercado, ser competitivo, leia-se: individualista. A ideologia predominantemente burguesa reforça a dispersão, a concorrência, a fragilização de qualquer idéia de ação coletiva, bem ao gosto pós-moderno. Tanto uma como outra estratégia objetiva o que é essencial para o capital: a submissão dos trabalhadores. Para que a acumulação flexível se impusesse foram necessárias novas formas de luta de classe do capital contra os trabalhadores de forma a enfraquecer a luta da classe trabalhadora contra a burguesia, assim, se justifica o conformismo pelo tipo de escola que se tem, porém se reconhece que não é possível ficar sem ela, pois a nova era assim exige.

A seguir a fala de uma estudante revela um conflito na relação professor/aluno:

[...]ali eu não fazia bagunça não, eu estudava, mas também não gostava, tinha uma professora que não gostava de mim, aí piorou tudo mesmo né? Ela não gostava de mim mesmo, tinha 41 alunos na sala passaram 40 e ficou só eu." **T.18 anos.**

Para (GADOTTI, 1987) o educador tem um papel fundamental, agir no sentido da organização das classes produtivas. Mesmo oriundo da classe média, mesmo não estando diretamente ligado à produção, o educador que opte pela classe trabalhadora tem que encarar também como sua a tarefa de superação da dominação burguesa. Essa superação, na prática, seria a libertação da sociedade do domínio capitalista. Libertar da dominação de classe capitalista é fazer com que o trabalho da classe trabalhadora não lhe seja expropriado. A burguesia, libertada pela alienação da força de trabalho, não acumula apenas o capital material, mas igualmente o capital cultural. A educação e a ciência tornam-se propriedade exclusiva, monopólio do capital. Apropriar-se do saber historicamente acumulado é um direito e um instrumento de luta da classe trabalhadora para elaborar a contra-hegemonia; e os professores, como intelectuais orgânicos, devem assumir

seu papel; não como sacerdotes, mas como líderes de um projeto emancipador. No entanto, temos que entender os limites desses profissionais, cansados de transitar de uma escola para outra, por causa de jornadas duplas, ou melhor, muitas vezes triplas. O turno da noite para estes profissionais é a terceira etapa de sua carga horária. Por causa dos baixos salários os professores têm trabalhar em várias escolas, e o turno da noite por ser o último, fica sempre desfavorecido, uma vez que o profissional já está esgotado, prejudicando seu relacionamento com os estudantes. Entretanto, não nos cabe aqui tratar da precarização do trabalho docente, fato que está intimamente ligado ao modo de vida da sociedade do capital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa situou-se no campo dos estudos da relação Trabalho e Educação, mais especificamente no debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seu impacto na formação dos trabalhadores. Nosso objeto de estudo foi a EJA na forma como está posta na educação. O debate desta pesquisa tomou como referencial as análises de Gramsci sobre a educação, bem como sua concepção de estado e sociedade. Trabalhamos com a categoria Pedagogia da Hegemonia de Lucia Neves, também com conceito de história em Walter Benjamin.

A investigação teve por finalidade compor um conjunto de informações que nos permitisse compreender os sentidos e significados da especificidade da EJA, das expectativas dos estudantes, e como a Pedagogia da Hegemonia se materializa na própria escola, através dos relatos dos estudantes nos questionários. Tal conhecimento certamente nos auxiliará na reflexão acerca da eficiência da EJA, no que se refere à qualificação dos jovens e adultos que, ao longo do tempo, foram excluídos da escola e necessitam ter garantido seu direito de acesso ao conhecimento, historicamente acumulado. A análise servirá como subsídio para conhecer o impacto da EJA no crescimento pessoal e até profissional dos estudantes e responder algumas questões importantes, tais como: expectativas dos estudantes foram atendidas? Será a EJA um instrumento que visa à formação omnilateral dos Jovens e Adultos? A EJA colabora para emancipação humana destes estudantes ou os conforma com o modelo societal capitalista?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas,

seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Como preocupação central do papel real e transformador da educação e considerando que ela deve gerar agentes sociais e históricos conscientes, a lente desta análise foi o materialismo histórico dialético. Uma análise onde se investigou o avanço real de uma política educacional e de seus limites que devem ser reconhecidos por todos os agentes envolvidos, ou seja, a comunidade escolar que tem a EJA como realidade institucional. Foram entrevistados estudantes de quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Manoel Reis, da V a VIII fases, cerca de 120 alunos, através de questionários semi-estruturados, que correspondem ao segundo segmento do ensino fundamental; com a intenção de dar voz aos estudantes, identificar esses sujeitos e entender as especificidades da EJA. Objetivo foi Investigar a materialização da Pedagogia da Hegemonia na EJA, no sentido de constatar essa modalidade de educação se dá como uma forma de emancipação em uma perspectiva unilateral ou como uma contra-reforma com a intenção de conformar os trabalhadores.

A cidade onde a escola pesquisada está inserida fica na grande região metropolitana do Rio de Janeiro, e não possui área rural. Podemos caracteriza-la como cidade dormitório por não ter sua independência administrativa nem econômica sendo, portanto, altamente dependente da sede regional a quem se vincula com grande intensidade. Outra característica que destacamos nesse tipo de cidade é a negligência aos direitos humanos e a cidadania, implicando em precárias condições de vida para seus moradores que vivenciam altos índices de violência, insalubridade, epidemias, problemas de trânsito e transportes, agressão ao meio ambiente, entre outros. A Escola Manoel Reis situa-se no Centro urbano do Município de Mesquita – recentemente Municipalizado, a cerca de 8 anos- que até 2008 não possuía seu sistema próprio de Ensino, ficando dependente das normas e legislações do Estado do Rio de Janeiro, assim como também do Município de Nova Iguaçu, de onde se emancipou. A estrutura do Município e da própria Secretaria de

Educação ficaram comprometidas, por este município ser ainda muito recente, fato que faz com que haja uma demanda muito grande de organização e estruturação para o atendimento da população, o que se agrava pelo município não ter uma arrecadação suficiente, por se tratar de um lugar onde não há uma fonte expressiva de arrecadação, fazendo com que este dependa quase que exclusivamente, dos repasses de verbas do governo Federal. As características geográficas da população apontam que a maior parte dos estudantes são nascidos no Estado do Rio de Janeiro e moram há muito tempo no bairro, no entanto, o que os fixou ali não foi a infra-estrutura que o bairro oferece, nem emprego e sim as relações pessoais fato que Robert Castel (1995) chama a atenção anunciando a esse respeito que as pessoas se fixam nos lugares por causa dos vínculos de família que os proporcionam uma rede de proteção mútua, ou seja, quando algum membro da família ou amigo próximo está desempregado, desassistido, essas pessoas se mobilizam em seu auxílio.

Verificamos na pesquisa que os alunos que frequentam a escola são na sua maioria absoluta jovens entre 15 e 20 anos de idade desvelando o fenômeno de juvenilização da EJA. São homens e mulheres, trabalhadores empregados e desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos pais e mães, moradores de periferia, favelas. São muitas vezes sujeitos marginalizados nas esferas socioeconômicas, privados do acesso a cultura letrada e aos bens culturais. O que com certeza compromete sua participação na escola, na sociedade, no trabalho. Vivem em uma área urbana, pouco industrializada, mas com características da modernidade, burocratizada, escolarizada e em geral trabalham em ocupações que podemos chamar de trabalho simples. Trazem consigo a marca da exclusão social. São jovens e Adultos que quando retornam a escola, o fazem pelo desejo de melhorar de vida ou por exigência do mercado de trabalho. São sujeitos que participam da garantia do sustento da vida familiar.

Um outro dado importante que foi apurado é que quando perguntados: porque se afastaram da escola? pôde-se observar que cerca de 20% dos

entrevistados disseram não terem se afastado da escola, o que nos leva a entender que são as possíveis vítimas da reprovação, ou então, entraram na escola com a idade avançada.

Observamos que aproximadamente 30 % dos alunos se afastaram da escola por motivos de trabalho, esse dado nos deixa clara a existência do trabalho infantil, bem como, a falta do envolvimento do poder público em cumprir a legislação acerca da obrigatoriedade do ensino fundamental e do direito a educação, também, a má qualidade do ensino regular que expulsa esses sujeitos da escola por meio de várias reprovações até que desistam, ou sejam remanejados para a EJA.

A investigação revelou a existência de jovens menores de 15 anos estudando à noite, sabemos que a lei de diretrizes e bases estipula a idade mínima de 15 anos para o estudo na modalidade EJA. Porém, foi observado, na escola, e também relatado pela Diretora e Orientadora Educacional, que esses alunos são remanejados do diurno, por motivo de comportamento ou por precisarem trabalhar.

Na questão cultural, constatamos que os estudantes têm acesso principalmente à televisão, não estando muito interessados nos telejornais ou documentários, seu programa favorito são os filmes e as telenovelas, fato que nos alerta para a questão da cultura de massa, lembrada por Gramsci (2000), quando nos dizia que os meios de comunicação são aparelhos privados de hegemonia, em que esses se encontram a serviço da manutenção da ordem capitalista vigente. Assim percebemos como um fator agravante para o envolvimento dos jovens nessa conformação societal.

Verificamos que a escola não recebe qualquer tipo de fomento para construir o material didático, assim, como também não disponibiliza horário para que seus professores possam prepará-los. Dessa forma, entendemos que fica prejudicada a qualidade das aulas.

É inegável que um dos caminhos para conquista da autoestima e para construção de um projeto de vida para os jovens e adultos é a preparação para o trabalho. A análise nos mostrou que os sujeitos da EJA depositam suas esperanças de um futuro melhor na escola e, para tanto, saem de suas casas à noite, cansados da rotina da vida dura do trabalhador explorado e expropriado pela saga implacável do sistema Capitalista, para perseguir uma melhor condição de vida. No entanto, é triste constatar que muitos desistem no caminho, ou quando concluem seus estudos é de forma precária, como podemos ver pelos próprios índices oficiais divulgados pelos órgãos oficiais do governo acerca da qualidade do ensino.

Observamos flagrante conformação dos estudantes com a qualidade da educação, assim como, pelo seu próprio fracasso, quando a maioria apontou que a escola deveria oferecer recursos como a informática, educação física, entre outros, mas, ao mesmo tempo se dizem satisfeitos com a escola materializando, dessa forma, o êxito da Pedagogia da Hegemonia.

6. ANEXOS

6.1. QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

01- Quais são seus planos para o futuro?

02- Qual foi o momento mais importante de sua vida na escola? Por quê?

03- Qual foi o momento mais difícil de sua vida na escola? _____

04- Em algum momento abandonou a escola?

Que motivo(s) o afastou da escola?

Motivos de ordem familiar

Motivos de trabalho

Motivos de vontade pessoal sem ter sido apresentado algum argumento, além da vontade

Motivo da própria escola? Qual?

05- Por que escolheu a EJA, ou melhor, voltou a estudar? _____

06- A EJA é como você imaginava? _____

07- O que é a escola para você? _____

08- A escola tem cumprido os objetivos que você previa, ao ingressar nela? _____

09- Você já trabalha?

10- Em que você trabalha?

11- Você participa das decisões tomadas na escola? Por quê?

12- Gostaria de participar?

13- Você acha que se você participasse das decisões da escola a escola seria melhor do que é? _____

15- O que você acha que a escola deveria ter para que seus objetivos sejam cumpridos? _____

16. Em relação ao conhecimento, o que você gostaria que fosse ensinado?

17. O que você tem aprendido na escola, inclusive sobre as relações pessoais?

18. Como você se avalia no contexto escolar? _____

14- Você falta muito às aulas? _____

19- Como tem ocorrido sua interação com o material? _____

20. Como tem ocorrido sua interação com o professor?

21. Se você tem críticas, para você,
Qual seria o tempo ideal da escola?

Qual seria o material ideal da escola?

Qual seria a relação ideal com o professor?

d) Como você gostaria que a escola fosse?

e) Qual é a maior dificuldade que você encontra na escola?

1- Idade:

Menos de 15 anos

Entre 15 e 20 anos

Entre 20 e 25 anos

Maior de 25 anos

2- Naturalidade – Estado : _____

Migrante

Natural do Rio de Janeiro

3- Quanto tempo mora no bairro? _____

Até 5 anos

Mais de 5 anos

Mais de 10 anos,

Desde que nasceu
Não mora no bairro?

4- Qual é a renda familiar da sua família?
Entre 1 e 3 salários mínimos
Entre 4 e 6 salários mínimos
Mais de 6 salário mínimos

5- Quantas pessoas moram com você?

6- Quantas pessoas estão estudando?
Dividir em várias pessoas ou se somente ele estuda

7- O que você faz para se divertir?
Atividades em espaços de lazer tais como cinemas, teatro e outros de culturais (shows, clubes e etc)
Atividades coletivas na própria residência (amigos e familiares)
Atividades individuais na própria residência (ver TV, por exemplo)
Atividades esportivas em áreas públicas

8- Qual é o seu programa favorito?

Filmes

Novelas

Telejornais

Outros _____

7. REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. **Da cegueira à orfande**: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947-2002). Revista *histedbr on-line*, v. 36, p. 200-215, 2009.

_____. Márcia S. **A Construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária**: “usos” e “abusos” do pensamento freireano. (2002). Apresentado na 25ª Reunião da ANPEd, GT 18 de Educação de pessoas jovens e adultas, Caxambu, 29 de março de 2011. Internet/endereço: www.anped.org.br

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial, Washington: D.C. 1992.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias de educação**: a World Bank sector review. Washington: D.C. (mimeo). 1995.

BEISIEGEL Celso de Rui. **Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982, 304 p.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. V.1.

BOITO JR. Armando. **Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Revista *Crítica Marxista*. N°3. São Paulo, Editora Brasiliense. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: D.O.U. de 22/12/1996.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Promulgada em 05 de outubro de 1988.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social**: Uma crônica do salário. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). **Bases do projeto político-pedagógico do Programa de Educação Profissional da CUT-Brasil**. São Paulo: CUT; Secretariado de Formação Profissional, 2001. (Educação e trabalho, n.1)

CHESNAIS, François. Mundialização, regulação e depressão longa. In: CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 295-321.

COSTA, Marcio. **Tempos de desesperança** – roteiro para repensar a educação quando o futuro parece sombrio. Humanas: Porto Alegre, v. 24, n. 112, 2001.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DE TOMMASI, Mirian Jorge, e HADDAD, Sérgio (org.) (1998): **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais** - São Paulo: Cortez.

FALCÃO, Frederico. **Resgate de uma década**: a conjuntura político-social brasileira dos anos 80. Libertas, Juiz de Fora, v.2, n.2, p.28 - 49 jul / 2008 – ISSN 1980-8518.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. São Paulo: Cortez, 1996.

FAVERO, O. . **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Educação e Sociedade, v. 28, p. 614-617, 2007.

_____ **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 27, p. 39-62, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. pp. 201-366.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 14^a ed.;

_____ FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho**. São Paulo. Cortez. 2005

GADOTTI, Moacir – **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987, 7ª. Ed.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Ed. Civilização Brasileira.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 14ª edição. São Paulo: Loyola, 1992. 349p

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000** – Microdados da Amostra, 2000, Rio de Janeiro.

IRELAND, T. D. **Desafios e perspectivas para a América Latina**. Apresentação disponível em <http://www.mec.es/educa/rieja/>. Acessado em agosto 2009.

KUENZER, A. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 6, n.20, julho/set. 1998

LENIN, V. L. (1966). **“O Imperialismo, Estágio Superior do Capitalismo”**. In: Obras Escolhidas. Moscou: Editorial Progresso.

LEHER, R. **Educação e tempos desiguais**: reconstrução da problemática trabalho-educação. 19ª Reunião Anual da Anped, GT 09, Caxambu, M.G., 1996.

LOPES, J. R. **A escola como espaço social, prática pedagógica e processo de trabalho**: Reflexões. Revista Pró Posições, UNICAMP-Campinas, v. 11, n. 2 (32), p. 61-68, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14ª edição. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco .Cibele Saliba Rizek (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, Coleção Estado de Sítio

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11

- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira** São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.
- POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo, Boitempo, 2001.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** São Paulo: Moraes, 1982
- RUMMERT, S. **Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta formulada pelos trabalhadores.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.
- SILVA, André Gustavo Ferreira da – UFPE -**GT: Filosofia da Educação / n.17**
- SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3ª edição. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001. 121p.
- SOARES, L. e RODRIGUES SILVA, F. **Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil.** Disponível http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Leo_Fernanda.htm. Acessado em agosto de 2009.
- SOUZA, José dos Santos. "**Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a educação brasileira - anos 90**". In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) Educação e Política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SPOSITO, Marília Pontes e Maria Carla Corrochano. **A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil.** Disponível em www.scielo.br. Consultado em 11/09/2010.
- VENTURA, J. P. **O Planfor e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2001.
- WOOD, E.M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.