



**Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores:
história, processos de luta e resistência**

Universidade Federal Fluminense

Faculdade de Educação

NEDDATE - NÚCLEO DE ESTUDOS, DOCUMENTAÇÃO E DADOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

REVISTA TRABALHO NECESSÁRIO: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario>

Redação: R. Professor Waldemar Freitas Reis, s/nº, bloco D, sala 525, Gragoatá - São Domingos, Niterói - RJ, CEP 24210-201 - revistatrabalhonecessario@gmail.com

EDITORES

Lia Tiriba, Maria Cristina Paulo Rodrigues
e José Luiz Cordeiro Antunes

CONSELHO EDITORIAL

Caridad Perez García (UCPEJV – Cuba), Celso Ferretti (UNISO - Brasil), Gaudêncio Frigotto (UFF / UERJ-Brasil), José Claudinei Lombardi (UNICAMP – Brasil), Maria Ciavatta (UFF - Brasil), Roberto Leher (UFRJ - Brasil), Tomás Rodrigues Villasante (UCM – Espanha), Sonia Maria Rummert (UFF - Brasil) e Virgínia Fontes (UFF / EPJV / Fiocruz - Brasil).

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandre Maia do Bomfim (IFRJ), Ana Margarida Campello (EPSJV/FIOCRUZ), Ana Motta (UFF), André Feitosa (EPSJV/FIOCRUZ), André Martins (UFJF), Andrea Araújo Vale (UFF), Anita Handfas (UFRJ), Angela Siqueira (UFF), Angela Tamberlini (UFF), Claudio Fernandes da Costa (UFF), Célia Regina Vendramini (UFSC), Daniela Motta (UFJF), Dante Moura (IFRN), Deise Mancebo (UERJ), Domingos Leite Lima Filho (UTFPR), Dora Henrique da Costa (UFF), Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA), Edison Oyama (UFRR), Edson Caetano (UFMT), Eneida Oto Shiroma (UFSC), Eraldo Leme Batista (UNIVAS-MG), Eveline Algebaile (UERJ), Filippina Chinelli (EPSJV/FIOCRUZ), Flávio Anício (UFRRJ), Francisco José Lobo Neto (FIOCRUZ), Guadalupe Teresinha Bertussi (UNAM e UFSC), Hajime Nozaki (UFMS e UFJF), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Ivo Tonet (UFAL), Jacqueline Botelho (UFF), Jaqueline Ventura (UFF), João dos Reis da Silva Jr. (UFSCar), José dos Santos Souza (UFRRJ), Júlio Cesar França Lima (FIOCRUZ), Justino de Souza Junior (UFC), Kátia Lima (UFF), Laura Souza Fonseca (UFRGS), Lea Calvão (UFF), Lígia Klein (UFPR), Luciana Requião (UFF), Marcelo Lima (UFES), Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim (UFF), Maria de Fátima Félix Rosar (UNICAMP), Marcia Alvarenga (UERJ), Mariléia Maria da Silva (UDESC), Marisa Brandão (CEFET-RJ), Marise Ramos (UERJ,FIOCRUZ), Marlene Ribeiro (UFRGS), Myriam Feldfeber (UBA - Argentina), Ney Luiz Teixeira Almeida (UERJ), Olinda Evangelista (UFSC), Ramon de Oliveira (UFPE), Raquel Varela (Universidade Nova de Lisboa - Portugal), Roberto Leher (UFRJ), Ronaldo Lima (UFPA), Rosilda Benacchio (UFF), Rui Canário (Universidade de Lisboa – Portugal), Sandra Maria Siqueira (UFBA), Sandra Morais (UNIRIO), Sérgio Lessa (UFAL), Susana Vasconcellos Jimenez (UFC), Tatiana Dahmer (UFF), Valdemar Sguissardi (UFSCar), Vania Motta (UFRJ) e Zuleide Silveira (UFF).

ORGANIZAÇÃO DA TN 40 (2021)

Prof.ª Drª Sonia Maria Rummert e Prof.ª Drª Jaqueline Ventura do Grupo de Pesquisa EJATLAB – Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores do Neddate- Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho-Educação da Universidade Federal Fluminense

ASSISTENTES DE EDIÇÃO

Daniel Tiriba, Lândhor Borges Camello (UFF) e William Kennedy do Amaral Souza (IFRO)

FOTO DA CAPA

“ El hogar tan querido ” – 1922-1928, pintura de Diego Rivera

MONTAGEM DA CAPA

Daniel Tiriba

Trabalho necessário

V.19 nº 40 / set-dez (2021) ISSN: 1808-799 X

Indexado por / Indexed by



Apoio:



Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF Bibliotecária:
Mahira de Souza Prado CRB-7/6146

• **T758 TrabalhoNecessário [recurso eletrônico] / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. – Ano 1, n. 1 (2003)-. – Niterói: NEDDATE, 2003-.**

• **Anual, 2003-2007; Semestral, Jan./Jun. 2008-Jul./Dez. 2014; Quadrimestral, Jan./Abr. 2015-.**

• Modo de acesso: World Wide Web.

• Título extraído da home page (acesso em 06 mar. 2018).

• Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>

• ISSN: 1808-799x

• 1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. II. Universidade Federal Fluminense. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação.

CDD 370

Editorial

OPRESSORES, OPRIMIDOS E CONTRADIÇÕES ENTRE TRABALHO E CAPITAL¹

Publicado pela primeira vez no ano de 1970, o livro *Pedagogia do Oprimido*² é um convite para que as pessoas do povo, ou seja, para que mulheres e homens trabalhadores e seus filhos rompam com a cultura do silêncio. Freire indica a educação bancária como elemento de manipulação, de invasão cultural e, portanto, instrumento da opressão de uma classe sobre outra. Considerando a existência de relação dialógica entre opressor e oprimido, para os primeiros, o “que vale é ter *mais* e cada vez *mais*”; assim “*ser*, para eles, é *ter*, ter como classe que tem” - questão esta que implica para os oprimidos *ter menos ou nada ter*. (FREIRE, 1974, p. 49). Em *Educação como prática da liberdade*³, publicado em 1967, advertia que “não há educação fora da sociedade humana e não há homem no vazio” (FREIRE, 1970, p. 45); daí, ser a busca de um homem-sujeito que é parte integrante de uma sociedade igualitária, que também é sujeito. É essa sociedade que queremos construir!

No ano de 2021, foram incontáveis as comemorações do aniversário de 100 anos de Paulo Freire, que representa para todos e todas nós um marco na educação e, particularmente na educação de jovens e adultos trabalhadores, tema que a *Revista Trabalho Necessário* (TN 40) apresenta aos leitores e leitoras. Por isso, nas poucas linhas desse Editorial, queremos deixar nossa homenagem a este homem, profundamente humanista, que revolucionou o pensamento pedagógico no Brasil e no mundo. Até hoje prosseguimos com uma pergunta-chave que marca o conjunto de sua obra: afinal, o que seria da ordem opressora se oprimidos perguntassem *por quê?* (FREIRE, 1974).

¹ Artigo recebido em 08/11/2021. Aprovado pelos editores em 10/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.52217>.

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

³ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

Nitidamente, a pobreza e a extrema pobreza se agudizaram com o golpe parlamentar, empresarial e midiático que levou à deposição da presidente Dilma Rousseff, em 2016, e que, estão associadas especialmente às medidas regressivas tomadas pelo governo Temer, nos anos de 2016 e 2017. Dentre elas podem ser citadas a PEC 241 (chamada pelos movimentos sociais de “PEC do fim do mundo”), que estabelece um teto para os gastos públicos, congelando as despesas do governo federal durante 20 anos, ampliando enormemente a vulnerabilidade social; a lei da terceirização (Lei 13.429/17) e a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17), que atingem a classe trabalhadora brasileira, historicamente já tão desprotegida. Esse conjunto de ações cria um cenário que explica, em parte, a eleição de Bolsonaro, em 2018, cujo (des) governo nos assola com maior dramaticidade.

Por isso afirmamos que, no Brasil, essa situação de barbárie é expressão não apenas da intensa crise sanitária e econômica gerada pela pandemia que assolou o planeta Terra em 2020, mas também resulta das recentes políticas de desmonte do Estado, e que, sob o comando de Bolsonaro, assumem ainda um cunho conservador e neofascista. Em última instância, o desemprego e a miséria são a manifestação de necropolíticas implementadas pelo governo Jair Messias Bolsonaro, que ainda hoje se nega a tomar a vacina, seja por descaso com a ciência, seja por compromisso com indústrias que queriam lucrar com a saúde. Não por acaso, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Covid sugeriu 80 indiciamentos por crimes cometidos, comprovando que interesses privados levaram ao atraso da vacina e, conseqüentemente, à morte de mais de 600 mil pessoas. Finalizando o ano de 2021, prosseguem os pedidos de *impeachment*; no entanto, tudo indica que não será pela via jurídica que conseguiremos destituir Bolsonaro e seus asseclas. Embora os movimentos sociais tenham estimulado a ida às ruas para lutar contra o vírus maior, não têm sido suficientes as manifestações e protestos populares. De qualquer maneira, tem diminuído o número de aprovação do governo: na pesquisa do PoderData, dia 30 de setembro, o capitão registrava 58% de rejeição da população.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴, a população em situação de rua cresceu 140% a partir de 2012, chegando a quase 222 mil brasileiros. Ainda que não tenhamos dados precisos sobre 2021, sabemos que é alarmante o aumento da população que faz da rua seu local de trabalho e moradia.

⁴ IPEA https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35811).

Basta caminhar pelas calçadas da cidade para observar o crescimento exponencial de homens e mulheres trabalhadoras que passaram a constituir o que Marx denominou de categoria estagnada ou peso morto do exército industrial de reserva. Para o LabCidade – Laboratório Espaço Público e Direito à Cidade⁵, em 2020, na região metropolitana de São Paulo ocorreram pelo menos 28 remoções, atingindo 2.727 famílias; foram 48 casos de ameaças de remoção, o que incluíam 7.141 famílias. Dada a insensibilidade dos magistrados que analisam processos de reintegração de posse, cerca de 900 famílias foram retiradas de uma ocupação no bairro de Vila Roseira, na cidade de São Paulo. No período de 26 a 29 de outubro de 2020, o Censo da População em Situação de Rua da Cidade do Rio de Janeiro registrou 7.272 pessoas em situação de rua na cidade. Entre elas, 75,2% (5.469) estavam morando nas ruas e 24,8% (1.803) em unidades de acolhimento e comunidades terapêuticas. O perfil predominante é de homens, negros, com idade entre 18 e 49 anos, e um grande percentual (40,1%) de nascidos fora do Rio. Além disso, 752 pessoas, que corresponde a pouco mais de 10% desse total, afirmaram ter ido para as ruas depois do início da pandemia provocada pelo coronavírus.

As crianças também voltaram a povoar as ruas das cidades. Entregues à própria sorte, jovens, crianças e adultos têm estado ainda mais vulneráveis a contrair e disseminar o vírus, instalando-se nas calçadas e embaixo de viadutos. Sem falar de desemprego, fome e miséria. No Rio de Janeiro, no Largo da Glória, chama a atenção uma família em uma barraca instalada embaixo de um arbusto enfeitado com adereços de Natal. A não ser que a prefeitura os retire para não deixar feia a “cidade maravilhosa”, esses homens e mulheres vão romper o ano de 2022, ali, a céu aberto, ao léu. Vão depender quase que exclusivamente da solidariedade das pessoas que lhes levem algo de comer e beber.

Mas quem são essas pessoas que atualmente ocupam as ruas, em número crescente? É importante que as enxerguemos para além desta situação de extrema vulnerabilidade e as situemos como parte integrante da classe trabalhadora brasileira. Classe trabalhadora que vem sendo atingida por um desemprego que chega a 14,4 milhões da população economicamente ativa (IBGE, 2021)⁶, adoecida pela covid-19

⁵ <https://www.labcidade.fau.usp.br/>

⁶ Estes são dados do 2º trimestre de 2021, a partir da PNAD Contínua, do IBGE. Além deste número, é importante considerar os 5,6 milhões de desalentados e os mais de 32 milhões de subutilizados, o

ou pela falta do trabalho e pela fome que advém dessa falta. Enfim, essa classe que, como disse Belluzzo (2020)⁷, é o principal “grupo de risco” no cenário pandêmico,. Isto ocorre exatamente porque vem tendo seus direitos do trabalho (e sociais) atacados ferozmente nos últimos 40 anos, a partir da globalização neoliberal. E que, no Brasil, se acentua ainda mais na segunda década do século XXI.

No campo da educação, da saúde, da cultura, das ciências, as políticas de cunho neofascista continuam a ameaçar estes setores da sociedade, impedindo ou negando o acesso, a permanência, a atenção básica e a socialização daqueles elementos acumulados e historicamente construídos pela classe trabalhadora, como partes do bem comum e como direito de todos/as. Parece que vivemos em um eterno caos, sem saída para os problemas de diferentes ordens, presentes no real.

E se o quadro é, de fato, de tamanha gravidade, o que nos leva a invocar a ideia de Gramsci sobre “o pessimismo da razão”, também buscamos em Freire, patrono da Educação Brasileira, o sentido da esperança. Entendemos com ele que os fatos estão postos não definitivamente, mas que cabe a nós, com uma leitura crítica da realidade, desconstruir o que ideologicamente nos é apresentado, como ponto final das coisas do mundo. Como está expresso nas Primeiras Palavras de Pedagogia da Esperança:

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e

que deixa mais de 50% da população em idade de trabalhar fora do mercado de trabalho. Ver: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em 08 de novembro de 2021.

⁷ Fala de Luiz Gonzaga Belluzzo em um seminário on-line organizado pelo Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (Cesit), da Unicamp, em 15 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/ciclo-de-seminario-on-line-economia-trabalho-e-protecao-social-em-tempos-de-criese> Acesso em 08 de novembro de 2021.

titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 1992, p.5)⁸

Parece desnecessário dizer, mas a luta continua! Enquanto existir sociedades cindidas em classes e, portanto existir opressores e oprimidos, a luta se fará presente sempre. E mais uma vez, lembrando com carinho do saudoso mestre Paulo Freire, a quem rendemos homenagem neste editorial, importante não esquecer que esperança sem projeto é desesperança, como ele mesmo dizia.

Niterói-RJ, 08 de novembro de 2021.

Lia Tiriba, Maria Cristina Paulo Rodrigues, José Luiz Cordeiro Antunes
Editores da Revista Trabalho Necessário.

⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Apresentação

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CLASSE TRABALHADORA: HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA FRENTE À NEGAÇÃO DO DIREITO¹

Sonia Maria Rummert²
Jaqueline Ventura³

Em outubro de 2021, um vídeo com jovens e adultos (em sua maioria mulheres) procurando por comida em um caminhão de lixo em Fortaleza chamou a atenção, nas redes sociais, sobre a situação de aprofundamento da desigualdade social e da ampliação da fome no país. Estima-se que hoje, vinte e cinco milhões de brasileiros não saibam o que, nem se irão comer⁴. Esse quadro dramático, intensificado em virtude da pandemia da Covid-19, é banalizado pela política ultraliberal em curso no país, em virtude das políticas atualmente implementadas, sobretudo, pelo governo federal e traz para jovens e adultos da classe trabalhadora imensos desafios para existir e resistir.

À medida que se intensificam a exploração e a expropriação, os desafios da vida social se intensificam; multiplicam-se as estratégias degradantes de

¹ Artigo recebido em 08/11/2021. Aprovado pelos editores em 10/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.52218>.

² Pós-Doutorado em Formação de Adultos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ – Brasil). Professora Colaboradora do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF) e Professora Associada do Programa de Doutorado em Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa EJATrabalhadores (EJATrab UFF – CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-8786>; E-mail: rummert@gmail.com;

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9928452814893376>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). Coordenadora do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados em Trabalho e Educação (Neddate – UFF). Vice-líder do Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab UFF – CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>; E-mail: jaqventura@uol.com.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8217768981005318>.

⁴ Mais de 24,5 milhões de brasileiros não sabem se vão comer no dia, diz estudo. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2021-10-13/pessoas-passando-fome-brasil.html> Acesso em 02 de novembro de 2021.

sobrevivência, expressão da complexidade de um mundo do trabalho desregulamentado, fragmentado, precário e volátil (ANTUNES, 2003).

Nesse cenário dramático, este número da Revista Trabalho Necessário **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, luta e resistência** debate, particularmente, questões referentes à educação voltada aos jovens e adultos da classe trabalhadora; a educação dos oprimidos de que trata Paulo Freire ou dos “de baixo” nos termos utilizados por Edward Thompson. Os estudantes (atuais ou potenciais) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcados por condições socioeconômicas que não permitiram o acesso ou a conclusão da escolarização, integram a classe trabalhadora, estejam ou não inscritos oficialmente no cada vez mais amplo universo de ocupações. São sujeitos aos quais vem sendo negado, ao longo da história e a partir de diferentes estratégias, o pleno direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Mais recentemente, em virtude da pandemia, as precárias condições de existência dessa fração da população brasileira, cada vez mais ampliada, ganharam maior visibilidade, explicitando a questão da classe, como categoria essencial ao entendimento do substrato comum de precariedade que atinge as trabalhadoras e os trabalhadores brasileiros. Nessa perspectiva, aqueles que se colocam no campo crítico, sublinham o caráter de classe na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais que isso, convidam a indagar, como ponto de partida, quem constitui, efetivamente, o “público” da EJA para além dos números que os representam abstratamente. Pergunta-se, assim, quem são as trabalhadoras e os trabalhadores que estudam na EJA, ou que não possuem as condições objetivas básicas para frequentá-la nos moldes tradicionais em que se configura? Até que ponto se reconhecem ou não como pertencentes à classe trabalhadora, mesmo quando não possuem vínculos de trabalho reconhecidos? Como forjam suas trajetórias de produção e reprodução da existência? Que saberes constroem e apreendem neste processo cotidiano de luta pela vida?

Faz-se necessário, refletir, também, sobre as concepções de trabalho que regem os fundamentos e as práticas pedagógicas na modalidade. O trabalho, ao longo da história da EJA, tem sido tomado, de modo estrito, em sua forma histórica (prática econômica, cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção), ou seja, tomado como trabalho alienado, no caso do modo de produção

capitalista. Nessa perspectiva pragmática, sua ênfase tem recaído na educação para o emprego, perspectiva hoje significativamente abalada pelos intensos processos de precarização e de difusão da crença no empreendedorismo, que na verdade, constitui uma das mais claras expressões das economias estruturalmente frágeis.

Predomina, nessa perspectiva, a lógica mercantil, que compreende os próprios seres humanos como mercadorias, como insumos econômicos a serem qualificados segundo as demandas dos processos produtivos e as necessidades de controle social. Tal concepção constitui uma forte justificativa para que a EJA não constitua prioridade nas políticas de educação, a não ser quando as demandas pontuais de nosso capitalismo dependente requerem ações emergenciais, circunscritas a formações reduzidas, precárias e marcadamente subsumidas pelas parcas exigências do trabalho simples (MARX, 1980).

Essa compreensão reducionista do trabalho e, conseqüentemente, da educação, particularmente no caso a EJA, circunscreve-a a uma perspectiva instrucional e conformadora da divisão social do trabalho, nos limites da ordem social do capital. Faz-se necessário, portanto, trazer subsídios teóricos para situar uma ampla análise crítica das relações que se estabelecem entre Trabalho-Educação na Educação de Jovens e Adultos, trazendo para o centro do debate o fato de que, para além da dimensão histórica, a categoria trabalho abriga, do mesmo modo, a dimensão ontológica como processo necessário de produção da existência humana e, concomitantemente, de ação contínua e multifacetada de produção de saberes que se constroem na vivência cotidiana dessas experiências.

Nesse sentido, o trabalho, independente das diferentes formas históricas de sociedade, se apresenta em sua dimensão social-ontológica de mediação entre homem e natureza, satisfazendo suas necessidades básicas no processo de produção e reprodução das condições de sua existência (MARX, 1980, p. 202). Portanto, compreender a natureza educativa do trabalho, tanto por seu caráter ontológico quanto por sua especificidade histórica, é essencial por ser pressuposto da compreensão do processo histórico de produção dos conhecimentos e das contradições das relações sociais de produção.

Ainda segundo Marx, “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.”

(MARX, 1980, p. 202). Convém salientar que as dimensões ontológica e histórica são indissociáveis, sendo ambas essenciais para que o trabalhador se reconheça como sujeito capaz de lutar contra sua própria alienação e exploração e, assim, pela transformação social.

Este número temático da TN ganha importância ao trazer um conjunto de reflexões que, à luz da relação Trabalho-Educação, abordam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no rico processo de constituição do indivíduo como ser social. Sublinha-se, assim, o caráter historicamente heterogêneo inerente à classe trabalhadora, tanto na realidade brasileira quanto na dos demais países. São diferentes identidades que compõem coletividades com traços culturais próprios de sujeitos que vivem, de acordo com suas especificidades sócio históricas, o desafio cotidiano de produção e reprodução social da existência a partir da situação de classe comum a uma ordem social injusta e desigual⁵ que constitui a base do modo de produção capitalista.

Entendemos que as contribuições dos autores, em sua rica multiplicidade de abordagens, concorrem de forma significativa para refletirmos acerca das políticas atuais da educação básica e/ou profissional dos jovens e adultos da classe trabalhadora, situando-as como importantes expressões de particularidades de um processo mais amplo de relações sociais de produção capitalistas, de retrocessos das políticas sociais, especificamente nas economias periféricas (FERNANDES, 1975) como é caso da África, da América Latina e, particularmente em nosso caso, do Brasil.

A situação de negação do direito à educação básica a milhões de brasileiros/as se amplia em face a novas ameaças que se somam aos históricos desafios de submissão da EJA às lógicas de exploração e expropriação subsumindo-a às imposições do mercado. A ampliação desse processo desenha, ainda, um retrocesso em relação ao estabelecido legalmente para a modalidade, ameaçando a própria existência da EJA como ação sistemática e presencial com avaliação em processo, de responsabilidade do Estado, formulador e indutor das políticas públicas de educação. Desse modo, a EJA vem passando por um silencioso processo de desmonte, com: a redução contínua de matrículas no ensino

⁵ Essa é a concepção que rege o conjunto das ações acadêmicas características do Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab/UFF-CNPq). Para maior conhecimento indicamos a leitura da Apresentação do Grupo no site <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/>

fundamental e médio; o progressivo fechamento de turnos, turmas e escolas que ofertam a modalidade presencial pública; a redução significativa de recursos públicos destinados a EJA; a ampliação do formato EAD; a flexibilização no atendimento que oficializa a precarização da oferta e a ampliação da Certificação (RUMMERT, 2019).

Enfrentar esse desafio é uma tarefa de todos, que exige a retomada da luta sistemática e coordenada em defesa da educação pública. Os desafios à EJA se ampliam com a necessidade de superar a visão ainda predominante emergencial, marcada por práticas conformadoras à ordem capitalista. Portanto, juntamente com a defesa da democracia, da dignidade humana e da justiça social, há que se lutar também contra o atual processo de extinção da EJA no âmbito das redes públicas de ensino.

Para tanto, é essencial aproximar, de forma efetiva, a EJA construída nos espaços-tempos escolares das inúmeras e ricas iniciativas no âmbito da Educação Popular, que emergem em todo o território nacional, latino-americano e africano, cujas raízes estão histórica e indissolúvelmente entrelaçadas. Trata-se, assim, de luta conjunta, da classe trabalhadora, uma vez que a complexidade e a dinâmica social impõem, cada vez mais, a cooperação, a partilha, a mútua aprendizagem e a unidade na luta comum pelo direito universal à Educação.

Foi a partir dessa compreensão da realidade que este número da Revista Trabalho Necessário foi organizado em suas diferentes seções. Inicialmente trazemos, na seção **Homenagem**, o reconhecimento necessário do trabalho de **Osmar Fávero**, professor emérito da Universidade Federal Fluminense e referência nacional como educador, pesquisador e militante no campo da Educação de Jovens e Adultos, desde os anos de 1960. Não poderíamos deixar de explicitar o reconhecimento a todo o trabalho que, há décadas, foi dedicado ao resgate e à preservação da história da educação da classe trabalhadora pelas mãos dos próprios trabalhadores. Com esta intenção, **Ênio Serra** nos presenteia com o texto *Osmar Fávero e a reconstrução da memória social da educação de jovens e adultos e da educação popular*. Ainda como parte da singela homenagem, reproduzimos o artigo intitulado *Materiais pedagógicos para educação de jovens em adultos*, publicado no *Cadernos Cedes*, em 2007, no qual Osmar analisa materiais

pedagógicos da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dos anos 1990.

Na Seção **Artigos do Número Temático**, encontram-se 14 trabalhos de autores internacionais e nacionais, com análises amplas e outros com abordagens mais específicas, todos ricos em reflexões sobre o rico universo da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

Esther Levy, em seu artigo *Formación de Trabajadores, Sistema Educativo Y Políticas Públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los Primeros 20 Años del Siglo XXI*, nos proporciona a reflexão sobre o tema, diante dos cada vez mais intensos problemas de desemprego e de desocupação que vêm atingindo a Argentina nas últimas décadas. A autora aborda a forma como o Estado vem implementando políticas públicas e programas de capacitação de trabalhadores, em particular daqueles aos quais não foi assegurado o direito à educação e à qualificação. Entretanto, tais políticas transferem para os próprios sujeitos a responsabilidade por sua condição de “carentes de credenciais e qualificações para o trabalho” e reforçam a concepção de que essas carências constituem a causa da desocupação e da vulnerabilidade social a serem contornadas. Desse modo, como nos mostra a autora, os trabalhadores desocupados – em particular as mulheres – são privados de sua condição de cidadãos com efetivos direitos à educação, ao trabalho, à moradia, à saúde etc.

No artigo *Trabajo y Educación de Jóvenes. Repensar nuestro tiempo*, **Samuel Carvajal Ruiz** aborda as históricas crises inerentes ao modo de produção capitalista e sua repercussão intensa na vida societária da classe trabalhadora, em particular, na juventude duramente atingida por uma perigosa situação de escravidão ou semiescravidão gerada a partir das condições de trabalho e dos postos de trabalho a ela destinados. Para o autor, a vulnerabilidade, imputada aos jovens, evidencia um dos múltiplos aspectos destrutivos do capital, em que a juventude é percebida como um “objeto de desejo” da exploração do trabalho. Esse quadro, expressão mais de um “século de capitalismo depredador”, requer seu enfrentamento e não pode ser naturalizado.

A dinâmica da organização social brasileira e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil estão presentes nos próximos trabalhos. Assim, o artigo *Formação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: marcas da exclusão na sociedade*

capitalista, de autoria de **Ivanir Ribeiro e Maria Hermínia Laffin**, trata do “lugar marginal” que a EJA historicamente ocupa no Brasil, situada no contexto de profundas desigualdades características de um país de capitalismo periférico/dependente como o nosso. Assim, desde o início do século XX até a atualidade, o que predomina nessa modalidade de ensino é a formação de “mão-de-obra”. As autoras, no entanto, destacam que esse é um campo de disputas, no qual a concepção de educação comprometida com a emancipação enfrenta o desafio de construir resistências a partir de elos que fortaleçam os sujeitos coletivos.

Marcia Alvarenga expõe, no artigo *Educação de Jovens e Adultos na Baixada Fluminense: do percebido ao vivido pela dialética de Henri Lefebvre*, sua análise crítica sobre o Projeto Baixada (1986-1990), compreendendo-o como um dispositivo político operado pelos movimentos associativos em três municípios de periferias urbanas na Baixada Fluminense/RJ. O estudo retoma o período da história política brasileira de transição democrática, em que a educação de jovens e adultos registrou a passagem do Mobral para a Fundação Educar. Com o objetivo de analisar aspectos considerados, à época, como inovadores, o Projeto foi examinado à luz da contribuição teórico-metodológica de Henri Lefebvre na perspectiva do materialismo histórico-dialético, no qual o espaço é compreendido como relação social, ou seja, como práxis social. Conclui-se que o projeto Baixada é um resíduo de tempos desiguais reverberando nas vozes de sujeitos que reivindicam necessidades radicais para a reprodução da vida.

No artigo *Educação de jovens e adultos do precariado e o paradigma da dignidade provisória*, **Caio Vinícius de Castro Gerbelli** analisa em sua pesquisa empírica, um conjunto de dados estatísticos provenientes das inscrições para o Enceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, entre 2017 e 2019. Seu objetivo é compreender a busca por certificação de escolaridade em tempos de acumulação flexível do capital, marcado pela extrema precarização das condições de vida e trabalho.

Sustentado em pesquisa empírica e utilizando a metodologia da história oral, o artigo *A Permanência dos Estudantes no PROEJA: história de luta e resistência*, de **Nara Soares Costa, Beatriz Gonçalves Brasileiro e Paula Reis de Miranda**, apresenta uma análise sobre a experiência do curso técnico em Agente Comunitário de Saúde no Proeja do IF Sudeste de MG, a partir das falas dos próprios sujeitos

envolvidos (discentes e docentes, especialmente). Isso, num contexto atual de “morte” do Proeja, e sem considerar, ainda, a histórica instabilidade institucional e política dessa modalidade de ensino. Mesmo assim, as autoras concluem que para esses/as discentes, o retorno à escola, é uma forma de resistência à exploração e uma forma de luta para além da sobrevivência.

Com base na pedagogia crítica, o texto de **Hélida Lança** intitulado *A implementação do EJATEC na rede estadual de São Paulo: mais um ataque à educação de jovens e adultos trabalhadores* se propõe a analisar as estratégias de adequação da Educação de Jovens Adultos à contrarreforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo, tendo por foco a implementação do EJATEC. A autora destaca que o EJATEC reduz a formação do estudante às exigências de reprodutibilidade do capital, a despeito de propagar o exercício de uma educação integral. O estudo também apontou que a política se configura a partir da junção simples da EJA com um modelo de formação já existente de formação profissional, o qual submete a formação geral à lógica das competências.

A partir de pesquisas sobre modos de vida de migrantes e de mulheres da classe trabalhadora, as próximas análises nos instigam a pensar sobre especificidades da EJA. O artigo *Migração, jornada de trabalho e Educação de Jovens e Adultos: as (im) possibilidades de conciliação trabalho e escola*, das autoras **Larissa do Livramento Pereira e Célia Regina Vendramini**, aborda a realidade de trabalhadores migrantes que estudam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis/SC. Busca compreender como se configuram as relações entre a jornada de trabalho e a escolarização desses trabalhadores migrantes que estudam na EJA. A pesquisa que originou o artigo revelou que a inserção precoce no mercado de trabalho e a longa jornada se colocam como impedimentos para a permanência e a conclusão da escolaridade. Partindo da análise da exploração do trabalho, as autoras demonstram a incompatibilidade entre o tempo-trabalho e o tempo-escola, considerando as excessivas jornadas a que são submetidos, obrigando-os a escolher qual aspecto de sua vida deverá ser sacrificado como, por exemplo, o necessário tempo de descanso e lazer.

Na sequência, o artigo *Mulheres da classe trabalhadora na EJA: processos de escolarização e conciliação com o trabalho*, de **Maria Cláudia Barreto e Gilvanice**

Musial, discute a inserção de mulheres da classe trabalhadora na Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), considerando as relações entre trabalho feminino e educação no contexto brasileiro, bem como, as especificidades das mulheres-estudantes no afastamento e retorno à escolarização na modalidade EJA. Por meio da aplicação de questionários, entrevistas e diário de campo, a pesquisa sobre a escolarização de mulheres na EJA, que originou o artigo, revelou que as atribuições laborais, paradoxalmente, impulsionam a decisão da mulher de retornar à escola, porém, também dificultam a conciliação da rotina trabalho-estudo.

A questão da tecnologia é discutida no trabalho de pesquisa intitulado *Weblogs e diálogos investigativos com estudantes da EJA: uma experiência para instigar habilidades de reflexão* de **Regina Aparecida Marques e Gizele Parreira** que buscou avaliar as possibilidades do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para instigar o pensamento reflexivo de alunos (as) da EJA. Os 17 estudantes de um curso profissionalizante experimentaram uma metodologia de pesquisa instigante, que integrou a proposta de comunidade de investigação com a produção de *weblogs*. Mesmo tendo o cuidado de não idealizar o uso das TIC na área de educação, os resultados mostraram a transformação do pensamento dos participantes pela práxis e também pelo reconhecimento de si no mundo.

Na sequência, três artigos abordam questões que envolvem a EJA e a educação do campo. O artigo de **Egídio Martins** intitulado *Negação do saber sistematizado aos pescadores da Colônia Z-16: luta e esperança* avaliou a concepção de saber sistematizado de pescadores da Colônia Z-16, localizada no município de Cameté (PA). A avaliação proposta foi articulada com os desafios de acesso e permanência na escola que são enfrentados pelos sujeitos pesquisados, bem como as consequências do contato superficial com o saber sistematizado em suas vidas. O autor sublinha a relação contraditória dos trabalhadores da pesca com a escola, à medida que esta vem sendo cada vez mais colonizada por discursos da classe dominante, mas que é percebido por aqueles como um espaço que possibilita a expansão dos horizontes para além da pesca.

Nagela Aparecida Brandão, no artigo *Trabalho e educação de adultos em áreas de reforma agrária: a produção da consciência*, apresenta reflexões sobre práticas educativas desenvolvidas em um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais. A partir da compreensão do significado concreto e historicamente

determinado do trabalho no assentamento, buscou-se perceber como se estabelece essa relação privilegiando as práticas educativas construídas no contexto produtivo, no processo de trabalho. A análise enfatiza a dimensão da formação política dos “Sem Terra”, compreendida como a capacidade de compreender e intervir nas escolhas e decisões pertinentes ao trabalho e à vida coletiva no assentamento; a capacidade de entender a relação entre as lutas no assentamento e as lutas pela reforma agrária e, também, de construção de um projeto democrático-popular para o Brasil.

O interessante artigo de **Ana Maria Baldo e Elisete Enir Bernardi Garcia** denominado *Sim, eu posso: a caminhada do MST rumo à erradicação do analfabetismo em áreas da Reforma Agrária* representa uma temática de grande relevância para os Jovens e Adultos Trabalhadores e para a superação do analfabetismo no Brasil, na medida em que vai em direção oposta às contrarreformas contemporâneas no campo da educação. A proposta do MST, baseada nos pressupostos do método cubano relacionado às necessidades brasileiras, afirma as possibilidades de uma leitura de mundo necessária para a superação das desigualdades sociais e para o acesso à educação no Brasil.

O último deste conjunto é o artigo *O discurso da empregabilidade na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores rurais: resistência no contexto da luta pela terra e pelo direito à educação* de **Bruno Alysson Soares Rodrigues, Maria Aires de Lima e Frederico Jorge Ferreira Costa** busca analisar a reverberação da categoria empregabilidade na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores rurais, a partir do contexto de extinção do PRONERA e do avanço da precarização do trabalho no campo. Assumindo que a ideia de empregabilidade compõe um discurso que objetiva uma formação aligeirada, alienada e de caráter comportamental, os autores reafirmam a necessidade de uma educação do campo enquanto resistência, e que são os povos do campo que devem assumir o protagonismo do seu processo formativo.

Na **seção Resenhas** encontramos duas obras que discutem a Educação de Jovens e Adultos e uma última que discute a questão da prática enquanto categoria, como esta é apresentada, representada, bem como a crítica pertinente realizada aos processos de formação de professores e da formação da classe trabalhadora.

O texto de **Adriana Penna**, intitulado *Educação Física e EJA no Brasil: histórias que se entrecruzam no horizonte de luta pela emancipação humana* apresenta a resenha do livro *A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: experiências da realidade* de Maria Cecília da Silva Camargo, Maria da Conceição dos Santos Costa e Rosa Malena de Araújo Carvalho. A publicação apresenta a discussão sobre o papel da educação física, como atividade humana, contextualizando historicamente a cultura e a expressão corporal, tendo como perspectiva a emancipação dos corpos da classe trabalhadora. A discussão representa um diálogo entre a Educação Física, articulada a uma modalidade de ensino particular, a EJA, apresentando um panorama da Educação Física (suas contradições, seus processos emancipatórios) e da EJA, na formação e na prática dos professores, nas diferentes regiões de nosso país.

Educação de jovens e adultos trabalhadores – impasses históricos é o título da resenha de **Giovanna Henrique Marcelino** sobre o livro *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direito em risco*, organizado por Sonia Maria Rummert. O livro é composto por oito artigos que traçam um panorama sobre a negação à classe trabalhadora do direito à escolarização básica, o que se constitui agenda e objeto de disputa política ao longo da história. Para a autora, o livro auxilia na compreensão de que, na formação social brasileira, os processos de modernização não superam, mas sim, repõem o arcaico em um novo patamar.

A resenha de **Pedro Leão da Costa Neto** sobre o livro *Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil*, de Elza Peixoto (2021), destaca, em primeiro lugar, que a obra é resultado de longa pesquisa da autora e reúne questões que a ocupam desde a graduação, continuando ao longo de seu trabalho com a prática de ensino nos cursos de Formação de Professores de Educação Física. Tendo como problema teórico a categoria da prática no pensamento crítico educacional brasileiro, a autora elabora suas reflexões a partir da concepção materialista da história, mormente do pensamento do teórico português José Barata-Moura sobre o materialismo de Marx. Um livro necessário, especialmente em tempos conservadores e regressivos.

Em continuidade, o número 40 da *Trabalho Necessário* traz, na seção **Entrevista**, o instigante relato da Vice-Reitora da Universidade Licungo, a professora **Brígida D'Oliveira Singo**, sobre a *Educação de adultos em Moçambique*

- *Passado, Presente e Perspectivas*. Nesta entrevista conduzida pelas professoras **Marcia Alvarenga e Sonia Rummert**, a entrevistada aborda os desafios enfrentados em Moçambique, principalmente quanto à educação e, em particular, à educação de adultos, desde o pós-independência do colonialismo português até os dias atuais. Trata, também, do atual Sistema Nacional de Educação e das dificuldades contemporâneas do país, como as calamidades naturais e a guerra civil dos Dezesesseis Anos, às quais, hoje, a pandemia do Covid-19 se soma e aprofunda as dificuldades e desafios do país. A rica entrevista aborda, ainda, a Frente de Libertação de Moçambique, e nela, o protagonismo de Samora Machel cujo pensamento sobre a educação pode ser conhecido na seção Memória e Documentos. Além disso, é destacada a influência de Paulo Freire nas lutas contra as opressões coloniais na época das revoluções de libertação.

Na **seção Teses e Dissertações**, são apresentados três resumos expandidos de uma tese e duas dissertações, que enriquecem as abordagens apresentadas ao longo deste número da revista.

A tese de **Vanessa Gonçalves Dias**, intitulada *Embriões do Poder Popular? Um estudo comparado das experiências agrárias de trabalho e educação no Brasil e Venezuela*, é, como a própria autora anuncia, uma dura crítica ao “projeto destrutivo do capital e as alternativas de trabalho, educação, cooperação e auto-organização do campesinato latino-americano”. A autora desenvolve suas ideias acompanhando as experiências em assentamentos do MST no Brasil e nas Comunas Socialistas na Venezuela, entre 2016 e 2020. Ao final, destaca que as mesmas são, apesar das contradições que as permeiam, importantes espaços de resistência anticapitalistas.

A dissertação de **Sânia Nayara da Costa Pereira** intitulada *A pedagogia do capital no programa adolescente aprendiz da Fundação Bradesco* analisa a formação profissional proposta e o sentido dado, pelo campo empresarial, à referida formação com o caminho aberto pela Lei da Aprendizagem de 2000, para ações do capital financeiro / empresariado nacional, apresentada como “possível promessa” ao ingresso no mercado de trabalho dos jovens adolescentes. Assim, o papel educativo assumido pela Fundação Bradesco, como diz a autora, encontra-se baseado em uma concepção educativa na perspectiva do capital, com “uma formação ideológica calcada nos pilares do aprender a aprender”, conjugada com a “pedagogia das competências para garantir a empregabilidade”.

Quem manda na escola pública? Os projetos educacionais em disputa no município de Nova Iguaçu – RJ entre 1964 e 1988 é o título da dissertação de **Lidiane Barros Lobo**, defendida em 2019, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (UERJ). A autora analisa o cenário político nacional no período, bem como sua relação com o local, considerando a materialidade das políticas públicas e os processos de luta e resistência, destacando as experiências de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores naquele município.

A seção **Memória e Documentos**, a última do Dossiê, dialoga com a entrevista concedida à revista Trabalho Necessário, pela Professora Brígida Singo. Nela, sob o título *Educar o povo para consolidar a Revolução: a contribuição de Samora Moisés Machel*, **Sonia Maria Rummert e Jaqueline Ventura** nos apresentam várias considerações sobre o pensamento e o trabalho político-pedagógico de Samora Machel, marxista e um dos protagonistas no processo revolucionário de libertação da situação de opressão e exploração que a burguesia colonial impunha aos moçambicanos e a seu país. Militante e defensor da educação popular, compreendida como educação para todos, Machel concebia a educação escolar como arma fundamental para a efetiva libertação do povo. O texto que elegemos para este número da TN, *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, expressa essa perspectiva, bem como fundamenta os argumentos acerca da defesa da educação como parte de um amplo e revolucionário projeto de sociedade, justa e democrática.

Enriquecendo a leitura, a revista traz também a seção **Artigos – Outras Temáticas**. Os três artigos que a integram, não deixam de estar sintonizados / articulados com os tempos-espacos educativos da formação (formal e não formal) dos Jovens e Adultos Trabalhadores, na medida em que apresentam as variadas constelações da formação humana.

O artigo de **Gregório Galvão de Albuquerque**, intitulado *Lunga, o herói da insurgência de bacurau*, aborda a desconstrução / construção da figura do herói apresentado na filmografia de Kleber Mendonça. Para além do entretenimento, representações e sentidos que assume a arte para seus expectadores, o autor, busca refletir sobre o lugar social que deve ocupar a arte cinematográfica. Como diz o autor “o cinema político é uma mediação histórica, pois representa e ao mesmo

tempo constrói a realidade”, enfim, uma arte engajada com o processo de construção societária de determinada sociedade.

De autoria de **Ana Kelly Arantes, Helena Mara Dias Pedro e Marcelo Lima**, o texto *A produção acadêmica do GT 09 da Anped: diálogos online sobre o campo Trabalho e Educação* apresenta uma análise dos trabalhos aprovados e apresentados na reunião da regional Sudeste da ANPED, em 2020. São salientados os aspectos teóricos, metodológicos e empíricos que os autores privilegiam, tendo em vista a tradição do GT 09 – Trabalho e Educação, que se estrutura com bases sólidas no pensamento crítico de orientação marxiana e marxista.

O artigo de **Maria de Fátima Matos e Marinete Costa Lima**, com o título *Estrutura curricular: reflexões sobre o ensino médio no Pará* aborda as imbricações das políticas educacionais na atualidade e os desafios para os sujeitos educativos na formulação dos currículos para o Ensino Médio, baseada na BNCC. As autoras buscam compreender como se dá o processo de assimilação e atuação dos sujeitos inseridos nas políticas educativas, explicitando como a Reforma do Ensino Médio (através das DCNEM e BNCC) é apropriada pelos sujeitos e instituições.

Em suma, esse número da Revista, a partir do trabalho coletivo dos/as autores que a integraram, buscou contribuir para o debate sobre a riqueza e a complexidade da EJA e sua relevância para os processos de luta pela emancipação da classe trabalhadora. Afinal, uma perspectiva emancipatória da educação nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem estratégias de sobrevivência, bem como produzem saberes nos processos e trabalho, também produzindo cultura. Esse processo requer concepções e práticas educativas que reconheçam os alunos da EJA como produtores de história, de cultura e de saberes.

Sob essa perspectiva, a educação é compreendida como importante espaço de luta e de resistência, no qual é possível construir coletivamente ferramentas para conhecer as múltiplas possibilidades de vida e as suas potencialidades de transformação. Fica evidente, portanto, a necessidade de que a educação se oriente, também, pelos fundamentos do trabalho em sua dupla dimensão – ontológica e histórica – propiciando aos jovens e adultos da classe trabalhadora uma formação ampla, plural e emancipadora. Poderá, assim a escola, essa instituição secular e essencial na construção de sociedades efetivamente democráticas,

contribuir para a construção de iniciativas educacionais pautadas pela escolarização científica, tecnológica e histórico-social concorrendo, dentro de suas especificidades, não apenas para minimizar as injustiças e as desigualdades reformando o capitalismo, mas para ser elemento fundamental de sua superação.

Afinal, como afirma Paulo Freire (2001, p. 25), no livro *Política e Educação*, “Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico.”

Assim, permanentemente na resistência e na luta pela emancipação da classe trabalhadora, desejamos uma boa leitura!

Referências

ANTUNES, R. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 2, p. 229-237, set. 2003.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortês, 2001.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. v. 1, Livro 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direitos em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

OSMAR FÁVERO E A RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL¹

Enio Serra²



[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Michael Pollak

O presente texto é resultado de um honroso desafio a mim dirigido: homenagear Osmar Fávero, uma das principais referências sobre a memória e a história da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no Brasil. O agradecimento pelo convite é imenso, assim como é profunda minha gratidão ao homenageado pelos ensinamentos, conversas, histórias compartilhadas e pelas orientações de Mestrado e Doutorado, ambas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

¹ Recebido em 05/08/2021. Aprovado pelos editores em 16/08/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.51121>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – LIEJA. E-mail: enioserra@ufrj.br. ORCID: [0000-0001-5372-7439](https://orcid.org/0000-0001-5372-7439). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2886910172331641>.

Educador, pesquisador, militante e editor, entre outros atributos, o Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense carrega consigo não só a memória de momentos essenciais para a compreensão da trajetória da educação brasileira, principalmente na segunda metade do século XX, mas também a capacidade de reconstituí-la e expô-la de modo bastante especial. Sendo ele mesmo personagem central de muitos desses momentos, ao ouvir e/ou ler suas narrativas sempre tive a sensação de ter presenciado e participado das diversas situações, casos e histórias contadas. Suas memórias revelam o quanto situações comuns e encontros fortuitos podem produzir instantes decisivos que selam o rumo de processos essenciais e podem marcar a trajetória de muitas gerações.

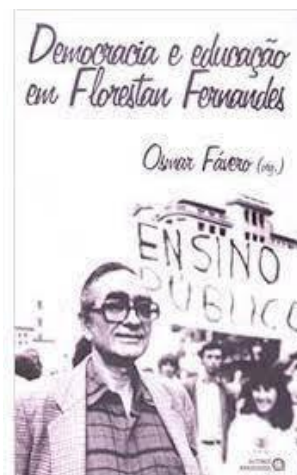
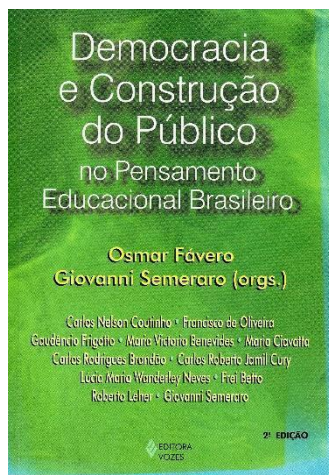
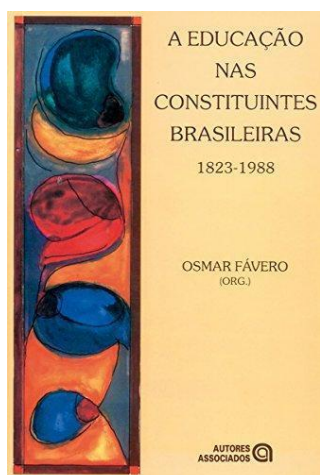
Não à toa, essa capacidade narrativa marcou sua produção acadêmica. Ao longo de sua carreira, Osmar Fávero tem contribuído na reconstrução da memória social e, por consequência, proporcionado análises fecundas sobre as políticas públicas, o aparato legal, os materiais didáticos e outros aspectos da educação brasileira. Sem deixar de lado sua produção como um todo, esse texto concentra seus comentários na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Popular, sem dúvida as ênfases que o transformaram em referência para quem se dedica à pesquisa, aos estudos, à atuação profissional e à militância desses campos.

Paulistano nascido no bairro do Brás, Fávero vive no Rio de Janeiro desde os anos 1960, cidade onde concluiu a graduação em Matemática na UFRJ, em 1970, e cursou o Mestrado em Educação na PUC-RJ (1973). Antes dessa mudança, mais precisamente em 1961, nosso homenageado inicia uma experiência que certamente marcaria sua vida daí em diante: a atuação como um dos coordenadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ação de educação de adultos vinculada à igreja católica. O impacto dessa experiência redundou em sua tese de doutorado, concluída na PUC-SP, em 1984, e o acúmulo de vivências nesse campo o levaria, cinco décadas depois de seu início, a produzir um rico e importante material sobre a memória e a história da EJA e da Educação Popular (FÁVERO e MOTTA, 2015).

Osmar Fávero também colabora para os estudos sobre a pós-graduação em Educação no Brasil. Tendo participado da organização e execução dos primeiros eventos políticos de reestruturação das políticas educacionais no processo de redemocratização do país, suas vivências fazem parte da memória coletiva desse período, principalmente no que se refere às primeiras edições da Conferência

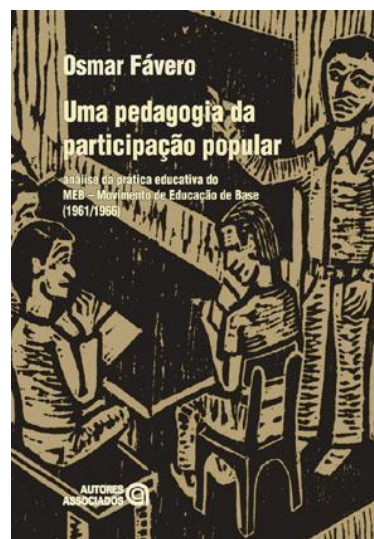
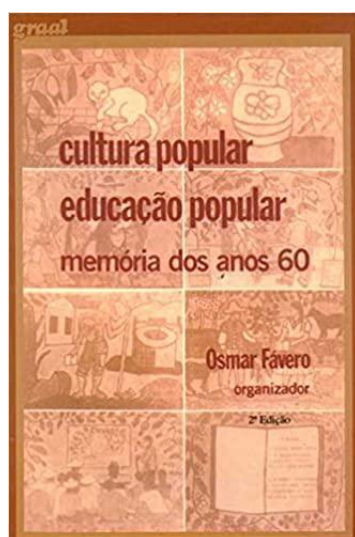
Brasileira de Educação (CBE) e à atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entidade que presidiu entre 1985 e 1989. Sua expressiva presença na ANPEd o levou ao Conselho Editorial da Revista Brasileira de Educação (RBE) desde seu primeiro número e à edição geral do periódico entre 2000 e 2010 (BIANCHETTI, 2012).

Entre outros temas pelos quais Fávero transita em sua produção acadêmica, as políticas e a legislação educacionais se encontram fortemente presentes e algumas coletâneas organizadas por ele constituem-se em referências e importante leitura para educadores e pesquisadores. A obra intitulada *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)* (FÁVERO, 1996), por exemplo, é uma dessas produções que se tornaram fundamentais para a compreensão do debate político em torno do processo de instituição da educação brasileira. Também nessa linha, a coletânea *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*, organizada em parceria com Giovanni Semeraro (FÁVERO e SEMERARO, 2002), reúne contribuições essenciais para a análise da educação pública sob o foco da democracia brasileira, dos movimentos sociais e da política econômica. Em 2005, Fávero lança *Democracia e educação em Florestan Fernandes* (FÁVERO, 2005), outra obra de referência que homenageia Florestan Fernandes nos dez anos de seu falecimento e conta com análises de importantes pesquisadores e intelectuais sobre a contribuição do sociólogo nas reflexões acerca da democratização da educação no Brasil.



Mas, como já anunciado, é sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular que sua produção acadêmica mais se volta. Sua participação nos movimentos de educação de adultos do início dos anos 1960 o levou a pesquisar e registrar, em forma de livros e artigos, as ações desse período, além de contribuir para a análise do legado da obra de Paulo Freire.

Em 1983, é lançada a coletânea *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60* (FÁVERO, 1983) contando com a participação de diversos autores também integrantes desse processo. Para Brandão e Fagundes (2016, p. 95), ao reconstruir tal memória, a publicação contribui para deixar mais evidente o papel desses movimentos na interpretação crítica da sociedade brasileira àquela época, principalmente nos aspectos políticos e culturais. Em 2006, sua tese de doutorado é transformada em livro e, além de registrar importantes aspectos do MEB, a publicação – intitulada *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966)* (FÁVERO, 2006) – traz análises substanciais, dentre as quais as relativas aos interesses que levaram a igreja católica a instituir o movimento e as contradições desse processo, a virada em direção aos preceitos da Educação Popular e o papel do material didático na reafirmação da concepção político-pedagógica adotada.



Sobre o legado de Paulo Freire, Fávero publicou uma série de artigos (FÁVERO, 2007, 2011, 2012, 2013) que analisam a obra do autor desde seus

primórdios até as contribuições da *pedagogia do direito à educação*, denominação atribuída por ele ao pensamento freiriano, para a educação brasileira.

No início dos anos 2000, com o intuito de organizar, sistematizar e catalogar o robusto acervo reunido ao longo de 60 anos e produzir um banco de dados e documentos sobre EJA e Educação Popular, Osmar Fávero fundou o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA). A variedade de materiais disponibilizada pelo NEDEJA é impressionante, somando, segundo o próprio Osmar, mais de dois mil tipos de fontes documentais que compreendem projetos, programas, propostas, depoimentos, entrevistas, livros, artigos, fotos, entre outros. O destaque, no entanto, é dado aos diversos exemplares de materiais didáticos cujas origens e características são descritas pelos organizadores (FÁVERO e MOTTA, 2015, p. 4):

Muitos desses materiais são exemplares raros, originais ou únicos, recolhidos em arquivos particulares, documentos salvos do pouco apreço à preservação de nossa memória ou que sobrevivem à desestruturação dos movimentos populares ocorrida no país após o golpe de 1964, guardados em situações adversas: embaixo de caixas d'água, no teto de igrejas ou mesmo enterrados.

São nessas condições que cartilhas, livros, folhetos de cordel, vídeos, fotos etc. foram encontrados, comprovando o extenso e delicado trabalho de tratamento e guarda dos materiais, além da seleção e catalogação daqueles mais pertinentes e com maior valor histórico. Fruto de toda essa dedicação, Fávero lança, em 2015, um conjunto de três DVDs reunindo a maior parte do acervo recolhido³. A organização seguiu as fases do trabalho de pesquisa e sistematização e deu origem ao conteúdo de cada DVD da seguinte forma: 1) Educação Popular I, que compreende o acervo sobre projetos e ações de educação popular relacionado ao período de 1947 a 1967; 2) Educação de Jovens e Adultos, cujo conteúdo reúne fontes documentais sobre a EJA, de 1959 até os anos 2000; 3) Educação Popular II, que agrupa variados documentos relativos à Educação Popular do período pós-golpe militar até a data da publicação.

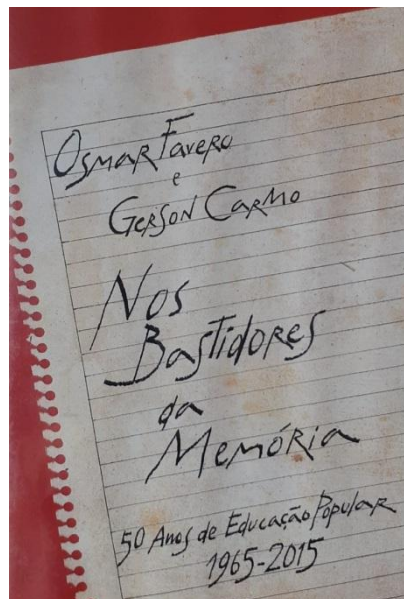
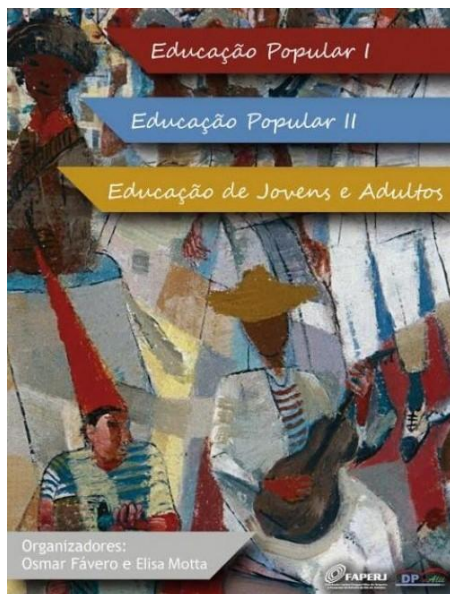
No encarte que acompanha a caixa com os três DVDs (FÁVERO e MOTTA, 2015), Fávero lança reflexões importantes relativas ao trabalho com a memória e a

³ Boa parte desse acervo também se encontra disponível no portal dos Fóruns de EJA do Brasil (<http://forumeja.org.br/node/2976>).

história. Em primeiro lugar, indaga sobre a pertinência em se considerar o processo desenvolvido como pesquisa. Após reconhecer o caráter técnico em função do tratamento arquivístico e da digitalização do acervo, ele chama a atenção para a dimensão intelectual da seleção e análise do material disponível, bem como a contextualização das produções e a análise crítica levada a cabo por pesquisadores que puderam dispor do vasto acervo disponibilizado na produção de dissertações e teses.

Como segundo ponto de reflexão, a possibilidade de se fazer história através da recuperação (ou reconstrução) da memória é colocada em questão. Como a história da educação de adultos e a história da educação popular não costumam aparecer em publicações referentes à história da educação brasileira, a não ser, em poucos trabalhos específicos, como os clássicos de Paiva (1987), lançado em 1973, e Beisiegel (2004), publicado em 1974, Fávero considera que o trabalho de recuperação e organização desse acervo pode levar pesquisadores a interpretações e análises mais profundas e assertivas acerca das campanhas de educação de adultos e das ações educativas de movimentos sociais em seus respectivos contextos históricos.

Para esse fim, Fávero também contribui com outro importante trabalho. Desenvolvido em parceria com o Prof. Gerson Carmo, da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e no âmbito do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos (CReMEJA)*, a série chamada *Nos bastidores da memória: 50 anos de Educação Popular (1965-2015)*, lançada em 2017, reúne vídeos e áudios em dois DVDs com depoimentos de pessoas cruciais para a realização de projetos educativos em diferentes movimentos sociais.



Em toda sua dedicação aos estudos e pesquisas sobre a memória e a história da EJA e da Educação Popular, no entanto, Osmar Fávero dá especial atenção aos materiais didáticos. Por esse motivo, completando a homenagem, o artigo de sua autoria republicado nesse número temático da Revista Trabalho Necessário (TN 40), dedicado à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, aborda a produção de materiais didáticos para a EJA nos anos 1990. A escolha do texto intitulado *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos* (FÁVERO, 2007) também se deve à lacuna que ainda se observa nas pesquisas acadêmicas sobre essa análise e pelo acesso relativamente restrito de educadores e educadoras a materiais em que a concepção problematizadora prevalece, a despeito das políticas de produção de materiais didáticos para a EJA implementadas pelo governo federal nos anos 2000 e primeira metade dos anos 2010⁴.

O interesse de Fávero pelo tema, como ele mesmo afirma na introdução do artigo, teve início quando atuou no MEB, entre 1961 e 1966, e assumiu a produção e a edição do material chamado *Viver é lutar*. Ainda na introdução do artigo, Fávero faz importantes considerações sobre a produção de materiais didáticos da EJA e da Educação Popular no âmbito dos movimentos sociais e destaca, já nos anos 1980, ações junto a seringueiros e ribeirinhos da Amazônia realizada por entidades sindicais e organizações não governamentais.

⁴ São exemplos a coleção Cadernos de EJA, o material de apoio do Projovem e o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA).

O foco do artigo, no entanto, é a análise de textos didáticos desenvolvidos por movimentos sociais e pelo sistema público de ensino. Considerando o legado das ações educativas desde os anos 1960, o texto ressalta a opção por materiais didáticos que redefinem a EJA de forma radical e, alertando para a existência de inúmeras outras propostas igualmente inovadoras e problematizadoras, centra as análises em materiais elaborados no âmbito de três projetos educativos: 1) o Programa Integrar e o Programa Integração, implantados pela CUT em todo o país, entre 1995 e 2002, com o objetivo de atender a demanda por escolarização de trabalhadores da indústria; 2) o Programa de Educação de Jovens e Adultos do Movimento dos Sem-Terra (MST); 3) o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), da rede municipal de ensino de Porto Alegre, entre 1989 e 2004. Como pontos comuns aos materiais analisados, Fávero assinala o caráter coletivo na elaboração das propostas, a defesa da EJA como um direito dos trabalhadores, a valorização dos saberes produzidos pelos trabalhadores em suas trajetórias de vida, a perspectiva interdisciplinar, o forte investimento na formação de educadoras e educadores, a referência explícita ou implícita à concepção freiriana de educação e a redefinição dos processos avaliativos em direção a perspectivas emancipatórias.

Considero seminal e inspirador o trabalho de Fávero sobre os materiais didáticos da EJA. Em uma modalidade educativa em que a afirmação de sua especificidade tem que ser reforçada a todo momento, não é menor a importância em se desenvolver textos, vídeos, áudios, atividades didáticas e outros materiais que dialoguem com a vida de trabalhadoras e trabalhadores em toda sua diversidade. Ter acesso ao que já foi produzido em outros contextos históricos e institucionais estimula a produção de novas propostas mais condizentes com seus respectivos contextos.

Nesse sentido, a contribuição de Osmar Fávero é ímpar para a explicitação da relação entre material didático, currículo, concepção de EJA e projeto de sociedade. Que sua obra continue a motivar educadoras e educadores a produzirem materiais didáticos ricos, diversos e inovadores a partir de perspectivas dialógicas, problematizadoras e emancipadoras. Que o espírito coletivo que Osmar carrega em sua memória ao sempre fazer referência a tantos outros que estiveram e construíram com ele a história e a memória da educação brasileira de modo geral e, mais especificamente, da EJA e da Educação Popular, esteja presente na luta cada vez

mais dura pela EJA e em todos aqueles que acreditam na educação e seu potencial transformador em direção a uma sociedade mais igualitária.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.

BIANCHETTI, Lucídio. Revista Brasileira de Educação: múltiplos olhares sobre sua história - no caminhar de volta, o renovar de forças para seguir em frente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TLdQyjgkVxwWnkCzw7X9n3D/?lang=pt>. Acesso em: 21 de junho de 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de julho de 2021.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. 2ª. ed. São Paulo: Graal, 1983.

_____. (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823 - 1988)**. 1 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1996.

_____. (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. 1 ed. Campinas/Niterói: Autores Associados/EDUFF, 2005.

_____. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961/1966). 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 24 de junho de 2021.

_____. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/78.pdf. Acesso em 26 de julho de 2021.

_____. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, v.7 n.3, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7589/5541>. Acesso em 26 de julho de 2021.

_____. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. **Linhas Críticas**, v. 18, n.37, p. 465-483, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988>. Acesso em 27 de julho de 2021.

_____. Paulo Freire: primeiros tempos. **Em Aberto**, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2742/2480>. Acesso em 26 de julho de 2021.

_____; SEMERARO, Giovanni. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. 1. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

_____; MOTTA, Elisa (orgs.). **Educação popular e educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico]. 1 ed. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

OSMAR FÁVERO**

RESUMO: Após breve retrospecto de trabalho anterior sobre o tema e algumas informações sobre a produção dos materiais didáticos para educação de jovens e adultos elaborados nos anos de 1980, apresenta essa produção nos anos de 1990, a saber: o programa político-pedagógico da Central Única dos Trabalhadores (cut) e o material didático por ela elaborado para os programas *Integrar* e *Integração*; a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e os materiais utilizados nos seus acampamentos e assentamentos; o conceito de *totalidades do conhecimento* dos livros *Palavras de trabalhador*, editados pelo Sistema de Educação de Jovens e Adultos (seja), da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, produtos da experiência educativa realizada com jovens e adultos trabalhadores. Conclui explorando os pontos comuns ao material didático apresentado.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Material didático.

TEACHING MATERIALS FOR ADULT AND YOUTH EDUCATION

ABSTRACT: After a brief review of the literature on the theme and some information on the production of teaching material for adult and youth education elaborated in the 1980's, this article presents different materials produced in the 1990s as the political-pedagogical program of the Workers' Central Organization (CUT); and the teaching materials it produced for the *Integrar* (To Integrate) and

* Uma versão preliminar desse texto foi apresentada no Grupo de Trabalho "Educação de Pessoas Jovens e Adultas", durante a 27ª Reunião Anual da ANPED, em novembro de 2004. Para sua elaboração foi valiosa a cooperação de Maria Clara Di Pierro e Francisco Lopes, ambos da Ação Educativa, assim como o ajuda de Nilton Fischer e Sonia Rummert, aos quais agradeço vivamente. Na versão atual, mantive o tom oral da comunicação.

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: ofavero@infolink.com.br

Integração (Integration) programmes; and the pedagogical proposal elaborated by the Landless Rural Workers' Movement – MST - and the material used in its rural camps and settlements; and the concept of *totalities of knowledge* in the books *Palavras de trabalhador* (Worker's word), published by the System of Adult and Youth Education of the Municipality of Porto Alegre, products of the educational experience with young and adult workers. It concludes exploring points that are common to all the studied teaching materials.

Key words: Adult and youth education. Teaching material.

Para iniciar

Desde os primeiros tempos do Movimento de Educação de Base (MEB), no qual comecei minha vida profissional no período 1961-1966, interesse-me por material didático, tendo sido inclusive responsável pela produção e edição do Conjunto Didático *Viver é lutar*. O livro-texto que denomina esse conjunto, preparado para os recém-alfabetizados, foi publicado no final de 1963 e teve pequena parte de sua edição apreendida pela polícia de Carlos Lacerda, então governador do estado da Guanabara (antigo Distrito Federal, hoje município do Rio de Janeiro), em fevereiro de 1964, às vésperas do golpe militar. Pelo MEB ser ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pelo caráter explicitamente político-ideológico do livro, após sua apreensão ganhou enorme repercussão na imprensa e na televisão brasileiras, com acusações e críticas radicais. Por outro lado, teve reproduções em jornais e revistas, traduções em espanhol, francês e italiano e, posteriormente, uma versão radiofonizada em uma emissora católica do sul da Alemanha.

Para a produção desse conjunto, trabalhei com o material didático utilizado no Brasil nos anos de 1950, para a alfabetização e educação de base de adolescentes e adultos (na época não se usava a categoria jovem). Dispunha também da orientação de manuais da UNESCO e, claro, conhecia as críticas de Paulo Freire às cartilhas. No entanto, foi o pioneiro *Livro de leitura para adultos*, do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), lançado em 1962, e *Venceremos*, a cartilha do movimento massivo de alfabetização de Cuba, iniciado logo após a revolução de 1959, que inspiraram uma nova linha de produção, principalmente de textos para os pós-alfabetizados. Por ocasião de minha tese de doutorado, no come-

ço dos 1980, sistematizei o estudo desse material, inspirado nas análises feitas por Celso Beisiegel em seus dois livros: *Estado e educação popular* (São Paulo: Pioneira, 1974, recém-reeditado pela Líber Livros, de Brasília) e *Política e educação popular* (São Paulo: Ática, 1983). Essa sistematização foi traduzida no texto “Referências sobre materiais didáticos para a educação popular”, publicado no livro *Perspectivas e dilemas da educação popular*, coordenado por Vanilda Paiva (Rio de Janeiro: Graal, 1984).

Recentemente, todo esse material didático e outros foram organizados no acervo do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense (NEDEJA/UFF) e continuei reunindo materiais produzidos após os anos de 1970, especialmente pela Cruzada ABC e pelo MOBREAL, até os dias atuais. Guardo também materiais relativos à alfabetização funcional em projetos de assentamento do INCRA e de extensão rural na zona do agreste de Pernambuco, sob o patrocínio da UNESCO. Da mesma forma que o Conjunto Didático *Benedito e Jovelina*, feito pelo MEB/Goiás na segunda metade dos anos de 1960, esses materiais usados no meio rural foram influenciados pelo Sistema de Alfabetização de Paulo Freire, embora sem o conteúdo político explícito, essencial nas experiências do começo dos anos de 1960, mas inviáveis durante a ditadura militar.

Nos anos de 1980, foi retomada a produção de material didático para a educação de jovens e adultos comprometida com os movimentos sociais. Em 1982, a equipe de educação popular do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – precursor da Ação Educativa –, coordenada por Sérgio Haddad, por solicitação do Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia, elaborou o Conjunto Didático *Poronga*, para alfabetização de homens e mulheres que viviam e trabalhavam no seringal Nazaré, município de Xapuri, no Acre, ação inserida no bojo de um projeto de desenvolvimento econômico, social e de educação popular. O trabalho foi feito com o Sindicato dos Seringueiros de Xapuri, encabeçado por Chico Mendes, e seu título refere-se à lamparina que os seringueiros da Amazônia usam na cabeça quando saem, na madrugada, para fazer extração do látex. O conjunto é composto de três cadernos: Português, contendo uma cartilha e exercícios complementares, Matemática e Orientações para o monitor. Em 1983, por solicitação do MEB de Caruari, em cujo território a ocupação principal era extração da bor-

racha, foi feita uma adaptação do *Poronga* para o município de Japuri: *Poronga – Edição Juruá*.

Essa colaboração deu origem a outro conjunto para o Solimões, intitulado *O ribeirão*, também coordenado pela equipe de educação popular do CEDI e em colaboração com o MEB. Tem a mesma estrutura do *Poronga*: um volume para Alfabetização, outro para Matemática, ambos complementados pelos respectivos Cadernos do Monitor. Embora todos esses materiais se confessem tributários de Paulo Freire, a rigor, baseiam-se apenas no levantamento vocabular previsto no sistema de alfabetização e nos temas geradores. No entanto, apresentam estrutura programática próxima do interessante *Programa Didático Mutirão*, preparado pelo MEB em 1965 e usado nas escolas radiofônicas. Observo, no entanto, que essas afirmações são provisórias, pois esses conjuntos didáticos ainda não estão convenientemente analisados. No acervo da Ação Educativa, encontra-se ainda uma coleção bastante diversificada de cartilhas e livros de leitura, produzidos no início dos anos de 1980 por centros educativos diversos, paróquias que mantinham grupos de educação popular, entre outros – material também que merece ser estudado.

Considero menos interessante voltar, nesse momento, à análise de materiais didáticos produzidos em décadas anteriores. Pretendo apresentar neste trabalho 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) e pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos, este último por ter conseguido implantar essa modalidade educativa no interior da Secretaria de Educação de Porto Alegre, fora dos moldes escolares tradicionais.

Esta opção justifica-se porque os respectivos materiais didáticos estão referidos a propostas político-pedagógicas inovadoras, que redefinem radicalmente a educação de jovens e adultos. Vale alertar, no entanto, que este trabalho não está completo: faltam dados sobre a abrangência dos programas e projetos em que foram ou estão sendo utilizados os materiais estudados, faltam avaliações sobre sua utilização, e algumas afirmações sobre os mesmos precisam ser comprovadas. Alerto, sobretudo, que não se pretendeu em momento algum avaliar os programas e seus respectivos materiais didáticos. Por outro lado, esta opção omite-se na apresentação e exame de outros materiais também interessantes, como

os produzidos pelo Sapé – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação (*Almanaque do Aluá* n. 0 e 1); Vereda – Centro de Estudos em Educação (Material para alfabetização, com base em Paulo Freire, composto por cinco quadros, um bloco para o alfabetizador, cópia dos quadros para os alfabetizandos e lâminas dos mesmos para projeção; *Almanaque Popular de Sabedoria* n. 1 e 2 – *Alfabetização*: permanência e mudança, com texto de Vera Barreto e desenhos de Claudius Ceccon; *Confabulando*, seleção de fábulas por Vera Barreto e diagramação de Sebastião Xavier e Vera Barreto; *Poetizando* (Livro do educador), que ensina como trabalhar com poesia na alfabetização, com textos e comentários de Vera Barreto e Marisa Lajolo (quadrilha e cantiga); *Historiando* (Livro do educador), com textos de orientação, seleção e organização de histórias por Vera Barreto. Não considero também o novo material didático do MEB – *Saber, viver e lutar*, que apresenta reedições adaptadas e contextualizadas para os dias atuais do Conjunto Didático *Viver e lutar*, para uso no norte de Minas Gerais e em estados da região Nordeste. E existem outras experiências, com propostas político-pedagógicas específicas e materiais delas decorrentes, que ainda desconheço.

CUT – Projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico da CUT para a educação de jovens e adultos trabalhadores é resultado da sistematização das reflexões feitas, no final dos anos de 1990, sobre educação profissional, com base nas experiências de educação integral dos trabalhadores.

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)

Para concretizar essa proposta de formação, a CUT:

- a) “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, p. 46; Bárbara, Miyashiro & Garcia, 2004, p. 39);

- b) considera a formação profissional como parte da educação integral, entendida como processo de autoformação continuada, que ocorre em todos os espaços sociais. Trata-se de criar um “processo de educação vinculado ao momento histórico, com a intenção de transformar o mundo e tornar o conhecimento constitutivo da própria vida” (CUT, *Programa Integrar*, módulo 12, Apresentação).

Os dois maiores programas por ela desenvolvidos, com base nas definições propostas, foram o *Programa Integrar* e o *Programa Integração*, que apresentarei a seguir, historiando-os e analisando os respectivos materiais didáticos.

Programa Integrar

Desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, a partir de 1995, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho e Emprego, o *Programa Integrar* tinha por objetivo associar a formação para o trabalho com a formação geral e com a geração de alternativas de trabalho e renda.

Com base em sondagens feitas em São Paulo com trabalhadores desempregados ou em via de desemprego, que se ressentiam da falta de escolaridade, o *Programa Integrar* foi definido em parceria com a PUC/SP, assumindo uma concepção de educação que visava contribuir para a formação de um cidadão criativo, crítico, autônomo e com capacidade de intervir na sociedade. Sua proposta é bem fundamentada, como pode ser visto na sistematização constante da edição feita no Rio Grande do Sul:

O homem é concebido como um ser que se autoconstrói nas relações estabelecidas consigo mesmo, com a natureza e com suas semelhantes, nas condições concretas do momento histórico vivido.

O aluno trabalhador é concebido com um ser social que traz experiências de vida e conhecimento acumulados. Um sujeito fazedor de história que intervém na realidade e que se constrói nas ações coletivas. Um ser integral, cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e estéticas e espirituais interagem no processo de construção do conhecimento.

O conhecimento é concebido como fruto de um processo construtivo em que a aprendizagem dos sujeitos não está dada *a priori* e nem mesmo resulta do acúmulo de informações vindas do meio exterior. Para aprender, o sujeito coloca em jogo suas hipóteses sobre a realidade, interage com o real e com os outros, reconstruindo estas hipóteses e avançando na compreensão desta realidade. Desta maneira, realiza-se um processo dialético de elaboração e reelaboração do conhecimento.

A educação é concebida como um processo internalizado pelo sujeito. Um processo que se constitui na relação direta com a dinâmica da sociedade, em que grupos e classes sociais agem e interagem dinamicamente em torno de interesses contraditórios. (Citolin, 1999, p. 24-25)

A revista *Forma e Conteúdo*: a formação de Norte a Sul, publicada pela Secretaria de Formação da CUT em agosto de 2000, informava que o *Programa Integrar* estava sendo desenvolvido em 17 estados e 45 municípios, atingindo 250.000 mil trabalhadores, desdobrado em quatro subprogramas:

- Programa Integrar para Trabalhadores Desempregados (PID)
- Programa Integrar para Trabalhadores Empregados (PIE)
- Programa Integrar para Formação de Dirigentes (PIEF)
- Laboratório de Desenvolvimento Sustentável e Solidário (LDSS)

Para concretizar a proposta político-pedagógica da CUT, o *Programa Integrar* apresenta um currículo que, rompendo com a lógica disciplinar, objetiva propiciar aos educandos um processo formativo centrado “nas relações e inter-relações com a vida dos trabalhadores jovens e adultos, partindo e dialogando com os conhecimentos trazidos por esses sujeitos para a reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos” (Rummert, 2004, p. 145; Bárbara, Miyashiro & Garcia, 2004, p. 35). Esse currículo desdobra-se em quatro módulos:

Trabalho e Tecnologia

Questão desencadeadora: Trabalho e relações sociais

Matemática

Questão desencadeadora: Os sujeitos se constroem e transformam a natureza

Leitura e interpretação do desenho

Questão desencadeadora: A cidade como espaço de intervenção do cidadão

Gestão e planejamento

Questão desencadeadora: Ação no mundo do trabalho e na sociedade

Cada módulo compreende um caderno para o aluno, com fotos, desenhos e leituras de motivação (contos, poesias, histórias etc.), além de exercícios e propostas de atividades, e outro para o professor, no qual é apresentado o plano de trabalho de diferentes matérias (no caderno de Matemática, encontra-se o plano dessa matéria e também de Ciências/Português e assim por diante).

Essa organização dos chamados *cursos regulares* era complementada com outras ações: *laboratórios pedagógicos, oficinas pedagógicas e formações de formadores* . Nos *cursos* intervinham sistematicamente um professor e um instrutor, responsáveis por organizar o conhecimento no âmbito do ensino fundamental e da qualificação técnica. Articulados com os *cursos* , os *laboratórios* consistiam no desenvolvimento de atividades socioculturais, que permitissem conhecer o funcionamento de diferentes indústrias, órgãos públicos e entidades da sociedade civil, assim como de diferentes espaços da cidade que pudessem gerar alternativas de emprego e renda. Compreendiam também a participação em eventos culturais (teatro, exposições, música, dança, cinema), visando criar melhores condições de aprendizagem e contribuir para a formação da cidadania. As *oficinas* , realizadas em nível local ou regional, eram definidas como espaços de discussão de problemas sociais (por exemplo, o desemprego) e de estudo de formas de integração na sociedade. Compreendiam também cursos diversos para reforço de Matemática e Português ou domínio de novas técnicas (por exemplo, na Introdução à Informática eram trabalhados o editor de texto *Word* e o editor de planilhas *Excel*).

A *formação dos formadores* , por sua vez, era definida como um processo sistemático, centrado no aprofundamento de grandes temáticas e no desenvolvimento de metodologias de formação para o trabalho e de geração de emprego e renda. Foram elaborados roteiros específicos para

cada módulo, tomando como ponto de partida a observação da realidade. Nessa ação, era trabalhada também a avaliação pedagógica, introduzindo critérios para as avaliações quantitativa e qualitativa e instrumentos pertinentes de registro e controle (CUT, 1999, não-paginado).¹

A parceria inicial com a PUC/SP foi ampliada posteriormente com a COPPE/UFRJ, o UNITRABALHO e o DIEESE, para a produção dos módulos. O apoio financeiro do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e o grande número de convênios assinados com diversas instituições do campo econômico e do campo social permitiram a implantação do *Programa Integrar* em vários estados: São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pará, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia. Dentro desses estados, desdobrou-se pelos municípios, viabilizando o atendimento a centenas de milhares de alunos. Acordos com escolas técnicas federais possibilitaram a certificação dos alunos concluintes do ensino fundamental e do ensino médio.

O material didático, na versão do Rio Grande Sul, é excelente e primorosamente impresso. No estado do Rio de Janeiro, foi preparada uma versão própria do Programa, sob o título *Formação e requalificação para o trabalho*. Organizado por disciplinas (Português, Matemática, Matemática Aplicada, Química, Física, Biologia, Geografia, Inglês e, ainda, Controle de Medidas, Reestruturação Produtiva, Leitura e Interpretação de Desenho etc.), não apresenta a mesma qualidade, nem mantém o mesmo caráter inovador do material do Rio Grande do Sul.

Programa Integração

Trata-se de um projeto nacional de qualificação profissional, ensino profissional e desenvolvimento sustentável solidário desenvolvido pelo Setor de Formação da CUT, com apoio financeiro do PLANFOR do Ministério do Trabalho e Emprego.² Foi implementado no período de 2000-2002, sob responsabilidade direta da Secretaria Nacional de Formação, por meio de federações e confederações de treze estados, atingindo treze ramos produtivos (Bárbara, Miyashiro & Garcia, 2004, p. 30).

Seu objetivo era propiciar aos trabalhadores formação profissional e elevação da escolaridade em nível dos ensinos fundamental e médio. Para o atendimento dos trabalhadores no setor de telecomunicações, foram formadas, em onze estados, 120 turmas de ensino fundamental e 57 de ensi-

no médio, cada turma com cerca de 30 alunos. A carga horária para o ensino fundamental foi fixada em 816 horas e para o ensino médio, em 1.030 horas (idem, *ibid.*, p. 32).

O *Programa Integrar* apresentava uma estrutura curricular integrada, tendo como centro a reestruturação produtiva e articulando conteúdos técnicos e saber geral, organizados em quatro grandes áreas:

- Comunicação, cultura e sociedade
- Conhecimento e tecnologia
- Sujeito, natureza e desenvolvimento
- Gestão e alternativas de trabalho e renda.

Esse conjunto de temas, constante ao longo de todo o trabalho pedagógico, articula as várias disciplinas: Linguagem, Matemática, Ciências (Saúde e Biologia, História e Geografia). Os conteúdos, apresentados em doze módulos didáticos, deveriam ser trabalhados à medida que iam emergindo de um processo de reflexão e aprofundamento, que deveria combinar os conceitos e a experiência de vida do trabalhador.

1. Conhecimento e tecnologia I
2. Conhecimento e tecnologia II
3. Gestão e alternativas de trabalho e renda I
4. Comunicação, cultura e sociedade I
5. Comunicação, cultura e sociedade II
6. Gestão e alternativas de trabalho e renda II
7. Sujeito, natureza e desenvolvimento I
8. Sujeito, natureza e desenvolvimento II
9. Gestão e alternativas de trabalho e renda (ensino fundamental)
10. Conhecimento e tecnologia
11. Comunicação, cultura e sociedade III
12. Sujeito, natureza e desenvolvimento III

Cada módulo era constituído por:

- a) *Fichas para os alunos*: coleção de textos geradores, escritos especialmente para o *Programa*, complementados por transcrições,

poemas, desenhos e fotos. Os últimos módulos, principalmente o 12, incorporam materiais produzidos pelos alunos de diferentes centros.

- b) *Apostila para os professores*, apresentando os objetivos gerais relativos aos temas e conceitos a serem abordados e compreendendo roteiros diversos: subsídios bibliográficos, indicação de materiais necessários para explorar convenientemente as fichas para os alunos etc. Compreendem ainda objetivos específicos relativos a cada tema ou conceito, com sugestões para sua abordagem, inclusive articulação de conhecimentos, propostas de pesquisa e recomendações aos professores. As sugestões de procedimentos a serem trabalhados pelos alunos compreendiam orientação para a leitura individual e grupal, fichamento de textos, elaboração de quadros-síntese, interpretação de gráficos e imagens; orientação para o trabalho em pequenos grupos e discussão no coletivo; sistematização dessas discussões, elaboração de gráficos, desenhos, murais etc.
- c) Prevê-se que os conteúdos fossem trabalhados apenas por um professor ou por uma dupla de professores (de educação e de formação profissional). Além do treinamento específico para a atuação pedagógico-didática, foram preparados também *CADERNOS de orientação metodológica* e uma *Coletânea de textos/subsídios para o educador*.

Em minha opinião, o *Programa Integração* apresenta a proposta teórico-metodológica mais inovadora e o material didático mais interessante. Apesar dos problemas corridos em sua aplicação – em particular, decorrentes do ainda pouco aprofundamento teórico-prático da interdisciplinaridade e a dificuldade dos professores assumirem a abordagem de várias disciplinas, em função de sua própria formação básica e experiência profissional anterior –, deve ser objeto de maiores estudos e de outras pesquisas, como a realizada por Sonia Rummert, da qual derivou o artigo citado.

MST – Programa de educação de jovens e adultos

Não é preciso historiar o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, nem mesmo ressaltar a atenção dedicada à educação das crianças e

dos jovens e adultos, assim como dos dirigentes e militantes em geral. No MST, a luta pela educação acompanha a luta pela terra; o compromisso do movimento pela educação está organicamente ligado à reconstrução da sociedade brasileira. Desde sua criação, em 1984, mas sobretudo nos anos de 1990, promoveu uma seqüência de eventos: seminários e encontros nacionais de educadores para a reforma agrária, dentre eles, encontros nacionais e regionais de educadores de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, apoiado por convênios e em parceria com instituições de ensino, criava os cursos de Magistério (normal de nível médio) e realizava cursos de preparação de monitores para alfabetização em projetos de assentamento – uma das primeiras necessidades que se impunham. Em 1998, o apoio do Ministério do Desenvolvimento Rural, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), possibilitou a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), viabilizando a implantação de ações educativas apoiadas pelo governo federal e realizadas em parceria com universidades e movimentos sociais. A experiência mais conhecida do PRONERA é a Pedagogia da Terra, já com várias turmas diplomadas e atualmente com cursos em diversas universidades.

Ao mesmo tempo em que ganhava terreno e apoio para estender e diversificar suas ações, o MST, progressivamente, ampliava sua compreensão de alfabetização e seu desdobramento em direção ao ensino fundamental, como direito dos jovens e adultos não-escolarizados, assim como aprimorava a compreensão relativa à educação. Em paralelo aos eventos, cuidava da elaboração e da publicação de textos normativos sobre educação, sobre educação de jovens e adultos e sobre a relação da educação com o projeto político do movimento.

O próprio MST, no Caderno de Educação n. 11 – *Educação de Jovens e Adultos*: sempre é tempo de aprender (MST, 2004) – apresenta uma síntese dos momentos mais significativos da luta pela terra e, paralelamente, faz um balanço da caminhada na conceituação da ação educativa. No mesmo caderno, apresenta essa conceituação nos seguintes termos:

A. Convicções fundamentais

- Todas as pessoas têm direito de aprender
- Todas as pessoas têm direito à escolarização
- Sem-terra tem o dever de se alfabetizar

- Sempre é tempo de aprender
- Todas as pessoas têm saberes e saberes diferentes
- A alfabetização faz parte da educação popular do campo
- A educação está vinculada à formação
- A educação de jovens e adultos é maior que a alfabetização e não precisa acontecer só na escola
- Cada sociedade tem suas linguagens de sociabilidade
- Somos educadores e educadoras do povo

B. Princípios metodológicos

- Respeitar o jeito de aprender de cada tempo da vida
- Partir da necessidade: a pessoa se interessa em aprender quando necessita
- Educar as pessoas para se apropriar da história e se tornar sujeitos
- Relacionar os processos de educação de jovens e adultos com os processos de formação do MST
- Conhecer os sujeitos em sua realidade e a realidade social onde estão inseridos
- Trabalhar com vivências geradoras
- Consolidar condutas e posturas e diversificar didáticas
- Organizar o ambiente alfabetizador
- Produzir um ambiente educativo

C. Elementos gerais de pedagogia

- Educação do movimento popular e não para o movimento popular
- A mística como elemento de formação humana
- Sem emoção não há aprendizado
- Não se aprende fora da cultura
- Conhecimento novo não se constrói sem um engate num conhecimento anterior

D. Elementos operacionais

- Organizar as turmas levando em conta a socialização e a heterogeneidade entre os educandos
- Organizar internamente as turmas
- Fazer diagnóstico permanente
- Garantir o planejamento das atividades
- Registrar o processo educativo
- Fazer uma avaliação permanente
- Garantir a formação permanente das educadoras e dos educadores
- Ter método de acompanhamento do processo educativo

É bastante grande o número de publicações do MST, editadas pelo Coletivo Nacional de Educação e pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa em Reforma Agrária (ITERRA), em diferentes séries de cadernos.³ Boa parte do material publicado destina-se aos formadores e vários textos relativos à educação dizem respeito a escolas de ensino fundamental para crianças, embora algumas diretrizes contemplem também a educação de jovens e adultos. Os textos mais importantes estão reunidos nos *Cadernos de Educação*, dos quais estão disponíveis os seguintes números:

2. Alfabetização (de crianças)
3. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar
4. Alfabetização de Jovens e Adultos: didática da linguagem
5. Alfabetização de Jovens e Adultos: educação matemática
6. Como fazer a escola que queremos: o planejamento
8. Princípios da Educação do MST
9. Como fazemos a escola de educação fundamental
11. Sempre é tempo de aprender (histórico das experiências, dos encontros e da produção dos textos)

Seguindo a mesma orientação dos *Cadernos de Educação*, encontramos disponíveis:

- 1) *Formação de educadoras e educadores*: o planejamento na alfabetização de jovens e adultos, que na primeira parte explora os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização; e, na segunda, apresenta experiências de planejamento a partir de temas

geradores: assentamento, produção, a falta de participação e a compreensão do processo de luta pela terra, exclusão, migração, valor da beleza e histórias de vida.

- 2) *Desafios da formação*, instrumento de estudo e debate sobre o tema “formação de quadros”, resultado da Reunião do Coletivo de Formação realizada em 2002, abordando explicitamente a formação política e sua relação com a educação.

A segunda série que pode ser destacada é a dos *Cadernos do ITERRA*:

1. ITERRA: memória cronológica
2. Instituto de Educação Josué de Castro: projeto pedagógico
4. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: levantamento bibliográfico
5. Instituto de Educação Josué de Castro: reflexões sobre a prática
6. Pedagogia da terra
8. Alternativa de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST (14 a 17 anos)

O MST tem outras publicações, agrupadas em séries ou não, destinadas a todos os militantes ou especificamente às mulheres, todas com expreso conteúdo educativo e organizacional:

Cadernos de Formação

30. Gênese e desenvolvimento do MST – Bernardo Mançano Fernandes
34. O MST e a cultura – Ademar Bogo (Caderno de Formação n. 34)
35. Método de organização: construindo de um novo jeito (idem, n. 35)

Cadernos de Saúde

1. Lutar por saúde é lutar pela vida
2. Programa Terra e Saúde

Caderno do Educando

Pra soletrar a liberdade n.1 – Nossos valores

Pra soletrar a liberdade n.2 – Somos sem terra

Caderno de Cooperação Agrícola

10. O que levar em conta para a organização do assentamento

Publicações do Coletivo Nacional de Mulheres

Mulher sem terra

Mutirão: nenhuma trabalhadora rural sem documento

Compreender e construir: novas relações de gênero (coletânea de textos)

Coleção Fazendo História

3. A história de uma luta de todos (para crianças)

7. A história do menino que lia o mundo – Carlos Rodrigues Brandão (idem), 5ª edição em julho de 2003, com 20.000 exemplares.

Sem Série

- Paulo Freire, um educador do povo (para adultos): textos, depoimento, carta e fala de P. Freire para os sem-terra; textos de Frei Betto, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Mário Cabral, Miguel González e Ana Maria Freire.

- Nosso jeito de cantar (livro de canções populares da terra)

- Como construir com terra (Escola Nacional Florestan Fernandes)

SEJA/MOVA de Porto Alegre – *Palavra de Trabalhador*

O Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), da Secretaria Municipal de Porto Alegre, é inovador na forma de superar a transposição, na maior parte das vezes mecânica, de conteúdos e procedimentos usados no ensino regular de crianças para as escolas de jovens e adultos. Considerando que também a adaptação dos programas tradicionais do ensino fundamental não tem dado respostas convincentes às necessidades apresentadas pelos que iniciam tardiamente sua escolarização ou retornam à escola, não raro depois de tentativas mal sucedidas, trabalhando na perspectiva da interdisciplinaridade, o SEJA elaborou para a

educação de jovens e adultos um currículo estruturado em *totalidades do conhecimento*, que se efetiva em abordagens significativas para os educandos, a partir de suas experiências de vida.

Para o SEJA, as *totalidades do conhecimento* “(...) constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e reformam (...)” (Secretaria Municipal de Educação, 1999, p. 31).

São seis as totalidades de conhecimento:

1. Construção dos códigos escritos (exemplo: alfabético-numérico)
2. Construção dos registros dos códigos
3. Construção das sistematizações dos códigos
4. Aprofundamento das sistematizações
5. Generalizações dos códigos
6. Transversalidades entre códigos, trabalhando com conceitos que envolvem as relações homem/mulher/natureza.

As três *totalidades* iniciais correspondem ao processo de alfabetização, ou seja, aos primeiros quatro anos do ensino fundamental. As turmas, com uma média de 25 alunos, são atendidas por um professor e cada totalidade tem a duração de 400 horas/aula, divididas em dois trimestres. A partir dos conhecimentos que o aluno traz, trabalha-se a construção do código escrito, levando em consideração o fato de a leitura de mundo ser indissociável da leitura da palavra. O conceito de alfabetização é permeado pelas transformações da sociedade contemporânea, de forma que a inserção no mundo da leitura e da escrita permita a utilização dessas habilidades na resolução dos problemas cotidianos.

As três *totalidades* finais abrangem conteúdos das oito disciplinas do currículo dos últimos anos do ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira (Francês, Inglês, Espanhol, Educação Física e Educação Artística). Há um professor para cada disciplina e a carga horária é idêntica para todas elas (duas horas semanais). No entanto, em conseqüência da Resolução n. 06/86 do CFE, respaldada pela Resolução n. 213/94, é reforçado o número de horas-aula de Português e Matemática, por meio do ensino a distância (Secretaria Municipal de Educação, 1966, p. 31-

32). Nessas totalidades, são aprofundados os conceitos desenvolvidos nas três totalidades iniciais, a partir dos componentes curriculares específicos de cada área do conhecimento. Dessa forma, os conteúdos abordados ganham maior abrangência e complexidade.

Afirma-se que os diferentes espaços educativos de SEJA/MOVA ressignificam as *totalidades de conhecimento* em um movimento de participação, no qual os atores envolvidos no processo são protagonistas do trabalho pedagógico.

Faz parte do currículo a formação permanente dos educadores envolvidos no processo, que se efetiva em diferentes instâncias gerais, específicas dos grupos, por projetos, por regiões da cidade, por identidades de áreas, de alfabetização e outras.

Na realização de suas atividades, o SEJA articula-se com outras secretarias e diversos departamentos da Prefeitura Municipal, visando atender a heterogeneidade do universo de jovens e adultos, inclusive aqueles portadores de necessidades especiais; articular a escolarização com a formação específica de funcionários públicos; atender à escolarização de internos em hospitais psiquiátricos, quando possível; articular a escolarização aos esforços de educação profissional, qualificação e requalificação de trabalhadores, geração de trabalho e renda.

O SEJA publica anualmente um “caderno” chamado *Palavra de Trabalhador*, documentando as produções textuais e gráficas dos jovens e adultos das diferentes turmas. De 1991 a 2003 foram publicados 12 “cadernos”, sendo que, a partir de 1998, também passaram a ser inseridas produções dos alunos do MOVA.⁴

Embora não possa (nem deva) ser considerado um “livro didático”, as turmas do SEJA dispõem de exemplares do *Palavra de Trabalhador*, sendo muitas vezes utilizados em sala de aula para leitura, análise de textos e base para discussões.⁵ Alguns professores testemunham que os “cadernos” produzem um certo encantamento, tanto naqueles que escreveram e vêm seus textos impressos em um livro, como nos que se encontram nas histórias do lugar ou se identificam no testemunho de companheiros.

O *Palavra do Trabalhador*, ao mesmo tempo em que significa valorização da produção dos jovens e adultos e valorização dos próprios jovens e adultos, é também material para divulgação da experiência realizada pelo SEJA e pelo MOVA. Por sua vez, os “cadernos” permitem, para um analista, visualizar como se desenvolve o processo educativo, quais são e

porque são escolhidos os temas geradores e como são trabalhados. O cuidado de contextualizar a produção permite entender sua motivação desencadeadora. O registro das várias fases do processo mostra, por exemplo, o texto em sua forma inicial, ainda tosca; sintetiza as reflexões sobre o mesmo, em termos de aprofundamento e aperfeiçoamento; e apresenta-o reformulado, agora em termos da linguagem considerada correta.

A própria seqüência dos “cadernos” é significativa, como se poder ver na síntese apresentada a seguir. Os “cadernos” mostram que a experiência de trabalhar com as *totalidades de conhecimento* vai amadurecendo e é bastante significativo que um dos últimos “cadernos” publicados tenha sido produzido pelos próprios alunos.

n. 1/1991: Amostragem das diferentes fases do processo de alfabetização; espaço de expressão para os jovens e adultos em processo de alfabetização.

n. 2/1993: A produção dos alunos é introduzida por um texto teórico-metodológico de duas professoras: Contribuição para uma política educacional de trabalho com a produção textual de jovens e adultos. Exemplos de texto inicial/reflexões sobre o texto/texto reformulado.

n. 3/1994: Registro, para um mesmo tema, de produções elaboradas nas *totalidades* iniciais (1 a 3) e complementares (4 a 6). 1ª *Totalidade*: Contextualização – conceito de cidade. 1ª Proposta: Representação gráfica da cidade. 2ª Proposta: Texto sobre Porto Alegre, nossa cidade, nossa história. Segue propondo outras contextualizações (por exemplo: Meu país etc.)

n. 4/1995: Mesma estrutura do anterior, partindo de uma contextualização inicial sobre beleza, seguida de uso das drogas etc.

n. 5/1996: Textos, desenhos, fotomontagens produzidos nas diversas *totalidades*, organizados em capítulos. Exemplos: A matemática em nossas vidas; Biologia: nosso corpo etc.

n. 6/1997: Idem, novamente organizados por *totalidades*.

n. 7/1998: Abordagem: movimentos populares: seu conteúdo e suas propostas de ação. Motivação: Orçamento participativo de Porto Alegre.

n. 8/1999: Explicação do processo metodológico do SEJA/MOVA: “o ponto de partida da ação dos professores(as) e alunos(as) foi um estudo da realidade através de uma pesquisa de caráter sócio-antropológico, realizada nas comunidades onde os(as) alunos(as) estão inseridos(as).” (...) “O trabalho pedagógico caminha na direção dos temas geradores, oportunizando aos alunos(as) uma melhor compreensão da sua realidade, objetivando o aluno reconhecer-se como sujeito participante do processo histórico, contribuindo também para o resgate de sua auto-estima.” (...) “Como vocês podem ver na produção textual dos alunos(as) do SEJA, a capacidade de fazer reflexões sobre o cotidiano está presente quando retratam temas como saúde, habitação, educação, meio ambiente, cidadania, participação coletiva (orçamento participativo), etnias, identidade (histórias de vida – resgates), relações, sociedade, emoções, imaginação, símbolos, medos e perspectivas (adolescência e terceira idade), trabalho feminino e infantil, lutas populares, problemas sociais, desemprego, violência, transformação, qualidade de vida, liberdade etc.” (p. 9-10).

n. 9/2000: Caderno temático, com a apresentação feita pelos alunos. Motivação: Brasil 500 anos – uma releitura crítica da história. Registra: “O trabalho deste coletivo [SEJA/MOVA] parte da realidade e do saber popular para dialogar com o saber científico, contribuindo assim para o conhecimento de forma crítica e transformadora.” (p. 7).

n. 10/2001: Apresentação feita em conjunto pelos professores, educadores e educandos do SEJA e do MOVA, que registram: “Muitas são as temáticas abordadas, debatidas, estudadas, aprofundadas, questionadas e analisadas no cotidiano das turmas. A busca do conhecimento se dá respeitando os diferentes tempos de aprendizagem, resgatando a auto-estima, num espaço no qual todos aprendem e todos ensinam, numa relação dialógica.” (p. 7). Segue uma apresentação da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos: “As dez publicações do *Palavra de Trabalhador* nos remetem para a densidade das reflexões sobre o significado de publicar produções que traduzem as andanças de alunos jovens e adultos em processo de alfabetização e de escolarização em nível fundamental através de seus próprios textos. A leitura desses textos evidencia o quanto os fatos escolhidos para serem narrados são encharcados de significados.” (...) “Partilhando seus sentimentos, fantasias, medos e desejos, os alunos do SEJA, do MOVA e do Projeto de Educação dos Trabalhadores em Resí-

duos Sólidos Recicláveis, nesta 10ª edição do *Palavra de Trabalhador*, nos apresentam descobertas e concepções de um contexto mais amplo, que ultrapassa os limites da sala de aula, ou de temas específicos trabalhados no cotidiano escolar. Nesta publicação somos brindados com textos abordando as relações humanas, família, violência, histórias de vida e de trabalho, reflexões sobre política e sociedade, a história de Porto Alegre e do meio ambiente, as reflexões sobre escola, aprendizagem e educação, contemplando também seus sonhos, utopias, histórias e poesias.” (p. 11).

n. 11/2002: “*Palavra de Trabalhador*, em 2002, apresenta um pouco do muito que é realizado cotidianamente nos diferentes espaços em que SEJA e MOVA acontecem. Sua apresentação, por regiões da cidade, valoriza as identidades singulares e plurais existentes na diversidade de projetos político-pedagógicos, que são permanentemente qualificados na interação desses professores-educadores com o conjunto de espaços educativos dessa cidade que pretende ser cada vez mais educadora.” (p. 15).

n. 12/2003: A apresentação é feita por alunos do SEJA e do MOVA que afirmam: “O livro quer mostrar a todos não só o que os professores ensinam, mas também o que os alunos podem ensinar. Mostra que no SEJA e no MOVA há uma troca de saberes; os alunos trazem suas histórias, suas experiências, que vão dar novos significados aos conhecimentos trazidos pelos livros. Partindo de acontecimentos atuais, buscam desvendar o passado com um olhar crítico, o que as pessoas sentem, o que elas pensam.” (p. 7).

Pontos comuns aos programas educativos e materiais didáticos examinados

1. Destacam-se, em primeiro lugar, as propostas político-pedagógicas claramente expressas pela CUT e pelo MST, assim como pelo SEJA/MOVA de Porto Alegre. Essas propostas são fruto de elaborações coletivas, amadurecidas durante anos. Mesmo quando definidas inicialmente com apoio de assessorias ou por uma instância central, tornam-se produto de ampla discussão coletiva, com base na experiência realizada e em criteriosa avaliação dos resultados. Em especial, compreendem objetivos e estratégias bem definidas, que orientam a ação educativa e balizam a produção do material didático.

2. Assumem um conceito específico de educação integral, que compreende a educação geral e a formação profissional (no caso da CUT), ou definem a educação em sentido amplo, como preparação para a vida coletiva e a transformação da sociedade (no caso do MST), ou ainda como retomada da situação atual dos educandos para uma nova vida na cidade (no caso do SEJA/MOVA). Explícita ou implicitamente, defendem a educação dos jovens e adultos como um direito.

3. É ponto comum a valorização dos conhecimentos dominados pelos jovens e adultos, derivada de processos de escolarização anteriores, abandonados ou interrompidos e, sobretudo, pela aprendizagem da experiência (saberes de experiências feitas, como dizia Paulo Freire), tomados como pontos de partida. A superação dos conhecimentos já dominados e a apropriação de novos conhecimentos são feitas sempre numa perspectiva crítica, procurando perceber cada fato particular na totalidade global e no momento histórico em que foi ou está sendo construído. Os educandos são considerados sujeitos na produção desses conhecimentos e é garantida a participação de todos na produção de novos conhecimentos, assim como na disseminação dos mesmos.

4. Todas as propostas advogam a superação da estrutura curricular por disciplinas, própria dos sistemas escolares, e ensaiam trabalhar na perspectiva interdisciplinar. Essa postura é traduzida no material didático; no entanto, as avaliações disponíveis indicam a dificuldade de ser assumida pelos educadores, por conta de sua formação inicial fortemente referida a disciplinas, pela formação insuficiente para assumirem essa nova perspectiva e pelas próprias condições de trabalho. O SEJA/MOVA, talvez por estar compreendido no sistema educacional e por ter tido maior continuidade, indica ter ido mais longe nessa experimentação, o que tem enorme valor para a garantia do direito à educação de jovens e adultos, defendido atualmente por todos os que trabalham com essa modalidade de ensino.

5. É forte o investimento na formação dos formadores para a ação educativa, via de regra, com uma referência explícita ao projeto político assumido pelo movimento ou pela instituição, tendo em vista sua atuação com competência técnica e compromisso político. No caso do MST, significa também a consolidação do compromisso político com o movimento.

6. É também forte a referência, implícita ou explícita, à pedagogia de Paulo Freire, orientando a proposta político-pedagógica, balizando a definição dos princípios e estratégias e, sobretudo, justificando a pos-

tura de partir da experiência dos educandos, valorizando-a e discutindo-a para que seja superado o senso-comum, numa atitude de diálogo construtivo.

7. Na mesma perspectiva, desenvolvem outro conceito de avaliação, às vezes definida como avaliação emancipatória, não raro com base na auto-avaliação. Os resultados da ação educativa são entendidos como auto-estima pessoal, ajuda mútua e preparação para ao trabalho e para a vida.

Recebido em outubro de 2006 e aprovado em março de 2007.

Notas

1. Não foram localizadas informações sobre a realização e a avaliação das ações de formação.
2. Segundo Rummert (2004, p. 138), “A sigla PLANFOR refere-se, indistintamente nos documentos oficiais, tanto a Programa Nacional de Formação Profissional quanto a Plano Nacional de Formação Profissional. O PLANFOR foi instituído pela resolução n. 126/96, do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), está subordinado ao Ministério do Trabalho e Emprego e opera com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador”.
3. A educação do MST é seguramente o tema que dispõe de maior número de estudos realizados sobre ele, inclusive em teses e dissertações, e o maior número de livros a ele dedicados, entre eles o pioneiro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*, de Roseli Salete Caldart (1999).
4. Em 2004 foi publicado o 13º *Palavra do Trabalhador*, em quatro volumes, um para cada região da cidade.
5. Em anos anteriores, chegaram a ser distribuídos a todos os alunos.

Referências bibliográficas

BÁRBARA, M.M.; MIYASHIRO, R.; GARCIA, S.R.O. *Experiência de educação integral da CUT: políticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CALDART, R.S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). *Programa Integrar: introdução aos módulos*. São Paulo: CUT; Confederação Nacional dos Metalúrgicos, 1999.

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)

CITOLIN, S. (Org.). *Programa Integrar RS: proposta político-pedagógica; caderno de reflexão*. São Paulo: CUT; Confederação Nacional dos Metalúrgicos, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TETO (MST). *Educação de jovens e adultos: sempre é tempo de aprender*. São Paulo: MST, 2004. (Caderno de Educação, n. 11).

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1996. (Caderno pedagógico, n. 8).

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Totalidades do conhecimento: em busca da unidade perdida; um currículo de educação popular*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

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.

FORMACIÓN DE TRABAJADORES, SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS PÚBLICAS. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ARGENTINA EN LOS PRIMEROS 20 AÑOS DEL SIGLO XXI¹

Esther Levy²

Resumen

El vínculo entre la Educación de Jóvenes y Adultos y el trabajo necesita de un abordaje integral en términos políticos y pedagógicos. Desde hace 20 años las políticas sociales en Argentina repiten un esquema basado en la contraprestación educativa propio de los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos que no han logrado modificar las posibilidades ocupacionales de los trabajadores y a su vez le otorgan un lugar de dependencia o subalterno a la educación respecto del trabajo. La preocupación desde el campo educativo no radica solo en cómo se incluyen dispositivos educativos en los programas sociales sino, en cuál es el enfoque que le da sentido a esa inclusión.

Palabras clave: Educación; Trabajo; Jóvenes; Adultos; Política.

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, SISTEMA EDUCACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS. A EJA NA ARGENTINA NOS PRIMEIROS ANOS DE SÉCULO XXI

Resumo

O vínculo entre a Educação de Jovens e Adultos e o trabalho requer uma abordagem abrangente em termos políticos e pedagógicos. Há 20 anos, as políticas sociais na Argentina vêm repetindo um esquema baseado na consideração educacional típica dos Programas de Transferência Condicional de Renda que não conseguiram modificar as possibilidades ocupacionais dos trabalhadores e, por sua vez, dar-lhes um lugar de dependência ou subordinação à educação em relação ao trabalho. A preocupação do campo educacional não reside apenas em como os dispositivos educacionais são inseridos nos programas sociais, mas em qual é a abordagem que dá sentido a essa inclusão.

Palavras-chave: educação; trabalho; jovens; adultos; política.

TRAINING OF WORKERS, EDUCATIONAL SYSTEM AND PUBLIC POLICIES. THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN ARGENTINA IN THE FIRST 20 YEARS OF THE XXI CENTURY

Abstract

The link between Youth and Adult Education and work requires a comprehensive approach in political and pedagogical terms. For 20 years, social policies in Argentina have been repeating a scheme based on the educational consideration of the Conditional Income Transfer Programs that have not managed to modify the occupational possibilities of the workers and in turn give them a place of dependency or subordination to the education regarding work. The concern from the educational field does not lie only in how educational devices are included in social programs, but in what is the approach that gives meaning to that inclusion.

Keywords: education; work; youth; adults; politics.

¹ Artigo recebido em 19/07/2021. Primeira avaliação em 07/08/2021. Segunda avaliação em 01/09/2021. Aprovado em 07/10/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50887](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50887)

² Esther Levy, Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO). Pedagogía, Educación de Adultos, Trabajo y Políticas Sociales. E-mail: estherlevy01@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3124-0085>

Introducción

El trabajo como actividad humana constituye una dimensión central en la vida de las personas que, en el capitalismo, las atraviesa en forma directa: ser trabajadores, o sea formar parte de la Población Económicamente Activa³. Se trata de una actividad central en sociedades como las nuestras donde la ponderación del trabajo productivo (asalariado) es sentido como una propiedad: *lo que tengo*. Pero esa mirada resulta algo acotada si se profundiza el debate en tanto se refiere al trabajo remunerado, el que se visibiliza a través de la venta de la fuerza de trabajo en el mercado recibiendo dinero. Además, no contempla otras formas de trabajo que no sean a cambio de dinero, aunque sin embargo también lo el trabajo doméstico o trabajo de cuidado, también llamado trabajo reproductivo mayormente realizado por mujeres y sea invisibilizado en función de no ser remunerado (PAUTASSI, 2007; FEDERICI, 2013, RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, 2012). En definitiva, al hablar de trabajo hay que pensarlo de manera amplia, contextualizando su significado.

El vínculo entre Educación y Trabajo es complejo y plantea aristas contradictorias y ambiguas. Desde el campo de la educación necesitamos tender puentes, consensuar miradas y generar debates porque son nuestros estudiantes los que se van a insertar más tarde o más temprano en el mundo del trabajo. Hablamos de una relación que atraviesa el entramado de las relaciones sociales y de producción en el capitalismo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990) desde sus orígenes hasta la consolidación del modelo neoliberal donde la globalización afecta directamente a la economía, la política, la cultura y a los individuos, así como la revolución informática que atraviesa desde el trabajo hasta el uso del ocio. A su vez, la relación entre educación y trabajo alude a formas de pensar lo social generando diversas interpretaciones sobre el papel del sistema educativo en la sociedad, su vinculación con el sistema productivo, y el impacto en la vida cotidiana de los sujetos. De este modo, se desprenden dos perspectivas: una relacionada con el discurso hegemónico, por un lado, y otra contra hegemónica o con menos *marketing* en el sentido común (KANTAROVICH, LLOMOVATTE, y LEVY, 2010). La primera asegura que la educación debe estar a la espera de las demandas de la economía para de esta manera definir sus objetivos y perfiles de egreso de las instituciones

³ Personas mayores de 15 o 18 años (según la legislación de cada país) que tienen una ocupación o la buscan, esto el total de la población ocupada más la población desocupada.

educativas, esto es: entender a la educación centralmente como formadora de trabajadores y cuyos objetivos se alineen con las necesidades de la empresa. La segunda, postura plantea que la educación es un campo autónomo entre cuyos objetivos se encuentra la formación de trabajadores, pero como uno más entre tantos y no el único ni central. Es decir, la educación tiene la función de desarrollar la conciencia crítica en tanto espacio de lucha y transformación lo que implica también, la formación del trabajador desde una perspectiva integral; del modo en cómo se resuelva este debate que (por supuesto plantea grises y abre a otras reflexiones) dependerá la orientación ideológica de las políticas educativas y de formación de trabajadores.

El discurso que se apoya en la primera opción proviene del campo de la economía/mercado, es el hegemónico, liberal, que nació con el auge de las Teorías del Capital Humano en los años 50 y 60 (SCULTZ, 1962; BECKER, 1964; BLAUGH, 1968)⁴ y que reaparece con fuerza en los 90 a partir de la idea de empleabilidad impulsada por la OIT y adoptada por los Estados nacionales a través de los Ministerios de Trabajo. El supuesto de ausencia de formación/capital humano del trabajador/a como determinante de imposibilidad de acceso a un empleo de calidad en el mercado formal de la economía es la base del segundo posicionamiento. Sin embargo, como hemos profundizado en otros trabajos (GUELMAN; LEVY, 2005 y LEVY, 2019), las posibilidades de inserción en el mercado laboral formal dependen de variables de la macroeconomía y aquí es donde el discurso liberal invierte la ecuación y responsabiliza a los trabajadores por su situación ocupacional. Esta perspectiva refuerza posiciones meritocráticas que actúan desconociendo diversidades de origen, de capital cultural, de posibilidades de acceso a formaciones de diferente calidad, que posicionan también diferencialmente a los sujetos económicamente activos en relación al mercado de trabajo. Estas ideas han venido teniendo vigencia en las últimas décadas, más o menos atenuadas según la gestión de gobierno, y se han plasmado en diversas políticas públicas para el sector, al menos en Argentina.

Este artículo intenta problematizar, y abrir nuevas discusiones para abordar la relación entre el campo de la educación y el trabajo en la Educación de Jóvenes y

⁴ Recibió el Premio Nobel de Economía en 1972 por ser uno de los primeros economistas en llamar la atención sobre el valor económico de la inversión en educación.

Adultos (EJA), profundizando en las políticas públicas que en Argentina se implementan desde comienzos del siglo XXI, las cuales incluyen a la educación formal obligatoria⁵ como condicionalidad. La preocupación desde el campo educativo no radica solo en cómo se incluyen en los programas sociales⁶ sino, en cuál es el enfoque que le da sentido a esa inclusión. A lo largo del artículo se abordarán los mecanismos de inclusión de la EJA como contraprestación en dichos programas, la visión ampliada de la idea de trabajo que abarca el trabajo remunerado (empleo u otra forma de organización) y el trabajo reproductivo/de cuidado para el caso argentino a lo largo de los más de 20 años del siglo XXI.

La EJA como mecanismo de contraprestación en los programas sociales. Desocupación, y discurso moralizador.

Los Programas de Transferencia Condicionadas de Ingresos (PTC) constituyen una modalidad de intervención estatal para atender a las poblaciones en situación de pobreza/desocupación garantizando un mínimo de ingresos económicos y cuya principal característica es el establecimiento de contraprestaciones para la recepción de la transferencia monetaria. Algunos programas incluyen, también, transferencias “en especie”, esto es alimentos y útiles escolares, dado que en general los PTC tienen como unidad de intervención el grupo familiar⁷.

Es a partir de mediados de la década del 1970 que comienza a pensarse un nuevo modelo de gestión social de la desocupación (ROSANVALLON, 2007), cuando los Estados desarrollan dispositivos, medidas y programas englobados bajo la denominación de *workfare*. A los fines de este artículo se tomará el concepto *workfare* en sentido amplio considerándolo como programas de acción sobre la población en general y los grupos de desocupados en particular basados en un conjunto de políticas e instrumentos destinados a estas poblaciones con el objetivo

⁵ En Argentina desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 se extendió la obligatoriedad escolar desde los 5 hasta los 18 años.

⁶ En este trabajo se hace uso indistinto de la denominación programas sociales y planes sociales. La autora adhiere a la política de no discriminación de género y es consiente que el uso del lenguaje no es neutral. No obstante, para facilitar la lectura del texto se optó por la redacción convencional sin intención de alterar el espíritu del principio expuesto.

⁷ A modo de ejemplos en la región, los programas Bolsa Familia (Brasil) y Oportunidades (México) son conocidos por la masividad e impacto. El primero (el más grande de la región en cuanto a cobertura) fue creado en 2003 con el objeto de ayudar a familias en situación de pobreza o extrema pobreza y ampliar el acceso a los servicios de educación y salud, mientras que el segundo, creado en 1997, el nombre de Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación) y atendía únicamente a las poblaciones rurales extendiéndose a las poblaciones urbanas a partir de 2001.

de lograr su integración o reingreso al mercado de trabajo y, de mejorar sus niveles de integración social y económica (HENDLER, 2003). El *workfare* opera en relación a la gestión de la fuerza de trabajo supernumeraria, es decir, trabajadores que tienen dificultades de inserción laboral por carencia de titulaciones, conocimientos o competencias necesarias para acceder a un empleo (CASTEL, 1997). En términos de Lo Vuolo (2001, p.116) son “...aquellas políticas que, en lugar de poner el acento en los ‘incentivos’ y ‘derechos’ al empleo, lo colocan en la directa ‘obligación’ de emplearse como precio a pagar para recibir un subsidio”. De este modo, el término *workfare* significa *trabaje por su bienestar* y, en este contexto, estaría reemplazando al término *welfare* que significa bienestar (LEVY, 2012a, p.172). El funcionamiento del *workfare* se apoya en la centralidad del empleo, el énfasis en la responsabilidad individual (sujeto desocupado) y contrato o compromiso por parte del destinatario/beneficiario (BROWN, 2015). Respecto a la *centralidad del trabajo*, la forma de inclusión social y el logro del ejercicio de los derechos sociales se alcanza centralmente a través del empleo, es decir a través de la venta de la fuerza de trabajo en el mercado. En términos de Brown, el énfasis y la centralidad en el empleo se basa en la teoría de la Elección Racional, la cual ha sido fuertemente criticada tanto teórica como empíricamente, que sostiene que “la conducta del desempleado o inactivo se define como el resultado de un cálculo racional (entre la dicotomía ocio/trabajo) en el que la propensión al ocio resulta favorable y, como consecuencia, se opta de forma voluntaria por la inactividad. Según esta teoría, si no se incentiva a los trabajadores a reinsertarse en el mercado de trabajo, los desocupados caen en la trampa de la pobreza. (BROWN, 2015, p. 5). Sobre la *responsabilidad individual* del trabajador desocupado, se plantea un giro en cómo se entienda la protección social en el Estado social tradicional en relación al modelo actual. En el primero, la protección los riesgos (como el desempleo) eran pensados y abordados desde una ética social, siendo el Estado el que asumía la responsabilidad social del problema.

Con el *workfare*, el rol del Estado hace un viraje hacia la ética de la responsabilidad individual donde el diagnóstico de situaciones como la pobreza, producto de la desocupación, responderían a acciones y decisiones individuales de los trabajadores. De este modo, las acciones de estas políticas se centran en cuestiones de índole particular como la opción por el ocio, la falta de calificación (BROWN, 2015). Es decir, el *workfare*, a diferencia del Estado social tradicional, no

se limita a intervenir en los problemas del mercado laboral, sino que redefine el problema incluyendo las eventualidades individuales de los excluidos. Así, en términos de Serrano Pascual (2007, p.35) “en los últimos años ha intensificado un giro hacia una mayor responsabilización individual en la procura del bienestar social, en paralelo a una creciente flexibilidad y desregulación laborales”. Por último, el *contrato o compromiso por parte del destinatario/beneficiario* hace referencia al compromiso explícito del destinatario de cumplir con requisitos (actividades obligatorias) que lo hacen merecedor del subsidio, es decir a la transferencia “condicionada” del ingreso. A partir de este último elemento se instalan los discursos moralizantes mencionados líneas arriba que ponen el acento en el merecimiento, esto es “la moralización de la asistencia mediante la obligación a trabajar recuperando viejos tópicos de la ética puritana” (GRONDONA, 2007, p. 7). En este último punto, el compromiso del desocupado es un elemento clave para reflexionar sobre la inclusión de la EJA como mecanismo de contraprestación en los programas sociales en Argentina desde 2002, luego del estallido social que puso en riesgo la gobernabilidad del país. Nos referimos a la estigmatización de aquellos que no han podido ejercer el derecho a la educación cuando estaban en edad escolar y a la idea que los derechos no se otorgan, no se merecen, sino se ejercen. Sobre ambos puntos volveremos más adelante.

La EJA como formación inclusiva, democrática y emancipadora. Trabajo, empleo, economía del cuidado y género

La sociedad salarial naturalizó como sinónimos el *empleo* y el *trabajo* excluyendo la problematización de este último como actividad humana más amplia y abarcadora que no necesariamente está vinculada al cobro de un salario. Entendemos al empleo como el ámbito de la actividad productiva asalariada basada en una relación asimétrica (patrón/jefe-empleado) y mediada por el cobro de un salario. Pero también existen otras formas de trabajo asalariado que no necesariamente plantean este esquema, por ejemplo, la cuenta propismo, el cooperativismo o cualquier actividad de la economía popular, entendida ésta como el conjunto de actividades que el pueblo inventó para vivir fuera del mercado formal. Son las actividades que surgieron por la incapacidad del capitalismo de contener a los trabajadores dejándolos excluidos y sin la posibilidad de vivir dignamente

(PÉRSICO y GRABOIS, 2014). A este tipo de actividades se las denomina *trabajo productivo* en tanto son realizadas a cambio de remuneración. La asimilación del trabajo y el empleo como sinónimos tiene que ver con que la forma-empleo cristaliza su “mejor” performance en la “sociedad salarial” donde tuvo su cenit con las diversas formas del Estado de Bienestar: el pleno empleo. Solidario de los procesos de industrialización de la postguerra, y de las distintas políticas estatales en materia económica, la forma-empleo dejó en el recuerdo de la clase trabajadora el sello de la estabilidad, de un conjunto de derechos relativos a la condición de empleado y de una coyuntura en que la distribución de la riqueza, y más específicamente la distribución del ingreso, representaba entre los extremos una proporción ostensiblemente menor a la actual, concediendo a los asalariados una mayor capacidad de consumo.

Ahora bien, siguiendo las investigaciones de la tradición feminista, entendemos que el trabajo productivo en cualquiera de sus variantes se diferencia del *trabajo reproductivo o de cuidado* siendo éste el que realizan en el hogar mayoritariamente (pero no exclusivamente) las mujeres. El trabajo reproductivo al realizarse en la esfera privada/familiar se naturaliza como un trabajo no remunerado o directamente no es pensado dentro de la categoría trabajo. Alcanza con preguntarle a una ama de casa de qué trabaja para que responda: no trabajo, soy ama de casa, dando cuenta que el trabajo se asocia con la remuneración y no con la actividad que se realiza. En términos de Pautassi (2007) el trabajo reproductivo históricamente se ha considerado devaluado y ha permanecido casi de modo invisible para las economías capitalistas. La denominación “reproductivo” está vinculada a la realización de tareas de reproducción social, esto es la maternidad, los cuidados a los adultos mayores y a personas enfermas de la familia. Las mujeres no fueron consideradas *potenciales trabajadoras asalariadas* sino como aquellas que tenían el rol de sostener los hogares a través de la realización de tareas reproductivas, esto es, criar a los niños y niñas, enviarlos a la escuela, cuidar del marido, quien sí era considerado un trabajador. En este punto, hay dos cuestiones a tomar en cuenta. La primera es que el trabajo reproductivo claramente no entraba en la categoría de trabajo y la división sexual del trabajo definida por la distribución de roles al interior de la familia identificaba al trabajo femenino únicamente con el trabajo no remunerado (PAUTASSI, 2007). Por otro lado, se evidencia ya desde esa época algo que, desde la perspectiva feminista se denomina *ceguera de género*

(KABEER, 1998) que remite a la invisibilización de las mujeres como sujetos activos en el campo productivo, relegándolas a un lugar marginal e irrelevante. Rodríguez Enríquez, una economista feminista argentina, recupera una de las críticas de esta tradición a la teoría neoclásica de la economía “*denuncia el sesgo androcéntrico de esta mirada, que atribuye al hombre económico (homo economicus) características que considera universales para la especie humana, pero que sin embargo son propias de un ser humano varón, blanco, adulto, heterosexual, sano, de ingresos medios*” (RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, 2015, p. 32). De este lugar, se apunta a desnaturalizar el lugar invisibilizado de las mujeres en la reproducción del capital y se pone énfasis en considerarlo como trabajo con valor en el mercado. A modo de ejemplo del peso del trabajo reproductivo/de cuidado en la economía argentina citamos los resultados de un estudio realizado por Dirección de Economía, Igualdad y género del Ministerio de Economía, a cargo de Mercedes D’Alessandro, mostró el aporte económico al Producto Bruto Interno de los trabajos de cuidado (15,9%) es mayor que la industria (13,2%), el comercio (13%) y las actividades inmobiliarias y empresariales (9,9%) y la administración pública (7,1%)⁸.

Considerar al trabajo como un campo más amplio que, además incluya al trabajo productivo y reproductivo o de cuidado no sólo es interesante en términos de denuncia sobre la invisibilización de las mujeres como trabajadoras, sino también porque permite problematizar los enfoques y contenidos de la formación para el trabajo desde esta perspectiva. Es aquí donde EJA debe trabajar pensando en los sujetos que asisten a sus aulas, ya sea porque quieren finalizar los estudios formales porque es parte de una contraprestación en un programa social; es decir, la preocupación debe ir más allá de su condición ocupacional, debe estar en virtud de la condición de sujetos de derecho a la educación y al trabajo. Si desde la EJA nos proponemos una formación inclusiva, democrática y emancipadora, recuperar la perspectiva de género en el trabajo es ineludible. Abordar los contenidos del mundo del trabajo implica necesariamente recuperar los saberes que traen los jóvenes y adultos de su experiencia laboral y vital. Si seguimos pensando que los trabajadores y trabajadoras que asisten a la EJA son sujetos heterogéneos solo por su edad, carentes de conocimientos laborales por falta de credenciales educativas,

⁸ Argentina. Ministerio de Economía. Informe “Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Bruto Interno. Dirección de Economía, Igualdad y género del Ministerio de Economía, 2021.

descontextualizado su historia de vida y omitiendo que, como dice Freire (1992) todos sabemos algo, difícilmente nuestra labor como educadores, funcionarios y militantes tiene sentido. Problematizar en vínculo entre los trabajadores y trabajadoras, el trabajo y los saberes que los atraviesan tal vez sea el camino para la definición de políticas públicas en general y educativas en particular encaminadas a garantizar el ejercicio efectivo de los derechos a la educación y el trabajo en sentido amplio e inclusivo.

Programas implementados como modos de entender el vínculo EJA-trabajo en el marco de las políticas públicas

La Argentina como la mayoría de los países de la región padeció la cristalización del modelo neoliberal en los años 90, arrastrando políticas de achicamiento del Estado y aumento de la desocupación desde la década del 70. La cadena de dictaduras latinoamericanas fue uno de los mecanismos estratégicos para implementar las reformas estructurales de los Estados, ellas alineadas en las recomendaciones del Consenso de Washington de 1989⁹. Las reformas sectoriales se instalaron bajo el lema de “menos Estado más Mercado”, generando en los países de la región escenarios de exclusión social y laboral traducida en hambre, desocupación, abandono escolar y extraña pobreza. Los organismos de crédito internacional fueron ideólogos de todo tipo de política implementadas a base de préstamos con cláusulas leoninas, entre las cuales aparecen los programas “enlatados” de formación de trabajadores desocupados. Dichos programas se implementaron en la región en forma calcada sin analizar las particularidades de los contextos de aplicación con el objetivo de instalar en el centro de la discusión la “falta” de capital humano como explicación de la desocupación (LEVY, 2005).

A fines del siglo XX, la Argentina fue protagonista de un estallido social protagonizado por los sectores medios y bajos, ambos afectados por las medidas antipopulares del presidente Fernando de la Rúa (1999-2001) quien en su mandato profundizó la crisis que desembocó en las jornadas del 19 y 20 de diciembre (LEVY, 2019, ARCIDIÁCONO, 2010, VILAS, 2004). La reconstrucción del escenario y salida de la crisis extrema llevó muchos años habiendo avances y retrocesos marcados por

⁹ Este plan no hubiera podido implementarse sin los mecanismos de violencia política de persecución ideológica, tortura y desaparición forzada de personas a manos de las fuerzas de seguridad.

las dificultades estructurales de la economía nacional, la deuda externa adquirida durante la dictadura cívico-militar (1976-1983) donde se nacionalizó la deuda contraída por el empresarios del sector privado entre los cuales se encuentra ex presidente argentino de centro derecha Mauricio Macri (2015-2019), los embates de la crisis internacional de 2008 y los conflictos internos del país generados por sectores privilegiados de la economía que no estuvieron (ni están) dispuestos a perder privilegios aún hoy en el escenario de la pandemia producida por el Covid 19 desde principios de 2020. Entre 2002 y 2010 en Argentina se implementaron PTCI destinados a trabajadores desocupados cuyo punto de ruptura con los de la década anterior fue la inclusión de la EJA como contraprestación¹⁰. Si bien el diagnóstico era el mismo -la importancia de las credenciales para acceder en mejores condiciones al mercado de trabajo, planteando la carencia de capital humano como principal factor de dificultad – esta inclusión fue un salto cualitativo en materia de formación integral y derechos sociales.

A continuación, se describen y analizan 2 momentos que establecen diferencias o modos de entender el vínculo la EJA con el trabajo.

2002- 2015: salir del caos

El 1 de enero de 2002 la Argentina amaneció con un presidente interino luego de una semana de sucesión de 5 o 6 presidentes también interinos. El saldo del estallido de diciembre fue el asesinato de 35 personas a manos de las fuerzas de seguridad por desobedecer la medida de Estado de Sitio dictada por el presidente De la Rúa luego de confiscar los ahorros bancarios de la clase media entre otras medidas antidemocráticas. También quedó al desnudo la emergencia social, económica, laboral y alimentaria, en un escenario de crisis de gobernabilidad¹¹. El Argentinazo, - como se recuerdan las jornadas revueltas popular del 19 y 20 de diciembre de 2001 - marcó un punto de inflexión dejando claro que el efecto derrame

¹⁰ Desde principios de los años 90 surgieron programas financiados por organismos de crédito internacional como el Proyecto Joven (Argentina), Chile Joven (Chile), Projoven (Uruguay) destinados a jóvenes entre 16 y 24 años que no trabajaban ni estudiaban cuya condicionalidad era formarse en oficios y nunca incluyeron la terminalidad educativa a pesar de que uno de los requisitos excluyentes era estudios secundarios incompletos (LEVY, 2005).

¹¹ Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) en 2002, 20,8 millones de personas vivían en situación de pobreza y 9,96 millones de estas personas se encontraban en situación de indigencia, esto es el 57,4% y 27,5% de la población respectivamente.

prometido por el neoliberalismo era la falacia y pilar de un modelo económico violento que llevaba 25 años gestándose y cuya consolidación era a las claras un fracaso para el crecimiento y desarrollo país. En este escenario, el Presidente interino Eduardo Duhalde al asumir declaró en todo el territorio nacional la emergencia ocupacional, social, económica, administrativa, financiera y cambiaria. La delicada situación social debió ser contenida de modo urgente y para ello se puso en marcha el primer PTCI con aspiraciones de universalidad implementado en mayo de 2002 y cuya inscripción debió cerrarse anticipadamente por falta de presupuesto (fue solventado con dinero del Tesoro Nacional porque la declaración de default inhabilitaba al país para contraer préstamos externos). Se trata del Programa Nacional Jefes y Jefas de hogar desocupados¹² y si bien fue una política muy importante en varios sentidos, lo que interesa recuperar en este artículo es que fue el primero en incluir como contraprestación a la Educación de Jóvenes y Adultos (también podían optar por actividades laborales y desarrollo de proyectos productivos comunitarios). A partir de 2003 y hasta 2015 - durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015)-, se implementaron desde el Ministerio de Trabajo de la Nación y el Ministerio de Desarrollo Social programas con la misma lógica¹³, esto es la finalización de estudios obligatorios como condición para la recepción del subsidio. Fue recién a partir de 2010 cuando se implementó un programa social denominado “Ingreso Social con Trabajo” Argentina Trabaja, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, donde el formato condicionalidad/contraprestación se modificó y fue optativo, siendo el único programa que lo concibió de esta manera hasta el cierre en 2017 donde fue reemplazado por el Programa Hacemos Futuro, el cual será abordado en próximas líneas. La incorporación de la EJA en todos los programas a partir de 2002 fue celebrada por los especialistas, pedagogos, militantes y destinatarios no sólo por facilitar el acceso a certificados o diplomas educativos sino también por la posibilidad de ejercer el derecho a la educación a quienes, por algún motivo, se les había sido. La inclusión de la EJA marcó rupturas importantes con el paradigma anterior (el de los 90) pero a la vez mantuvo algunas continuidades que es conveniente analizar si estamos interesados en el diseño de programas, políticas y estrategias innovadoras

¹² Para profundizar sobre el PJJHD se sugiere consultar: Ley (2010 y 2012); Grondona (2007).

¹³ Seguro de Capacitación y empleo, Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y Ellas Hacen.

en el campo de la articulación de la EJA y el trabajo. Entre las innovaciones, además de la incorporación de la EJA, encontramos la figura de la *intersectorialidad* en la implementación territorial de los programas. Los problemas sociales son complejos, afectan la totalidad de la vida de las personas y sus familias y por lo tanto exigen un abordaje integral. De este modo los programas implementados a partir de 2002 incluyeron la responsabilidad de diferentes actores: estatales, esto es ministerios de trabajo, educación, salud, desarrollo social, siendo uno de ellos la autoridad de aplicación (LEVY, 2012a); organizaciones de la sociedad civil (ARCIDIÁCONO, 2012); organizaciones de desocupados (no sólo como destinatarios, sino como interlocutores en el diseño e implementación. Este modo de trabajo no fue sencillo, cada espacio tenía sus propias lógicas y tradiciones lo que generó tensiones, pero también acuerdos. Más allá de lo que ocurrió desde entonces en cada programa, esta manera de entender las soluciones generó mayor transparencia en la implementación. Otra ruptura o modificación respecto de la etapa anterior es la incorporación, sobre todo en los programas del Ministerio de Trabajo, de dispositivos para conseguir empleo que funcionaron como andamiaje formativo y de acompañamiento para los destinatarios, sobre todo a los más jóvenes. En tercer lugar, surge el control más exhaustivo sobre el cumplimiento efectivo de las contraprestaciones se intensificó a partir de la presión por la transparencia fuertemente impulsada por el discurso moralizante sobre todo de la clase media que encontró eco en los medios de comunicación. Por último, los PTCl implementados desde el Ministerio de Desarrollo Social han avanzado en la idea de trabajo en sentido amplio incluyendo la forma cooperativista como trabajo asalariado diferente de la forma-empleo¹⁴. En relación al último punto es importante mencionar que a partir de 2010 se produjo un giro en los programas sociales vinculados a la desocupación cuando el Ministerio de Trabajo dejó el lugar central al Ministerio de Desarrollo Social el cual creó dos programas: Argentina Trabaja y Ellas Hacen, ambos con fuerte anclaje territorial y protagonismo de las organizaciones sociales (se describirán en el siguiente apartado). Se reemplazó el eje de la formación para el empleo (empleabilidad) por la formación para la autogestión y el cooperativismo, la

¹⁴ Actualmente, también se incorporó la economía del cuidado como contenido de algunos programas.

EJA dejó de ser una contraprestación (Argentina Trabaja) y pasó a ser un dispositivo opcional que incluyó contenidos de la economía popular¹⁵.

A la vez que se produjeron dichas rupturas o cambios mencionados, en términos generales favorables, se identifican algunas continuidades. En primer lugar, la contraprestación educativa continúa pensada en la lógica de *empleabilidad*, esto es, mantiene la línea de la economía clásica nacida al calor de las teorías del capital humano a las que hicimos referencia en otro apartado. Desde la perspectiva de la Sociología Crítica de la Educación, al igual que desde la Pedagogía Crítica, esa perspectiva confunde las variables de la macroeconomía con las posibilidades y oportunidades individuales de los sujetos para acceder a un puesto en el mercado formal. En esta línea, reflota el argumento meritocrático del liberalismo clásico, remozado por el neoliberalismo, que responsabiliza al sujeto por el esfuerzo personal desconociendo otras variables que condicionan las trayectorias educativas/formativas-laborales (GUELMAN, LEVY, 2005 FINKEL, 1977). En segundo lugar, si bien la inclusión de la EJA, es decir la educación formal, resultó un avance significativo por los motivos que hemos esbozado más arriba, no ha escapado a las determinaciones del discurso hegemónico sobre la *dependencia de la educación a las demandas del mercado*, manteniéndose como un apéndice del sistema productivo (subalternidad y/o dependencia). El planteo no se refiere a que la EJA forme para el trabajo en sí misma, sino que en la formulación de los PTCI continúa identificándose con la hipótesis de escasez de capital humano para un sistema productivo que requiere sobre todo de disciplinamiento de estos trabajadores que carecen de “cultura del trabajo”. Por último, encontramos que los PTCI implementados desde el Ministerio de Trabajo siguen hablando de trabajo y empleo indistintamente, mientras que los programas estaban orientados al empleo.

En síntesis, lo ocurrido entre 2002 y 2015 marca los vaivenes de una etapa de recuperación económica y social luego del estallido de 2001. La política laboral cobró protagonismo como política social (ARCIDIÁCONO, 2012) apostando a las contraprestaciones educativas para mejorar las posibilidades de los destinatarios frente la desocupación. En 13 años hubo avances, retrocesos y continuidades, oscilando entre el optimismo por los índices de recuperación económica en los

¹⁵ Los cooperativistas que asistían a los centros educativos tenían la posibilidad de retirarse antes de sus lugares de trabajo.

primeros años (mandato de Néstor Kirchner) donde entre el primer semestre de 2002 y el segundo de 2006 la economía argentina creció un 41% (ARCIDIÁCONO, 2012) y las preocupaciones por la crisis internacional de 2008, sumada al intento desestabilizador interno por parte del sector agropecuario por negarse a pagar retenciones, corridas devaluacionistas (dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner). Las intenciones de recuperar al empleo como eje integrador de la sociedad se desvanecieron llegando a 2015 con una mixtura de formato de políticas sociales para desocupados que en ningún momento resignó el lugar ganado por la EJA como espacio de formación, con los condicionantes antes mencionados. Lo que ocurrió en los 4 años siguientes fue un cambio de rumbo rotundo que afortunadamente no fue continuado por el gobierno actual del Presidente Alberto Fernández.

2015-2019: etapa de retrocesos

A principios de 2018 el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) reconvirtió el Programa de Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja (AT) y luego Ellas Hacen (EH) en un nuevo programa: Programa Hacemos Futuro. La intención no sólo era deskirchnerizar el escenario de la política social de los últimos 12 años, sino volver a un esquema de merecimiento de ayuda estatal de los desocupados y a su vez obstruir toda forma de organización política de lucha que se transformara en una amenaza. Las organizaciones sindicales y populares no tuvieron lugar de interlocución en la agenda del gobierno, sino que fueron vistas como una amenaza al orden democrático al punto de ser reprimidas por las fuerzas de seguridad¹⁶. El Programa Haciendo Futuro fue de una medida de gobierno tomada al calor del triunfo electoral de medio término de 2017 con el objetivo de llevar adelante un achicamiento de los programas sociales afectando la relación con las organizaciones sociales que “perderían recursos y protagonismo en la gestión de los programas a través de una nueva propuesta que no supone la existencia de intermediarios, a

¹⁶ El 17 de diciembre la policía de la Ciudad de Buenos Aires llevó adelante una feroz represión contra manifestantes nucleados en movimientos sociales y sindicatos que reclamaban frente al Congreso de la Nación en repudio a la reforma previsional impulsada por el gobierno de centro derecha de Mauricio Macri.

excepción de las unidades capacitadoras definidas por la política...” (FERRARI MANGO y CAMPANA, 2018: 8).

El Programa AT se inscribía en un contexto de políticas sociales que utilizaba la figura del cooperativismo como vía de inclusión de los desocupados generando puestos laborales a través de la obra pública (BERMÚDEZ y LEVY, 2012). El cooperativismo, corazón de este programa, implicaba otro modo de pensar el trabajo y sus formas de organización donde la empleabilidad quedó relegada cobrando centralidad la autogestión. A diferencia del Programa EH, que incorporó la finalización de estudios formales obligatorios desde el principio, en el Programa AT la finalización de los estudios no se consideraba parte de las capacitaciones laborales, sino “como el acceso a un derecho facilitado por el programa para quienes no tuvieron oportunidades anteriores”¹⁷. Esto es, la educación formal no estaba planteada como condicionalidad sino como *dispositivo formativo de asistencia voluntaria*.

La administración de Mauricio Macri introdujo importantes modificaciones en los PTCL en base a ponderación exagerada sobre las virtudes del emprendedurismo. La idea del disfrute de la incertidumbre derivada de la desocupación fue acompañada por el retorno de los objetivos económicos de la formación basados en esquemas individuales de capacitación. En el programa Hacemos Futuro “la impronta del capital humano y la empleabilidad afloran con más fuerza normativa y discursivamente, con contenidos cada vez menos orientadas a temáticas tendientes a la organización comunitaria, participación social y articulación colectiva” (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 201, p. 71). La impronta de estos programas está basada en la descolectivización de los procesos laborales y formativos apuntando, por un lado, a la desarticulación y fragmentación de los procesos de organización colectiva del trabajo autogestionado y, por otro lado, a la responsabilización individual de las trayectorias formativas por fuera de cualquier pertenencia grupal. Si bien se mantuvo el pago de un subsidio mensual, en términos políticos apuntó a debilitar los esquemas cooperativos y solidarios que durante el kirchnerismo dieron contención social y económica en momentos de crisis. Este giro hacia lo individual se ve en el artículo 2 de la Resolución 96/2018 del Ministerio de Desarrollo Social

¹⁷ Cfr. Nota 361/12 de la Unidad Ejecutora Ingreso Social con Trabajo en Respuesta de Pedido de Información Pública el 30 de marzo de 2012.

que establece como objetivo general del Programa “empoderar a las personas o poblaciones en riesgo o situación de vulnerabilidad social, promoviendo su progresiva autonomía económica a través de la terminalidad educativa y cursos y prácticas de formación integral que potencien sus posibilidades de inserción laboral e integración social”. Se crearon unidades productivas integradas por varias personas o por una sola, fragmentando de esta manera la propuesta cooperativista de los programas anteriores, priorizando los emprendimientos individuales por encima de los espacios colectivos socio-comunitarios y productivos. En términos de Arcidiácono y Bermúdez “esta impronta en programas sociales fragmenta la construcción social previa y convive con reclamos por el reconocimiento de nuevas formas de trabajo autogestivo impulsadas por sectores de la economía popular” (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 2018, p.71). El Programa impuso un cambio forzado de rol de *cooperativista* a *emprendedor* quien se convirtió en un “beneficiario” ya sin un referente territorial y con un trato individual y directo con el Estado, eliminando el espacio físico concreto dada la desarticulación de las tareas colectivas que antes se desarrollaban en el marco de las cooperativas. El emprendedor y su derrotero individual son el sujeto de este programa. No llama la atención dado que la administración de Cambiemos (denominación de la coalición de gobierno) respondía a un posicionamiento político de centro derecha que replicó, en todas las áreas de gestión, medidas de estricto sentido neoliberal.

A diferencia del Programa AT aquí la finalización de estudios dejó de ser opcional para convertirse nuevamente en una contraprestación obligatoria, pero a diferencia de programas anteriores, se puso énfasis las trayectorias formativas individuales del desocupado. Los objetivos de este programa se orientaban de forma explícita hacia “la promoción individual de la autonomía económica, mediante la articulación con empresas privadas y por medio de la incorporación de sus titulares en espacios formativos que permitiesen mejorar sus condiciones de empleabilidad” (PACÍFICO, 2020, p.172). La contraprestación se concentró en completar los trayectos de terminalidad educativa (primaria y secundaria) y capacitaciones de formación integral (una variedad de cursos, talleres o prácticas formativas dictados por organismos gubernamentales o no gubernamentales). Se le agregó la actualización de datos sociodemográficos, educativos y de acceso a la salud poniendo énfasis en la formación y calificación del desocupado con el fin de que cada uno diseñe su propio trayecto formativo en forma individual y por fuera de la

grupalidad de la organización social (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 2018)¹⁸. La reformulación del componente formativo del Programa hacia el fortalecimiento de la capacidad individual implicó el regreso al enfoque economicista de la Teoría del Capital Humano desestimando la formación y capacitación que operó en los programas hasta 2015 basada en contenidos de cooperativismo y autogestión. Por otra parte, a la vez que se focalizaron los esfuerzos en el componente de educación obligatoria, el mismo gobierno nacional inició un proceso de desmantelamiento la EJA, iniciando un proceso de desfinanciamiento de la Modalidad, cerrando centros educativos, obstaculizando el funcionamiento de los bachilleratos populares y vaciamiento del plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) en un esquema de ajuste presupuestario del sistema educativo en su conjunto¹⁹.

En sólo 4 años no sólo no se mejoró ni se capitalizó la experiencia anterior que superaba la visión individualista del acceso al trabajo en escenarios de crisis, sino que se desmantelaron las iniciativas autogestivas deslegitimando al cooperativismo, la economía popular y sus trabajadores, lo que sin duda marcó un retroceso importante en el acceso a puestos asalariados y en la formación para el trabajo en sentido amplio tal como se planteó en apartados anteriores. En definitiva, el Programa Hacemos Futuro sintetizó el espíritu de época que intentaba naturalizar el gobierno identificando a la carencia de calificación/formación como determinante de la desocupación y a la vulnerabilidad social como credencial para ser merecedor de “beneficios” estatales, despojando a los trabajadores desocupados de su condición de ciudadanos con derechos a la educación, el trabajo, la vivienda, la salud, etc. Para ser ayudado por el Estado en la Argentina de Cambiemos había que tener credenciales de pobreza actualizadas (LEVY, 2019).

¹⁸ A esta tendencia descolectivizante también en los aspectos formativos, se le suma la desactivación de las tecnicaturas y diplomaturas conveniadas con las Universidades Nacionales “aspecto que debilita la tematización grupal orientada a la producción social del hábitat y la vivienda, la agroecología, la promoción de la equidad, la prevención de violencias de género y las capacitaciones integrales orientadas al trabajo en equipo, la organización y la participación social, el asociativismo, la solidaridad y el cooperativismo (ARCIDIÁCONO y BERMÚDEZ, 2018: 69).

¹⁹ El Plan FinEs, creado en 2008 por el Ministerio de Educación de la Nación, ha sufrido el vaciamiento y estigmatización desde el inicio de la gestión de la alianza Cambiemos a pesar de constituir uno de los principales espacios de la condicionalidad educativa de los programas.

Conclusiones provisorias

Los Programas mencionados se incluyeron en este artículo a modo de ilustración de los argumentos, ideas, hipótesis y discusiones acaloradas que se dan en el campo de la EJA y como componente de la política social destinada a trabajadores desocupados. Desde 2019, la Argentina cambió de gobierno cuyo signo político es el mismo que durante el periodo 2003-2015. El mandato del Presidente Fernández, atravesado por las dificultades que impone la pandemia del Covid-19, puso en marcha el Programa Potenciar Futuro actualmente está vigente, que no incluimos en el análisis. Sin embargo, a partir de lo expuesto se puede plantear que a dos décadas del inicio del siglo XXI los programas sociales, al menos en Argentina, continúan incluyendo componentes de contraprestación educativa enmarcadas en lo que denominamos *workfare*.

Aquí, a modo de conclusiones provisorias, se intenta ensayar algunas ideas y/o preguntas para pensar otras políticas que les permitan a los jóvenes y adultos finalizar los estudios sin estar presionados/obligados por el cobro de un subsidio. Esta inquietud nace de identificar la posible contradicción entre la contraprestación educativa y el derecho a la educación. Por otra parte, los desafíos de tender puentes entre la EJA, el mundo de la producción, el trabajo y el territorio sigue siendo un desafío pendiente, al menos en Argentina, al que hay que darle respuesta, al menos intentarlo desde el campo de la educación y pedagogía.

Sobre la pregunta acerca de si no es contradictorio o al menos ambiguo vincular los programas de asignación monetaria a la condición de escolarización partiendo de la idea que la educación es un derecho que no prescribe con la edad, en otros trabajos (LEVY, 2005, 2009 y 2012b) se planteó que *contraprestar educándose* constituye en sí mismo una contradicción en tanto los derechos sociales en tanto derechos humanos son intransferibles, irrenunciables e indivisibles y por lo tanto está en su naturaleza política ser ejercidos por los titulares, esto es por las personas independientemente de su condición de ocupación. En este sentido, el ejercicio del derecho a la educación de parte de aquellos que no lo pudieron hacer cuando estaban en edad escolar (sujetos de la EJA) no debería estar sujeto a condiciones o medidas coercitivas. Se reedita la categoría del pobre, el desaventajado, el desocupado que necesita asistencia del Estado y ésta, según el discurso moralizante de los programas de *workfare*, debe realizarse a cambio de

alguna acción “útil para la sociedad” (estudiar sería una de esas acciones útiles). Por otro lado, es el mismo Estado el que por ausencia/omisión de políticas universales integrales el que no veló por el derecho a la educación de estas personas y ahora los ubica como sujetos responsables de su condición (carentes de credenciales y calificaciones para el trabajo). Por otra parte, si bien la inclusión de componentes educativos en los programas sociales ha sido un avance cualitativo en relación a los 90, especialmente en el formato del Programa Argentina Trabaja (opcional) que les permitió a los trabajadores tomar la decisión de estudiar (o no), la segunda pregunta que surge es si ya no es el momento de revisar el modelo formativo que la EJA ofrece en relación al trabajo. Repetir esquemas más o menos escolarizados con contenidos alejados de la vida y/o experiencia laboral de los adultos no estaría dando resultado, independientemente del formato de contraprestación. Tal vez habría que poner en discusión, en principio, dos cuestiones: los contenidos y la política educativa.

Sobre los contenidos/saberes del trabajo en la EJA, tal vez un camino sea incorporar mecanismos que permitan acreditar los saberes laborales que los sujetos portan y que actualmente la escuela desestima y desacredita, y así generar trayectos de formación que, además de permitirles acceder a una credencial/título, recuperen su lugar como sujetos pedagógicos protagonistas de su propia formación. “Todos sabemos algo” dijo alguna vez Paulo Freire, y los pedagogos críticos lo tenemos presente cuando pensamos cómo será nuestra clase. Si en la educación primaria, secundaria y universitaria partimos de esa premisa, ¿cómo no hacerlo en la EJA si los que allí estudian son personas con experiencias laborales y trayectorias de vida diversas que implican conocimientos y saberes concretos? La acreditación de saberes laborales en el campo de la EJA es una tarea pendiente y un desafío político que puede ser un aporte fundamental para el diseño de los programas sociales.

Finalmente, y a modo de últimas reflexiones, surge la cuestión de la política educativa de la EJA que, en el mejor de los casos aporta a la formación de trabajadores componentes en formatos preexistentes que se insertan como contraprestación sin anclar en los programas y sus problemáticas específicas. Es urgente, al menos en Argentina, trabajar en el fortalecimiento de la modalidad. Por ejemplo, las escuelas primarias y secundarias de adultos no modifican su formato y objetivos, sino que son espacios prestados a las políticas laborales donde transitan

los sujetos. Pero por fuera de los planes y generando un andamiaje que les permita a todos los trabajadores, ocupados y desocupados, la continuidad y finalización de sus estudios si así lo desean a partir de abordajes intersectoriales tales como permisos laborales, becas, transporte, tutorías, orientación laboral, etc. La formación docente específica para la modalidad es un imperativo ineludible del que depende la calidad del proceso pedagógico de los sujetos. Es decir, fortalecer la EJA quiere decir mayor presencia del Estado en la toma de decisiones a favor de la inclusión social, laboral y educativa mejorando la de la oferta a través de propuestas más flexibles de organización, articulando los diseños curriculares con las ofertas de formación profesional. No es un camino fácil, habrá que consensuar con una gran diversidad de actores, trascender gestiones gubernamentales, experimentar y ceder posiciones sin renunciar al desafío de cambiar las cosas. Los pedagogos militantes tenemos la obligación de promover el pensamiento crítico y emancipador que se merecen los sujetos de la EJA porque, como alguna vez se escuchó: *el que abandona no tiene premio*.

Referencias

ARCIDIÁCONO, Pilar. **La política del mientras tanto**: programas sociales después de la crisis 2001-2002. Buenos Aires: Biblos, 2012.

_____ ; BERMÚDEZ, Ángeles. Del “Ellas Hacen” al “Hacemos Futuro”: descolectivización de los programas sociales. **Revista de Políticas Sociales**, Centro de estudios de Políticas Sociales Año 5, Número 6. UNM, 2018.

ARGENTINA. **Instituto Nacional de Estadística y Censo** (INDEC). 2002. www.indec.gov.ar.

_____. Ministerio de Economía. Informe: **Los cuidados, un sector económico estratégico**. Medición del aporte del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Bruto Interno. Buenos Aires, Dirección de Economía, Igualdad y género, 2020. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/los_cuidados_-_un_sector_economico_estrategico_0.pdf . Acceso en 9 de julio de 2021.

BARBIER, Jean Vlaude. Activer les pauvres et les chômeurs par l’emploi?, leçons d’une stratégie de réforme. **Politiques Sociales et Familiales**, 104(Jun) Francia, 47–58. 2011.

BECKER, Gary. **Capital Humano**: un análisis teórico y empírico, con especial referencia a la educación. Chicago: University of Chicago of Chicago Press, 1964.

BLAUG, Mark. **Economía de la Educación**. Textos escogidos. Madrid: Tecnos, 1968.

BROWN, Brenda. Políticas sociales y mercado de trabajo, los límites del *workfare* en Argentina. Un estudio cualitativo sobre las problemáticas de inserción en el empleo de beneficiarios del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y Argentina Trabaja. **XII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET)**, Buenos Aires, 2015.

CASTEL. Robert. **Las metamorfosis de la cuestión social**. Una crónica del salariado, Buenos Aires: Paidós, 1997.

FEDERICI, Silvia. **Revolución en punto cero**. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madrid: Ediciones Traficantes de sueños, 2013.

FERRARI MANGO, Cynthia; CAMPANA, Julieta. **Del Argentina Trabaja – Programa de Ingreso Social con Trabajo y el Ellas Hacen al Hacemos Futuro**. ¿Integralidad o desintegración social de la función social del Estado? Observatorio sobre Políticas Públicas y Reforma Estructural. Informe 11, Buenos Aires: FLACSO-Argentina, 2018. Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/2018/06/03/informe11/>.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **La cara oculta de la escuela**. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI Editores, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. Un reencuentro con Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI, 1992.

GUELMAN, Anahi; LEVY, Esther. La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. **Revista Trabalho y Educação**. Vol 13 N°2 agosto – diciembre de 2005. Núcleo de Estudos sobre Trabalho y Educação (NETE). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GRONDONA, Ana. El *workfare* en la Argentina. Las vicisitudes de la traducción. Montréal; **XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association**, 2007. Disponible en: https://lasaweb.org/lasa_archive/lasa2007_archive/index.aspx

HANDLER, Joel. Ciudadanía Social y *Workfare* en Estados Unidos y Europa occidental: de status a contrato. En: LINDENBOIM, J.; DANANI, J. (coord.) **Entre el trabajo y la política**. Las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada. Buenos Aires: Biblos, 2003. P. 169-204.

KABEER, Natalia. **Realidades trastocadas**: las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo. México: Paidós, 1998.

KANTAROVICH, Gabriela; LEVY, Esther; LLOMOVATTE, Silvia. Educación y trabajo. En: DONINI, A. (comp) **Nuevas Infancias y Juventudes**. Una propuesta formativa. Buenos Aires: EHU-Escuela de Posgrado, UNSAM, 2010. P.111-124.

LEVY, Esther. **Políticas públicas y formación para el trabajo en argentina.** Articulaciones de una política neoliberal. 2005. 198f. Disertación (Maestría en Políticas Sociales) - UBA, Buenos Aires.

_____. La inclusión de la educación en los planes sociales de asistencia al empleo ¿Ejercicio de un derecho? En: PAUTASSI, L. (Org.) **Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social.** Debates actuales en la Argentina. Buenos Aires, Biblos. 2010. P. 159-168.

_____. **Educación de Adultos y formación para el trabajo en Argentina (2002-2007). Una mirada desde las políticas sociales.** 2012b. 314f. Tesis (Doctorado en Educación) – UBA, Buenos Aires.

_____. Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación para el trabajo. En: FINNEGAN, F. (comp.) **Educación de jóvenes y adultos.** Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires: Aique. 2012b, p.99-129.

_____. Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. **Revista de Educación**, Programa de Posgraduación en Educación. Porto Alegre: PURC RGDS, v. 42, nº3, 2019, p.377-386.

_____; BERMÚDEZ, Ángeles. De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el programa “Argentina Trabaja”. En: PAUTASSI, L.; GAMALLO, G. (directores). **¿Más derechos, menos marginaciones?** Políticas sociales y bienestar en la Argentina. Buenos Aires: Biblos, 2012, p. 181-221.

LO VUOLO, Rubén. Alternativas. **La economía como cuestión social.** Buenos Aires: Grupo Editor Altamira, 2001.

MOREIRA, Amilcar. **The activation dilemma.** Reconciling the fairness and effectiveness of minimum income schemes in Europe. Park Hill: Bristol University Policy Press, 2008.

PACÍFICO, Florencia. Del Argentina Trabaja al Hacemos Futuro. Apuntes etnográficos para pensar la transformación de los programas sociales desde la experiencia de organizaciones de la economía popular (2016-2018). **Revista Estado y Políticas Públicas**, nº15, octubre de 2020 - abril de 2021, p. 165-189, 2020.

PAUTASSI, Laura. Beneficios y beneficiarias: análisis del Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados de Argentina”. En: VALENZUELA, M. (ed) **Políticas de Empleo para Superar la Pobreza.** Santiago de Chile: OIT, 2004.

_____. **¡Cuánto Trabajo Mujer!** El género y las relaciones Laborales. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

PÉRSICO Emilio; GRABOIS, Juan. **Organización y Economía Popular:** nuestra realidad. Cuadernos de formación para trabajadores, militantes, delegados y

dirigentes de organizaciones populares. Buenos Aires: Cooperativa Gráfica Punto Sur, 2014.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C. (2012) La cuestión del cuidado ¿el eslabón perdido del análisis económico? **Revista Cepal**, nº106, Santiago de Chile, p. 23-36.

ROSANVALLON, Pierre. **Repensar el Estado Providencia, la nueva cuestión social**. Buenos Aires: Manantial, 2007.

SCHULTZ, Theodore. **El Valor económico de la educación**. Columbia: University Press, 1963.

SERRANO PASCUAL, Amparo; MORENO, Luis. Europeización del Bienestar y activación. **Revista Política Y Sociedad**, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, vol. 44, nº31, p. 31 - 44. 2008.

VILAS, Carlos. Gobernabilidad democrática y heterogeneidad social. La crisis argentina 2001. **Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político**, Vol. 1, nº. 3, p. 561-589, 2004.

TRABAJO Y EDUCACIÓN DE JÓVENES. REPENSAR NUESTRO TIEMPO¹

Samuel Hilcías Carvajal Ruíz²

Resumen

Repensar nuestro tiempo considerando el trabajo y la educación de los jóvenes implica develar las mutaciones que operan en el capitalismo y sus impactos en la división internacional del trabajo, y en el propio trabajo, concebido como actividad humana fundamental. La población juvenil es concebida como un segmento social de difícil ubicación, presente de manera recurrente en la narrativa y los sentidos comunes instalados en los relatos hegemónicos como problema y/o solución a tales obstáculos. Este artículo analiza aspectos que intervienen en este complejo panorama y que sugieren su consideración en distintos marcos y desarrollos curriculares para la formación de los jóvenes y su vinculación con el mundo del trabajo.

Palabras clave: Crisis planetaria; Capitalismo; Trabajo; Educación; Juventud.

TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS. REPENSAR NOSSO TEMPO

Resumo

Repensar o nosso tempo considerando o trabalho e a educação dos jovens implica desvelar as mutações que operam no capitalismo e seus impactos na divisão internacional do trabalho, e no próprio trabalho, concebido como atividade humana fundamental. A população jovem é concebida como um segmento social de difícil localização, recorrentemente presente na narrativa e nos sentidos comuns instalados nos relatos hegemônicos como problema e / ou solução para tais obstáculos. Este artigo analisa aspectos que intervêm neste complexo panorama e que sugerem a sua consideração em diferentes enquadramentos e desenvolvimentos curriculares para a formação de jovens e a sua vinculação com o mundo do trabalho.

Palavras-chaves: Crise planetária; Capitalismo; Trabalho; Educação; Juventude.

WORK AND EDUCATION OF YOUNG ONES. TO RETHINK OUR TIME

Abstract

To rethink our time considering the work and education of the young ones imply unveiling the mutations that operate in capitalism and its impacts in the international division of work, and in the work itself, conceived as fundamental human activity. The young population is conceived as a social segment of difficult localization, recurrently present in the narrative and in the common senses installed in the hegemonic reports as problem and/or solution to such obstacles. This article analyses aspects that intervene in this complex panorama and that suggest its consideration in different frameworks and curriculum developments to the formation of young ones and their vinculation to the world of work.

Key-words: Planetary crisis; Capitalism; Work; Education; Youth. Abstract

¹ Artículo recibido en 20/07/2021. Primera evaluación en 29/07/2021. Segunda evaluación en 19/08/2021. Tercera evaluación en 26/08/2021. Aprobado en 15/10/2021. Publicado en 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50942>.

² Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (Barcelona, Catalunya – España). Licenciado en Educación (Universidad Central de Venezuela). Profesor de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – Caracas – Venezuela. Pertenece al Núcleo Regional de Educación Avanzada – Caracas – Venezuela.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0747-296X>; E-mail: cursosunesr2015@gmail.com..

Aspectos introductorios

La crisis planetaria y sus repercusiones sistémicas convocan a pensar sobre las formas de encarar políticamente los desafíos que ésta plantea, en procura de socializar marcos culturales referenciales alternativos a las lógicas hegemónicas. Este debate evidencia un sinnúmero de situaciones e interrogantes que dan cuenta de nudos críticos en prácticas sociales tan extendidas como el trabajo y la educación, sometidas a las dinámicas de la reproducción material y simbólica del capital neoliberal. Este proceso reproductivo tiene en los jóvenes, en su formación, uno de los sectores demográficos clave, mediante un amplio aparato escolar que coadyuva en estas finalidades.

En este sentido, un objetivo de primer orden que persigue esta reflexión es significar algunas de las variables contextuales que abonan la actual coyuntura histórica que, mediante su problematización, contribuyan dilucidar sobre la delimitación de componentes de formación de la población joven en su interacción con el mundo del trabajo³.

Apuntes sobre la crisis que nos asiste

La pandemia producto de la expansión planetaria del SARS-CoV-2 (por sus siglas en inglés) o nuevo coronavirus Covid – 19, constituye un rasgo más de la crisis sistémica que asiste a nuestra contemporaneidad, que denuncia entre otras cosas los límites físicos del planeta. El capitalismo, como modelo de “desarrollo” impuesto y hegemónico, ha colocado en vilo a la propia existencia humana al punto de interrogarnos sobre si la humanidad podrá sobrevivirlo.

La complejidad del momento se describe a partir de la confluencia de varias crisis en diversos, pero determinantes órdenes de la existencia humana, a saber, la: seguridad alimentaria, migratoria, bélica, económica y medioambiental. Como afirmaría Estermann

³ El presente artículo se trata de una investigación bibliográfica desarrollada en Venezuela durante el período de los años 2020 – 2021, en la que se propone repensar los sentidos y alcances de los vínculos entre los jóvenes y el trabajo, y sus repercusiones en el contexto del desarrollo curricular para la formación de este colectivo.

(2012) se trata de una crisis diferente a las anteriores, en este caso se trata de la implosión de: "...un modelo civilizatorio que, después de más de cuatrocientos años de aparente superioridad, llega a su fin, en una decadencia que se convierte en descomposición vertiginosa ante la mirada incrédula de propios y ajenos (p. 151)."

En otras palabras, la situación impugna las lógicas sobre el progreso y el desarrollo hasta ahora preponderantes en el mundo. Una de ellas cuestiona el protagonismo unilateral de los EE.UU. como potencia material y simbólica global, que impone una perspectiva, sus razones al mundo. Este cuestionamiento tiene un perfil geopolítico caracterizado por la emergencia de otros polos de poder representados por China, Rusia, India y Europa y Japón, estos últimos espacios geopolíticos anclados a la hegemonía de los EE.UU.

En el centro del asunto está el modelo de desarrollo jalonado por las mutaciones dentro del orden del capital y la imposición desde hace más de tres décadas de la lógica capitalista neoliberal, cuyos énfasis en la desregulación de los mercados, la financierización de la economía (énfasis especulativo), así como la superproducción de mercancías que devela, por una parte, la creciente capacidad productiva de las corporaciones impulsadas por los desarrollos científicos y tecnológicos y, por la otra, la implantación de una estrategia dirigida al abaratamiento del trabajo (precariedad laboral), incidiendo proporcionalmente en la paulatina caída de la demanda, que profundiza y acelera la dinámica excluyente y depredadora del modelo.

Covarrubias (2009) describe este proceso de la siguiente manera:

...la presente crisis es una crisis general del sistema capitalista neoliberal que se expresa como una severa depresión económica mundial, que a su vez significa una declinación de la estrategia de reestructuración y expansión neoliberal basada en la superexplotación del trabajo inmediato, la depredación ambiental y la financierización de la economía mundial; pero que, asimismo, se trata de una compleja crisis civilizatoria con rostro multidimensional que expone los límites de la valorización mundial de capital por cuanto atenta en contra de los fundamentos de la riqueza: el ser humano y la naturaleza, y porque pone en predicamento el sistema de vida en la Tierra, es decir, el metabolismo social. En tal sentido, el capitalismo neoliberal se erige como una poderosa maquinaria destructora de capital, empleo, población, infraestructura, conocimiento y cultura. Su criterio central, la maximización de ganancia, está en las antípodas de la reproducción social y las condiciones biológicas para la producción (p.193).

En síntesis, se trata de un proceso progresivo y cada vez más acelerado de, entre otras manifestaciones, profundización de las desigualdades en la relación centro – periferia, un creciente deterioro ambiental, una aguda crisis alimentaria, migraciones forzadas y el sometimiento de grandes segmentos poblacionales a la dependencia de remesas, así como a una elevada explotación laboral (precariedad y vulnerabilidad legal del trabajo) y exclusión social, en una dinámica metabólica de concentración y acumulación capitalista. (Ídem, p. 194).

Cabe cerrar este apartado parafraseando a Karl Polanyi de la mano de Bartra (2009), quien escribió: “...que la condición destructiva del ‘molino satánico’ capitalista radica en que su irrefrenable afán de lucro lo lleva a tratar al hombre y la naturaleza como si fueran valores de cambio, lo que ocasiona la devastación de las comunidades y de los ecosistemas, es decir a la destrucción de la vida: tanto la vida social como la vida puramente biológica (p.111)”.

Más adelante, agrega “... el manejo del dinero – que en rigor es un medio de pago y no un producto entre otros – como si fuera una mercancía más, desemboca en un mercado financiero sobredimensionado y especulativo que tiende a imponerse sobre la “economía real (Ídem, p. 111)”.

En esa tesitura de utilidad cultural, o mejor, la utilidad como cultura, cuya materialización se expresa por la configuración del todo (y todo) en mercancía susceptible de ser intercambiada, vendida y comprada; en donde todo lo que ocurre en la sociedad debe generar rentabilidad, es en torno a estos hitos de la época que se construyen los relatos sobre el trabajo, la educación y la juventud. De allí que la juventud es solo un producto histórico social objeto, en este caso, de operaciones mercantiles.

El trabajo en el foco de todo

Cuando Marx ubicaba al trabajo en el centro de las relaciones sociales de producción, introducía un elemento fundamental en la comprensión de la dinámica histórica de las sociedades y, de manera específica, en la construcción histórico – social

que emerge con el modo de producción capitalista y sus correlatos ideológicos, es decir, el liberalismo y sus diversas manifestaciones, hasta nuestros días.

De igual manera, iluminaba las contradicciones del trabajo y su praxis como actividad humana vital en la que el intercambio material entre el hombre y la naturaleza (MARX, 2008, p. 215), imbuido en un proceso creativo, que produce las condiciones para cubrir sus necesidades esenciales. En este sentido, Dussel (1984) al realizar una lectura interpretativa de Marx respecto a su concepción sobre la centralidad del trabajo como acto fundante y sostén de la vida humana, explica que: “la inteligencia poiética es un a priori de la inteligencia teórica. La instancia productiva condicionará materialmente toda instancia especulativa, ideológica y aún científica (si se entiende a la ciencia como una teoría metódica) (p. 28)”.

Marx, revela los sentidos del trabajo en la preservación y reproducción de la vida; denuncia la dinámica de cosificación, de instrumentalización, que hace el capitalismo en el proceso de despojo de la fuerza física y creativa humanas para favorecer la acumulación capitalista. En concordancia con este planteamiento marxiano, Rieznik (2001) sostiene que: “... el trabajo como fuerza productiva aparece como un producto del capitalismo, es decir, de las relaciones de producción que son la peculiaridad de la sociedad burguesa (p. 20)”.

Esta rápida evolución del trabajo en el contexto del capitalismo, en la tensión histórica entre ambos, que deviene como resultado del propio metabolismo del sistema, cuya lógica reciente se explica (y resuelve) a partir de pretender resolver las crisis cada vez más recurrentes del capitalismo con los llamados procesos de reestructuración productiva, que en definitivas, se traduce en el avance progresivo y sostenido de la precariedad, que viene acompañado de una paulatina y creciente degradación de la naturaleza y de las condiciones de vida de los seres humanos, fundamentalmente, aquellos sumidos en condiciones de pobreza.

Mészáros (1995) explicaba este fenómeno a partir de la tesis de metabolismo social del capital, cuyo proceso se origina como resultado de la división social, la fragmentación, que posibilitó la subordinación estructural del trabajo al capital en la dinámica de desarrollo histórico de dicha relación.

Cada momento histórico viene determinado por la praxis sobre el trabajo y su relación con el modo de producción. La hegemonía del capitalismo ha permitido visualizar las mutaciones del trabajo en tensión histórica con el capital a través del tiempo, poniendo de relieve prácticas diferenciadas que coadyuvan en la optimización de los mecanismos e instrumentos que favorecen el proceso de acumulación.

Estas transformaciones observadas en el mundo del trabajo, como expresión de su división internacional, han venido aparejadas a los cambios e invenciones ocurridos en los campos de la técnica, la ciencia y la tecnología. Las distintas fases o revoluciones industriales a las que ha asistido el mundo son consecuencia directa de la incorporación de novedosos dispositivos tecnológicos al proceso productivo, sintetizados en primera instancia por las diferentes etapas y generaciones de maquinarias, maximizado por la implementación de la robótica y la inteligencia artificial; con ellos han alcanzado significativas cotas de productividad, que ha redundado en los crecientes stocks de mercancías y, al mismo tiempo, aceleraron el proceso alienante de la producción.

En este sentido, las expresiones taylorismo, fordismo y toyotismo representan en la práctica distintas fases del proceso de organización del trabajo bajo el régimen del capital. Desde la racionalidad del taylorismo cimentada en la relación administrativista del trabajo en la que se trata la correlación tiempo – producción, producto de la fragmentación de las tareas y la medición de las tasas de rendimiento individual, pasando por las líneas de producción y estandarización de los procedimientos; esta evolución desemboca en el aumento de la producción propia del fordismo hasta la experiencia del toyotismo y la pretensión humanista de la producción, mediante la introducción de dispositivos vinculados a la tecnologías de la psiquis dirigidos a la manipulación del trabajador con el propósito de construir una autopercepción, según la cual él es el centro del proceso, “dueño de sus decisiones”. En este sentido, el enfoque y la finalidad han sido las mismas: domeñar al trabajador y su esfuerzo en favor del proceso de acumulación capitalista.

En nuestro tiempo, la impronta neoliberal ha acelerado este proceso. Por una parte, se va materializando lo que pronosticaba Schwab (2016) cuando afirmaba que:

estamos al borde de una revolución tecnológica que modificará fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. En su escala, alcance y complejidad, la transformación

será distinta a cualquier cosa que el género humano haya experimentado antes (p. 15).

Por la otra, como segunda dimensión de este proceso lo constituyen los dispositivos mediáticos tecnológicos del capital que han instalado en la sociedad el relato del “esfuerzo individual” como único mecanismo de progreso, configurando con ello una sociedad basada en el rendimiento, en atención a la tesis de Han (2014). Este sentido, destaca el autor los rasgos de los sujetos que caracterizan a esta sociedad en emergencia, al afirmar que:

El sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria. No tiene frente a sí un amo que lo obligue a trabajar. El sujeto del rendimiento absolutiza la mera vida y trabaja. La mera vida y el trabajo son las caras de la misma moneda (p. 7).

Se trata de un giró más en el proceso de precarización como oferta, en este caso, a la juventud como población más proclive a este relato, para embarcarse en las denominadas políticas muy extendidas en la actualidad sobre el “emprendimiento empresarial”; se trata de una metamorfosis inteligente del sistema que traslada al sujeto y no al sistema capitalista y sus lógicas, las razones de su fracaso. Trasciende entonces el proceso de cosificación del trabajo y se corporiza colonizando la voluntad de los sujetos, ya fragmentados de un tejido social cada vez más mediatizado.

Aproximaciones histórico – contextuales al término juventud

En un contexto movido por estos factores críticos que caracterizan el momento civilizatorio que nos asiste, que incide en todos los estamentos de la sociedad y con especial repercusión en el trabajo y sus formas contemporáneas, deben interpretarse los ejes reflexivos sobre la juventud en el contexto del trabajo y la educación en la actual coyuntura.

Margulies (2001) sostiene que:

...la significación de "juventud" se revela como sumamente compleja, proclive a las ambigüedades y simplificaciones. "Juventud" convoca a un marco de significaciones superpuestas, elaboradas históricamente, que

refleja en el proceso social de construcción de su sentido la complicada trama de situaciones sociales, actores y escenarios que dan cuenta de un sujeto difícil de aprehender (p. 41).

En este sentido, considerando las complejidades que observa el autor y a los propósitos de abordar el tema de repensar el trabajo y la educación de los jóvenes en nuestro tiempo, es pertinente realizar algunas precisiones respecto a la emergencia y desarrollo de la juventud como un ámbito transicional complejo, que sigue condicionado por las determinantes histórico – culturales de la época, con un fuerte componente simbólico que ocupa cada vez más terreno en diversos campos de la reflexión intelectual contemporánea.

Badiou (2017) afirma que sobre la juventud existen dos juicios contrapuestos que han viajado a través del tiempo que pueden resumirse en dos palabras: “*Quemar o construir*”. Estas expresiones sintetizan lo que define como suerte de destino, que enmarca un imaginario socialmente compartido, premonitorio de la condición de ser joven. Se trata de “Juicios muy contrastados, entre la idea de que la juventud es un momento maravilloso y la idea de que la juventud es un momento terrible de la existencia.” (idem, p. 20)

Tanto a Hesíodo (Siglo VIII a.C.), como a Sócrates (Siglo V a.C.) se le atribuyen visiones fatalistas sobre la juventud. Al primero se le adjudica la afirmación que sigue: “No veo esperanza para el futuro de nuestro pueblo, en tanto dependa de la frívola juventud de hoy, pues ciertamente todos los jóvenes son increíblemente irresponsables..., son demasiado impulsivos y los límites los impacientan (citado por VIÑAR, 2014, p. 21)”. De acuerdo con Platón (2016), Sócrates fue llevado a juicio y condenado a muerte por, entre otros delitos, el de “corromper a la juventud”.

El anciano Sócrates entraba en colisión con el poder establecido en la polis de Atenas debido a su particular estilo de formación que implementaba con sus discípulos, que cuestionaba los modos de una sociedad aristocrática en decadencia, en la que consideraba que tenía poco futuro porque, como afirmaba:

Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos. No se ponen en pie cuando entra

una persona anciana. Responden a sus padres y son simplemente malos (Ídem, p. 21).

Cuestionaba el filósofo ateniense el modelo educativo y los estilos de vida que hegemonizaban en la sociedad de la época; denunciaba, en su alegato contra Meleto las fallas del modelo y dejaba entrever que eran pocos los que se encargaban de orientar en la rectitud y ética a los jóvenes (Ídem, p. 17); de hecho, sostiene Badiou (2017) "...que uno de los reproches que Sócrates hacía a sus rivales, a quienes llamaban sofistas, era precisamente cobrar (Idem, p. 12)". Es decir, cobrar por educar. La reflexión socrática, al descontextualizar su opinión, quedó para la posteridad como una si fuera su visión peyorativa respecto a la juventud y no el cuestionamiento del papel de la sociedad ateniense.

Lo anterior revelaba el epítome propuesto por Badiou en cuanto a "*quemar o construir*" como destino para la juventud, que deja entrever las lecturas que a través del tiempo ha servido de relato para caracterizar el comportamiento histórico y colectivo en el tiempo. Esta tensión secular pareciera que no se diferencia de los imaginarios sociales contruidos en torno a sobre la juventud actual.

Bolis (2016) propone esta paradoja a partir de los relatos contruidos respecto a ese momento vital al reseñar que:

Se ha dicho: son víctimas del presente, no pueden comprender aún su carácter transitorio. Se responde: son victimarios del futuro, son el síntoma de nuestra latente e inevitable enfermedad. Desde el panóptico de la adultez —altivos ante aquello que por observar creen conocer, nauseados con el incesante repiqueteo del tiempo— se cree avizorar el tan anunciado germen de la destrucción (p. 11).

O, por el contrario, siguiendo con Bolis, es la juventud la creadora de un oasis en el horizonte de la sociedad, representando la seguridad, el porvenir, esa ancla que sirve para rescatar y afianzar el futuro de la sociedad que transita en medio de la tempestad. (Ídem, p. 11).

Ahora bien, el alumbramiento de la juventud como campo de reflexión teórica y las construcciones intelectuales originarias ocurren en el período de la primera Revolución Industrial, cuando se hace visible, producto de las transformaciones que operan en los

campos del trabajo, la educación, la familia, la emergencia del asociacionismo moderno, entre otras expresiones de esas mutaciones de la época (FEIXA, 2006, p. 3).

La juventud, como construcción histórico – social, generalmente es concebida como, un momento en la vida de las personas que emerge y se configura, producto del proceso de ampliación de la esperanza de vida que tiene lugar en el transcurso de la sociedad moderna. En ello también concurre o más bien, emergen las percepciones construidas socialmente en torno a una idea que deifica esa transición hacia la edad adulta o la criminaliza. Al punto que esta etapa vital tiene como uno de sus rasgos esenciales que experimenta una permanente reconfiguración adquiriendo, según sea la época, un papel de menor o mayor trascendencia simbólica y social.

Este encuadramiento histórico y teórico de las interpretaciones sobre la juventud lo explica Kustrín (2007) cuando afirma que: las aproximaciones teóricas a la juventud han evolucionado ligadas a la situación histórica, al papel de los jóvenes en la sociedad, al mismo desarrollo de los movimientos juveniles y en función de las teorías predominantes en cada momento en las ciencias sociales (p.171).

Es decir, que las consideraciones entorno a la juventud como grupo humano en transición está condicionado por determinantes de la época que configuran sus visiones a partir de aspectos antropológicos, sociales, políticos, económicos y culturales del momento. Y esto obedece a lo que explica Margulis (2001) al definir a la juventud como una noción que:

...remite a un colectivo extremadamente susceptible a los cambios históricos, a sectores siempre nuevos, siempre cambiantes, a una condición que atraviesa géneros, etnias y capas sociales, no puede ser definida con un enfoque positivista, como si fuera una entidad acabada y preparada para ser considerada foco objetivo de una relación de conocimiento. Por lo contrario, "juventud" como concepto útil, debe contener entre sus capas de sentido las condiciones históricas que determinan su especificidad en cuanto objeto de estudio (p. 42).

Destaca en sus argumentaciones a la identidad construida en relación y vínculo de los sujetos involucrados, al significar el carácter relacional de ésta. De allí que remarca que el concepto juventud es tributario del sistema de significaciones instituidas en un marco institucional, en consecuencia, la configuración de las identidades deviene de tales significaciones.

En función de lo anterior, Feixa (2006) sostiene que, durante el siglo XX, los jóvenes tuvieron un protagonismo significativo en eventos políticos de magnitudes globales, en los movimientos contraculturales, revolucionarios, irrumpiendo con fuerza y liderando en diferentes instancias del ámbito público.

Germán Rama (1989) se refería a la acotación del término juventud considerando su determinación como “esquiva”, por su complejidad. Más adelante propone una definición desde la lectura sociológica que comprende:

...una perspectiva más global, que relaciona a esa población con la sociedad a la que pertenece y en particular, pone de relieve el tema de la asunción de roles en dicha sociedad. La juventud se definiría como la característica de ciertos grupos que desde el punto de vista biológico han adquirido las condiciones para ser reproductores de vida (maduración sexual) y productores sociales (maduración física y mental para trabajar), pero que a pesar de ello no son ni reconocidos ni habilitados en forma plena por la sociedad para el desempeño de ambos tipos de roles (p. 100).

Señala el autor aspectos vinculados a la caracterización del joven en su constitución como persona, al desarrollo biológico y psico – social, como un proceso en transito hacia la consolidación de su autonomía personal, dentro de parámetros reconocibles en la formalidad teórica socialmente compartida por la comunidad científica.

Continúa Rama (1989) destacando que, los rasgos de este sector poblacional resaltan la moratoria en la asunción de roles sociales, a partir de una suerte de ambivalencia que describía entre la potencialidad y la posibilidad real de desempeñarlos. (Ídem, p. 101) En esta percepción de “moratoria” de esos roles, entre los que pueden destacarse el de la educación y el trabajo como responsabilidad del joven, encuadra otra lectura, también, dual de este asunto respecto a considerarlos, colectivamente, como artífices de los problemas sociales contemporáneos y, al mismo tiempo, pero ya en el plano individual, responsables de sus soluciones, según Venezia (2004, p. 160).

Así, a la dicotomía “quemar o construir” de Badiou o la de Rama que va entre la potencialidad y la posibilidad, se suma una que descubre una de las sutilezas del capitalismo hegemónico que identifica a los jóvenes, como colectivo social, con problemas y en su estrategia de fragmentación de la sociedad y de los hechos generados en su contexto, iza la bandera de las salidas individuales, como fórmula de segmentación social.

El precitado Venezia (2004) caracteriza algunos de los problemas con los que son identificados a menudo los jóvenes. En este sentido, describe que:

cotidianamente los/as jóvenes son identificados como protagonistas de noticias vinculadas con consumos problemáticos, delincuencia, embarazos no planificados, como personas dentro de la población económicamente activa, pero sin productividad, ejemplo claro de ello es el desarrollo de la categoría de jóvenes NI-NI. Esta última perspectiva, muy utilizada en los discursos mediáticos y políticos, está basada en el supuesto de que los/as jóvenes conforman un amplio sector social que no estudia ni trabaja, que no presenta credenciales educativas, nula experiencia laboral y ninguna motivación para hacerlo (Ídem, p. 161).

Pese a los relatos, generalmente reduccionistas respecto a la juventud como una identidad colectiva también obedece a sus expresiones plurales, diversas, que de manera concluyente tal y como sentencia el mencionado Margulis (2001), que en nuestro tiempo no existe una única juventud, más bien éstas son:

...múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un significativo complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la microcultura grupal (Ídem, p. 42).

Esta pluralidad de perspectivas sobre la juventud introduce un elemento analítico fundamental para la comprensión de sus complejidades. En este caso, Feixa (2020) en un ensayo en el que parafrasea el título del libro de Erik Erikson *Identidad. Juventud y Crisis (Identity. Youth and Crisis, 1968)* aporta una serie de consideraciones teóricas al respecto sobre el vínculo entre juventud y crisis. Afirma que esta correlación puede abordarse desde tres perspectivas, a saber: la primera de ellas, es la *juventud en crisis*, que hace alusión a los efectos independientes, como razón principal de actitudes, percepciones, comportamientos y narrativas provenientes de expertos o de aseveraciones espontáneas que imputan a la juventud rasgos de inestabilidad, incertidumbre, ruptura y renovación. La segunda perspectiva enmarcada en la idea de *crisis de la juventud*, en la que la crisis es concebida como una variable que contribuye,

como una narrativa de imaginarios asociada con la emergencia de actitudes contestatarias al orden establecido, bien sea en el contexto doméstico o en el ámbito público. Y, finalmente, las consideraciones respecto a la *juventud de la crisis*. En este caso, la crisis emerge como una variable intrínseca como reflejo de las coyunturas histórico – sociales y políticas, como efecto de las dinámicas económicas de estancamiento y/o recesión, que repercuten en los jóvenes por su situación de vulnerabilidad y/o en el proceso de transición vital en la que se encuentran.

A los propósitos de la reflexión hasta aquí adelantada, las dos últimas perspectivas explicativas sobre la relación crisis – juventud propuesta por Feixa relacionas con la *crisis de la juventud* y *juventud de la crisis*, aportan un fecundo marco explicativo sobre el cual transitar en las diversas relaciones que se entretajan entre el trabajo y la educación de los jóvenes en este tiempo.

Contexto y problematización del trabajo y la educación de los jóvenes

La evolución del capitalismo y su espiritualidad liberal – conservadora hace visible a la juventud como un “objeto del deseo” de la explotación laboral. La consideración de este estadio vital de tránsito hacia la edad adulta, sobre la cual recae una serie de estigmas y responsabilidades, es también un nicho seguro de donde explotar fuerza de trabajo a bajo costo, en condiciones de desventaja legal, sobre todo, en aquellas amplias franjas sociales golpeadas por la pobreza, la informalidad y las exclusiones.

Estas consideraciones conceptuales que enmarcan a la juventud como una etapa de la vida más reconocible por los rasgos de la evolución biológica, hasta prefigurar un grupo social voluble, incierto, en transformación, sobre el que descansa como referente imaginario el futuro, el progreso y la prosperidad de toda la sociedad, es a su vez convenientemente invisibilizado por las instituciones y la corporativizada clase política hegemónica.

En los hechos, el relato no se compadece con la juventud en el contexto de desarrollo del capitalismo tardío, bajo el dogma neoliberal. El rasgo característico de la juventud que emerge y se configura en este tiempo histórico está signado por un mensaje ambivalente. Por una parte como expresión “del futuro”, de lo que ha de venir; y, por la

otra, la realidad denuncia la situación que prevalece y caracteriza los rasgos del trabajo reservado para los jóvenes, a partir de la condición de vulnerabilidad y la precariedad, producto fundamentalmente de la lógica que se enfatiza “en los llamados “ajustes estructurales” dirigidos a achicar el tamaño del Estado, transferir competencias públicas al sector privado mediante procesos de tercerización, o “liberalización” de los servicios, entre ellos la educación (CARVAJAL RUIZ, 2020, p. 56)”.

Cabe recordar que el sello de identidad neoliberal es restringir la acción del Estado, la regresividad de las políticas sociales, entre ellas, la privatización de la educación y en el campo del trabajo, promover la precariedad laboral inscrito en la lógica de acumulación acelerada del capital.

Sinónimos de esta lógica se ejemplifica por la creciente precariedad observada en el contexto laboral, que dan cuenta, en el caso de los jóvenes, de una peligrosa situación de esclavitud o semiesclavitud generada a partir de las condiciones de trabajo, de los empleos y calidad de los oficios reservados para este segmento social, que obedece a una racionalidad basada en el aprovechamiento de las condiciones de vulnerabilidad que los caracteriza; en este tránsito hacia la adultez, no son percibidos como tales, tampoco como adolescentes; a ello se suma que, aquellos que están estudiando, aún no han culminado, por tanto, se les exigen los mismos rendimientos, pero en peores condiciones y con menores retribuciones justificado a partir de su formación incompleta.

Góngora (2011) explica que:

...el fenómeno del desempleo se presenta como el obstáculo más frustrante en la etapa que va desde la adolescencia a la edad adulta, afectando principalmente a los estratos bajos y medios. Así, conseguir un empleo estable, o un primer empleo, se constituye en el sueño de muchos hombres y mujeres jóvenes, pero para aquellos (as) que terminan trabajando en puestos de trabajo caracterizados por la precariedad, el trabajo se convierte muchas veces en una categoría sin sentido en lugar de ser un elemento para su reconocimiento (p. 169).

Los datos revelan que ésta se ha visto exponencialmente agravada a consecuencia del impacto de la pandemia por efecto de la Covid – 19. Esta situación, aun en desarrollo, ha dejado al desnudo las profundas desigualdades que ha generado a su paso el capitalismo neoliberal. Los datos adversos conocidos sobre la economía global

Robert Pollin y Gerald Epstein⁴ asoman algunos rasgos de la economía a escala global producto de este fenómeno sanitario, cuando sostienen que:

La pandemia y la recesión provocadas por la Covid – 19 han demostrado con creces cómo funciona el neoliberalismo en la práctica. Durante la pandemia, el empleo y la actividad económica general cayeron precipitadamente en todo el mundo, ya que importantes sectores de la economía mundial se vieron obligados a entrar en modo confinamiento.

Gopinath^{5,6} declara que estamos en presencia, refiriéndose a la pandemia, de una crisis sin precedentes cuyo impacto sobre la vida de las personas y sus medios de vida son todavía incalculables, debido a lo impredecible que son todavía las medidas para contener la pandemia; se refiere en este caso al desarrollo de las vacunas, su efectividad, la distribución global del antídoto y el alcance de las campañas de inmunización, entre otros.

Al destacar algunas evidencias de cómo se refleja este panorama a partir de la lectura de algunos datos. En este sentido, para el año 2020, se estima que la contracción de la economía global fue de – 3,5 %, y se prevé para el 2021 una recuperación en torno al 5,8 %. En cuanto a este impacto en la economía de América Latina fue aún mayor; el año 2020 la contracción económica alcanzó – 7,1 % y la recuperación esperada para este año estaría cercana al 3,4 % (Comisión Económica para América Latina, CEPAL, 2021, p. 8) (Fondo Monetario Internacional – Perspectivas de la Economía Mundial, 2021, p. 9).

Por su parte, la CEPAL (2021) reporta que debido al impacto de la pandemia la tasa de ocupación regional observó una caída en torno al 5,5 %, lo cual, siguiendo las tendencias históricas sobre empleo y desempleo en la región, destacan un efecto negativo significativo en la población femenina (8,1 %) y en el de los jóvenes (3,4 %).

De acuerdo con las principales agencias que observan el comportamiento del mercado laboral a escala global, los problemas asociados a la vulnerabilidad y precariedad en el trabajo se ceban sobre las mujeres y en la población juvenil. Esta situación queda reflejada en el citado informe de la OIT (2020), que indica que de la

⁴<https://ctxt.es/es/20210701/Politica/36593/rescate-neoliberalismo-intervenciones-publicas-libre-mercado-Robert-Pollin-Gerald-Epstein-Boston-Review.htm>

⁵ <https://blog-dialogoafondo.imf.org/?p=13190>

⁶ <https://blog-dialogoafondo.imf.org/?p=14922>

población juvenil (1.273 millones) existente en el planeta, 735 millones de jóvenes se encuentran fuera del mercado laboral; mientras que entre los que se encuentran registrados y formalizados en el mercado laboral, es decir, en torno al 23 % (429 millones de jóvenes), unos 68 millones de ellos se están en situación de desempleo. Ese dato revela que el 77 % de los jóvenes viven en la informalidad laboral.⁷

En concordancia con lo anterior, en el informe se reporta que:

alrededor de 126 millones, o el 30 por ciento de los jóvenes empleados, permanecen en la pobreza extrema o moderada a pesar de tener un trabajo. Además, más de las tres cuartas partes de los trabajadores jóvenes tienen un empleo informal. A nivel mundial, alrededor del 46 por ciento de los trabajadores jóvenes son trabajadores por cuenta propia o trabajadores familiares auxiliares, mientras que casi el 54 por ciento son trabajadores asalariados, aunque a menudo en acuerdos atípicos. Los trabajos ocupados por jóvenes se asocian frecuentemente con salarios bajos, seguridad social y legal limitada y malas condiciones de trabajo (Ídem, p. 24).

La vulnerabilidad en cuanto a las posibilidades de los jóvenes a acceder a un empleo no ha sido diferente en América Latina. Esto se manifiesta por las altas tasas de desocupación que han afectado históricamente a los jóvenes de la región. Este problema se incrementó producto del impacto de la pandemia en mundo del trabajo. En este sentido, la OIT, señala en otro informe, previo a la pandemia, titulado “Panorama Laboral 2020. América Latina y el Caribe” que muestra una tasa de desocupación de 23,2 % lo que representa que, de cada cuatro jóvenes, uno se encuentra desempleado.

En cuanto a la educación, ésta representa uno de los espacios de desarrollo que, tradicionalmente, tienen ante sí los jóvenes y a través del cual transcurren sus evoluciones. Camarena (2000) fundamenta la percepción sobre recorrido educativo, sosteniendo que: ...la educación escolarizada ha pasado a ocupar un lugar central en el proceso de socialización y formación de los niños y jóvenes, constituyendo la actividad fundamental con la que general e idealmente se asocia la existencia de una etapa de la vida denominada juventud. (p. 27).

⁷ Organización Internacional del Trabajo. Tendencias globales del empleo juvenil 2020: Tecnología y el futuro de los empleos. Ginebra: OIT, 2020, p. 23.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en concordancia con la Agenda 2030, considera que los jóvenes tienen un papel protagónico en el desarrollo y la paz. Por ello destaca entre sus líneas de trabajo dirigidas a los jóvenes, las siguientes acciones: 1) formulación y revisión de políticas con la participación de los jóvenes; 2) desarrollo de capacidades para la transición a la edad adulta; y 3) compromiso cívico, participación democrática e innovación social. (UNESCO, 2014, p. 9)

Pese a la retórica de la agencia, las evidencias son recurrentes y denuncian la situación de los jóvenes a escala global. Los hechos demuestran un deterioro generalizado de los servicios públicos para favorecer intereses corporativos limitando con ello las posibilidades de inclusión de los jóvenes. También, denuncian el desmontaje de los sistemas educativos públicos para favorecer las prácticas corporativas de privatización que, junto al comportamiento del llamado “mercado laboral”, penalizan de manera formidable a los jóvenes, condenados a la informalidad y la precariedad profundizando en un sector ya vulnerable.

El Informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), titulado “Tendencias globales del empleo juvenil 2020: Tecnología y el futuro de los empleos”, da cuenta que, a escala planetaria existe una población de 1.273 millones de personas jóvenes, es decir, en las edades comprendidas entre los 15 y 24 años de edad; de los cuales apenas aproximadamente el 40 % se encuentran estudiando, es decir, insertados en el sistema escolar. El informe aporta un dato más de una situación recurrente en cuanto a la exclusión de los jóvenes respecto a su acceso a la educación; esto contrasta con la comparación intergeneracional que revela la existencia de mayores opciones y oportunidades respecto a generaciones anteriores.

En torno a este hecho se han generado muchas hipótesis. Algunas de éstas resaltan el incremento de las desigualdades materiales que abocan tempranamente a muchas personas al “mercado laboral” o peor al empleo informal, bajo condiciones de total inseguridad y vulnerabilidad.

Ahora bien, esto sugiere actuaciones dirigidas a fortalecer en entramado de regulaciones dirigidas a proteger a las personas jóvenes en su tránsito por la juventud hacia la adultez. De igual manera, este panorama coloca en discusión los contenidos

curriculares, es decir, los rasgos preponderantes de los modelos educativos que hegemonizan el territorio educativo en general, extendidos globalmente. La pertinencia y sentidos de los mismos. Una síntesis breve sobre el tema evidencia la preponderancia de enfoques instrumentalistas, basados en competencias, cuyas trayectorias formativas favorecen los perfiles prefigurados por un mercado laboral dominado por la lógica de las corporaciones.

De acuerdo con José Gimeno Sacristán (2008, pp. 15 – 58) la generalización del currículo basado en competencias descansa en una racionalidad utilitarista y funcional, que emerge contra los enfoques academicistas de la educación. Estos énfasis teleológicos expresan la mercantilización del conocimiento y coinciden con las aspiraciones del mercado que aspira personas competitivas y psicológicamente proactivos, versátiles, a las lógicas empresariales de rentabilidad y productividad en un contexto cada vez más dominado por el consumo de productos simbólicos.

Apuntes finales

Repensar es pensar sobre lo ya pensado, la experiencia vivida. Es discernir, es caminar nuevamente los pasos andados, implica el desandar y, detenidamente, abordar el objeto pensado desde sus poliédricas formas; para visualizar los escenarios emergentes, las configuraciones y posibilidades. Repensar constituye un acto pedagógico, profundamente cargado de pedagogía política, si en ello se incorpora una visión estratégica para librar colectivamente las batallas que vienen. Históricamente, como parte de nuestro legado cultural, pareciera que el futuro sólo tiene que ver con la condición de joven. Nuestro presente es el futuro en disputa, en este caso, en una férrea pelea contra las lógicas culturales del neoliberalismo y sus taras. En ello la educación constituye como una herramienta fundamental, de trascendencia, en un territorio correoso por la batalla de ideas, por la disputa de la hegemonía cultural.

La crisis a la cual asistimos impugna la lógica del capitalismo neoliberal que de manera hegemónica gobierna al mundo. Sus impactos resuenan en todos los estamentos sociales, culturales, políticos y económicos. Las claves de nuestro tiempo convocan a una revisión deconstructiva de las pautas culturales dominantes, impuesta por las lógicas

del proceso de acumulación capitalista y apañados por el manto del relato eficiente que sobre la libertad despliega el neoliberalismo.

En la práctica significa que, los acuciantes problemas que hoy golpean a la mayoría de los jóvenes producto de la exclusión educativa y la precarización laboral, deben ser problematizados de manera sistémica, considerando todas sus aristas para construir salidas colectivas; porque éstos no son ajenos a los que padece la sociedad en general. La evidencia deja al descubierto el estado de la salud global luego de más de un siglo de capitalismo depredador. Sus expresiones cercanas las observamos en nuestras cotidianidades, instalada en el sentido común, naturalizadas. Por tanto, ello exige escudriñar en la cultura hegemónica, en comprender a fondo sus sentidos, en la conquista de lo público como espacio para la construcción consciente, colectiva y popular, a partir de las genuinas expresiones y aspiraciones de las mayorías oprimidas.

Esta tarea es propicia, por una parte, para la educación popular en la perspectiva *freiriana*, que supere las limitaciones impuestas por las formalidades prescriptivas e institucionales del currículo; que contribuya como proyecto intergeneracional en el proceso deconstructivo de los marcos cognitivos instalados y conecte con los acuciantes problemas que hoy amenazan la pervivencia de todos en un proyecto cultural transformador de futuro. Por la otra, crear las condiciones políticas e institucionales que permitan impregnar a las currícula de componentes de contenido que problematicen esta realidad y, entre otras transformaciones, proponga la resignificación del trabajo como actividad liberadora, alejada de las concepciones alienantes propias de la lógica del capital.

Referencias

BADIOU, Alain. **La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes**. Buenos Aires: Interzona Editora, 2017.

BARTRA, Armando. Tiempos turbulentos. **Revista Argumentos**, vol. 23, n° 63, México mayo – agosto, 2010, pp. 91 – 119.

BOLIS, Josefina. **Jóvenes y soberanía. Hegemonía, discursos y trayectorias hacia la emancipación**. La Plata (Argentina): CLACSO – Universidad Nacional de La Plata – Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación, 2016.

CAMARENA, Rosa María. Los jóvenes y la educación. Situación actual y cambios intergeneracionales. **Papeles de Población**. Vol. 6, nº 26, octubre – diciembre, 2000.

CARVAJAL RUIZ, Samuel Hilcías. Apuntes sobre conservadurismo y neoconservadurismo en la educación venezolana. **Educação e Fronteiras**. Dourados/MS, v. 10, nº 30, p. 42-60, setembro - dezembro, 2020.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA. **Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. Trabajo decente para los trabajadores de plataformas en América Latina**. Santiago de Chile (Chile): CEPAL, nº 24, junio, 2021.

COVARRUBIAS, Humberto Márquez. Diez rostros de la crisis civilizatoria del sistema capitalista mundial. Problemas del Desarrollo. **Revista Latinoamericana de Economía**, vol. 40, nº. 159, octubre - diciembre, 2009, pp. 191 – 210.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la producción**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1984.

ESTERMANN, Josef. Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. **Polis. Revista de la Universidad Bolivariana**, vol. 11, nº 33, 2012, p. 149 – 174.

FEIXA, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 4, nº 2, julio – diciembre, 2006.

FEIXA, Carles. Identidad, Juventud y Crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. **Revista Española de Sociología**, vol. 29, nº 3, 2020, pp. 11 – 26.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **Perspectivas de la Economía Mundial. Manejar recuperaciones divergentes**. Washington: International Monetary Fund, Publication Services. Abril, 2021.

GÓNGORA, Jimena del Carmen Gallardo. Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial. **Athenea Digital**, vol 11, nº 3, pp. 165 – 182, noviembre 2011.

HAN, Byung–Chul. **Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas del poder**. Barcelona: Herder Editorial, 2014.

KUSTRÍN, Sandra Souto. Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. **HAOL**, nº 13 (invierno, 2007), pp. 171 – 192.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. En Solum Donas Burak (Compilador): **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago (Costa Rica): Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ), pp. 41 – 56, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Más allá del capital. Hacia una teoría de la transición.** Tomo I. La Paz (Bolivia): Pasado y Presente XXI, 2010.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Tendencias globales del empleo juvenil 2020: Tecnología y el futuro de los empleos.** Ginebra: OIT, 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Estrategia operacional de la UNESCO sobre la juventud (2014 – 2021).** París (Francia): UNESCO, 2014.

PLATÓN. **La apología de Sócrates.** 1ª ed. San José (Costa Rica): Imprenta Nacional, 2016.

RAMA, Germán. La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad. En Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). **Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud.** Montevideo (Uruguay): CEPAL, 1989.

RIEZNIK, Pablo. Trabajo, una definición antropológica. Dossier: Trabajo, alienación y crisis en el mundo contemporáneo. **Razón y Revolución**, n° 7, verano de 2001, pp. 1 – 24.

SACRISTÁN, José Gimeno. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (Compilador) **Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?** Madrid: Editorial Morata, 2008.

SCHWAB, Klaus. **La cuarta revolución industrial.** Madrid: Debates – World Economic Forum, 2016.

VENEZIA, Nicolás Giménez. **Imaginario social en disputa: la producción estatal de juventudes.** En: I Congreso Nacional de Ciencias Sociales, Tomo I: Estado y Sociedad. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba, 2004.

VIÑAR, Marcelo. Notas sobre la juventud de hoy. **InterCambios**, vol 1, n° 1, junio 2014, pp. 20 – 27.

Sitios web consultados

<https://rebelion.org/la-pandemia-jaquea-al-empleo/>

<https://ctxt.es/es/20210701/Politica/36593/rescate-neoliberalismo-intervenciones-publicas-libre-mercado-Robert-Pollin-Gerald-Epstein-Boston-Review.htm>

<https://blog-dialogoafondo.imf.org/?p=14922>

<https://blog-dialogoafondo.imf.org/?p=13190>

<https://es.unesco.org/youth#strategy>

FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO BRASIL: MARCAS DA EXCLUSÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA¹

Ivanir Ribeiro²

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin³

Resumo

Neste artigo apresentamos aspectos das políticas educacionais que constituíram a formação de trabalhadores sem ou com pouca escolarização no Brasil, buscando evidenciar o lugar social marginal ocupado, historicamente, por essa modalidade de ensino ao longo do século XX e que se estende, com pequenas alterações, no século XXI. Procuramos ainda, evidenciar o distanciamento destas políticas de uma proposta de formação da classe trabalhadora, com vistas a sua emancipação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Exclusão; Sociedade Capitalista.

FORMACIÓN DE TRABAJADORES JÓVENES Y ADULTOS EN BRASIL: MARCAS DE EXCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD CAPITALISTA

Resumen

En este artículo presentamos aspectos de las políticas educativas que constituyeron la formación de trabajadores con o sin escolaridad en Brasil, buscando resaltar el lugar social marginal que históricamente ha ocupado este tipo de educación a lo largo del siglo XX y que se extienden, con cambios menores, en el siglo 21. También tratamos de mostrar el alejamiento de estas políticas, desde una propuesta de formación de la clase trabajadora, con miras a su emancipación.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Exclusión; Sociedad capitalista.

TRAINING OF YOUNG AND ADULT WORKERS IN BRAZIL: BRANDS OF EXCLUSION IN CAPITALIST SOCIETY

Abstract

In this article, we present aspects of the educational policies that constituted the training of workers with or without schooling in Brazil, seeking to highlight the marginal social place historically occupied by this type of education throughout the 20th century and which extend, with minor changes, in the 21st century. We also try to show the distance from these policies, from a proposal for training the working class, with a view to their emancipation.

Keywords: Youth and Adult Education; Exclusion; Capitalist society.

¹ Artigo recebido em 12/07/2021. Primeira avaliação em 30/07/2021. Segunda avaliação em 07/08/2021. Aprovado em 19/08/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50811](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50811)

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Psicóloga Educacional do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina – IFSC, Campus Florianópolis-Continente. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA – UFSC. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – GEPEJAI – UFFS. E-mail: ivanir@ifsc.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4811401914660124>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0377-1666>

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutora em Educação pela UFSC e Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos Epeja/UFSC e da Pesquisa Nacional (CNPq) intitulada “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. Coeditora da Revista Internacional de EJA – Rieja (UNEB). E-mail: herminialaffin@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

Introdução

Neste artigo⁴ apresentamos alguns aspectos da trajetória histórica e política de constituição da educação de jovens e adultos no Brasil, visando apontar sua estreita articulação com a formação de trabalhadores. Cabe destacar a amplitude que esse tema abarca, seja pela longa trajetória histórica proposta nessa apresentação, seja pela diversidade de processos formativos existentes no campo da EJA (educação formal, não formal, escolar, do campo, articulada ou não a formação profissional), o que inviabiliza uma análise mais detida de todos esses aspectos. Portanto, o objetivo, com esta breve discussão, é expor alguns elementos para a compreensão das políticas educacionais destinadas aos sujeitos trabalhadores sem ou com pouca escolarização, postas em prática pelos diversos governos. As discussões perpassam, especialmente, os estudos nos campos da EJA e do trabalho e educação. A estrutura do texto perpassa pela reflexão acerca da educação de jovens e adultos trabalhadores dos anos iniciais do século XX à década de 1980; as disputas por projetos de educação no contexto de redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990, como também os projetos de educação para esses sujeitos, implementados no século XXI. Por último, são debatidos alguns desafios à construção da proposta de educação emancipadora da classe trabalhadora. Compreender as diretrizes de educação pressupõe situar a discussão no contexto das transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais passa o país em cada momento histórico, fortemente marcadas por condicionantes estruturais e no campo de disputas internas por diferentes projetos de sociedade, sendo as ações dos governos expressões dessas correlações de forças (RUMMERT, 2007).

Em relação à natureza estrutural das relações sociais, Frigotto (2006a) destaca que no sistema capitalista, ela é a mesma em qualquer parte do mundo, mas devido às contradições internas e de luta intra e entre classes e frações de

⁴ Este artigo resulta da tese de doutorado *A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica*, de autoria de Dr^a Ivanir Ribeiro, sob orientação da prof^a Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. A pesquisa contou com financiamento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU.

classes, o capitalismo assume particularidades e configurações diversas e desiguais em cada formação histórico-social específica.

No contexto brasileiro, tal como tem apontado os autores do campo do trabalho e educação, o processo de expansão capitalista vivenciado no decurso de sua trajetória histórico-social, configura o país como dependente e subordinado ao quadro da economia capitalista mundial. E no âmbito das disputas por projetos de educação, os grupos hegemônicos têm sido favorecidos, com o apoio de políticos e de intelectuais que atuam “na vida política do país e na organização dos sistemas de ensino, mantendo, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população” (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015, p. 19-20).

Portanto, as políticas sociais, incluindo as de educação, não podem ser consideradas “estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2008, p. 08-09).

Nesse contexto de natureza estrutural e particular em que se delineiam as políticas de educação, objetivamos apresentar algumas reflexões acerca da configuração da educação de jovens e adultos trabalhadores, ao longo do século XX e na atualidade, buscando evidenciar o lugar marginal que ela ocupa, no contexto das profundas desigualdades socioeconômicas que caracterizam o Brasil, fato que se manifesta, ainda que com pequenas alterações, em toda a trajetória histórica de constituição das políticas públicas destinadas à formação da grande maioria dos trabalhadores em nosso país.

A educação de jovens e adultos trabalhadores dos anos iniciais do século XX à década de 1980

A educação de jovens e adultos passou a se efetivar a partir de 1930, devido à necessidade de diversificação e qualificação da força de trabalho, visto que a hegemonia dos latifundiários cafeicultores começou a dar lugar à emergência da burguesia industrial. Esse novo quadro modificou profundamente as aspirações sociais e criou novas exigências em matéria de educação, refletindo-se em maior preocupação com as políticas de educação de jovens e adultos (VENTURA, 2001).

Antes de 1930, conforme Freitag (1995), o Brasil vivia um modelo econômico agroexportador e a escola, por sua vez, não apresentava nenhuma função de reprodução da força de trabalho. É somente com o fim do Império e início da República que vão se delineando “os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal” (pp. 48-49).

No início da República, apesar da ideologia do desenvolvimento baseado na industrialização passar a dominar os debates em torno de um projeto para o país, visando atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica e de se ter cogitado medidas educacionais com o objetivo de formar mão-de-obra necessária ao processo de industrialização, tais medidas tinham como finalidade, mais moralizar e tirar os pobres das ruas do que formar para uma profissão (SANTOS, 2003).

O impacto negativo na cafeicultura, provocada pela crise de 1929, desencadeou mudanças estruturais no modelo de substituição das importações no Brasil. A queda nos preços do café fez com que os investimentos se deslocassem para outros setores produtivos, fortalecendo novos grupos econômicos, especialmente a burguesia urbano-industrial. Aliado a isso, a falta de divisas, impôs restrição às importações, contribuindo para o fortalecimento da produção industrial no Brasil (FREITAG, 1995).

É com essa nova configuração político-econômica do país que surge a necessidade de preparação da mão-de-obra para o mercado industrial que começava a se expandir, sendo o resultado dessa mudança sentida, de forma mais intensa, com o fim do Estado Novo (1945), quando se definiu o cenário de consolidação do processo de substituição de importações e de intensificação do capitalismo industrial (VENTURA, 2001).

Como forma de assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas, o sistema educacional assumiu função estratégica. A partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorrem mudanças substanciais no sistema de ensino: foi criado, pela primeira vez, um Ministério destinado a atender as demandas da educação; foram fundadas as primeiras universidades; estabeleceu-se a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação; a Constituição de 1934 dispõe, pela primeira vez, a educação como direito de todos; implantou-se a obrigatoriedade e

gratuidade do ensino primário; foi instituído, em 1937, o ensino profissionalizante e foram implantadas escolas técnicas profissionalizantes em vários Estados brasileiros. Na década de 1940 foram instituídas as Leis Orgânicas do Ensino, que tiveram como objetivo, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação de acordo com as áreas da economia (industrial, comercial e agrícola), visando adequá-lo a nova ordem econômica e social do período (VENTURA, 2001), tendo o Sistema S⁵, especialmente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, à frente de sua operacionalização.

Ao se referir à criação do Sistema S, Kuenzer (1991) aponta que, com o estímulo do Governo Federal, criou-se um sistema nacional de aprendizagem paralelo e complementar à política do governo, custeado pelas empresas, para atender suas próprias necessidades, tendo como proposta a formação eminentemente prática. Neves e Pronko (2008, p. 35) destacam ainda que o processo de modernização no Brasil, que se iniciou em 1930, utilizou “uma aparelhagem institucional diversificada e complexa que expressou a progressiva racionalização da economia e da vida social”, expressando-se em grande medida, na dualidade do sistema de ensino⁶. A introdução de um modelo universitário, ainda que incipiente, coexistia com um sistema de formação técnico-profissional, que se dividia em vários níveis de especialização, sendo que à maior parte dos trabalhadores, era destinada a aprendizagem dos rudimentos da técnica, necessários ao trabalho da fábrica.

O sistema *taylorista/fordista*⁷, que predominou nos processos de trabalho que vigoraram nas indústrias durante praticamente todo o século XX, sobretudo a partir

⁵ “Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica”. Composto atualmente por nove instituições relacionadas a categorias patronais/profissionais (Fonte: Agência Senado).

⁶ A dualidade educacional é expressão da divisão social de classes, presente no modo de produção capitalista: de um lado estão os proprietários, detentores dos meios de produção e, de outro, os trabalhadores que possuem apenas sua força de trabalho. Sendo esse fenômeno estruturante das relações sociais, ele se reflete no sistema educacional, nas distintas ofertas formativas, a depender da classe a qual se pertence: formação de trabalhadores instrumentais e formação de intelectuais, visando atender às necessidades postas pela divisão técnica e social do trabalho.

⁷ O Taylorismo, criado pelo norte-americano Frederick Winslow Taylor tinha como objetivo principal racionalizar o trabalho a fim de aumentar a produtividade. O Fordismo, criado por Henry Ford, é um

da segunda década e que se baseava na produção em massa das mercadorias com vistas à maximização dos lucros, suprimia a dimensão intelectual do trabalho, reduzindo-o a ações mecânicas e repetitivas.

Simultaneamente ao sistema de qualificação da mão-de-obra, a educação de adultos também se efetivou por meio de campanhas de alfabetização em massa, visando atender aqueles que se encontravam excluídos do sistema regular e do sistema financiado pelas empresas. As lutas em favor da democratização do ensino no país e da responsabilização do Estado pela implantação de uma rede de ensino pública e gratuita, que se intensificavam desde a década de 1930, efetivaram-se como política nacional de educação da população sem escolaridade somente entre os anos finais da década de 1940 e início de 1950 (VENTURA, 2001).

Após a 2ª guerra mundial, em uma atmosfera ideológica de paz e justiça social, as recomendações internacionais, especialmente as da UNESCO, exerceram grande influência sobre a realização de programas educacionais de adultos do Brasil (FÁVERO, 2006). Nesse período foram postas em prática duas grandes campanhas nacionais de alfabetização, a fim de “erradicar o analfabetismo”: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, criada em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, criada em 1952.

A CEAA, assumindo o conceito de educação de base entendida, à época, segundo Fávero (2006, p. 3), “como o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento”, teve grande êxito entre 1947 e 1953, pois conseguiu atender a demanda reprimida (pessoas sem alfabetização), devido a sua capilaridade, já que conseguiu atingir praticamente todos os Estados brasileiros, por meio da criação de convênios com Estados e Municípios (FAVERO, 2006).

A CNER, partindo também do mesmo conceito de educação de base, por sua vez, tinha como principal objetivo, civilizar o homem rural por meio da educação sanitária e desenvolvimento e organização social das comunidades, através das Missões Rurais. As missões eram formadas por equipes de técnicos treinados nos

desdobramento do Taylorismo, pois manteve o mesmo mecanismo de produção, porém estabeleceu um maior ritmo de trabalho.

Cursos de Educadores de Base, compostas, basicamente, por médico, de preferência, sanitaria, agrônomo, assistente social e educador (FÁVERO, 2006). Sua atuação mais significativa foi até 1958.

Tais campanhas, ainda que tenham promovido significativa redução dos índices de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais no país, durante o período de sua execução, acabaram extintas em 1963. A CNER, partindo também do mesmo conceito de educação de base, por sua vez, tinha como principal objetivo, civilizar o homem rural por meio da educação sanitária e desenvolvimento e organização social das comunidades, através das Missões Rurais. As missões eram formadas por equipes de técnicos treinados nos Cursos de Educadores de Base, compostas, basicamente, por médicos, de preferência, sanitaria, e também por agrônomo, assistente social e educador (FÁVERO, 2006)

Embora no governo “Vargas”, as campanhas de alfabetização tivessem sido resultantes do desenvolvimento da economia, este fator tornou-se ainda mais forte no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), fazendo com que a educação de adultos tomasse novo impulso, já que a ela era atribuída a tarefa de formar a mão-de-obra necessária para suprir o acelerado crescimento das indústrias. Foi a partir desse período que cresceu a ideia de se investir nos chamados “recursos humanos” fundamentada na Teoria do Capital Humano – TCH⁸, que buscava associar, de modo direto, a educação ao fator de desenvolvimento e distribuição de renda (VENTURA, 2001).

No plano econômico, a década de 1950 caracterizou-se por um período de crescimento da burguesia industrial e pela ideologia do desenvolvimento, em um contexto de acelerado crescimento industrial dos países da América Latina. A política de governo de Juscelino Kubitschek buscava a afirmação do Brasil como um país desenvolvido demarcando, dessa forma, uma ruptura com a política econômica anterior, tanto em relação à definição do novo setor industrial que seria privilegiado, passando para bens de consumo duráveis, quanto nas estratégias de financiamento

⁸ As bases conceituais da TCH têm seus alicerces nas proposições de Adam Smith e John Stuart Mill, que concebiam o investimento na educação como grau para equalização social. Contudo, essa ideia toma forma e é sistematizada na década de 1950, tendo como principal referência Theodore Schultz, e foi sendo incorporada pelos discursos dos organismos internacionais e regionais em prol do interesse do grande capital (FRIGOTTO, 2006b).

da industrialização brasileira, que passou a ser financiada pelo capital estrangeiro (VENTURA, 2001).

No campo educacional, paralelamente à concepção de educação para formação de mão-de-obra, a fim de suprir as necessidades das indústrias, os embates por reformas de base tomaram força, em meio à efervescência político-social vivenciada no país, devido à insatisfação de parte da população e classe média com a política desenvolvimentista desencadeada. Os conceitos de conscientização e cultura popular ganharam expressão nas propostas de alfabetização de jovens e adultos, configurando-se no início da década de 1960, em várias experiências de educação popular, entre elas: o Movimento de Educação de Base – MEB; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura, ligados a União Nacional dos Estudantes – UNE; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, de Natal/RN; a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos/RN, que se caracterizou um marco na história da EJA no Brasil; o Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, dirigido por Paulo Freire. Foi nesse período que o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos e começou-se a questionar e a exigir um tratamento específico à educação de jovens e adultos, com forte valorização do saber popular, em articulação com as “reformas de base”.

Coexistia, portanto, ao final dos anos de 1950, duas tendências de educação de adultos: uma concebida como “educação libertadora”, de conscientização e politização da população com vistas à transformação social; outra voltada a uma educação funcional, de preparação da mão de obra para atender a industrialização (VENTURA, 2001).

Ainda que os movimentos de educação popular tenham sido permeados por contradições (FÁVERO, 2006), tais experiências, tal como aponta Ventura (2001), representaram uma proposta qualitativamente diferente, tanto em relação às Campanhas de Alfabetização desencadeadas no início da década de 1950 e a educação desenvolvida pelo sistema empresarial, que ocorriam paralelamente, quanto as Campanhas desenvolvidas posteriormente, durante a ditadura militar.

Com o golpe militar e a forte repressão do Estado, que ocorreu a partir de 1964, houve uma ruptura política que afetou os movimentos de cultura popular e de

participação na esfera pública. Mesmo com grande resistência de parte desses movimentos, muitos foram extintos e os que se mantiveram sob a denominação de “educação popular”, aconteceram de modo disperso ou mesmo de forma clandestina. O único grande movimento que sobreviveu foi o MEB, no entanto, com uma mudança completa de seus pressupostos teóricos e metodológicos, transformando-se “muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Com a extinção ou redimensionamento dos movimentos de educação de base, os programas de educação de adultos instituídos assumiram, novamente, características de um ensino aligeirado, independente do ensino regular e voltado para o esforço do desenvolvimento nacional – formação da força de trabalho e alfabetização da mão de obra marginalizada. Na tentativa de ocupar os espaços deixados pela educação popular, em 1965 foi oficializada a Cruzada da Ação Básica Cristã – Cruzada ABC. Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que tinha o intuito de atingir amplamente a população não alfabetizada e reduzir os índices de analfabetismo no Brasil. Em 1971 foi implantado o Ensino Supletivo, decorrente da promulgação da Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Se por um lado esta LDB foi considerada um avanço, ao regulamentar a educação de jovens e adultos, por outro, ela conformou todo o sistema de ensino à profissionalização.

Durante o governo militar foram firmados diversos acordos entre o Ministério da Educação brasileira – MEC e EUA, conhecidos como Acordos Mec-Usaid, que atingiram todos os níveis de educação. Tais acordos consistiam de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira com o objetivo de conformá-la às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, sobretudo, das grandes corporações norte-americanas (MINTO, 2006).

Em síntese, durante todo o período compreendido entre o final da década de 1940 e a década de 1980, no âmbito da educação de jovens e adultos, foram postas em prática pelo Estado brasileiro, por um lado, uma educação voltada à qualificação/treinamento da força de trabalho, tendo a frente de sua execução, especialmente o sistema S e, por outro, as grandes campanhas de alfabetização,

com vistas a combater o analfabetismo. As únicas experiências diferenciadas foram aquelas ocorridas na conjuntura entre 1960 a 1964 (VENTURA, 2001).

As disputas por projetos de educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto de redemocratização do país nas décadas de 1980 e 1990

As mudanças ocorridas na década de 1980 que culminaram na redemocratização política do país, criaram grande expectativa quanto à implantação de uma democracia participativa popular. Contudo, ela foi frustrada pelos acontecimentos que se seguiram.

No campo da educação, as reivindicações por uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira⁹ não lograram êxito, pois as mudanças implementadas a partir da eleição de Fernando Collor de Mello em 1990, redirecionam a educação para o aumento da produtividade e da força de trabalho.

Os embates travados sobre os rumos que deveriam tomar o ensino médio e a educação profissional, que tinham de um lado os defensores da politecnicidade, tendo como eixo central o trabalho como princípio educativo e a perspectiva de construção de uma escola unitária e, de outro, os defensores dos sistemas nacionais de aprendizagem, controlados pelos empresários (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015), direcionaram as políticas de educação para essa última opção, especialmente com a aprovação do Decreto n. 2.208/97, que apartou a educação profissional da formação geral, “orientando o ensino técnico de nível médio para a produtividade e a competitividade à luz da pedagogia das competências e da cultura de mercado” (CIAVATTA, BENÁCCHIO e SILVEIRA, 2015, p. 21). A educação profissional passou a ser considerada “um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial” (VENTURA, 2001, p. 75). Em relação à educação de jovens e adultos, o que se afirmava no plano

⁹ Nesse período, teorias de base marxista reivindicavam outra forma de organização do ensino no país, a exemplo das proposições de Demerval Saviani, a respeito dos princípios da politecnicidade, com base nos estudos de Marx e Gramsci. Saviani foi protagonista das discussões do anteprojeto de Lei da LDB de 1996, incluindo as discussões de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica, concepções que foram praticamente rejeitadas na versão final do documento (RODRIGUES, 1988). Em meados da década de 1990 havia, também, um movimento na Rede Federal, com objetivo de construir outro projeto político pedagógico, que partisse das bases e que fosse uma política voltada para o social (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

jurídico, era negado pelas políticas públicas concretas (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As reformas educacionais postas em prática na década de 1990, segundo Frigotto e Ciavatta (2006), refletiram o movimento ampliado do capital – principalmente o financeiro – e a reestruturação produtiva, tendo a organização do trabalho alicerçada em novas bases científico-técnicas, que combinadas à ideologia neoliberal e à “postura subserviente e associada da classe dominante” (p. 13), implementaram políticas educativas de cunho conservador, alterando o sentido das reformas que se pretendia na década de 1980.

A reforma educacional implementada pelo Estado brasileiro na década de 1990 seguiu as diretrizes postuladas pelos organismos multilaterais e se pautou em orientações prescritas por documentos que traçaram novos contornos à educação no país (COSTA, 2015).

Uma das instituições que passou a despontar na década de 1990 como uma das principais fontes das ideias para as políticas de educação em todo o Continente Latino-Americano e Caribe, embora não tivesse preocupação direta com as políticas educacionais, foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL. Essa comissão traçava orientações sobre os procedimentos que os governos deveriam colocar em prática para sobreviver em um contexto de competitividade no mercado global (OLIVEIRA, 2001). Neste contexto, a educação profissionalizante tornou-se centro de atenção, já que nos vários documentos produzidos pela CEPAL na década de 1990, a educação figurava como o “principal instrumental na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2001, p. 2).

Outro documento importante, produzido nesse período, que também serviu para o delineamento das políticas de educação brasileira (COSTA, 2015) foi o conhecido “Relatório Jacques Delors”. Tal Relatório fundamenta-se em uma concepção de educação permanente, que se estende ao longo de toda a vida e se assenta em quatro pilares, considerados as bases para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ainda que a ideia de aprendizagem ou educação permanente não seja nova (GADOTTI, 2016) e embora se considerem os argumentos consensuais a favor do

direito de todo ser humano de se educar na e pela vida, até porque a aprendizagem é inerente à condição humana (VENTURA, 2013), o discurso político-educacional presente na concepção de educação ao longo da vida, proposta no Relatório Jacques Delors deve “ser analisado de forma a compreender-se o seu sentido no contexto político, econômico e ideológico do mundo contemporâneo” (DUARTE, 2011, p. 80).

Para Duarte (2011) e outros autores críticos às orientações deste relatório, seu objetivo era a construção de um novo modelo de ensino com intuito de articular o discurso pedagógico ao cenário ideológico do capitalismo contemporâneo, que exige do trabalhador o desenvolvimento constante de novas habilidades (criatividade, conhecimentos múltiplos e diferenciados) com vistas a atender as novas exigências de exploração de sua força de trabalho e, portanto, não estaria a favor de uma formação integral, de emancipação dos sujeitos e expansão de sua consciência crítica. Duarte (2011) destaca ainda, que é no interior desta concepção que toma vulto no discurso oficial contemporâneo da área educacional brasileira, o lema “aprender a aprender” e a concepção de educação ao longo da vida.

A concepção de educação ao longo da vida, que orienta esse documento tem sido bastante incorporada pelo campo da educação de jovens e adultos (VENTURA, 2013, 2017). Os Fóruns de EJA e os Encontros Nacionais de EJA – ENEJA, tal como aponta Gadotti (2016), também foram seduzidos por essa proposta.

Outro marco importante no cenário de delineamento da educação brasileira, a partir da década de 1990 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em 1990, em que se estabeleceu como meta para os países envolvidos, promoverem a universalização do acesso à educação básica de qualidade, que significava a conclusão da educação fundamental, ou nível mais elevado considerado "básico" em cada país até o ano de 2000, vinculando-a ao desenvolvimento econômico e social e à recomendação de coparticipação da sociedade civil na tarefa educativa, liberando a livre atuação da iniciativa privada na educação por meio de parcerias público-privadas e organizações não governamentais. A partir desta conferência desencadeou-se no Brasil uma série de reformas educacionais, com vistas a se adequar a nova fase do capital (TORRIGLIA, 2004).

Neste cenário ganhou impulso discussões em torno da qualificação profissional dos trabalhadores, com o discurso de que a manutenção dos empregos dependeria da capacidade e habilidade dos trabalhadores para se adequarem às mudanças e à competitividade do mercado de trabalho. E a educação serviu como sustentáculo para atingir tal objetivo (COSTA, 2015).

Nos governos que se seguiram foram postas em prática as políticas sociais e educacionais em consonância com a política mundial visando adaptá-las “ao cenário de globalização e ao ideário competitivista” (VENTURA, 2001, p. 90). Como uma das primeiras medidas na política educacional da década de 1990, com consequências para a educação de jovens e adultos, ainda no governo de Fernando Collor de Mello, foi extinta a Fundação Educar e reduzidos os investimentos da União para a educação, com a transferência da responsabilidade pelos programas de alfabetização e pós-alfabetização para a esfera municipal, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir tal objetivo (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

No governo de Itamar Franco, os esforços foram direcionados para a implementação das políticas de educação básica, especialmente as de ensino fundamental e seguiram as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos com a finalidade de, segundo Neves e Pronko (2008), universalizar o ensino fundamental; adaptar o trabalho simples¹⁰ para atender as novas exigências da competitividade internacional; aumentar a produtividade; conformar para uma nova cultura cívica atrelada ao capital.

Mas foi nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que se desencadeou um processo de desregulamentação do sistema educacional brasileiro, por meio de várias medidas que afetaram todos os níveis de ensino, desde a constituição curricular até a gestão educacional e a formação de professores (NEVES e PRONKO, 2008). Em relação à educação profissional, o governo lançou em 1997 o Decreto n. 2.208/97, provocando uma cisão entre Educação Profissional e Educação Básica, pois tornava o ensino médio exclusivamente propedêutico e os cursos técnicos passaram a ser ofertados em dois

¹⁰ Os conceitos de trabalho simples e trabalho complexo foram formulados por Marx, Livro I, de “O Capital”.

formatos: concomitante e sequencial. Estava consagrada a fragmentação da educação profissional, que separa o agir do pensar.

Para Ventura (2001), tal decreto tinha clara intenção de atender as demandas do mercado de trabalho, em um cenário de reformas estruturais do Estado Brasileiro, com orientação de agências internacionais – Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI. Em um contexto de globalização, conceitos como flexibilização, empregabilidade e competência começaram a fazer parte da política voltada à educação servindo, especialmente, para a reestruturação do sistema federal de formação profissional. É nesse período que foi adotado o Currículo por Competência que orienta, até hoje, grande parte do trabalho nos Institutos Federais de Educação.

Também nesse período, foram lançados dois programas que afetaram diretamente a educação profissional e contribuíram de forma decisiva para seu desmonte: o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores – Planfor e o Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep. O primeiro, executado pelo Ministério do Trabalho, caracterizou-se como uma política social emergencial, com o objetivo de qualificar ou requalificar a força de trabalho, especialmente dos segmentos sociais mais vulneráveis social e economicamente. O segundo, executado pelo Ministério da Educação, tinha o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional adequado às demandas do capital, em sintonia com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (COSTA, 2015).

O Planfor, especialmente em sua primeira fase (1996-1998) representava a concepção político-pedagógica hegemônica na EJA nos anos 90. Inserido em uma política de emprego, o Programa proclamava a ideia de que somente obtendo competências e habilidades por meio da educação, as pessoas tornar-se-iam empregáveis, mesmo em um modelo socioeconômico de exclusão, de precarização do trabalho e de falta de emprego. Ademais, a concepção subjacente ao Planfor era de formação para o trabalho simples, subordinado aos interesses do capital e do mercado, tendo os organismos empresariais como condutores (VENTURA, 2001).

A descentralização da administração e do financiamento da política educacional para estudantes de baixa renda e escolaridade foram aspectos

marcantes na década de 1990 e resultaram na dispersão dos programas federais e no relativismo em relação aos direitos da educação de jovens e adultos e das conquistas do período anterior (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Os referidos autores acrescentam que três programas concebidos pelo governo federal, na segunda metade dos anos de 1990, apresentavam traços comuns: não eram coordenados pelo Ministério da Educação e eram desenvolvidos em regime de parcerias com diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

O Planfor, já indicado anteriormente, era financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e coordenado pelo Ministério do Trabalho, mas operacionalizado por uma rede de parceiros, tanto públicos quanto privados, que incluíam secretarias de educação estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

Os outros dois eram o Programa Alfabetização Solidária – PAS e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. O PAS, ainda que tenha sido idealizado pelo Ministério da Educação, foi coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária¹¹, organismo vinculado à Presidência da República para desenvolvimento de ações de combate à pobreza. Com um conceito de alfabetismo muito estreito, já que a duração dos cursos era de apenas cinco meses e destinado prioritariamente aos jovens de periferias urbanas, com altos índices de analfabetismo, o programa tinha clara intenção de se constituir apenas um programa de alívio à pobreza. O Pronera, por sua vez, tinha o governo federal como responsável pelo financiamento, as universidades responsáveis pela formação dos educadores e os sindicatos ou movimentos sociais tinham a responsabilidade pela mobilização dos educandos e educadores.

¹¹ O Programa Comunidade Solidária, do qual o Programa Alfabetização Solidária deriva, foi criado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso e encerrado em 2002, sendo substituído pelo Programa Fome Zero. Consistia de uma estratégia do governo para a gestão das políticas públicas de combate à pobreza. De acordo com Barreyro (2010), o referido programa caracterizou-se um ensaio de terceirização das políticas sociais, gerido pelo Estado. Alguns eixos de trabalho consistiam no fortalecimento da sociedade civil, por meio do voluntarismo e do terceiro setor (alinhado à reforma administrativa do Estado Brasileiro) e na defesa do desenvolvimento de programas inovadores. Tais ações foram viabilizadas com a sanção da Lei 9790/99, que criou as ONGs.

A própria LDB de 1996 não considerou os acordos e consensos estabelecidos ao longo dos oito anos de discussão da matéria pelos diversos segmentos sociais. No caso da EJA, apenas dois artigos foram dedicados a ela, os quais, basicamente, reafirmavam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequando-o às características, interesses e condições de vida dos estudantes. Também estabeleceu a responsabilidade do poder público com a oferta gratuita na forma de cursos e exames supletivos. Uma inovação da LDB foi o rebaixamento das idades para os estudantes se submeterem aos exames supletivos, ficando estabelecidas as idades de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. A diferença mais significativa em relação à lei anterior foi a EJA ter sido considerada como modalidade da educação básica (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As medidas tomadas pelo governo, na sequência, foram na contramão das poucas garantias do direito à educação de jovens e adultos explicitada na nova LDB, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, ao vetar que matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos desse fundo; do Programa Alfabetização Solidária; do próprio PNE, aprovado em 2001, que vetou os itens referentes ao financiamento (MACHADO, 2009).

Para Ventura (2001), a LDB completou o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como educação de segunda classe, especialmente por separar a educação básica da formação profissional, principalmente no ensino médio, onde até então havia o curso secundário profissionalizante, direcionando a reestruturação do sistema federal de formação profissional, que migrou sua oferta de cursos de formação de ensino médio profissional para cursos de curta duração. No caso da EJA, apesar de substituir a expressão “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, manteve a expressão “Exame Supletivo” e ao não prever a frequência ou duração dos cursos, na letra da lei, deixou espaço para que se mantivesse a perspectiva compensatória da EJA, representando um retrocesso em relação à Constituição de 1988, que a considerava como direito público subjetivo. Mantém-se, portanto, na década de 1990, a concepção de educação aligeirada, de caráter descontínuo, irregular, fragmentada e compensatória para a educação de

peças jovens e adultas, submetida à lógica do mercado, defendida pelas forças conservadoras, hegemônicas naquele período.

Se no período logo após a aprovação da LDB, as avaliações sobre seus impactos para a educação de jovens e adultos foram negativas, na atualidade elas continuam pouco otimistas. Em um balanço realizado por Machado (2016), sobre os vinte anos após a aprovação desta lei e de seus impactos sobre a escolarização de jovens e adultos, a autora concluiu que embora a EJA tenha ocupado um espaço como antes nunca visto na agenda da política pública brasileira como modalidade no sistema educacional, ainda estamos longe de garantir o direito à educação para todas as pessoas jovens e adultas trabalhadoras do país. Aliado a isso, a EJA encontra-se permeada por disputas conceituais e influências e orientações dos organismos internacionais para a educação que afetam, sobretudo, a classe trabalhadora. Além disso, ela carrega ainda hoje, as marcas do preconceito aos grupos marginalizados, com propostas de formação aligeirada, herança das experiências de campanhas, do Mobral e das classes de suplência.

Portanto, no que se refere às políticas de formação da classe trabalhadora, a história nos mostra que elas têm ocupado lugar marginal na sociedade e apesar do maior acesso ao ensino ao longo do século XX, as políticas instituídas a partir da década de 1990, tal como apontam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), com suas múltiplas ofertas e seu caráter pulverizado, desigual, irregular e instável, limitaram-se à escolarização e formação profissional mínima com vistas à expropriação dos trabalhadores e ao controle social.

A educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI: entre expectativas renovadas e frustrações vivenciadas

Após novo período de retrocessos nas políticas educacionais brasileiras desencadeadas a partir de 1990, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) criou, novamente, grande expectativa em relação às mudanças estruturais que poderiam ser operadas na sociedade e no sistema de ensino no país, que se pautassem nos direitos inscritos na Constituição de 1988. No entanto, segundo os autores, em relação às reformas da educação profissional, as produções no campo trabalho e educação, que apontavam as

contradições, os desafios e as possibilidades que se esperava serem incorporadas às políticas públicas, não se efetivaram. O que “se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1088).

O compromisso com a implantação de uma política pública de educação profissional, assumido na proposta do governo e a pretensão de “(re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO e CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1090), que levariam a uma reestruturação profunda da LDB de 1996 e a uma transformação estrutural da sociedade se resumiu, de início, à aprovação do Decreto n. 5.154/2004¹². E, logo na sequência, foram homologados o Parecer n. 39/2004 e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes mantendo as concepções que orientavam o Decreto anterior, ou seja, uma educação fragmentada, voltada ao desenvolvimento de competências para a empregabilidade anulando dessa forma, o potencial que estava na origem do Decreto n. 5.154/2004 e que necessitava ser implementado.

Conforme apontam vários autores, entre eles, Ventura e Rummert (2015); Rummert, Algebaile e Ventura (2013); Ventura (2008, 2013); Neves e Pronko (2008); as políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores continuam no século XXI, seguindo os mesmos pressupostos de períodos anteriores, alinhados aos interesses do capital em sua atual fase de expansão e consolidação.

Mas, embora muitos autores concordem em relação ao alinhamento do conjunto das políticas educacionais às diretrizes preconizadas pelos organismos internacionais e a serviço dos interesses do capital, o Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, uma das políticas de educação destinada à formação de jovens e adultos trabalhadores desenvolvida a partir do século XXI, mais especificamente no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi acolhido de forma positiva no meio acadêmico, segundo Ventura e Rummert (2015). Isso porque, mesmo que se

¹² Tal decreto regulamentou os Art. 36 e 39 a 41 da LDB e revogou o decreto 2.208/97, permitindo a integração entre formação profissional e formação básica.

apontem dificuldades para sua implementação, parece que veem nessa proposta, aspectos inovadores e com potencial para algumas transformações.

Concordamos com esse entendimento, contudo, entendemos que existem alguns limites e desafios: políticos, pedagógicos e conceitual¹³, especialmente no contexto atual, para que o PROEJA se transforme em política pública, que promova a elevação da escolaridade com qualidade e que propicie uma formação integral tendo como eixos orientadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, em prol da emancipação dos estudantes trabalhadores.

Para além das dificuldades de implementação do PROEJA, as políticas de educação profissional que se processaram paralelamente, caracterizaram-se como programas focais e contingentes. O Programa Escola de Fábrica, criado quase concomitantemente ao Decreto 5.154/2004, estabeleceu parcerias entre público e privado, colocando a formação de jovens e adultos trabalhadores sob a tutela da lógica empresarial. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído também em 2005, buscava integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. Tanto em um quanto em outro, não houve integração com outras políticas, seja para a inserção profissional, seja para a melhoria de renda (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Além desses programas, em 2011, já no governo de Dilma Rousseff, foi instituído pela Lei nº 12.513, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, programa este que concorreu para a consolidação do PROEJA, de acordo com Maraschin e Ferreira (2017).

O PRONATEC, segundo Ramos (2015, p. 104), tinha como objetivo principal “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a população brasileira”, sob o argumento de que tal política pública devia-se à crescente demanda pela expansão do ensino técnico profissionalizante, pelo seu peso, ainda que relativo, nos processos de inovação tecnológica, pelo aumento de produtividade e competitividade e pela promoção do desenvolvimento sustentável. Mas com a criação do Pronatec, segundo a autora, as ações que vinham sendo desenvolvidas anteriormente pelo governo, que convergiam no

¹³ Não será possível nesse artigo, aprofundar a discussão sobre esses aspectos. Para uma análise mais aprofundada do Programa, sugerimos a tese de Ribeiro (2019).

esforço em abranger a totalidade do sistema público na oferta de educação profissional e que eram acompanhados de princípios e diretrizes para as ações políticas e pedagógicas, foram unificadas em uma política de formação de trabalhadores que teve como características, a ampliação da participação da esfera privada, financiada com subsídios públicos, com predominante oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, em detrimento da educação profissional integrada ao ensino médio.

Ramos (2015) aponta ainda que a predominância da oferta pela rede privada decorre, especialmente, devido aos acordos de gratuidade com o sistema S. Dados do MEC, de 2011, demonstravam que 92% dos recursos repassados naquele ano às instituições parceiras foram para o Senac e Senai e os 10% restante foram divididos entre dez institutos federais.

Essa política de transferência de recursos para a iniciativa privada representa, tal como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), uma distorção da política de educação profissional que se pretendia corrigir com o início do governo Lula. Evidencia, também, um movimento de intervenção do capital nas propostas de educação dos trabalhadores (RUMMERT, 2007), indo na contramão de uma educação que se pretende integral, alicerçada em bases mais sólidas, com vistas à emancipação dos trabalhadores.

Há que se considerar que o Pronatec faz parte daqueles programas compensatórios dos quais Rummert, Algebaile e Ventura (2013) apontaram em seu estudo, que servem para retroalimentar o capital.

Embora após o impeachment de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016 e com as eleições de 2018, que resultaram na ascensão de grupos ultraliberais ao poder, tenha se tornado ainda mais distante o projeto de formação integral e emancipadora da classe trabalhadora, concordamos com Rummert (2019, p. 387), de que “as dificuldades que marcam a história recente constituem expressões de antiga e estrutural supressão do direito da classe trabalhadora à educação plena e de qualidade socialmente referenciada”.

Ventura (2021, p. 06) destaca que “as reformas da educação escolar no Brasil nos últimos 30 anos, embora com intensidades diferentes, não fugiram ao itinerário neoliberal”. A perspectiva ideológica neodesenvolvimentista, defendida no Brasil nas

primeiras décadas deste século, que representava a tentativa de superar os impasses do neoliberalismo, manteve suas bases centrais.

Embora sob nova roupagem e em ritmos e intensidades diferentes, os interesses do mercado e do grande capital permaneceram os principais orientadores das ações governamentais e das políticas de Estado (VENTURA, 2021, p. 05)”.

Tal situação resultou no colapso do neodesenvolvimentismo e na restauração da ofensiva do campo político neoliberal ortodoxo, conforme destaca Rummert (2021), com base em Boito Júnior (2016). Embora nos governos Lula-Dilma, tenha havido um aumento do escopo de ações na modalidade EJA, esta se manteve como modalidade secundária e vinculada à formação para atender interesses imediatos do mercado.

De acordo com Ventura (2021) e Ventura e Oliveira (2020), o formato de EJA que se desenhou no Brasil, a partir da década de 1990, marcada pela descontinuidade, fragmentação das ações e pulverização de projetos, forjou uma nova identidade a essa modalidade de ensino, resultando, com o governo ultraliberal, na intensificação das políticas de certificação em detrimento das políticas de escolarização, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e, mais recentemente (2021), o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – ReSaber. Além do enfoque no ensino à distância em detrimento do ensino presencial, como previsto no § 5º, do Art. 17, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM (2018). Cabe destacar ainda os encaminhamentos advindos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que impactam na educação Profissional, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCNEPT (Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021) e o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA à BNCC, por meio do parecer CNE/CEB Nº 6/20200, homologado em 25 de maio de 2021.

Ventura (2021) destaca que tais políticas reforçam a progressiva desresponsabilização do estado com a escolarização dos jovens e adultos trabalhadores; precarizam a formação; inserem a EJA em “modelos educacionais

mercantis flexíveis” (p. 18); e ampliam a participação da esfera privada na oferta educacional. Pesquisas desenvolvidas por Ventura (2021) e Ventura e Oliveira (2020) demonstram esse movimento e o processo de continuidade entre as políticas implementadas pelos neodesenvolvimentistas e pelos ultraliberais no campo da EJA. “O neodesenvolvimentismo submergiu às teses neoliberais, das quais o ultraliberalismo é um defensor intransigente” (VENTURA, 2021, p. 20).

Alguns desafios à construção da proposta de educação emancipadora da classe trabalhadora

Ao longo deste texto apresentamos alguns aspectos de constituição das políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, desde o início do século XX aos dias atuais. Embora não tenha sido possível uma análise mais aprofundada das particularidades de todos os aspectos de constituição histórico-social destas políticas, procuramos apresentar alguns eixos centrais e destacar que, como afirma Rummert (2019, p. 390), “compreender as diferentes possibilidades de ataque à educação em períodos históricos precedentes é um passo essencial para que, sem cair no risco do anacronismo, possamos refletir acerca das tarefas que temos a partir de agora”.

Embora o contexto histórico-social atual, mais especificamente após 2019, com a eleição de um governo de extrema direita, seja considerado um período de “avanço do avanço dos retrocessos”¹⁴ (MOURA, 2020), concordamos com Rummert (2019, p. 387) de que tais dificuldades “constituem expressões de antiga e estrutural supressão do direito da classe trabalhadora à educação plena e de qualidade socialmente referenciada”. Diante deste cenário, muitos desafios se colocam para que, de fato, ocorram mudanças estruturais na educação de jovens e adultos trabalhadores.

Defendemos que um destes desafios é de ordem epistemológica, pois é com base em uma clara concepção de educação, que se vai delineando a práxis pedagógica e por consequência, também, uma nova forma de organização social.

¹⁴ Avanço de uma tendência neoconservadora, de ultraliberalismo econômico, de ultraconservadorismo dos costumes (negacionismo científico) e tecnocracia utilitarista (MOURA, 2020).

Portanto, é necessária atenção especial aos conceitos que embasam nossas práticas, sob pena de se trilhar o caminho inverso ao da emancipação dos trabalhadores. Pistrak (2018, p. 32), afirma que:

[...] em todas as questões da vida escolar, a teoria nos dá critérios de escolha, avaliação e justificação de nossas atividades na escola. Sem o domínio desses critérios é impossível o trabalho criativo na escola; isto será como vagar sem direção, sem guia, sem consciência clara das finalidades que desejamos atingir.

Cabe destacar que a teoria não está descolada da prática e sim, constitui-se de um movimento constante de ação-reflexão-ação, portanto, como práxis, ou seja, “prática como o lugar fundante da ação humana e como o espaço desencadeador da reflexão e da teorização” (SILVA et al, 2016, p. 10). Da mesma forma, deve-se considerar que não é qualquer teoria que serve a uma práxis emancipadora, que possibilite direcionar a educação e a escola aos interesses da classe trabalhadora. Concordamos com Pistrak (2018, p. 33) quando afirma que sem teoria revolucionária,¹⁵ não há prática pedagógica revolucionária, e não é possível, acomodar as velhas teorias pedagógicas¹⁶ às ideias da escola do trabalho, que tem no marxismo seus fundamentos e “instrumento ativo de transformação da escola”. Consideramos esse um ponto crucial para a consecução de mudanças estruturais na educação da classe trabalhadora, tendo como horizonte sua emancipação.

Outro desafio é a necessidade de que o domínio teórico-metodológico se estenda para além do espaço escolar, pois concordamos com Rummert (2019, p. 393) que a resistência hoje precisa “ultrapassar o círculo da educação e buscar interlocução e apoio no conjunto da sociedade” (p. 393).

A construção da resistência hoje, conforme ressalta Rummert (2019), requer a formação de elos societários que ultrapassem as resistências plurais e multifacetadas (movimentos sociais, étnico-raciais, de gênero, lutas sindicais, etc),

¹⁵ Embora a obra de Pistrak deva ser lida à luz daquele momento histórico, em que se buscava construir uma escola socialista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, tomando como ponto de partida a própria realidade revolucionária e o trabalho como categoria central, o referencial teórico-metodológico – o marxismo – que embasa sua construção é considerado atemporal e serve à proposta da escola para a emancipação dos trabalhadores aqui defendida, já que a partir desta perspectiva, o trabalho deve ser entendido como o processo pelo qual os homens e as mulheres se apoderam da produção de suas vidas.

¹⁶ Referimo-nos aqui às tendências pedagógicas americanas e europeias reformistas, a exemplo dos postulados de John Dewey.

assim como, adotem como centralidade das lutas travadas pelos grupos marginalizados, a compreensão de sua origem de classe e condição de subalternidade a fim se fortalecer enquanto sujeitos coletivos. Nesse sentido, a autora sugere articulação entre educação básica, educação profissional e universidades; a aproximação entre escola e movimentos sociais (incluimos também sindicatos); o desenvolvimento de ações (grupos de estudo com adesão ampla da comunidade) que busquem compreender as condicionantes “históricas, culturais, sociais, econômica e políticas do presente” (RUMMERT, 2019, p. 393). Ou seja, a resistência só poderá se constituir na capilaridade de ações amplas e coletivas.

Referências

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba – PR, n. 38, p. 175-191, set./dez., 2010.

CIAVATTA, Maria; BENÁCCHIO, Rosilda; SILVEIRA, Zuleide Simas. Produção social do conhecimento em trabalho e educação. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia (orgs.). **Educação e Trabalho: análises críticas sobre a escola básica**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2015.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina**. 2015. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas – SP: Autores Associados. 2011.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (191-1966)**. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C; NEVES, L. (Orgs.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006a.

_____. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____; CIAVATTA, Maria. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

_____; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade** - Edição Especial, Campinas – SP, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: **Coletânea de Textos CONFINTEA Brasil+6**. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil. Brasil: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 108-130, mai/jul/ago, n. 14, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP. Santiago: REDUC, 1991.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

_____. Educação de Jovens e Adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID**. Campinas/SP: Graf. FE/Unicamp: HISTEDBR, 2006 (Verbete).

MOURA, Dante Henrique. **A história da EPT e as disputas pela formação dos trabalhadores nos IFs**. Encontro de Formação organizado pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação em Ensino, Trabalho e Sociedade do IFSC. 14.08.2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ramon. O Legado da CEPAL à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Madrid – Espanha, v. 1, p. 1-14, 2001.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: MANZANO, Marcelo (org.). **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília – DF: Centro de Gestão e estudos Estratégicos: CGEE, 2015.

RIBEIRO, Ivanir. **A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA: história, trabalho e práxis pedagógica**. 2019. 369f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Rio de Janeiro: Eduff, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, p. 35-50, nº 2, 2007.

_____. A educação de Jovens e adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Adriano Larentes da. et al (orgs.). Introdução. **O Currículo Integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: IFSC, 2016.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** 2004. 286f . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VENTURA, Jaqueline. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada.** 2001. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

_____. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade Brasileira.** 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

_____. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador – BA, vol. 1, nº 1, 2013.

_____. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, 2021.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores: novos “velhos desafios” na política e na formação docente. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia (orgs.). **Trabalho e Educação: análises críticas sobre a escola básica.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.

_____. A noção de educação ao longo da vida e a educação de jovens e adultos. In: DANTAS, Tânia; LAFFIN, Maria Hermínia L. F; AGNE, Sandra A. A. (orgs.). **Educação de Jovens e adultos em Debate: pesquisa e formação.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

_____; OLIVEIRA, Francisco. A travessia “do EJA” ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAIXADA FLUMINENSE: DO PERCEBIDO AO VIVIDO PELA DIALÉTICA DE HENRI LEFEBVRE¹

Marcia Soares de Alvarenga²
Marcos Vinicius Reis Fernandes³

Resumo

O objetivo do artigo é analisar o papel do Projeto Baixada (1986-1990) como um dispositivo político operado pelos movimentos associativos em três municípios de periferias urbanas na Baixada Fluminense. Com base em fontes documentais e bibliográficas, a perspectiva teórico-metodológica do artigo ancora-se no materialismo histórico dialético em que o conceito de espaço (LEFEBVRE, 2000) é compreendido como relação social. Conclui-se que o projeto em referência é um resíduo de tempos desiguais, reverberando nas vozes de sujeitos que reivindicam necessidades radicais para a reprodução da vida.

Palavras-chave: Projeto Baixada; Produção do Espaço; Movimentos Sociais; Direito à Educação

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA BAIXADA FLUMINENSE: DE PERCIBIDO A VIVIDO EN LA DIALÉCTICA DE HENRI LEFEBVRE

Resumen

El objetivo del artículo es analizar el papel del Proyecto Baixada (1986-1990) como dispositivo político operado por movimientos asociativos en tres municipios de la periferia urbana de la Baixada Fluminense. A partir de fuentes documentales y bibliográficas, la perspectiva teórico-metodológica del artículo se ancla en el materialismo histórico dialéctico en el que se entiende el concepto de espacio (LEFEBVRE, 2000) como relación social. Se concluye que el proyecto en referencia es un residuo de tiempos desiguales que reverberan en las voces de sujetos que reclaman necesidades radicales para la reproducción de la vida.

Palabras clave: Proyecto Baixada; Producción espacial; Movimientos sociales; Derecho a la educación.

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE BAIXADA FLUMINENSE: FROM PERCEIVED TO LIVED IN THE DIALECTICS OF HENRI LEFEBVRE

Abstract

The aim of the article is to analyze the role of the Baixada Project (1986-1990) as a political device operated by associative movements in three municipalities in the urban peripheries of the Baixada Fluminense. Based on documentary and bibliographic sources, the theoretical-methodological perspective of the article is anchored in the dialectical historical materialism in which the concept of space (LEFEBVRE, 2000) is understood as a social relationship. It is concluded that the project in reference is a residue of unequal times reverberating in the voices of subjects who claim radical needs for the reproduction of life.

Keywords: Baixada Project; Space Production; Social movements; Right to education.

¹ Artigo recebido em 16/07/2021. Primeira avaliação em 15/08/2021. Segunda avaliação em 19/08/2021. Aprovado em 03/09/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50874>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: msalvarenga@uol.com.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4672329547292143>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>.

³ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) -
E-mail: viniciuserj@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9711476214321996>;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6044-981X>.

Introdução

O período sócio-histórico de distensão da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), que dará início à Nova República (1985-1990), constitui uma realidade histórica das mais relevantes para a análise sobre o lugar ocupado pela educação de jovens e adultos naquela conjuntura. Com a extinção da Fundação Mobral (1970-1985), o Governo Federal cria a Fundação Educar (Educar-1986-1990), cujo processo envolveu a redefinição dos objetivos do Mobral, sendo estes incorporados pela sua sucessora, no âmbito das metas do Programa Educação para Todos: Caminho para a Mudança (1985), lançado pelo Ministério da Educação.

Em convênio com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), um dos principais objetivos da Educar foi apoiar movimentos organizados para o desenvolvimento da educação básica para jovens e adultos, através de cooperação técnica, financeira e material.

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos para a Baixada Fluminense – o Projeto Baixada (1986-1990)⁴, objeto do presente artigo – configurou-se como um projeto experimental que priorizou o atendimento às áreas de maior concentração de jovens e adultos sem escolarização básica, ou seja, a periferia dos grandes centros urbanos a concentrarem o maior número de pessoas maiores de 15 anos não alfabetizadas (Unicef/MEC/Educar, 1986).

A justificativa para retomarmos o Projeto Baixada (PB) se insere na questão de que estudos sobre o Mobral encontram-se bem documentados em vários trabalhos acadêmicos que acentuam as contradições das ações sob a égide do regime autoritário (PAIVA, 2003; CUNHA, 1991). Porém, em relação à Fundação Educar, estudos mais recentes indicam existirem lacunas sobre análises de suas ações na historiografia da educação de jovens e adultos, sobretudo no que diz respeito aos registros de análises de trabalhos empíricos territorialmente localizados (SOUZA JUNIOR, 2012; MONTEIRO, 2007), como é o caso do Projeto Baixada.

Os municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti fizeram parte do projeto por corresponderem a aspectos considerados relevantes que justificaram a implantação do projeto nessas cidades. Ou seja, serem municípios de

⁴ Nome assim designado pelos técnicos da Fundação Educar ao Projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense (UNICEF/MEC/FUNDAÇÃO EDUCAR, 1986).

periferia urbana, com grande concentração de pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas.

A despeito de seu caráter inovador em termos de abrangência territorial e de convênios firmados com entidades fortemente ligadas a movimentos associativos e de atuações comunitárias, entre outras, a Cáritas Diocesana de Duque de Caxias e São João de Meriti e associações de moradores filiadas à Federação de Amigos de Bairros de Nova Iguaçu (MAB), o Movimento União de Bairros de Duque de Caxias (MUB) e a Federação de Associações de Moradores de São João de Meriti (ABM), o PB foi, até o momento, objeto de estudos de apenas três dissertações de mestrado (ALVARENGA, 1991; ANDRADE, 1993; MONTEIRO, 2007).

Considerado o contexto de transição para a democracia, após 21 anos de ditadura militar (1964-1985), a área de abrangência de implantação do projeto em que o movimento associativista se expande e as condições que conformaram a Baixada Fluminense como espaço social periférico, o objetivo dos autores deste artigo é analisar o papel do PB como um dispositivo político operado pelos movimentos sociais, entrelaçado às relações de lutas a fim de melhorar as condições de vida em uma região na qual se ampliaram rapidamente a urbanização da pobreza.

O materialismo histórico dialético é o referencial teórico do artigo, estando ele presente principalmente na primeira seção, em que buscamos aprofundar as condições de produção social da Baixada Fluminense em sua relação com a capital metropolitana do estado do Rio de Janeiro, pela qual deve ser compreendida a dialética entre centro e periferia. Como objeto da realidade social, o PB é examinado por esta relação. Para tanto, nos valem de análise documental (EVANGELISTA, 2012) e bibliográfica, privilegiando as fontes que foram sistematizadas pelas fundações Educar/Unicef e as três dissertações de mestrado anteriormente mencionadas.

Na primeira seção do texto, trilhamos o caminho do materialismo histórico-dialético percorrido por Lefebvre (2004; 1999) com seu método regressivo/progressivo pelo qual o autor propõe procedimentos que operacionalizam a dialética marxiana, em que a realidade concreta é historicamente concebida, percebida e vivida. No delineamento metodológico de Lefebvre, a perspectiva do materialismo dialético orienta a relação entre tempo e espaço pela qual buscamos compreender o PB como

objeto recortado cujo processo de teorização só tem sentido quando analisado à luz da produção social do espaço da Baixada Fluminense, na região do Grande Rio.

A segunda seção trata a particularidade do PB como uma iniciativa governamental inserida nas implicações sobre a realidade concreta, qual seja, a problemática do direito à educação e sua relação com os demais direitos de cidadania nos três municípios em que o projeto foi desenvolvido. Pela indissociabilidade com o espaço socialmente produzido, compreendemos o PB como um fragmento do real concebido não só como uma expressão do desencontro entre o econômico e o social, mas também como uma possibilidade para a mudança da realidade social.

Nas considerações finais ressaltamos que na particularidade histórica, da transição à democracia, os movimentos sociais buscaram uma fenda para, a partir dela, elevarem a consciência crítica dos sujeitos jovens, adultos e educadores para a conquista de direitos fundamentais nas chamadas periferias urbanas.

A produção social da Baixada Fluminense na dialética tempo-espaço

Na teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre (2000) o espaço social não existe enquanto “coisa em si” (KOSIK, 2002), mas é um tecido vivo em que, a partir da perspectiva materialista dialética, questiona-se a vida cotidiana da sociedade moderna. O espaço, ou a prática espacial, é resultado de toda a prática social que é realizada em seu “terreno”. Desse modo, as relações de produção do capitalismo consomem o espaço social em sua totalidade, não somente o espaço da exploração por meio do trabalho, mas, também, como o lugar onde as relações sociais se produzem. Nesse sentido, o espaço é tratado na concepção lefebvriana como processo, e não como um produto.

Ao apresentar a sua concepção original sobre a produção do espaço, Lefebvre consolida um dos maiores avanços da práxis do materialismo histórico-dialético quando eleva a problemática do espaço como reprodução⁵ das relações sociais. Para o autor, o espaço envolve as contradições da realidade social, pois, transformado em produto social, torna-se uma mercadoria que se abstrai enquanto mundo.

⁵ Lefebvre (2016, p. 4) entende a dialética “re-produção” e produção nas dinâmicas entre o biológico e demográfico (reprodução da condição essencial do trabalho: os trabalhadores) – tecnologia (reprodução dos meios de produção, ferramentas e máquinas, saber e técnicas, organização do trabalho) –, econômico (reprodução dos objetos da troca, das relações da troca) – e enfim, sociopolítica (reprodução ou não das relações sociais de produção, portanto, de propriedade).

Na acepção da mundialidade do espaço, Lefebvre (1999) acentua que a cidade e o urbano, embora sejam realidades distintas, são indissociáveis, pois fazem parte da totalidade social e, sendo a cidade a morfologia material das relações sociais, sua forma concreta demanda do pesquisador uma postura teórico-crítica pela qual o materialismo histórico-dialético requer procedimentos operacionais para a superação da aparência fenomênica do espaço.

Nesse esforço operacional, Lefebvre (2003) propõe o seu método regressivo-progressivo como dialética da tríade constituída pelas dimensões do concebido, do percebido e do vivido que ocorrem concomitantemente na produção social do espaço.

A dimensão do concebido é o espaço dominante em qualquer sociedade, ou seja, o modo de produção no qual “As concepções de espaço tenderiam (com algumas exceções às quais será necessário retornar) para um sistema de signos elaborados verbal-intelectualmente” (LEFEBVRE, 2000, p. 40).

Trata-se do espaço instituído pelo trabalho de intelectuais que planejam tecnicamente o desenho da cidade, fazendo-a homogênea, fragmentando-a e hierarquizando os lugares para os fluxos da produção e reprodução social. Com a globalização, o aprofundamento da fragmentação e a hierarquização socioespacial interferem diretamente no acesso aos direitos básicos, o que corrobora com os apontamentos de Bourdieu (1993) ao afirmar que os lugares dos indivíduos no espaço social são determinados pela distribuição de capital (econômico, social e simbólico) que conforma relações entre classes sociais.

Não há espaço em uma sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, mascarada pelo efeito de naturalização que implica a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural: as diferenças produzidas pela lógica histórica podem assim parecer surgidas da natureza das coisas (BOURDIEU, 1997, p. 160).

Diante da complexidade horizontal da realidade, o papel ativo do/a pesquisador/a é apurar o visível da vida social. Vale dizer que capturamos a manifestação material do objeto, descrevendo o que vemos ou que nos fazem ver. Como moradores por mais de trinta anos na BF, particularmente no município de Duque de Caxias, município este no qual consolidamos nossa história de vida profissional e acadêmica, muitos são os problemas que materializam a BF como espaço social produzido, comumente identificado pelas mídias locais e nacionais e,

mesmo por moradores, como uma região da falta de direitos básicos, principalmente saneamento básico, saúde, transporte público, escolas públicas de ensino médio e superior, entre outros.

Mas, sobretudo, a BF é percebida como uma região de maiores índices de violência urbana, cujas dinâmicas guardam estreita relação com fatores de longa duração e estruturais na história dessa região (RODRIGUES, 2007), elevando preconceitos variados em relação a ela. Não havendo hierarquia nas dimensões do espaço concebido, do percebido e do vivido, Lefebvre explica que o espaço percebido é aquele da percepção comum do indivíduo e de seu grupo social, da família, da vizinhança (LEFEBVRE, 2000).

O autor, contudo, esclarece que a realidade percebida não parte da mente do indivíduo, mas de sua prática social, no espaço praticado, das maneiras como se relaciona com o concebido. Vale dizer que o percebido está ancorado na concretude do que se vive, na materialidade socialmente produzida.

Em um dos documentos publicados pela Educar/Unicef, “A Baixada para cima”, recorremos aos enunciados de D. Mauro Morelli, bispo da Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti, que consideramos uma síntese da dupla complexidade do método lefebvriano: a complexidade horizontal, do percebido, e a complexidade vertical, do vivido, na materialidade concreta da Baixada Fluminense:

A Baixada Fluminense é um retrato em branco e preto do Brasil. Situa-se próximo à cidade do Rio de Janeiro e faz parte da área metropolitana. Começando pelo povo da Baixada: 60 a 70% da população é de raça negra. Esse povo descende da situação criminosa e vergonhosa que foi a escravidão no Brasil. A maioria ainda vive hoje não numa escravidão jurídica, mas numa escravidão de fato, que é a marginalização, a impossibilidade de participar de verdade da vida social, econômica e política do país (...). A Baixada é também o espaço dos migrantes, expulsos da terra. São os irmãos brasileiros que foram escoraçados do Nordeste e de outras regiões do país, que vêm buscar um novo espaço de vida. E aqui sofrem novamente. Sem esse povo “a cidade maravilhosa” não se explica, não se mantém de pé, não vive. É nesse contexto injusto que nós devemos compreender a Baixada Fluminense e a sua população (UNICEF/MEC/EDUCAR, 1988, p. 23-24).

Nesta síntese, podemos compreender a Baixada como espaço social envolvido na dupla complexidade da vida social, horizontal e vertical. Da complexidade horizontal, colhemos e descrevemos, a partir de uma determinada perspectiva teórica,

o que é visível. Trata-se do momento (procedimento) descritivo do método lefebvriano em que o tempo de cada relação não está identificado.

Para continuarmos no processo de elaboração teórica do objeto, é preciso seguir adiante em um segundo momento analítico-regressivo do método pelo qual

mergulhamos na verticalidade da vida social, a da coexistência de relações sociais que têm datas desiguais. Nele a realidade é decomposta (...). De modo que no vivido se faz de fato a combinação prática das coisas, relações e concepções que de fato não são contemporâneas (MARTINS, 1996, p. 21).

O que percebemos da e sobre a Baixada está encoberto por camadas nas quais o vivido demanda ser compreendido por vários campos de saberes: a economia, a sociologia, a antropologia, a ciência política, a estatística, entre outros campos.

No terceiro momento do método, o/a pesquisador/a volta à superfície, ao reencontro com o presente compreendido. Nesse momento regressivo-progressivo do método, “é possível descobrir que as contradições sociais são históricas e não podem ser reduzidas a meros confrontos de interesses entre categorias sociais” (MARTINS, 1996, p. 21). Na concepção lefebvriana de contradição,

os desencontros são também desencontros de tempos e, portanto, de possibilidades. Na gênese contraditória de relações e concepções que persistem está a descoberta de contradições não resolvidas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades não realizadas (MARTINS, 1996, p. 22).

Pelo campo do saber histórico, a Baixada Fluminense é um dos desencontros do Brasil nas décadas de 1940 e 1950, décadas nas quais ocorreu um intenso processo de industrialização que (re)organizou sócio espacialmente a vida social tanto do campo quanto da cidade e provocou a divisão territorial do trabalho. O campo foi submetido a novas atribuições, colocando-o numa posição de dependência para com a cidade. A cidade não somente concentrou as decisões políticas, mas, também, as econômicas e culturais necessárias para o desenvolvimento das indústrias e, em consequência, a reafirmação da hegemonia da antiga elite agrário-exportadora, agora burguesia industrial.

A cidade é um fenômeno da revolução burguesa. A dimensão geográfica da burguesia é alçada como lugar do qual emana o projeto societário burguês, sua realização de poder político desde a cidade para todos os territórios a dirigi-los e submetê-los política, cultural e economicamente.

A burguesia e o seu sistema social, o capital, necessitam de todo o espaço social para a sua forma social dominante. Essa expansão não se realiza de maneira homogênea, mas pelo estabelecimento de relações desiguais entre centro e periferia pelas quais as classes e frações hegemônicas na direção e no domínio dos aparelhos privados do Estado distribuem social e espacialmente os equipamentos de uso coletivo de acordo com os seus interesses.

O modo de vida urbana, por atingir tanto a objetividade (ou, melhor, as condições materiais de existência dos indivíduos), quanto a sua subjetividade (os seus ideais, costumes, valores, hábitos, ética, moral, dentre outros), seguiu a mesma lógica, culminando, deste modo, na amplificação das desigualdades sociais e espaciais do país.

O processo de expansão das cidades se sucedeu de maneira acelerada e articulada com o grande período de expansão das migrações internas no país, principalmente na migração do campo para as cidades. Segundo dados disponibilizados pelo IBGE, na década de 1940 a população urbana do país correspondia a 31,2%; já em 1980, esse número mais que dobrou e chegou aos 67,6%, atingindo altos índices de crescimento demográfico, principalmente nas cidades metropolitanas como Rio de Janeiro e São Paulo, o que pressionou a demanda por moradia e condições básicas de reprodução da vida na cidade.

Esse processo intensificou o êxodo rural por conta, em especial, da modernização do campo alavancada pela mecanização do trabalho e, no mais, pela concentração de terras na forma de grandes latifúndios. E, para os trabalhadores rurais que viviam do/no campo a alternativa imposta de sobrevivência foi a busca por trabalho e possíveis melhores condições de vida na cidade.

O surgimento de polos industriais ocorreu em áreas providas de infraestrutura adequada, farta mão de obra disponível, circulação de mercadorias e grande mercado consumidor. Essas indústrias se concentraram, principalmente, no eixo São Paulo-Rio, exorbitando o processo migratório do campo na busca por trabalho na cidade.

Entretanto, o planejamento das cidades não caminhou paralelamente com as demandas dos contingentes humanos migratórios que passaram a habitar o espaço urbano. Ao contrário, o que ocorreu foi uma organização hierárquica das cidades, em que a classe trabalhadora fora segregada e, também, excluída dos debates acerca do direito à cidade e do direito ao urbano. Questões relacionadas ao direito à terra, ao

saneamento básico, à saúde, à educação, à mobilidade em transportes públicos, à carestia dos alimentos, à segurança pública, ao lazer, ente tantos, evidenciaram o descompasso entre a cidade e o urbano.

Sem planejamento capaz de democratizar o espaço urbano no sentido de oferecer melhores condições de vida para a população, as contradições foram aprofundadas e por elas impulsionadas à práxis dos pesquisadores em voltar ao fenômeno da morfologia concreta, à descoberta da gênese contraditória das incoerências gestadas e das possibilidades que não foram realizadas. Na trilha metodológica percorrida por Lefebvre, Santos (1993) afirma que este descompasso levou à “urbanização da pobreza”, porque o que concebemos por urbano foi constituído pelo particular capitalismo periférico dependente (FERNANDES, 2009).

No capitalismo periférico e dependente, a Baixada Fluminense assume fundamental papel para a economia do estado. Através de um rígido controle e legislação restritiva sobre o uso do solo na capital da metrópole, ao concentrar neste espaço investimentos, recursos e reformas urbanas, fez a especulação imobiliária e o preço do solo da cidade passarem a ser inacessíveis aos trabalhadores assalariados de baixa renda.

A insuficiência e/ou inexistência de planejamento urbano aprofundou as desigualdades sociais do e no espaço urbano. É exemplo disso a intensa especulação do solo urbano das grandes cidades, onde as altas dos preços dos imóveis e dos serviços fizeram com que as classes populares fossem segregadas em áreas periféricas, longe do núcleo dos grandes centros urbanos. Áreas estas que por serem geograficamente distantes dos grandes centros eram, também, distantes dos investimentos de capitais e, por essa razão, sem acesso aos bens de uso coletivo. Em estudo sobre os movimentos populares na luta pela expansão do ensino público, Spósito (1983) analisa que:

o crescimento desmedido das cidades em direção às periferias não foi acompanhado pela formação de uma infraestrutura urbana que possibilitasse aos seus moradores as condições mínimas de sobrevivência. Esses núcleos novos não contavam com um sistema de transporte, luz, água, esgotos, postos de saúde e outros serviços de consumo coletivo. Desse modo as carências urbanas que afetavam a qualidade de vida dessas populações articularam vários moradores dos núcleos periféricos em torno de movimentos reivindicatórios (SPÓSITO, 1983, p.26).

O estudo da autora corrobora para enfatizar as lutas populares pelo direito à educação como uma expressão dos processos de exclusão radicadas nas periferias dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, a Baixada Fluminense tem o seu espaço social produzido pelos habitantes proletários e migrantes.

A sua formação nas e pelas bordas da capital fluminense é estimulada pela ação dos agentes hegemônicos e dirigentes do aparato estatal que tomam decisões sobre sua atuação nos lugares. Como reflete Carlos (2016, p. 52) “O Estado desenvolve estratégias que orientam e asseguram a reprodução das relações no espaço inteiro (...)”.

Sobre isto, lembramos com Santos (2006, p. 135) que “a divisão territorial do trabalho cria uma hierarquia entre lugares e, segundo a sua distribuição espacial, redefine a capacidade de agir das pessoas, firmas e instituições”. A hierarquia existente entre a capital metropolitana e a região da Baixada Fluminense corrobora a produção do espaço como relação social.

A divisão do trabalho supõe a existência de conflitos. Devemos levá-los em conta para empreender uma análise do fenômeno que seja válida. Entre esses conflitos, alguns são mais relevantes. O primeiro é a disputa entre o Estado e o mercado. Mas não nos podemos referir a essas duas entidades como se fossem um dado maciço. Dentro do mercado, as diversas empresas, segundo a sua força, e segundo os respectivos processos produtivos, induzem a uma divisão do trabalho que corresponde ao seu próprio interesse. E as diversas escalas do poder público também concorrem por uma organização do território adaptada às prerrogativas de cada um. As modalidades de exercício da política do poder público e da política das empresas têm fundamento na divisão territorial do trabalho e buscam modificá-la à sua imagem (SANTOS, 2006, p. 135).

Se para Santos o poder público e o mercado são determinantes na divisão dos recursos entre os lugares na sua chamada divisão territorial do trabalho, compreende-se que esta relação social corresponde aos interesses do capital para acumulação sobre o excedente dos trabalhadores periféricos, o que vem a corroborar com as apreensões analíticas de Rodrigues (2007), para quem o Estado faz-se presente e, ao mesmo tempo, faz-se ausente no espaço social:

A presença e aparente ausência do Estado aprofundam contradições inerentes ao modo de produção capitalista. A presença diz respeito, entre outras dinâmicas, à definição do salário-mínimo, às normas jurídicas de apropriação e propriedade da terra, à legislação de uso da terra e edificações, à implantação de infraestrutura e equipamentos de

uso coletivo. O Estado parece ausente ao definir salários insuficientes para a reprodução da vida, não prover o acesso universal aos meios de equipamentos de uso e consumo coletivo (RODRIGUES, 2007, p. 74).

A Baixada Fluminense é uma das expressões socioespaciais do estado capitalista periférico que reproduz esta relação na dinâmica entre as escalas. A convivência entre os contraditórios no espaço brasileiro, o arcaico e o moderno, não é um fruto anômalo do desenvolvimento capitalista desigual, faz parte da sua gênese. É a forma encontrada pelo capitalismo local de produzir, reproduzir e acumular o capital.

Muito embora as condições de permanência das relações sociais de exploração dos trabalhadores sejam, ainda, explorações de espaços, também somos capazes de neles agirmos politicamente. Ao examinar o tema da produção política da sociedade pelas lentes de Lefebvre, Spósito (1983, p. 28) entende que este autor apreende a emergência de novas relações que não se fecham meramente à reprodução das relações de base econômica, pois, “quando essa produção se liga ao Estado e nele e por ele é conduzida, ocorre a produção política da sociedade”.

Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço é relação social, lugar de mediações entre o percebido e o vivido. Na dimensão do vivido, a Baixada Fluminense é também criação, pois, conforme assevera Lefebvre, a superfície da realidade é rompida pelos resíduos das contradições das necessidades radicais. Desse modo, elucidamos possibilidades que podem ser realizadas pela práxis social em seu duplo fundamento:

o sensível, de um lado, e, do outro, a atividade criadora, estimulada pela necessidade que ela transforma. (...). O trabalho é produtor de objetos e de instrumentos de trabalho. Mas ele também é produtor de novas necessidades; necessidades na produção e necessidades da produção. As necessidades novas em quantidade e em qualidade reagem sobre aqueles que lhes deram origem (LEFEBVRE, 1979, p. 32).

As necessidades são visíveis e reivindicadas pela população, tais como melhorias no saneamento básico (água, esgoto), na saúde, no transporte público, na educação. Estas necessidades invadem a superfície com a força do possível, a possibilidade de serem realizadas, na práxis do sensível e da atividade criadora.

O Projeto Baixada só tem a sua existência efetivada mediante as contradições percebidas e vividas pela população fluminense, tais como problemas relacionados ao saneamento básico, ao transporte público, à moradia, entre outros.

Na próxima seção, cuidamos de argumentar que o Projeto Baixada é expressão do desencontro de tempos em relação ao direito à educação de jovens e adultos. Sua implantação nos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias e São João de Meriti contribuiu para adensar o processo político da sociedade.

O Projeto Baixada como uma expressão do vivido pelos movimentos associativos de moradores

O Projeto Baixada foi formulado ao tempo em que se modificara o quadro político-institucional no Brasil, intensificado em fins da década de 1970 e ao longo da década de 1980. Pelas mãos da mobilização popular e de forças políticas democráticas, neste período, buscou-se efetivar a conquista dos direitos de cidadania e a institucionalização de uma nova ordem constitucional no país.

No campo das lutas pela democratização do Estado e da sociedade, a identificação, por parte dos movimentos sociais organizados, sobre o caráter político explícito e implícito das iniciativas e dos programas desenvolvidos pelo governo federal, especialmente na formulação de políticas públicas, foi pautada por intensos processos de debates públicos pelas entidades representativas dos movimentos sociais.

A sociedade civil organizada se movimentava com cuidado político e estratégico para que as reivindicações e conquistas relativas às políticas públicas não fossem concebidas como dádivas e doações ou, mesmo que fossem empreendidas conjuntamente com o Estado, os movimentos organizados empenhavam sua capacidade política em evitar tentativas de cooptação e desvios sobre o controle político congestionado das ações que poderiam conduzir à cidadania concedida e não conquistada.

As crescentes insatisfações e manifestações populares ampliadas pelas organizações sindicais, entidades civis e organizações de associações de moradores e reunidas em federações pela defesa das liberdades democráticas lançam, nos fins dos anos 1970 e início da década de 1980, as suas forças decisivas contra o desgastado e antipopular regime militar. A ampliação da organização popular na luta

pelas eleições diretas, no movimento denominado “Diretas Já”, reativa a consciência popular pela conquista da cidadania política. Entretanto, o governo militar obtém uma vitória, quando a emenda do Deputado Federal Dante de Oliveira, PMDB-MT, é rejeitada pelo Congresso Nacional em 1985.

Buscando uma retirada estratégica da condução política do país, o regime militar escolhe o seu próprio campo, o Colégio Eleitoral, como último recurso para a sua indireta perpetuação no poder. Porém, os resultados da eleição para Presidentes da República têm, a princípio, um amargo sabor para os antigos donos do poder, com a retomada do caminho de redemocratização da “Nova República” ou governo de transição democrática.

Pode-se afirmar que, desde os primeiros anos da década de 1980, as chamadas regiões metropolitanas de periferia em relação à cidade do Rio de Janeiro estão associadas à redemocratização do país, iniciada no final da década de 1970. Marques (1996) chama atenção para o fato de que o aumento das disputas no campo eleitoral, associado a um crescente movimento de associativismos na vida política nacional, exerceu intensa pressão social que, por sua vez, levaria o Estado para uma situação de busca mais frequente de legitimação com ações de políticas públicas.

O autor ressalta que, no caso do Rio de Janeiro, as transformações teriam como elemento político importantes movimentos sociais urbanos

engajados na luta contra os aumentos do sistema financeiro da habitação – Famerj (Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro), regularização de loteamentos irregulares e clandestinos (especialmente na zona oeste), na alteração das condições de vida em favelas – Faferj (Federação de Associações de Favelados do Estado do Rio de Janeiro) – e nas demandas por serviços públicos visando à melhoria da qualidade de vida na Baixada Fluminense (MARQUES, 1996, p. 88-89).

Nesse sentido, os bairros e municípios vão sendo redefinidos, não apenas como lugar; compõem ainda um espaço social de lutas, relação de forças por meio da qual a realidade é vivida e mobilizada por alianças e confrontos entre diversos grupos sociais com poderes diferentes. Concordamos com Massolo, para quem

bairros e municípios são espaços nos quais se constroem e se entrelaçam as relações de luta, defesa, alianças e confronto com os aparatos políticos administrativos do Estado a fim de melhorar as bases materiais do consumo coletivo e as condições de vida, adquirindo a instituição e território municipal uma importância cada vez

mais estratégica para os movimentos e organizações populares (MASSOLO, 1988, p. 47).

As associações de moradores vinculam-se a uma das categorias dos movimentos sociais, apresentando como sua marca mais característica a heterogeneidade. Nelas coexistem, coparticipam indivíduos de poder econômico diverso, jovens e idosos, pessoas de diferentes religiões, gêneros, raças etc. Além da variada composição de seus sujeitos, as associações de moradores assumem distintas frentes de reivindicações e lutas, desde que correspondam às necessidades e à defesa de interesse dos moradores do bairro.

Para Singer (1980) a importância das associações de moradores de bairro é ainda maior, pois possuem dimensões que, como instâncias participantes da dinâmica social do mundo urbano capitalista, constituem-se, ao mesmo tempo, em formas de solidariedade e coesão comunal, e em luta por melhores condições de vida da população. Têm por base formas de coesão social que viabilizam sua expressão “para fora”, no sentido de reivindicarem, junto aos poderes públicos, a satisfação das demandas que decorrem das próprias exigências da vida urbana.

Nesse contexto, o período de transição para a democracia revelou necessidades na formulação e nos investimentos de novos programas sociais, incluindo os da área de educação básica para jovens e adultos em substituição ao Mobral, organizado pela ditadura. É criada, pois, a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) pelo Ministério da Educação, com o objetivo de “Prestar cooperação técnico-pedagógica, financeira e material para desenvolver uma proposta de Educação Básica” (EDUCAR/UNICEF, 1986).

A fim de atender a uma realidade específica nas comunidades populares da Baixada Fluminense, uma equipe técnica da Fundação Educar/Unicef implantou em 1986 o Projeto Baixada, estabelecendo com as associações de moradores desta região convênios para o desenvolvimento deste projeto.

Importante lembrar que, no ano de 1980, os três municípios em que o projeto foi implantado possuíam, juntos, mais de dois milhões de habitantes, o que correspondia a um dos objetivos do projeto.

Quadro 1 – População acima de 15 anos alfabetizada/analfabeta

Municípios	População (Pop.)	Pop. acima de 15 anos	Pop. acima de 15 anos alfabetizada	Pop. acima de 15 anos analfabeta	% analfabetismo
Nova Iguaçu	1.095,805	684,75	568,153	166,605	17,03
Duque de Caxias	575,814	366,47	306,553	59,924	16,35
São João de Meriti	398,82	260,31	228,362	31,949	12,27
Total	2.069,445	1.311,546	1.103,068	208,478	15,89

Fonte: IBGE (Censo de 1980) – Dados Distritais, RJ.

Vale ressaltar que, no período de vigência do projeto, um dos objetivos da dissertação de mestrado de Eliane Andrade (1993) foi traçar o perfil dos alunos participantes do projeto. No levantamento realizado pela autora constatou-se que 58,3% dos alunos haviam nascido em municípios da região metropolitana do Grande Rio, sendo estes da capital do Rio de Janeiro, do leste metropolitano fluminense (São Gonçalo e Niterói) e de municípios da Baixada Fluminense.

O destaque analítico dado pela autora é, sobretudo, o caráter participativo do projeto, que envolveu as federações de associações de bairros, principais veios de representação e participação política dos movimentos populares organizados. Segundo a autora:

Seu envolvimento possibilitou que se implementasse o projeto por meio de um planejamento de caráter participativo ou, mais especificamente, através de um processo de gestão coletiva, onde todas as decisões eram discutidas pelos representantes dos diversos segmentos, ou seja: professores, supervisores, líderes comunitários, educadores da Fundação Educar, etc. Por um lado, o Projeto caracterizou-se por ser um processo de aprendizado pela execução. Fomos, todos os envolvidos, aprendendo e avançando na busca de novas metodologias de trabalho. Por outro, o Projeto constituiu-se na resultante de um jogo político, na medida em que as definições foram elaboradas gradualmente, através da discussão, do confronto, da negociação, da remoção de obstáculos de várias naturezas (ANDRADE, 1993, p. 18-19).

Os objetivos do projeto corroboram com este caráter, em que se privilegiaram a participação e gestão coletiva do projeto e os princípios político-pedagógicos assumidos:

Alfabetizar jovens e adultos, utilizando metodologia que estimule a reflexão do processo ensino-aprendizagem/movimento popular;
Permitir ao aluno, egresso do curso de alfabetização, dar continuidade a seus estudos, com equivalência às quatro primeiras séries do Primeiro Grau;
Qualificar professores, supervisores pedagógicos e auxiliares administrativos, indicados pelas organizações que representam os grupos populares, visando ao melhor desempenho das tarefas;
Elaborar material didático de acordo com o interesse e necessidades dos grupos organizados;
Registrar e sistematizar a prática desenvolvida pelos grupos populares no que se refere à educação de jovens e adultos;
Contribuir para o desenvolvimento de propostas de formação de professores especializados em educação de adultos (...)
(EDUCAR/UNICEF, 1986, p. 8).

As precárias condições de vida da população da Baixada Fluminense, apesar de esta ser considerada a terceira região de maior arrecadação de impostos do estado, delinea um quadro composto de profundas contradições infra estruturais que afetam diretamente a qualidade de vida de milhões de pessoas e a produção social do analfabetismo. Nessas condições, as associações de moradores ganharam papel destacado na luta pelas conquistas de melhores condições de vida, afirmando-se como polos avançados nas comunidades. Dilataram suas experiências nos processos de luta e ultrapassaram a noção de carência para a afirmação de direitos.

A inclusão de um projeto de alfabetização com perspectiva de possibilitar aos jovens e adultos continuidade em seus processos de escolarização nessa região organizada pela esfera institucional do governo federal pressupõe algum nível de “barganha” entre este e as associações de moradores, isto é, o primeiro se responsabiliza pelo apoio técnico financeiro e a capacitação de pessoal, enquanto o segundo, mesmo indicando pessoas para atuarem em diferentes setores do Projeto Baixada, manifestou algumas desconfianças em relação ao sentido do convênio e de condições para a sua implantação.

Sobre isso, Monteiro (2007) discorre que o início da participação para realizar os convênios entre as associações de moradores e a Fundação Educar revelou a diferença entre elas, quanto à linha e à atuação política diante de convênios com o governo federal. As lideranças receavam que as velhas práticas assistencialistas continuassem presentes na nova iniciativa. Esta desconfiança foi descrita pelo presidente do Movimento União de Bairros (MUB), em Duque de Caxias. Para José Zumba, “Não basta mudar de nome para um órgão se tornar confiável. A gente nunca

confiou no Mobral, porque sabia que tinha interesses eleitoreiros” (UNICEF/MEC/Educar, 1988).

Dedicada à pesquisa sobre o projeto no município de Duque de Caxias, um dos aspectos levantados por Monteiro foi a presença de jovens nas turmas, o que representou um grande desafio aos professores e organizadores do projeto neste município. No âmbito da sistematização da dissertação, em uma entrevista realizada pela autora com uma das responsáveis pelo projeto no ano de 2006, a preocupação com o trabalho realizado junto aos jovens foi uma questão discutida pelo grupo:

A gente começa a sofrer um fenômeno, isso já no final, nos dois últimos anos, do aumento dos jovens. Que na verdade é um movimento que não pertence ao Projeto Baixada, pertence à Educação de Jovens e Adultos no país, que começa a ter o crescimento de jovens e adolescentes. (...) Fazíamos discussões homéricas de como construir metodologias, para dar conta de que a cada dia esse jovem chegava mais cedo na EJA. A gente começava a ter turmas de adolescentes e a gente usava toda uma metodologia para adultos. (MONTEIRO, 2007, p. 27).

O fenômeno de jovens nas classes do projeto, embora não fosse uma novidade, passou a ser percebido mediante a necessidade de construir metodologias em face das especificidades desses sujeitos. Estudo realizado por Fernandes (2021) analisa que o fenômeno da juvenilização da EJA não é novo, mas chamou atenção para o fato de que está sendo sistematicamente produzido pelas políticas governamentais influenciadas pelos exames de larga escala. Essas políticas introduzem os jovens filhos e filhas da classe trabalhadora em projetos de correção de fluxo e tão logo completem a idade mínima estabelecida na legislação em turmas de EJA, de modo que essa idade se torna a máxima para matrículas em turmas regulares.

A questão do direito à cidade e o direito ao solo urbano foi captada em pesquisa realizada por Alvarenga (1991), ao entrevistar alunos participantes do projeto. Durante o período de realização da pesquisa, quando a autora perguntou sobre o que os participantes do projeto consideravam serem seus direitos e o que era necessário para ter uma vida melhor, as vozes⁶ dos alfabetizandos que participaram do Projeto Educar constantemente expressavam a ausência de políticas públicas na cidade, percebidas

⁶ As entrevistas foram realizadas no ano de 1990.

e reivindicadas. Entre esses direitos, o que se destacava era o direito à moradia e, junto a tal reivindicação, incluía-se o saneamento básico e o meio ambiente.

– O povo tá precisando de casa pra morar (...). As pessoas moram mal, num cantinho apertado, com vala aberta pela porta e, ainda por cima, pagando um aluguel muito caro que come metade do que a gente ganha trabalhando (...). O povo precisa de ter mais direito de casa para morar (Aposentada – 78 anos).

A questão do direito à habilitação abrangia, portanto, um sentido mais amplo para os que precisam de um teto. A moradia é uma necessidade para todos e um dos direitos mais fundamentais do cidadão. Entretanto, envolve outros aspectos, além de sua função básica de abrigo. É necessário morar, ter um teto em condições suficientes de infraestrutura, iluminação, saneamento básico e segurança.

– Não adianta morar num lugar que seja nosso, se bem que isso seja muito importante, mas seria bom que a nossa casa fosse num lugar com luz e água, perto dos pontos de ônibus e sem perigo pras(sic) pessoas (...) (Dona de casa – 29 anos).

Os bairros nas áreas periféricas do centro urbano em Duque de Caxias vivem constantemente em condições subumanas. O frequente contato com os poços caseiros contaminados, a poluição, o mau cheiro e as grandes enchentes são um pesadelo constante para a população duque-caxiense e contribuem para o agravamento de toda essa situação.

Os entrevistados reivindicaram em seus depoimentos a intervenção do governo na construção de casas populares.

– Ah! ... Eu gostaria de morar numa casa em que eu não pagasse aluguel... O governo deveria de fazer mais casas pro povo, embora que a gente fosse pagando devagarinho, mas que no final fosse da gente (Diarista – 44 anos).

O direito à moradia, entretanto, tem-se transformado em uma das mais acirradas frentes de luta do movimento associativo do município, articulada pelo MUB, através de sua Comissão de Habilitação e Posse da Terra (CHPT). Através dessa comissão, o MUB teve destacado papel como um instrumento aguerrido nos episódios envolvendo a luta pela posse da terra.

A luta reivindicatória por uma reforma urbana conduziu um dos entrevistados a estender a sua reivindicação do direito de moradia ao direito à terra para os trabalhadores rurais.

– O povo deveria ter um cantinho de terra pra ao menos “socar a cabeça de baixo” (...). Tem muita gente precisando de um pedaço de terra pra plantar arroz, feijão, algodão e poder, assim, viver melhor (Aposentado – 63 anos).

Com base nesses depoimentos, podemos falar que o urbano corresponde à morfologia social que combina relações e concepções coexistentes na formação da Baixada Fluminense. Essa formação não é independente da organização de outros espaços, é um espaço produzido das relações sociais em que a formação econômico-social é unidade, mas com tempos de realização não iguais. No caso da Baixada Fluminense, envolve conflitos sociais na e pela distribuição de bens para a reprodução da vida social.

Historicamente sempre tivemos a cidade, desacompanhada do urbano. Contudo, esse processo de expansão, no qual as cidades aumentam seu perímetro urbano sem planejar o urbano, se sucedeu juntamente com o crescimento da economia do capital industrial, pontificada pela elite agrário-exportadora que encontrou, no processo de substituição de importações, o impulso determinante para o seu desenvolvimento.

Pode-se dizer que, ao interrogarmos o Projeto Baixada como objeto de pesquisa, nos posicionamos em um horizonte de sentido sobre o que ele suscita diante de um quadro em que a questão dos direitos à cidade está encoberta pelos tempos desiguais na formação social da Baixada Fluminense.

As condições urbanas são produzidas pelos processos sociais e acumulação predominantemente intensiva, no dizer de Marx (1978), submetendo a força de trabalho às relações de produção capitalista de superexploração do trabalho. Para a sua realização, o capital articula constantemente os ajustes espaciais, reorganiza os espaços, destruindo-os e reconstruindo-os constantemente para a produção, a circulação e o consumo das mercadorias e serviços com consequências na reprodução da força de trabalho. Essa viva e contraditória realidade social encaminha uma problemática do espaço na qual as condições de existência do sistema do capital necessitam de todo o espaço para se desenvolver e modificar.

A Baixada Fluminense concebida e percebida pelos sentidos humanos é uma realidade social que demanda ser compreendida na verticalidade de seus subterrâneos, aquela que é vivida pelos trabalhadores para além do que é percebido na sua horizontalidade, no cotidiano da vida.

Considerações finais

O artigo retoma a problemática da educação de jovens e adultos que envolveu a passagem do Mobral para a Fundação Educar, no contexto da transição democrática. Problematizou uma ação específica da Educar/Unicef, o Projeto Baixada, desenvolvido em três municípios mais populosos da Baixada Fluminense e com maior número de pessoas não alfabetizadas acima de 15 anos de idade.

Com o objetivo de analisar aspectos considerados, à época, como inovadores, o Projeto Baixada foi examinado à luz dos procedimentos metodológicos propostos por Henri Lefebvre na perspectiva do materialismo histórico-dialético, pelo qual o espaço é práxis social.

Buscou-se compreender o projeto como uma expressão da realidade social da Baixada Fluminense em dissertações que se dedicaram a interrogar o projeto, o que revelou, no tempo presente, o desencontro entre o que os esparsos documentos disponíveis sugerem e a incipiência de estudos empíricos capazes de captar as relações entre o concebido, o percebido e o vivido pelos sujeitos que dele participaram.

Muito embora concordemos com as críticas realizadas por Rummert (2008), de que as iniciativas governamentais para jovens e adultos atuais tenham o caráter de simulacro de oportunidades para a classe trabalhadora, problematizar o Projeto Baixada, com as lentes do presente, sustenta que a historicidade do objeto em estudo nos traz questões que perduram no contemporâneo. Isso revela que todo objeto de aparência pretérita convoca a percebê-lo e compreendê-lo como resíduo de necessidades radicais não resolvidas, como as vozes dos estudantes participantes do projeto continuam a ecoar.

Referências

ALVARENGA, M. S. **A inter-relação entre educação popular e organização comunitária como um fator de contribuição a construção da cidadania: um estudo de caso.** 1991. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ANDRADE, E. R. **Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense.** 1993. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, P. **Efeitos do lugar.** In: BOURDIEU, P. (org.). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

CARLOS, A. F. A. **A condição Espacial.** São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: EDUFF/Cortez, 1991.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4. ed. São Paulo: Editora Globo, 2009.

FERNANDES, M. V. R. **A juvenilização da EJA no ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro.** 2021. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A cidade do capital.** Tradução Maria Helena Rauta Ramos e Marilena Jamour. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **A revolução urbana.** Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

_____. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão em fevereiro de 2006.

MARQUES, E. C. Equipamentos de saneamento e desigualdades no espaço metropolitano do Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública.** vol. 12, n. 2, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/TFpFhqdxkXrTYct8vg8tB3s/?lang=pt>. Acesso em 13 de julho de 2021.

MARTINS, J. S. **Henri Lefebvre e o Retorno da Dialética**. 1.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, K. **Para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASSOLO, A. Em direção às bases: descentralização e município. **Espaço & Debates**. São Paulo: NERU, 1988.

MONTEIRO, W. T. Fios de uma história: entrelaces em experiências de educação de jovens e adultos em Duque de Caxias (anos 1980/1990). 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RODRIGUES, A. M. Desigualdades Socioespaciais: a luta pelo direito à cidade. **Revista Cidades**, vol. 4, n. 6, 2007.

RUMMERT, S. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795x.2008v26n1p175/9570>. Acesso em 15 de julho de 2021.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SINGER, Paul. Movimentos de bairros. In: BRANDT, V. C.; SINGER, Paul (org.). **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SOUZA JUNIOR, M. R. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SPOSITO, M. P. Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 25-28, 1983.

UNICEF/MEC/Educar. **A Baixada para cima**. Rio de Janeiro: UNICEF, 1988.

_____. **Projeto de Educação Básica para Jovens e Adultos na Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro, 1986.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PRECARIADO E O PARADIGMA DA DIGNIDADE PROVISÓRIA¹

Caio Vinicius de Castro Gerbelli²

Resumo

Este artigo propõe estudar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos através dos dados dos inscritos e inscritas no Encceja. Parte-se do conceito de precariado, para compreender e ampliar a realidade da classe trabalhadora em tempos de capitalismo flexível, de precarização acentuada e retirada de direitos em todos os aspectos da vida cotidiana dos educandos e educandas da EJA. Estes, ao procurarem o exame para certificação de escolaridade, buscam uma determinada dignidade que se torna cada vez mais provisória, intermitente e inatingível.

Palavra-chave: Educação de Jovens e Adultos; Precariado; Dignidade; Trabalho

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE EL PRECARIADO Y EL PARADIGMA DE LA DIGNIDAD PROVISIONAL

Resumen

Este artículo propone estudiar las personas de la Educación de Jóvenes y Adultos por medio de los datos de matriculadas y matriculados en Encceja. Se parte del concepto de *precariado*, para comprender y ampliar la realidad de la clase trabajadora en tiempos de acumulación flexible, de precariedad acentuada y retiro de derechos en todos los aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes de EJA. Estos, al buscar el examen de certificación escolar, están buscando una cierta dignidad que se vuelve cada vez más temporal, intermitente e inalcanzable.

Palabra clave: Educación de Jóvenes y Adultos; *Precariado*; Dignidad; Trabajo

THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS FROM THE PRECARIAT AND THE PARADIGM OF PROVISIONAL DIGNITY

Abstract

This paper proposes to study the data from those who enrolled in Encceja so as to understand the subjects from the Youth and Adults Education. It starts from the concept of the precariat, towards comprehending and expanding the reality of the working class in times of flexible accumulation, the accentuated precariousness and the withdrawal of rights in all aspects of the YAE students' daily life. When looking for the exam for schooling certification, these individuals seek a certain dignity that becomes increasingly temporary, intermittent and unattainable.

Keyword: Youth and Adults Education; Precariat; Dignity; Work

¹ Artigo recebido em 14/07/2021. Primeira avaliação em 11/08/2021. Segunda avaliação em 02/09/2021. Aprovado em 18/09/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50844>.

² Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Professor de História na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Santo André – São Paulo.

E-mail: caiocastroger@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5878-7772>;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2594429868500381>.

Introdução

No dia 17 de março de 2020, tivemos a primeira morte no Brasil resultante da pandemia do Coronavírus – COVID-19. Cleonice Gonçalves, mulher negra, trabalhadora doméstica e periférica, contraiu o vírus no seu local de trabalho no bairro do Leblon, na cidade do Rio de Janeiro. Continuou o exercício de sua profissão e, convalescente, foi encaminhada pelos patrões para a sua cidade de origem, Miguel Pereira, cuja distância de 120 quilômetros fora percorrida de táxi e, por fim, direcionada ao hospital municipal um dia antes do seu falecimento (COSTA, 2020).

A pandemia da Covid-19 atingiu em cheio a classe trabalhadora, descortinando a realidade concreta, desigual e injusta, vivida por uma diversidade de trabalhadores e trabalhadoras que não puderam e nem tiveram condições materiais de se proteger no primeiro período de alta da doença, no qual governantes ainda promoviam o isolamento social.

São diversos sujeitos que continuaram a enfrentar o transporte coletivo precário e sucateado, são pessoas que permaneceram realizando as atividades escolares de forma emergencial e remota que, por sua vez, se chocaram com a disputa de tempo entre o trabalho e a escola. O tempo dispendido para a realização dos estudos que havia antes da pandemia, em consequência do isolamento social, foi ainda mais degradado pelo cotidiano, um adversário poderoso, já que os educandos e educandas sendo da classe trabalhadora, possuem cada vez menos condições de tempo para a efetivação de uma vida fora do trabalho. Tal situação se agrava para as mulheres, pois a estrutura patriarcal, classista e racista da sociedade brasileira impõe uma série de condicionantes que dificultam e, muitas vezes, atravancam quaisquer possibilidades de emancipação.

Embora não se saiba a escolaridade de Cleonice (seu nome não é utilizado em vão, mas sim como uma forma de honrar sua história como mulher negra trabalhadora) é possível apontar um estreitamento da relação entre as condições de exploração dos trabalhadores, sob a perspectiva de gênero, raça e classe, com a sub-escolarização latente na sociedade brasileira.

Para compreender a configuração dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, foram utilizados os dados provenientes das matrículas, efetuadas nas

unidades formais de educação, com os recortes de gênero e raça, a fim de constituir um panorama estatístico de quem são essas pessoas. Já para construir um contexto que ampliasse o espectro dos mundos do trabalho e que nos auxiliasse a entender a realidade destes sujeitos, foram coletadas as informações contidas nas Sinopses Estatísticas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)³ entre os anos de 2017 e 2019,⁴ que são reunidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Sujeitos da educação de jovens e adultos

O caso de Cleonice é um dentre muitos e é também sintomático de uma condição histórica da classe-que-vive-do-trabalho. Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da perspectiva do trabalho é princípio elementar para compreendermos a realidade da classe que se faz agente dentro das experiências educacionais (THOMPSON, 2002). Procurando entender as metamorfoses do trabalho e o processo de degradação da vida material, Antunes compreende a classe como uma fisionomia mais abrangente de formas e sujeitos que compõem a classe trabalhadora. Nas condições atuais da exploração do capital, constituir uma “noção ampliada de classe trabalhadora” possibilita “dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha” (ANTUNES, 2009, p.101). Essa ampliação conceitual nos possibilita compreender melhor quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora.

Nas palavras do autor:

Uma noção ampliada de classe-que-vive-do-trabalho inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, subproletariado moderno, *part time*, o novo

³ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), criado em 2002, é um exame gratuito que proporciona aos examinados a certificação da escolaridade do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Para um diagnóstico crítico e fundamental, ver: VENTURA, Jaqueline; OLIVEIRA, Francisco G. R. A travessia ‘do EJA’ ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 03, p. 80-97, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em 01 de março de 2021.

⁴ Para esta pesquisa não foram utilizados os dados provenientes dos inscritos e inscritas que efetuaram o exame no exterior e nem das Pessoas Privadas de Liberdade – PPL.

proletariado dos McDonald's, os trabalhadores hifenizados, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas, os trabalhadores assalariados da chamada "economia informal" que muitas vezes são indiretamente subordinadas ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural (ANTUNES, 2009, p.103-104).

"Desde que a EJA é EJA", como afirma Arroyo (2011, p. 29), a classe trabalhadora ocupa os bancos das escolas e as mesas de seus refeitórios. Jovens, adultas e idosas trabalhadoras buscam na educação diversas formas de existir e resistir ao processo contínuo de exploração do capital e da intensificação da degradação da vida.

Ao cruzarmos algumas informações acerca do trabalho no Brasil com os dados da sub-escolarização da população brasileira, construímos um retrato preocupante das condições reais dos milhões de trabalhadores e trabalhadoras. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua/IBGE nos possibilitam mensurar as condições de trabalho de uma vastidão de trabalhadores e trabalhadoras. Atualmente temos, aproximadamente, 14,4 milhões de pessoas desempregadas, 6 milhões de pessoas desalentadas e uma taxa de informalidade permeando 39,6% da população ocupada, ou seja, 31 milhões de sujeitos. Os trabalhadores por conta própria são 23,7 milhões, já os sem carteira assinada são 9,8 milhões e, por fim, os com carteira assinada permeiam 29,1 milhões de pessoas que também compõem esse universo diverso dos mundos do trabalho no Brasil (DIEESE, 2021).

Esses números nos ajudam a compreender um aspecto da realidade da classe trabalhadora, resultante de um longo e contínuo processo de desmonte da legislação social e protetiva do trabalho, impulsionada pelas políticas neoliberais adotadas a partir dos anos 90 no Brasil. Todavia, como é sabido, as políticas de destruição empreendidas nos últimos anos impactaram fortemente a classe-que-vive-do-trabalho. As "reformas" impostas, como a Lei das Terceirizações (Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017) e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) prepararam um terreno propício para devastação do trabalho no Brasil, resultando na consolidação da:

Terceirização nos mais diversos setores: informalidade crescente; flexibilidade ampla (que arreventa as jornadas de trabalho, as férias,

os salários); precarização, subemprego, desemprego estrutural, assédios, acidentes, mortes e suicídios. [...]Exemplos se sucedem em todos os espaços, como nos serviços commoditizados ou mercadorizados (ANTUNES, 2020, p. 288).

O cenário apontado acima está imbricado com a imensidão da população de 15 anos ou mais que se encontra fora da escola. Os dados coletados por Ventura e Oliveira (2020), a partir do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mostram que, em 2015, aproximadamente, 79 milhões de trabalhadores e trabalhadoras encontravam-se no espectro da sub-escolarização, acompanhado de um processo acentuado de diminuição de matrículas nos espaços formais de educação.

Uma dimensão importante que nos ajuda a refletir sobre os sujeitos da EJA é a presença negra nas unidades escolares formais. O recorte de cor e raça nos auxilia a compreender a diversidade da EJA, ao mesmo tempo que nos aponta o longo processo de segregação que o racismo estrutural brasileiro (ALMEIDA, 2020) teceu, ao dificultar ou negar o acesso à educação da população negra no Brasil. A população negra teve seu direito repetidamente negado ao acesso à educação e, na atualidade, é a população negra que sofre com o processo de sucateamento da educação pública, resultando na exclusão de sua juventude das escolas. Essa perspectiva conjuntural impacta diretamente na EJA, pois, como aponta Gomes (2011, p.90), “pensar a realidade da EJA, hoje, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão social e racial”.

Os impactos pandêmicos aprofundaram o abismo socioeconômico da população negra trabalhadora. Um estudo do DIEESE, a partir dos dados divulgados da PNAD – Contínua, mostrou que os trabalhadores negros e as trabalhadoras negras foram os que mais sofreram as consequências da pandemia do coronavírus. De acordo com a análise temos que, dos:

8 milhões de pessoas que perderam o emprego entre o 1º e o 2º trimestre de 2020, 6,3 milhões eram negros e negras, o equivalente a 71% do total. Entre o 4º trimestre de 2019 e o 2º de 2020, cerca de 72% ou 8,1 milhões de negros e negras estavam em situação vulnerável no país (DIEESE, 2020, p.3).

Esses dados nos ajudam a pensar e a indagar a função social, política, econômica e pedagógica que a Educação de Jovens e Adultos possui na sociedade brasileira. Em tempos de segregação, individualização e hierarquização dos sujeitos,

somados ao processo acelerado de desmonte da legislação protetiva do trabalho, ao avanço e consolidação das políticas neoliberais e as vertentes catastróficas do retrato dos mundos do trabalho com acentuação do processo de precarização do trabalho, torna-se imperativo compreendermos de fato quem são os sujeitos da EJA.

A EJA do Precariado

A crise estrutural do capital, que desde os anos 70 imprime um ritmo cada vez mais destrutivo e degradante, se refaz dentro da sua própria lógica de acumulação, “uma crise que afete o sistema do capital global não apenas em um dos seus aspectos – o financeiro/monetário, por exemplo – mas em todas as suas dimensões fundamentais” (MÉSZÁROS, 2011, p.100). O capital que se expande, ao longo do tempo, procura desenvolver as mais diversas formas de exploração e vilipêndio da classe. O caráter destrutivo desta conexão, o trabalho transformado em mercadoria pelo capital (MARX, 2010), resulta em um processo consubstanciado na flexibilização, precarização, exploração, subcontratação, intermitência, desemprego estrutural e no desalento de uma imensidão de trabalhadores e trabalhadoras. O retrato da deterioração do trabalho se acentua cada vez mais com avanço das políticas de desestruturação das condições de reprodução da vida.

Essa crise é impulsionada pela mudança do paradigma da exploração do capital. A “acumulação flexível” (HARVEY, 2016) começou a desconstruir o padrão fordista de acumulação, transformando o capitalismo regulamentado em uma forma flexibilizada. Nas palavras de Harvey (2016, p.140), a “acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas”. Essa fluidez do capital resulta em uma maior volatilidade do capital financeiro, resultando em uma acentuada mobilidade e desestruturação do pacto.

O novo tempo da acumulação flexível, ao romper com o paradigma fordista e implementar uma nova fisionomia de exploração, de acordo com Druck (2011):

ultrapassa o terreno estritamente econômico do mercado e impregna todos os âmbitos da vida social, dando conteúdo a um *novo* modo de trabalho e de vida. Trata-se de uma rapidez inédita do *tempo social*, sustentado na volatilidade, efemeridade e descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho. É isso que dá novo

conteúdo à flexibilização e à precarização do trabalho, que se metamorfoseiam, assumindo novas dimensões e configurações. O curto prazo – como elemento central dos investimentos financeiros – impõe processos ágeis de produção e de trabalho, e, para tal, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças (DRUCK, 2011, p.42).

O desenvolvimento de um novo padrão de exploração impulsiona o agravamento do processo de precarização da vida da classe trabalhadora. Com a retirada de direitos e com o conseqüente aumento do processo de precarização do trabalho, evidencia-se uma relação diretamente proporcional à educação. Quanto mais o trabalho torna-se precarizado, quanto mais a classe-que-vive-do-trabalho perde seus direitos duramente conquistados, mas temos, no que tange à EJA, um campo político, social, cultural e educacional precarizado, em que as condições reais da vida material dificultam ou impossibilitam o processo de escolarização e a inserção dos sujeitos nos espaços formais de educação. A EJA está sob a tutela dos interesses do capital.

Os retratos da exploração do capital nos mostram, tanto na objetividade como na subjetividade, que a classe trabalhadora enfrenta a precarização cotidianamente no trabalho, nos espaços de sociabilidade, nos transportes de massa e nas escolas. Temos, portanto, uma conjuntura em que os trabalhadores e trabalhadoras se convertem, como o avanço do imperativo flexível, em uma massa precarizada. A EJA do precariado.

Entende-se aqui por precariado a definição construída por Ruy Braga. Para o autor, o precariado é formado pelo que Marx definiu como *superpopulação relativa ou exército industrial de reserva*. Para Braga, essa noção:

permite-nos localizar o precariado *no coração do próprio modo de produção capitalista* e não como um subproduto da crise do modo de desenvolvimento fordista. [...] enfatiza a dimensão histórica e relacional desse grupo como *parte integrante da classe trabalhadora*, e não como uma amálgama intergeracional e policlassista que assumiria de maneira progressiva a aparência de uma nova classe. [...] possibilita-nos tratar o precariado como uma *dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho* (BRAGA, 2012, p.18, grifos do autor).

Essa definição é importante pois nos permite balizar e compreender a realidade da classe trabalhadora brasileira e, conseqüentemente, as reais condições dos sujeitos da EJA.

O retrato da informalidade e do processo acentuado da precarização do trabalho mostra um contexto de:

ampliação acentuada de trabalhadores submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quer sob ameaça direta do desemprego (ANTUNES, 2020, p.72).

Para compreendermos quem são esses sujeitos que buscam no Encceja⁵ uma certificação de escolaridade e, conseqüentemente, uma ideia de melhoria nas condições de vida, analisemos o recorte de renda.

Tabela 1 - Renda Mensal da família por Salário-Mínimo⁶ (2017-2019)

	2017	2018	2019
Nenhuma Renda	86.320	95.158	182.826
Até 1	405.974	648.704	1.186.773
1 a 3	939.074	815.822	1.379.326
3 a 6	120.911	115.420	188.218
6 a 9	15.163	12.805	22.011
9 a 12	4.268	3.621	7.095
12 a 15	1.403	1.769	3.481
Mais de 15	2.423	2.250	3.654
Sem informação	24	2	2
Total	1.575.560	1.695.551	2.973.386

Fonte: Brasil. Inep/ Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Os números aqui apresentados mostram uma ampla maioria de trabalhadores e trabalhadoras na faixa de renda mensal da família com até 3 salários-mínimos, somados temos mais de 92,45% dos inscritos no Encceja em 2019. Todavia, um apontamento deve ser feito, pois ao selecionar, no ato de inscrição, a opção de renda dentro do intervalo de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00, muitos sujeitos podem

⁵ A partir das inscrições, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – coleta as informações dos inscritos e inscritas e produz um documento denominado de Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Este arquivo contém características de pessoas inscritas para o Encceja Nacional, exterior e de pessoas privadas de liberdade – PPL –, como por exemplo, dados sobre cor/raça, idade, sexo, nível da prova, necessidade especial e outros. Alguns fatores de contexto são: renda mensal familiar, horas de trabalho, reprovação e consta o desempenho na prova de acordo com as áreas de conhecimento, tais como ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; redação; linguagem, códigos e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. Para mais informações, ver: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

⁶ O fator de contexto 2.6 que aponta da renda mensal indicava o salário-mínimo de 2017 em R\$937,00 reais. Para os anos de 2018 e 2019, o salário-mínimo era de R\$954,00 reais.

estar mais próximos do rendimento familiar de até um salário-mínimo do que do valor máximo do recorte.

Em 2019, 1.572.817 (52,89%) declararam que dividiam o local de residência, variando de 1 a 3 moradores, já 1.179.924 (39,68%) indicaram que compartilhavam moradia com 4 a 7 pessoas. Esses dados apontam para uma diluição da renda familiar, colocando a classe-que-vive-do-trabalho em uma situação de intensa precarização do trabalho e da dimensão da vida social (BRASIL, 2019). Parte dos que indicaram viver com a renda mensal de até três salários-mínimos pode compartilhá-la com até sete pessoas. A baixa remuneração empurra os alunos e alunas da EJA do precariado na intensa e cotidiana procura de melhores condições de vida. Nessa busca, podem desempenhar diversos turnos de trabalhos precarizados e mal remunerados, que, somados, continuam a ser insuficientes para a garantia de qualidade de vida para suas famílias. Do total de inscrições de 2019, 799.132 pessoas (26,87%) indicaram trabalhar mais de 40 horas semanais, o que reduz significativamente o tempo disponível para a efetivação do direito à educação nas unidades escolares. Ao passo que 737.970 pessoas (24,81%) declararam que trabalham até 10 horas por semana, ou seja, há uma significativa força de trabalho que se encontra subutilizada (BRASIL, 2019), servindo à informalidade e ao subemprego.

Ao analisar os elementos contidos na Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) um dado relevante, que pode passar despercebido, é a não indicação de local de trabalho e de horas trabalhadas semanalmente por parte dos inscritos e das inscritas.

Não dispor de informações no ato de inscrição,⁷ aponta para uma situação de intensificação e manutenção dos condicionantes da precariedade. A volatilidade de executar ou não uma atividade remunerada indica que em um determinado período, o trabalhador ou a trabalhadora enfrenta imensas dificuldades de conseguir e, por consequência, manter um emprego formal ou alguma atividade informal. A incerteza de não ter um local de trabalho determinado assinala para uma miríade de possibilidades em que não há horários, jornadas e locais fixos. Neste sentido, a disponibilidade, o trânsito, a remuneração por atividade exercida, a intermitência, a eventualidade e outras características fundamentais dão suporte ao trabalho

⁷ Outra possibilidade é o desejo de não indicar uma opção de forma deliberada, todavia o alto índice de semelhança entre os números, no limite, não sustenta tal análise.

precário, juntamente com a falta de precisão na contagem do tempo despendido de trabalho no cotidiano destes trabalhadores/as e a oscilação em maior ou menor escala da duração gasta na efetivação de um determinado tipo de trabalho.

A interseccionalidade na EJA do precariado

Na tabela 2, abaixo, é possível mensurar uma queda de matriculados⁸ entre 2018 e 2019; uma predominância de educandos e educandas da população negra nas escolas, aproximadamente 45% das matrículas efetuadas no ano de 2019; queda do número de inscritos que optaram por não declarar a cor/raça de cerca de 37% no mesmo ano. Apesar da diminuição das matrículas em 2019, houve uma ampliação, de forma proporcional, da presença das mulheres, ao passo que houve um encolhimento do número de homens matriculados.

Tabela 2 - Número de Matrículas por sexo⁹, cor/raça na Educação de Jovens e Adultos

	2017				2018				2019			
	Fem.	%	Masc.	%	Fem.	%	Mas.	%	Fem.	%	Masc.	%
Não declarada	667.779	18,5	744.891	20,6	647.857	18,2	705.893	19,9	595.799	18,1	628.507	19,1
Branca	279.540	7,7	293.758	8,1	278.609	7,8	290.407	8,1	261.529	7,9	267.097	8,1
Preta	88.217	2,4	104.095	2,8	92.774	2,6	105.073	2,9	87.778	2,6	96.396	2,9
Parda	663.944	18,4	718.170	19,9	674.761	19,0	711.476	20,0	635.334	19,4	666.054	20,3
NEGROS	752.161	20,9	822.265	22,8	767.535	21,6	816.549	23,0	723.112	22,0	762.450	23,2
Amarela	5.800	0,1	6.346	0,1	6.356	0,1	6.026	0,1	5.155	0,1	4.812	0,1
Indígena	13.341	0,3	12.835	0,3	13.642	0,3	13.114	0,3	12.867	0,3	12.340	0,3
Total	1.718.621	47,7	1.880.095	52,2	1.713.999	48,3	1.831.989	51,6	1.598.462	48,8	1.675.206	51,1
SOMA	3.598.716				3.545.988				3.273.668			

Fonte: Brasil. Inep/ Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2017-2019.

Destaca-se, também, a pouca flutuação de matriculados e matriculadas das populações indígenas, em que a porcentagem se mantém constante, todavia, quando adentramos no recorte de gênero, percebemos que houve mais mulheres nas salas de aula.

A considerável diferença da quantidade entre negros e brancos nas escolas de EJA é um retrato da realidade societal brasileira, como apontado anteriormente,

⁸ A queda de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma realidade. Em seu artigo, Ventura e Oliveira (2020) nos mostram que houve uma perda de aproximadamente de 1,5 milhão de matrículas entre os anos de 2008 e 2018 nos sistemas educacionais dentro do território brasileiro, afirmando que há um processo de desmonte das políticas públicas de EJA no Brasil.

⁹ O recorte por sexo é proveniente da divisão feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e não oferecem uma visão mais ampliada das relações de gênero na educação.

ao passo que tais condições influenciam substancialmente nas condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora. A divisão sexual e racial do trabalho historicamente construiu a base da desigualdade econômica, social e política. A interseccionalidade (COLLINS e BILGE, 2021) entre as categorias de raça, gênero, classe e geração fundamentam a constituição da educação de jovens e adultos da classe trabalhadora.

A seguir, temos a quantidade de inscrições entre os anos de 2017 e 2019:

Tabela 3 - Número de inscritos para o Encceja

Ano/Sexo	Feminino	Masculino	Total
2017	790.370	785.190	1.575.560
2018	880.182	815.369	1.695.551
2019	1.540.795	1.432.591	2.973.386

Fonte: Brasil. Inep/ Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Podemos notar, em um primeiro momento, o aumento expressivo no número de inscritos no decorrer dos três anos, sendo que temos 43% de crescimento em 2019 em relação ao ano de 2018, ao passo que temos a manutenção da maioria de mulheres que se inscreveram no exame. Em um apontamento prévio, é possível notar que essas mulheres procuraram o Encceja para obter a certificação da modalidade de uma forma mais rápida. Diferentemente dos dados de matrículas nas escolas formais de EJA, com mais matrículas de homens, mostrados na tabela 2, cujo processo de escolarização demanda mais tempo. Biroli (2016) nos dá uma pista da questão, ao afirmar que:

A distinção entre trabalho remunerado e não remunerado é colocada, assim, no cerne das formas de exploração características do sistema patriarcal no mundo capitalista. O trabalho que as mulheres fornecem gratuitamente, como aquele que está envolvido na criação dos filhos e no cotidiano das atividades domésticas, libera os homens para que se engajem no trabalho remunerado. São elas apenas que fornecem esse tipo de trabalho gratuitamente, e sua gratuidade se define numa relação, o casamento. É nele que o trabalho gratuito das mulheres pode ser caracterizado como não produtivo (BIROLI, 2016, p.726).

O trabalho doméstico não remunerado sob a égide do cuidado e do amor é uma característica impeditiva para a plena realização das potencialidades das trabalhadoras-educandas nos espaços educacionais. Na perspectiva patriarcal, as mulheres, sejam elas mães, solteiras ou casadas, jovens, adultas e idosas, ou

mesmo aquelas que não são mães, possuem responsabilidades diretas na manutenção da estrutura da casa. Este trabalho não remunerado e sem hora específica para começar e terminar muitas vezes se apresenta enquanto obstáculo para a efetivação da escolaridade das mulheres, e em especial as mais pobres.

O imediatismo da certificação, a síntese do curto prazo, no limite, se justifica pelos condicionantes da divisão sexual do trabalho que a sociedade capitalista impõe. Possuir um certificado pode proporcionar, na individualidade, uma perspectiva de mudança social e econômica para diversas mulheres que despendem muito mais tempo de trabalho que os homens. Além disso, há os entraves impostos pela lógica patriarcal, na qual homens chegam a restringir a liberdade de suas companheiras e se opõem à ideia do seu crescimento pessoal/intelectual ou de que elas frequentem espaços escolares, distantes da vigilância de seus companheiros.

Tabela 4 - Número de inscritos no Encceja por cor/raça (2017 - 2019)

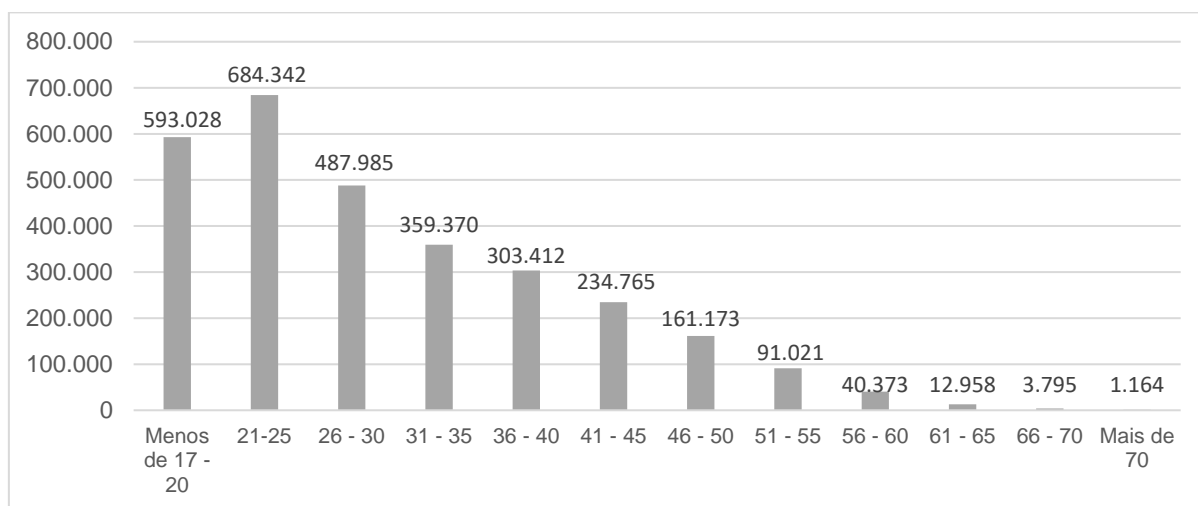
Cor/Raça	Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da informação
2017	49.433	609.550	186.576	690.503	29.658	9.817	23
2018	53.583	635.319	208.101	756.654	31.881	10.013	Sem dados
2019	96.312	1.051.992	390.436	1.363.838	53.381	17.427	Sem dados

Fonte: Brasil. Inep/ Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

A presença da população negra no Encceja também é massiva, semelhante ao percentual apontado das matrículas. São 58%, aproximadamente, das inscrições, indicando, mais uma vez, o processo histórico da exclusão escolar, social e racial que foi imposto a esta multidão precarizada e vilipendiada, expulsas do meio educacional. São maioria no exame e são a maioria da população brasileira. De acordo com Gomes (2011, p.101), esse “processo tão incrustado em nossa história social e política produziu um efeito perverso na relação que a sociedade brasileira estabelece com os ‘diferentes’, a saber, a naturalização das desigualdades” Esse *modus operandi* da lógica reprodutora das desigualdades sociais, políticas e econômicas exclui os sujeitos e os empurra, tanto para as salas de aula da EJA, como para exame de certificação, resultando no agravamento da precarização das formas de vivência da classe trabalhadora.

Dentre os inscritos de 2019, há um número significativo de adolescentes e jovens que escolheram realizar o exame, embora eles sempre estivessem presentes ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos. A “juventude sobrando” (GOUVEIA, 2019) precarizada recorre ao Encceja para obter a elevação da escolaridade de forma imediata, procurando lograr melhores condições de vida:

Gráfico 1 - Faixa Etária dos inscritos e inscritas do Encceja 2019



Fonte: Brasil. Inep/ Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) 2019.

Essa juventude que procura o Encceja objetiva alcançar patamares educacionais mais elevados que proporcionem melhores condições de trabalho, no entanto, esta lógica ainda favorece e reproduz a manutenção da precarização. Não há um processo de ruptura do nexo causal da exploração. Sem alternativa viável, esses jovens buscam meios informais para tecer outros caminhos possíveis. Plataformas digitais que sustentam o trabalho por aplicativos, o fenômeno da *uberização*, são possibilidades materiais. Abílio (2020) mostra como esse sistema de degradação do trabalho atinge de maneira estrutural a juventude periférica que tem seus modos de vida alterados e gerenciados:

[...] jovens desempregados, jovens em empregos de alta rotatividade, baixa remuneração e informais passam então a acessar um novo meio de geração de ocupação e renda, para o qual é necessário simplesmente aderir, ter um cadastro aprovado, fazer um investimento econômico mínimo e criar estratégias próprias de manutenção na atividade (ABÍLIO, 2020, p. 587).

Trabalhando ininterruptamente, sem folga ou descanso adequado, com jornadas de 9 a 10 horas, essa multidão sofre os condicionantes do controle, da

necessidade de uma produtividade excessiva, com entregas e mais entregas, torcendo para não sofrer represálias ou exclusões, devido a qualquer avaliação negativa, e desmandos despóticos de gestores/supervisores que, com alguns cliques, desmontam quaisquer possibilidades de conquista e/ou manutenção da renda. É a síntese de um retrato precário dos 1.765.355 adolescentes e jovens inscritos para o Encceja em 2019, que buscavam uma chance em “melhores” postos de trabalho.

Temos que essa quase equiparação entre o número de inscritos do Encceja em relação aos da EJA nas unidades formais de educação estejam relacionados. Além da questão da certificação e do aumento significativo entre os sujeitos que se inscreveram entre 2018 e 2019, somados aos dados analisados, verifica-se um retrato que se consolida cada vez mais, do qual Rummert (2019, p. 340) chama a atenção para o processo gradual de precarização e desmonte das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos: “formações precárias para trabalhos precários”.

Para a autora, no que tange às políticas de certificação, há uma:

ênfase na promoção de rearranjos escolares denominados como de aceleração, aligeirados e precários, que se apresentam como alternativa ao considerado longo percurso escolar e anunciados como mais adequados para quem não pode perder tempo mas que, na verdade, atendem aos interesses da ótica gerencial de correção de fluxo idade-série e de redução de custos (RUMMERT, 2019, p. 389).

Esse processo intenso e mitigado de certificação pela certificação, ou “certificação vazia”, como afirma Kuenzer (*apud* RUMMERT, 2019, p. 389), amalgamado pela “ótica gerencial”, é sustentado pela lógica imperativa da flexibilidade e do curto prazo. O precariado ou proletariado precarizado, que demanda e compreende às políticas de Educação de Jovens e Adultos como uma alternativa para a superação subjetiva das condições de vida, recai em uma razão destrutiva.

Os sujeitos de EJA se encontram em um universo conjuntural que os coloca em uma condição de reprodução do processo de constituição da desigualdade econômica, social e educacional no qual eles estão inseridos. Desta maneira, temos que compreender que “a precarização social do trabalho está no centro da dinâmica

do capitalismo flexível significa também entendê-la como uma estratégia de dominação” (DRUCK, 2011, p. 43).

Tal perspectiva de dominação, sob a manutenção e intensificação da precariedade do trabalho e da vida, é evidenciada pelos dados do Encceja que informam se o inscrito ou a inscrita possui um trabalho ou não no ato da inscrição¹⁰. Dos 2.973.386 de pessoas que efetuaram a adesão ao exame, 64% declararam que trabalhavam quando do ato da inscrição (1.909.471), 13% apontaram que não trabalhavam (387.792) e 23% (676.123) não dispunham da informação (BRASIL, 2019). Dos que indicaram que possuíam trabalho, temos que 32 % trabalhavam no setor de serviços¹¹. A tabela a seguir nos ajuda a esmiuçar os espaços de trabalho dessa EJA do precariado.

Tabela 5 – Trabalhadores do setor de serviços

Profissão	Quantidade
Profissional Liberal	15.106
Trabalha em casa (informal)	72.394
Construção Civil	99.150
Informal	121.489
Trabalho Doméstico	154.209
Comércio	505.034
Total	967.382

Fonte: Brasil. Inep/ Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) 2019.

Os trabalhadores e trabalhadoras do setor de serviços se encontram em um processo intenso de extração das condições de sobrevivência, uma vez que a condição da acumulação flexível a tudo transforma em uma conjuntura incerta e volátil, com a expansão da precariedade do trabalho e alta rotatividade que o mercado de trabalho impõe à classe trabalhadora.

¹⁰ O fator de contexto 2.19 que consta na Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) disponibiliza como preferência de escolha as seguintes opções: Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca; Na indústria; Na construção civil; No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços; Como funcionário (a) do governo federal, estadual ou municipal; Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo); Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.; No lar (sem remuneração); Outro; Não trabalho; Não dispõe da informação.

¹¹ Foram incluídos nesta porcentagem os seguintes recortes: Na construção civil; No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo); Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.

Como aponta Antunes (2020), a flexibilidade que o capital exige do proletariado de serviços resulta em um sistema cada vez mais destrutivo:

O trabalho que os capitais exigem é aquele mais *flexível* possível: sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical. Até o sistema de “metas” é flexível: as do dia seguinte devem ser sempre maiores do que aquelas obtidas no dia anterior (ANTUNES, 2020, p.38).

Essa condição impulsiona, por parte dos sujeitos da EJA, uma tentativa de saída deste cenário de aprofundamento das desigualdades e exploração do trabalho através da certificação de escolaridade.

O paradigma da dignidade provisória

O movimento de voltar à escola requer alguns condicionantes, tais como tempo, disponibilidade e condições materiais, para conseguir manter um processo contínuo de educação e escolarização. Os trabalhadores e trabalhadoras que chegam à escola são constituídos de experiências diversas de exclusão, expulsão, precarização e negação do direito à educação.

É muito comum, nas salas de aulas espalhadas pelo território brasileiro, encontrar educandos e educandas que vão para a EJA em busca de melhores condições de vida e de trabalho. É usual e indispensável pautar, no começo do desenvolvimento educacional, o porquê da volta aos estudos ou da entrada pela primeira vez. É fundamental, para o fazer dos educandos e dos educadores, compreender a realidade e as experiências vividas por estes sujeitos (FREIRE, 2017).

As respostas podem ser, e com certeza são, das mais variadas e diversas possíveis. Todavia, há uma infinidade de educandos e educandas que respondem que voltaram a estudar para “dar um futuro melhor para seus familiares”; “ser alguém na vida”; “mudar de vida”; “conseguir um emprego”; progredir no emprego atual; “conseguir um emprego melhor”. Existem casos em que a volta ou o início dos estudos esteja ligado à vergonha, constrangimento, humilhação.

A utilização dos verbos “mudar”, “dar”, “conseguir”, “progredir” e “melhorar”, que pressupõe mudança e movimento, são extremamente presentes e corriqueiros,

apontando para uma percepção de que a realidade destes sujeitos é, de certa forma, insuficiente. Ao retornarem às salas de aula ou ao buscarem a certificação via Encceja, estes sujeitos se colocam na condição constante de buscarem algo, serem alguém, tornarem-se, almejem ser.

Temos aqui, portanto, o princípio da dignidade, que, embora ser digno de algo faça sentido na individualidade e na subjetividade destes sujeitos, constitua na conjuntura da intensificação da flexibilização e das incertezas das circunstâncias globais um paradigma inalcançável, visto que sempre haverá uma mudança “na linha de chegada”, pois os padrões impostos são ressignificados constantemente. “Conseguir um emprego, progredir no emprego atual e conseguir um emprego melhor” (BRASIL, 2019) sempre será uma característica constante na vida da EJA do precariado que busca, incessantemente, uma forma digna de se viver.

Em "Corrosão do caráter", Sennett (2012) nos oferece pistas para compreender esse círculo vicioso. Para o autor, a condição da consolidação e expansão do capitalismo flexível resultou no aumento dos riscos de manutenção do trabalho, na intensificação da lógica do curto prazo, na deterioração das relações familiares, sociais e políticas e na amplificação das incertezas e instabilidades das conexões entre os trabalhadores e trabalhadoras com os mundos do trabalho, compreendendo o caráter como “os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (SENNETT, 2012, p. 10). Na acumulação flexível, em que a precarização das condições do trabalho são regras fundamentais para o seu processo de acumulação, as virtudes e as experiências dos sujeitos se deterioram, os direitos são negados, as identidades profissionais refeitas cotidianamente, a insegurança estrutural torna-se norma:

As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. [...] o capitalismo de curto prazo corrói o caráter dele, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável (SENNETT, 2012, p. 27).

O desmoronamento das relações sociais e econômicas no princípio da flexibilidade engendra uma condição de instabilidade no processo educacional na educação de jovens e adultos. As incertezas no trabalho, a imposição do curto prazo

e os riscos impostos pela precarização fazem com que os sujeitos entrem em um limbo contínuo.

Em 2019, dos 2.973.386 inscritos e inscritas, aproximadamente 35% responderam que o “principal motivo que o faria voltar a estudar ou continuar estudando” era para “conseguir um emprego melhor”, 30% disseram que era “conseguir um emprego”, 10% para “progredir no meu emprego atual” e 20% era para “adquirir mais conhecimento, ficar atualizado” (BRASIL, 2019)¹². Essas informações nos ajudam a mensurar a dimensão que perfaz o princípio da dignidade, nos fornecendo uma perspectiva mais ampliada da realidade da classe trabalhadora que busca nas salas de aula e no exame de certificação uma possibilidade de mudança da situação de precariedade e, conseqüentemente, na ruptura do paradigma da dignidade alienada e, portanto, provisória.

Compreender o *modus operandi* da dignidade alienada é vital para a construção e para a determinação de toda e qualquer ação que priorize a mudança e o rompimento do ciclo que se refaz constantemente. O trabalho é central na educação de jovens e adultos (VENTURA, 2008), não apenas por seus sujeitos serem trabalhadores e trabalhadoras em si, mas também porque é no trabalho que estes se constituem como seres sociais, pois o “ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social” (ANTUNES, 2015). Tal conjectura constitui o processo de alienação no qual o trabalho é concebido como forma de sobrevivência, em que os sujeitos são coisificados e transformados em aparência, alheios a si mesmos. István Mészáros (2006), esmiuçando a teoria marxista da alienação, nos fornece alguns princípios que nos ajudam a fundamentar o argumento do paradigma da dignidade alienada:

[...] inter-relação original do homem com a natureza é transformada na relação entre o **trabalho assalariado** e **capital**, e no que concerne ao trabalhador individual o objetivo de sua atividade está necessariamente confinado à sua autorreprodução como simples indivíduo, em seu ser físico. Assim os meios se tornam os fins últimos, enquanto os fins humanos são transformados em simples meios subordinados aos fins reificados (MÉSZÁROS, grifos do autor, 2006, p.82).

¹² Para este fator de contexto o INEP disponibilizou mais três opções de resposta que são: Atender à expectativa de meus familiares (79.789); não pretendo voltar a estudar (29.684); não dispõe da informação (2). Vale destacar que os inscritos e inscritas só podiam selecionar uma única opção.

Este processo que subalterniza, hierarquiza e aliena sob a égide do capital aparta o ser humano da natureza, colocando-o de forma externa a si mesmo.

“Conseguir um emprego”, “conseguir um emprego melhor” ou “progredir no emprego atual” não rompem com o processo condicionante da exploração do capital que reifica os sujeitos. O que está colocado nesta conjuntura é o ganho monetário, o dinheiro (MARX, 2010), como atributo edificante, cuja mudança de status “pode” acarretar, mas de maneira abstrata e provisória. O que se constitui, de fato, neste decurso, é a consolidação de uma dignidade que não dignifica, que acentua a manutenção da degradação e acelera a intensificação da precarização. Na individualidade não há mudança substantiva na vida material da classe trabalhadora, resultando na impossibilidade de uma saída da condição de precariado.

Conclusão

O que buscamos compreender neste artigo, por meio de dados estatísticos provenientes das inscrições para o Encceja, são as condições que a classe trabalhadora vive dentro do contexto do avanço das políticas destrutivas do neoliberalismo, ao mesmo tempo que procuramos entender as justificativas para o desejo de se buscar uma certificação de escolaridade. As escolhas que os inscritos e inscritas fazem no ato de adesão ao exame, ao informar seus dados, nos possibilitam ampliar a visão de quem são esses sujeitos e empreender uma análise para assimilar as suas situações.

O conceito de precariado (BRAGA, 2012) nos ajuda a expandir a compreensão sobre a condição desses sujeitos que buscam na escolarização uma forma de romper com a lógica que reproduz a desigualdade. O trabalho que cada vez mais se precariza, sem segurança, sem direitos, de curto prazo, flexível, empurra a EJA do precariado na procura interminável por uma dignidade que se constitui como algo inatingível, no limite, provisória.

O Encceja caminha a passos largos para se consolidar como via principal da política pública voltada para os excluídos do sistema escolar, resultando na intensificação da “desescolarização” da modalidade (NICODEMOS; SERRA, 2020). A queda no número de matriculados de um lado e o aumento das inscrições para o exame de outro, com uma proximidade equivalente entre os números, apontam, de

forma preliminar, na direção da certificação pela certificação, em uma espécie de “diploma de curta validade” (LAVAL, 2019).

O que se tem como ordem para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores nestes tempos de destruição de direitos é o aumento progressivo dos interesses do mercado que consolidam um nicho de venda de “aulas” preparatórias, apostilas e instrumentos pedagógicos. (VENTURA; OLIVEIRA, 2020). A norma neoliberal impõe à EJA os ditames do capital, reafirmando o ciclo interminável dos processos de individualização que o neoliberalismo inculca cotidianamente, empurrando uma multidão para um ciclo infundável de precarização.

O mito da empregabilidade, sob as diretrizes da meritocracia, constrói uma narrativa de que os sujeitos ao se “capacitarem”, ao se “reciclarem” ao pularem de curso em curso com poucas horas de duração, no *loop* eterno da lógica da “aprendizagem ao longo da vida” (LAVAL, 2019) e ao se tornarem empreendedores de si mesmos, conseguirão ascender a um outro patamar de vida, de dignidade. Um novo léxico que mascara a realidade da precarização. O que está disposto nesta conjuntura, para o precariado, é a redução a um ser sem vida, reproduzidor de uma trajetória sem saída. São corpos para o capital.

Mbembe (2018) sintetiza de forma precisa o panorama apresentado acima. Para o autor, a ordem neoliberal transforma os trabalhadores e as trabalhadoras em “*homem-coisa, homem-máquina, homem-código e homem-fluxo*” controlados pelas regras e desejos do mercado:

[...] condenado à aprendizagem por toda a vida, à flexibilidade, ao reino do curto-prazo, deve abraçar sua condição de sujeito solúvel e fungível, a fim de atender à injunção que lhe é constantemente feita – tornar-se um outro. (Mbembe, 2018, p.17).

Um outro que é exterior a si mesmo, em que suas identidades se perdem e toda sua força e vigor são cooptadas pelo capital. Vagantes constantes em busca de uma dignidade provisória, de curtíssimo prazo.

Assim, compreender efetivamente quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos é ponto fundamental para toda e qualquer perspectiva de mudança para a educação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Pensar a EJA, partindo da centralidade do trabalho, estabelece uma condição essencial para a construção e efetivação de uma educação que rompa com a lógica produtivista de mão de obra que pensa estar sendo qualificada.

A condição da EJA do precariado e as metamorfoses do trabalho nos interrogam a pautar a conjuntura das políticas públicas desenvolvidas para estes sujeitos, ao mesmo tempo que nos provocam a repensar, efetivamente, o que fazemos nas salas de aula, desde a educação como política até as propostas curriculares e pedagógicas dos ensinos. Os educandos e as educandas da EJA são sujeitos ativos do processo histórico. A indiferença à situação da classe trabalhadora corrobora para a sua manutenção no universo da precarização, portanto é imperioso transgredir as formas de exclusão.

Referências

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização e juventude periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos estudos**. CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 579-597, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 1ªed. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2020.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2012.

BIROLI, Flávia. Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. **Dados**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 59, n. 3, p. 719-754, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201690>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Fernanda. Morte de trabalhadora doméstica por coronavírus escancara falta de políticas para proteger a classe. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, 26 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/morte-de-trabalhadora-domestica-por-coronavirus-escancara-falta-de-politicas-para-protger-a-classe/>. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Desigualdade entre negros e brancos se aprofunda durante a pandemia. **Boletim especial**. n. 03. novembro de 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2020/boletimEspecial03.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

_____. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Descaso e inépcia do governo em relação à pandemia aprofundam caos sanitário e econômico no Brasil. **Boletim de Conjuntura** - Número 28. – Abril/Maio de 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura28.html>. Acesso em 02 de junho de 2021.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Cadernos CRH**, Salvador, v.24, n. spe1, p.37-57, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400004>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. Faces da precarização do mundo do trabalho e a juventude sobrando. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.1, p. 124-137, mar. 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos 2019**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos 2019**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/encceja>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino médio. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2011.

NICODEMOS, Alessandra. SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020 (online). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.14>. Acesso em 13 de maio de 2021.

RUMMERT, Sonia. M. A educação de jovens e adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da pedagogia do medo. **Educação**, Porto Alegre, 42(3), 387-395. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784>. Acesso em 07 de maio 2020.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: O desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. 1ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

THOMPSON. Edward Palmer. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VENTURA, Jaqueline. OLIVEIRA, Francisco G. R. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 03, p. 80-97, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em 01 de março de 2021.

_____. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO PROEJA: HISTÓRIAS DE LUTA E RESISTÊNCIA¹

Nara Soares Costa²
Beatriz Gonçalves Brasileiro³
Paula Reis de Miranda⁴

Resumo

Este artigo realiza uma análise crítica da permanência e resistência dos alunos do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde no PROEJA do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (2008-2013). Na pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise do material empírico a partir da história oral. Concluímos que os alunos retornam à escola em busca de escolarização e ascensão pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Técnico em Agente Comunitário de Saúde; Escolarização.

LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN PROEJA: HISTORIAS DE LUCHA Y RESISTÊNCIA

Resumen

El artículo realiza un análisis crítico de la permanencia y resistencia de los estudiantes del Curso Técnico en Agentes Comunitarios de Salud del PROEJA del Instituto Federal del Sureste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (2008-2013). En la investigación se realizaron entrevistas semiestruturadas y análisis de material empírico de la historia oral. Concluimos que los estudiantes regresan a la escuela en busca de educación y ascenso personal y profesional.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Técnico en Agente de Salud Comunitaria; Enseñanza.

THE PERMANENCE OF STUDENTS IN PROEJA: STORIES OF STRUGGLE AND RESISTANCE

Abstract

This article performs a critical analysis of the permanence and resistance of students of the Technical Course in Community Health Agents at PROEJA of the Federal Institute of the Southeast of Minas Gerais - Campus Rio Pomba (2008-2013). In the research, semi-structured interviews and analysis of empirical material from oral history were carried out. We conclude that students return to school in search of education and personal and professional advancement.

Keywords: Education of Young and Adult People; Community Health Agent Technician; Schooling.

¹ Artigo recebido em 10/07/2021. Primeira avaliação em 06/08/2021. Segunda avaliação em 07/08/2021. Aprovado em 24/08/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50797](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50797)

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - Prof EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba. Assistente Administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba.

E-mail: nara.costa@ifsudestemg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6123397563459065>.

ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.8022.2978>

³ Doutora em Fitotecnia pela Universidade Federal de Viçosa. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - campus Muriaé.

E-mail: beatriz.brasileiro@ifsudestemg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8060901148976333>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1543-2346>

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - campus Rio Pomba.

E-mail: paula.reis@ifsudestemg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3080296488422831>.

ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.8066.7467>

Introdução

Há mais de um século, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) caracteriza-se como importante oportunidade para concretização do acesso à formação profissional. Todavia, encontramos marcas da elitização em algumas instituições, já que “tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda” (MOURA, 2007, p. 21). Um reconhecimento disto é a tardia inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na RFEPCT.

Essa modalidade de ensino, destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não finalizaram seus estudos de nível fundamental e médio em idade tida como regular, só passou a fazer parte da RFEPCT, de forma institucionalizada, a partir de 2004⁵. Inclusão que ocorreu por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Esse programa visava oferecer oportunidades educacionais aos jovens e adultos que não finalizaram o ensino fundamental e médio, qualificando-os profissionalmente, promovendo a elevação da escolaridade e a inclusão desses sujeitos no mundo do trabalho. De acordo com o Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006), as instituições federais de educação profissional deveriam implantar o PROEJA até o ano de 2007, oferecendo, no mínimo, 10% (dez por cento) de suas vagas, do ano anterior, para o público jovem e adulto trabalhador e, ampliar essa oferta a partir de 2007:

Art 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. (BRASIL, 2006, s/p.).

⁵ O primeiro decreto que institucionaliza o PROEJA é datado de 2005, entretanto, anteriormente a ele, algumas instituições já vivenciavam atividades de cursos na Educação de Jovens e Adultos dentro da EPT, como por exemplo, os Cefet's de Minas Gerais, Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, entre outros, sem haver integração à Educação Profissional.

Posteriormente, a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que criou os Institutos Federais (IFs), reforçou, em seu artigo 7º, inciso I e 8º, a importância dessa modalidade de ensino dentro das finalidades dos IFs:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o **público da educação de jovens e adultos**;

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, [...] (BRASIL, 2008, s/p, **grifo nosso**).

Apesar de ainda existir na rede, escrevemos esse artigo num momento em que o PROEJA e a educação não são prioridades para os governantes do país em que vivemos. O atual governo, em 2019, por meio do Decreto nº 9.465/19 (BRASIL, 2019), dissolveu a estrutura que se dedicava à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e hoje, não há, no Ministério da Educação, uma secretaria responsável por essa modalidade de ensino.

É nesse cenário morto que buscamos refletir sobre a importância da permanência e da resistência dos estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste Minas Gerais – Campus Rio Pomba e realizar uma análise crítica da permanência e resistência dos alunos do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde - PROEJA desse instituto, no período de 2008 a 2013, por meio dos discursos dos alunos e das alunas, sendo o material empírico analisado a partir da metodologia da História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2019). Esse curso fora implantado nessa instituição no ano de 2008, ano marcado pela criação dos IFs e pela primeira ampliação da rede (FRIGOTTO, 2018).

Breve histórico da EJA

Os primeiros registros da educação de adultos no Brasil surgiram com os padres jesuítas que, com a intenção de propagar a fé, utilizaram as bases de um sistema educacional que foi se desenvolvendo com a expansão da colônia. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (p.108,109).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve uma ruptura no modelo educacional que havia sido implantado e já estava consolidado. Sobre esse momento histórico, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que, “com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (p.109).

No império, os registros históricos informam que foi feito muito pouco no que diz respeito à educação de jovens e adultos. Apenas em 1824, com a promulgação da Constituição Imperial, ocorreu o compromisso de garantir uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo, também, os jovens e adultos.

Contudo, essa constituição não apresentou mudanças concretas. Primeiro porque, no Império, poucos eram considerados cidadãos, ou seja, somente aqueles pertencentes à elite. Segundo, porque, no ato adicional de 1834, a responsabilidade pela educação básica às Províncias era reservada ao governo imperial, que tinha os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa, com menores recursos, o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nas décadas de 1930 e 40, o desenvolvimento da EJA iniciou-se com a promulgação da Constituição Federal de 1934 e os trabalhos realizados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Nesse período, foram realizados vários movimentos em prol da educação, como a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1945), a instalação do Serviço de Educação de Adultos (1947) e Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (SAKALAUKAS, 2019).

Na década de 1950, segundo Haddad e Di Pierro (2000), houve a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), contudo, ambas tiveram curta duração e não conquistaram o

objetivo desejado. Os autores complementam que, apesar dessas ações terem colaborado para a diminuição do índice de analfabetismo, o Brasil ainda apresentava um nível de escolarização baixo.

Na década de 1960, por meio dos movimentos sociais, a educação de adultos começou a receber um tratamento pedagógico diferenciado e específico pensado para esse público. Várias mobilizações ocorreram nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, especialmente entre os anos 1960 e 1964. Essas mobilizações trouxeram grandes experiências à educação popular e à valorização da cultura. Além disso, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que outras ações populares de nível nacional ocorreram nesse período, entre elas: o Movimento de Educação de Base, a expansão dos Centros Populares de Cultura da UNE - União Nacional dos Estudantes e o Programa Nacional de Alfabetização - PNA, baseado nos estudos desenvolvidos por Paulo Freire.

No período ditatorial, que teve início em 1964 com o golpe militar, o PNA foi suspenso, os movimentos educacionais foram bloqueados e apenas alguns programas, que tinham interesse do Estado, permaneceram. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que,

[...] sob a denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113-114).

Em 1967, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL⁶: o programa de maior extensão apoiado pelo Estado, implantado em rede, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Entretanto, esse movimento, apesar de possuir práticas metodológicas semelhantes às de Paulo Freire, não se preocupava com a formação crítica dos educandos: a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever e foi elaborado sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade (HADDAD; DI PIERRO,

⁶ O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, no qual buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC e foi o programa de maior extensão apoiado pelo Estado. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

2000). Durante sua existência recebeu críticas relativas ao seu financiamento e aos critérios de aprendizagem, colocando em dúvida seus indicadores.

Destacamos que, apesar desse movimento nacional, somente em 1969, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 1 de 69 (BRASIL, 1969), em seu artigo 176, § 3º, incisos I e II, apareceu, pela primeira vez, a educação como dever do Estado (SOARES; HADDAD; PAIVA, 2019).

Mais tarde, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 - Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e criado o Ensino Supletivo, que, entre outros objetivos, pretendia “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Na década de 80, num período de redemocratização do país, o MOBRAL foi extinto e surgiu a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, que teve como objetivo “fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1985).

Com a extinção do MOBRAL, iniciou-se o processo de descentralização da escolarização de jovens e adultos. Isso porque retiraram da União e transferiram para os Estados e Municípios as responsabilidades na oferta dos programas de alfabetização, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I: “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s/p).

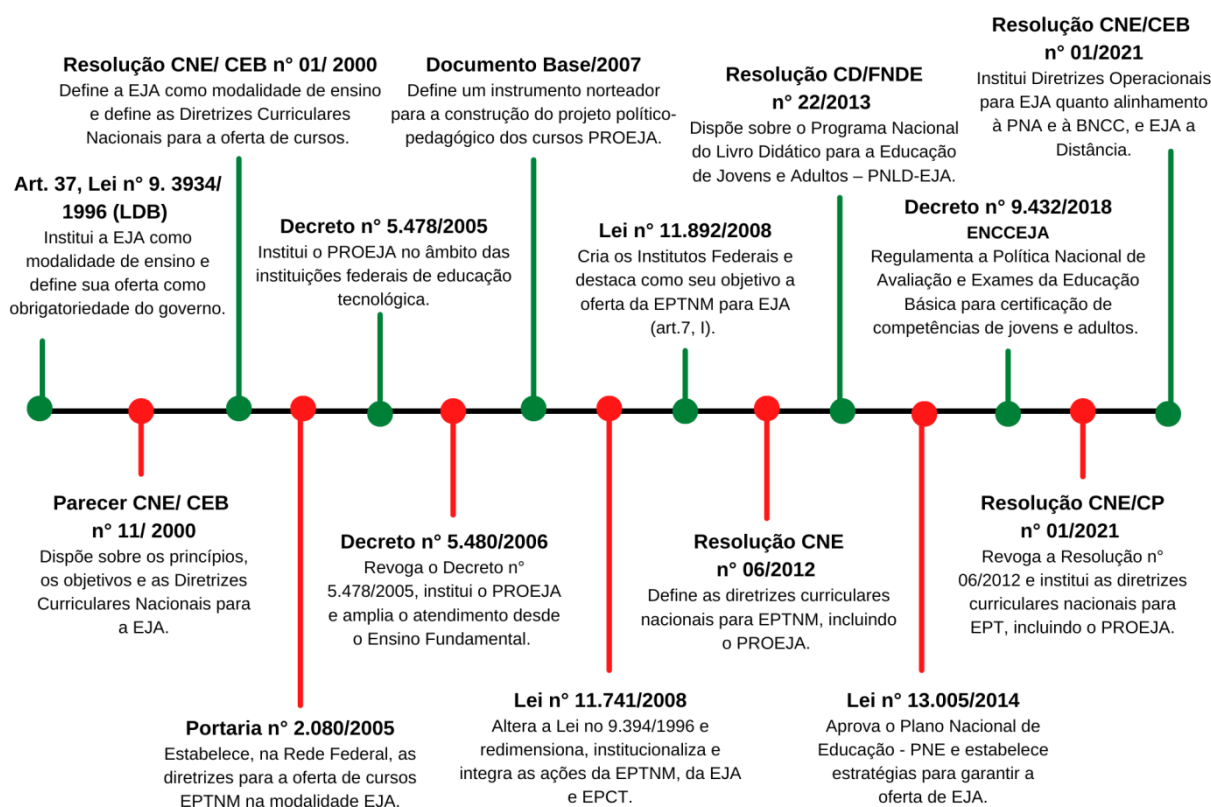
A Fundação EDUCAR foi extinta em 1990 e, logo depois, foi lançado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que pretendia, dentre outras medidas, substituir a atuação dessa fundação por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Todavia, esse plano foi abandonado pouco tempo depois de sua criação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ainda nos anos 90, o governo federal, entre outros programas, lançou o Programa de Alfabetização Solidária - PAS que, apesar de mobilizar as instituições de ensino superior, apresentava um atendimento inconstante, com curta duração e

grande rotatividade dos alfabetizadores e, conseqüentemente, não trouxe benefícios para a educação de jovens e adultos.

Em 1996, com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos foi instituída como modalidade de ensino no Brasil. A partir da LDB outros avanços podem ser notados nos atos legais trazidos na Figura 1.

Figura 1 - Linha do tempo: Principais legislações que regem a EJA e o PROEJA (1996-2021).



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021

Nesse contexto, nos anos 2000, ocorreu a publicação do Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000a), em que foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, e da Resolução CNB/CEB nº 1/2000 (BRASIL, 2000b) onde a EJA foi definida como modalidade:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 25, *grifos do autor*).

Ao entender a EJA como modalidade, é importante pensar que nela estão incluídos os jovens e adultos marginalizados do sistema, os sujeitos que estão fora da idade escolar tida como “regular”, oriundos do insucesso escolar, de problemas de evasão ou da exclusão do ensino regular, sendo eles trabalhadores formais ou informais, pais e mães de família, desempregados, jovens distantes da escola, sujeitos definidos por cor, gênero, raça frente a uma sociedade que os exclui.

Segundo Oliveira (1999), a EJA não se refere apenas à faixa etária, mas sim, ao atendimento de pessoas com características específicas culturais e sociais:

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. (OLIVEIRA, 1999, p.1).

Os atores da EJA, portanto, são aqueles homens e mulheres historicamente excluídos do contexto escolar, que necessitam ser considerados, no âmbito do Estado, numa perspectiva que os compreenda como tais sujeitos, vez que eles são carregados de particularidades, histórias de vida, interesses, desejos e necessidades.

Nesse histórico, percebemos que a EJA passou a caminhar por meio de programas e não por políticas públicas. Isso reforça a situação de ser ainda um programa de ensino ligado aos programas de governo que buscaram levar o acesso da EJA à população, sem a devida institucionalização esperada em políticas públicas sólidas e perenes.

Ou seja, a EJA está incluída na rede pública de ensino há décadas, sendo ofertada nos níveis fundamental e médio, prioritariamente por prefeituras e pelos estados brasileiros. Entretanto, é a partir dos anos 2000 que a EJA passa a ter maiores incentivos e a ser ofertada de forma mais ampla, por meio da Portaria nº 2.080/2005

(BRASIL, 2005a), e dos Decretos nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005b) e nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006).

É a partir dessa legislação que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge como um programa de superação da dualidade do trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Neste contexto, embasada no Documento Base (BRASIL, 2007), a EJA foi incluída nas redes federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O PROEJA tem como finalidade promover a “elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a Educação Básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p.11).

Em seu trabalho de doutoramento, Miranda (2015) reforça que foi num contexto de emaranhadas tensões – políticas, pedagógicas, sociais e jurídicas – que foi instituída a portaria nº 2.080, de junho de 2005. Portaria esta que situou “as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA” (BRASIL, 2005a, p.1). A autora destaca ainda que, “após críticas à portaria e ao Decreto 5.478/2005, o PROEJA foi oficialmente incorporado ao quadro de atividade das instituições de EPT por meio do Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006) e do Documento Base (2007)”. (MIRANDA, 2015, p. 21).

Conforme prevê o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), a baixa perspectiva de inclusão de jovens e adultos de classes populares no sistema público de educação profissional e as experiências isoladas de algumas instituições de EPCT nessa modalidade justificam a implantação desse programa e sua institucionalização pela Rede Federal. Esse documento demonstra, ainda, a necessidade da implantação desse programa na Rede Federal de Educação para que ela cumpra com o papel social que lhe cabe, uma vez que:

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente — repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência

na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA. (BRASIL, 2007, p. 34).

O PROEJA tem uma proposta formativa apoiada na formação integral do indivíduo e, conseqüentemente, à elevação de escolaridade e à profissionalização do jovem e adulto trabalhador. Os princípios que norteiam sua proposta marcam um novo momento para a Educação dos Jovens e Adultos no Brasil:

- I) o compromisso com a inclusão e a permanência dos jovens e adultos nas redes públicas de educação;
- II) a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;
- III) a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio;
- IV) o trabalho como princípio educativo;
- V) a pesquisa como fundamento da formação e as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2007, p. 37-38).

Neste contexto, a oferta do PROEJA surge para minimizar as diferenças sociais, possibilitar a permanência dos alunos nas salas de aula e ofertar uma educação emancipatória e integral, qual seja, aquela educação unitária, pública, laica e de qualidade.

Entretanto, é preciso frisar, que com o advento da pandemia ocasionado pelo COVID-19 e com o Ensino Emergencial Remoto (ERE), a oferta de cursos PROEJA está cada vez mais restrita. Isso porque a maioria das instituições federais de ensino não tem oferecido novos cursos e novas vagas para essa modalidade de ensino, o que, acredita-se, que, nos anos futuros, o número de estudantes característicos desse grupo possa vir a aumentar devido ao isolamento social e ao ERE.

Lado outro, a recente promulgação da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (BRASIL, 2021b), que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA no que tange ao alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Curricular Comum, aponta para mais uma tentativa do atual governo em silenciar a EJA e, conforme apontado por Castro (2019), para o desmonte dessa modalidade de ensino.

Nesse cenário, faz-se necessária a luta e a resistência por parte de gestores, educadores, estudantes e sociedade de forma geral, para que a EJA não seja reduzida apenas a uma educação à distância e a mais uma exclusão do direito ao acesso ao espaço escolar. Mas que seja, primordialmente, compreendida como uma modalidade

oferecida para o acesso e permanência de homens e mulheres, pais, mães, avós, filhos e filhas, trabalhadoras e trabalhadores em ambientes formativos que visem para além da elevação da escolaridade.

Breve histórico do IF sudeste MG – campus Rio Pomba

O Campus Rio Pomba do IF Sudeste MG está localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, no município de Rio Pomba. Esse município que o abriga possui uma população de, aproximadamente, 19 mil habitantes e tem sua economia apoiada no setor rural (IF SUDESTE MG, 2021). Pertence ao IF Sudeste MG, sendo a segunda mais antiga unidade dessa instituição e uma das mais amplas em território, com 273 km² de extensão.

Sua criação ocorreu em 29 de dezembro de 1956, com a Lei nº 3.092/56 (BRASIL, 1956) como “Escola Agrícola de Rio Pomba” e tinha como objetivo “atender aos anseios políticos, econômicos e sociais da região da Zona da Mata de Minas Gerais, idealizando-se uma escola voltada para as necessidades do meio rural” (MIRANDA, 2015, p.64).

A instituição passou por diversas mudanças, desde sua criação:

Em 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Rio Pomba pelo Decreto nº 53.558/64; em 1967, o Decreto nº 60.731 transferiu Ginásio Agrícola de Rio Pomba para a esfera administrativa do Ministério da Educação e Cultura; em 1968, o Decreto nº 62.178 autorizou o então Ginásio Agrícola de Rio Pomba a extinguir gradativamente o Curso Ginásial e a denominar-se Colégio Agrícola de Rio Pomba; em 1975, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), a qual ficaram subordinados todos os Colégios Agrícolas Federais existentes¹⁶. Em 1979, o Decreto nº 83.935 altera a denominação do Colégio Agrícola de Rio Pomba para Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba - MG. Anos mais tarde, em 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba é transformada em autarquia federal pela lei nº 8731/93, passando a estar vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto nos termos do Art. 2º do Anexo I do Decreto nº 2.147 de 14 de fevereiro de 1997. [...] (MIRANDA, 2015, p.64).

Em 13 de novembro de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba é transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, e há alteração da missão dessa instituição que, até então, oferecia apenas cursos técnicos, em sua maioria na área agrícola em nível médio, concomitante e subsequente. Com

essa mudança, a instituição ganhou autonomia para a criação e a implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica.

Em 19 de dezembro de 2002, foi autorizado o primeiro curso superior da instituição: o curso de Tecnologia em Laticínios, com a oferta da primeira turma em 2003. Em 2005 e 2006, teve início, respectivamente, o curso de Tecnologia em Agroecologia, o curso de bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos e o primeiro curso de pós-graduação *lato Sensu*: o curso de especialização em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável. No mesmo ano de 2006, iniciou-se o curso de bacharelado em Ciência da Computação (MIRANDA, 2015).

Em razão do Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006), o CEFET-Rio Pomba estabelece uma parceria firmada com a Prefeitura da cidade de Lima Duarte-MG, e oferta o curso técnico em Informática na modalidade EJA, na forma de concomitância.

No início de 2008, foram implantados mais dois cursos superiores: o bacharelado em Administração e a licenciatura em Matemática e, na metade desse ano, o CEFET Rio Pomba se organiza para a abertura de cursos na modalidade PROEJA – em agosto, inicia a oferta do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde - PROEJA.

Com a promulgação da lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), o CEFET - Rio Pomba se une à Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, ao Colégio Técnico da Universidade Federal de Juiz de Fora e ao campus Avançado de Muriaé para a formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - IF Sudeste MG. Esse instituto, atualmente, é formado pelos campi Rio Pomba, Barbacena, Juiz de Fora, Muriaé, Manhuaçu, São João Del Rey, Santos Dumont e pelos campi Avançado Bom Sucesso, Cataguases e Ubá. Após essa nova estruturação, em 2009 é aberto o sétimo curso superior em Rio Pomba: o bacharelado em Zootecnia.

Atualmente, o campus Rio Pomba oferece cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio (Agropecuária, Alimentos, Informática, Meio Ambiente e Zootecnia), cinco cursos técnicos concomitantes/subsequentes (Administração, Manutenção e Suporte em Informática, Segurança do Trabalho, Serviços Jurídicos e Vendas) e dois cursos técnicos subsequentes no formato EAD -Educação a Distância - (Meio Ambiente e Zootecnia) (IF SUDESTE MG, 2021 p. 39).

O campus oferece também nove cursos de graduação (Administração; Agroecologia; Ciência da Computação; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Ciência e Tecnologia de Laticínios; Direito; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Matemática e Zootecnia); cinco cursos de pós-graduação lato sensu EAD (Especialização em Agroecologia; Especialização em Desenvolvimento Web e Mobile; Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica; Especialização em Ensino de Matemática e Física e MBA em Gestão Empreendedora); e três cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos; Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e Mestrado Profissional em Nutrição e Produção Animal) (IF SUDESTE MG, 2021 p. 39).

O caminho deste estudo

Esse estudo foi marcado por uma abordagem qualitativa, sendo realizada com entrevistas e uma análise crítica das falas dos sujeitos sobre a permanência dos alunos do curso Técnico em ACS - PROEJA, no IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba no período delimitado entre 2008 e 2013⁷.

Esta etapa da pesquisa faz parte de uma pesquisa (COSTA, BRASILEIRO, MIRANDA, 2020) aprovada pelo Comitê de Ética⁸ e foi desenvolvida com base na História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2019), tendo como material empírico as narrativas dos sujeitos que participaram da trajetória desse curso. Para tanto, utilizamos como instrumento, entrevistas semiestruturadas diferenciadas para cada tipo de público: gestores, professores e egressos, em que cada um relatou as memórias vivenciadas no curso técnico em Agente Comunitário de Saúde – PROEJA, no período de 2008 a 2013. Para a realização da coleta de dados, foram realizadas as entrevistas com docentes (4) e egressos (6) do curso técnico em ACS – PROEJA.

A opção por essa escolha fundamenta-se na História Oral, que a legitima como um “processo sistêmico de uso de entrevistas gravadas, vertidas do oral para o escrito,

⁷ Esse artigo é continuidade do artigo intitulado: “O PROEJA no IF Sudeste de Minas Gerais: A importância do resgate histórico em dados e memórias” apresentado no VIII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade – SITRE que aconteceu, por webconferência, no período de 02 a 07 de novembro de 2020.

⁸ Vale destacar que essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (Resolução N° 466/2012) sob o parecer n° 3.967.948 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) identificado pelo n° 82588018.9.0000.5588.

com o fim de promover o registro e o uso de entrevistas” (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 19). Para selecionar os sujeitos dessa etapa da pesquisa, foram usados os seguintes critérios: ter atuado como gestor durante a vigência do curso, no período de 2008 - 2013; ter sido professor efetivo do curso no período de 2008 – 2013; ter sido aluno do curso e, além disso, ter manifestado interesse em participar da pesquisa e autorizar sua participação.

As entrevistas dos sujeitos participantes ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2020; tiveram duração de, aproximadamente, 01 (uma) hora; foram gravadas em áudio e vídeo e registradas no diário de campo da pesquisadora.

As entrevistas dos gestores (3) e dos professores (4) foram realizadas individualmente e gravadas no Campus Rio Pomba, ao ar livre, com uma câmera de vídeo e o som foi captado por um microfone de lapela. Já as entrevistas dos egressos (6) foram gravadas, de forma coletiva, dentro da sala de aula desse Campus, com duas câmeras de vídeo e o som captado com um microfone de lapela, enquanto a participação da autora foi gravada em uma sala fechada. A opção por realizar a entrevista em grupo com os egressos foi possibilitar uma maior interação entre eles para, assim, contarem, de forma mais descontraída, suas experiências no curso técnico em ACS – PROEJA. Além disso, em todas as entrevistas⁹ foram respeitadas as regras de distanciamento social estabelecidas durante a pandemia de COVID-19¹⁰.

Permanência e resistência: motivações dos alunos do PROEJA

A EJA/EPCT teve suas primeiras ações, no Campus Rio Pomba, em 2006, em razão do Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006). Nessa época, a instituição denominada de Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba – CEFET-RP realizou uma parceria com a Prefeitura da cidade de Lima Duarte para a oferta do curso técnico em Informática na modalidade EJA, na forma de concomitância. Esse projeto pioneiro contribuiu, posteriormente, para a implantação do PROEJA no Campus Rio Pomba. Entretanto, durante o decorrer do curso, constatou-se pouco interesse da população

⁹ Durante as gravações, foram cumpridos todos os protocolos quanto ao uso de máscaras e álcool em gel e respeitadas as regras de distanciamento social estabelecidas durante a pandemia de COVID-19. Os entrevistados permaneceram sem máscara, apenas, durante o momento da gravação da entrevista. Já, a pesquisadora e a equipe técnica permaneceram de máscara durante todo o tempo de gravação.

¹⁰Para saber mais, acessar: <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

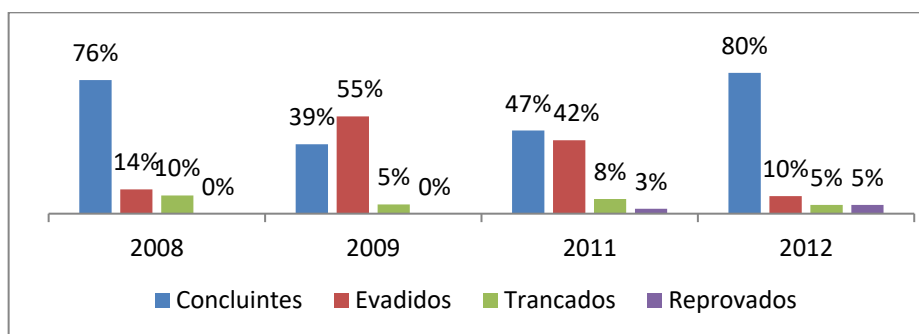
daquela cidade e altos índices de desistência e, após a conclusão da primeira turma de técnicos desse curso, desfez-se o convênio por “dificuldades operacionais” (BARBOSA, 2010, p.51).

Em agosto de 2008, no ainda CEFET-RP, iniciou-se a oferta da primeira turma do PROEJA, por meio do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde (ACS) integrado ao Ensino Médio sob a alegação de ser “uma área carente de qualificação” (BARBOSA, 2010, p. 52).

Este curso perdurou no Campus Rio Pomba por (04) quatro anos, sendo ofertadas 4 turmas (2008 – 2013). Entretanto, a partir de 2014, a oferta do PROEJA foi suspensa sob a justificativa de baixa procura. Essa baixa procura pode estar relacionada ao fato de as prefeituras da região não exigirem curso de nível técnico para a atuação dos profissionais de Agente Comunitário de Saúde (MIRANDA, 2015). Desde então, o Campus Rio Pomba não ofertou nenhum curso voltado para a educação de jovens e adultos articulado à EPCT e, conseqüentemente, descumpre o exigido pela legislação pertinente.

Em nossas análises sobre a permanência dos alunos desse curso, verificamos que as turmas de 2009 e 2011 apresentaram os maiores índices de evasão; todavia, na turma de 2012, onde ingressaram apenas 20 alunos, esse índice foi reduzido, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Situação dos alunos, por turma, do curso técnico em ACS-PROEJA do Campus Rio Pomba, no período de 2008 a 2013.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa documental

Percebemos também, no Gráfico 1, o alto índice de conclusão na primeira turma do curso em comparação com a segunda (2009) e terceira turma (2011). Na quarta turma do curso (2012), composta por 20 alunos, houve a conclusão de 80%, tendo o índice de evasão reduzido para 5%.

Em geral, como destaca a professora Marcela,¹¹ a frequência dos alunos sempre foi alta:

“[...] é uma característica do PROEJA e essa frequência, no início, era observado que estava relacionada com uma regra para receber a bolsa: a ajuda de custo que eles tinham. Então, os alunos não perdiam aula, a baixa frequência era para aquele aluno que desistiu mesmo e ele não voltava; os demais só quando passavam mal porque existia um limite de faltas. Com o passar do tempo, essa regra que atendia a um benefício econômico passou depois a se somar a outros benefícios. Os alunos criam vínculos entre si, se tornam um grupo e depois eles também criam vínculo com a escola; então, os alunos passam a ver mais do que o fator da ajuda de custo, que é vir para escola por uma bolsa. Eles passam a vir porque eles estão vendo oportunidades, porque eles estão tendo conhecimento, porque eles estão sendo considerados, porque eles estão saindo da margem da sociedade, daquele grupo que não estudou para o grupo que está na escola, que participou do Instituto Federal [...]” (Marcela, professora).

Essa fala destaca uma característica dos alunos do PROEJA, visto que essa modalidade de ensino é constituída por sujeitos que retomam os estudos por estarem “convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade” (BRASIL, 2007, p. 11) e, quando decidem retomar os estudos, dedicam-se para alcançar o objetivo de melhoria em sua escolarização. A frequência escolar pode ser entendida como uma forma de luta e resistência aos anos de exclusão escolar e aos projetos adiados na adolescência e juventude. Sonhos que voltam a ser sonhados e tornam-se possíveis com a abertura da Rede Federal a homens e mulheres, jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras que por anos tiveram seu acesso à educação negado.

Santos (2010) destaca que o PROEJA trouxe para dentro da rede federal um público inovador: trabalhadores reais com necessidades concretas e, por isso, necessitavam da bolsa de R\$ 100,00 para que conseguissem se manter no curso tendo subsídio com transporte e alimentação, mesmo que de forma precária. Todavia, o auxílio não foi o fator primordial para a permanência desses alunos, mas sim fatores ligados ao acompanhamento, ao suporte pedagógico e às ações de gestão, que fizeram com que os alunos permanecessem no curso. O auxílio é essencial para a permanência, mas não extingue a evasão.

¹¹ Utilizamos aqui os nomes reais dos sujeitos, visto que os mesmos autorizaram sua divulgação.

A esse respeito, Lucena (2020), ao estudar o estudante-trabalhador, ressalta que os benefícios concedidos pela assistência estudantil é um dos fatores que influenciam os discentes na decisão de permanecerem ou não nos cursos, e “isso demonstra a importância que essa política pública educacional tem em contribuir para a permanência dos estudantes” (p.68).

Entretanto, a autora destaca, também, que é necessário que o professor se familiarize com as particularidades do aluno, levando em consideração as experiências que ele traz, o pouco tempo que possui para se dedicar aos estudos fora da sala de aula, uma vez que concilia trabalho e estudo, a idade e outras especificidades. E afirma, ainda, que a permanência do estudante no curso está relacionada, também, ao vínculo de confiança desenvolvido ao longo do tempo, estando associada a aspectos socioemocionais que se estabelecem na relação professor-aluno, sendo geralmente reflexo de qualidades intelectuais, morais e técnicas que o professor dispõe e que motivam esses discentes (LUCENA, 2020).

O estudante Geraldo relata que aproveitou a oportunidade para retomar os estudos, concluir o segundo grau e incentivar sua filha a concluir um curso de graduação:

“O que fez eu realizar esse curso foi, até meio curioso, por causa da minha filha. A minha filha estava fazendo o curso de matemática aqui e queria ser professora, mas achou difícil e quis parar. Então, eu tinha feito só segundo científico e eu não gosto de ficar no meio do caminho não, gosto de chegar e ir até o fim. Falei: a oportunidade é agora; eu vou, já vou tentar fazer, concluir o segundo grau e vou mostrar para minha filha que a gente querendo a gente consegue; justamente para mim trazer ela de volta para matemática de novo e assim eu consegui, entendeu? Eu me matriculei e fui batalhando, batalhando, a minha menina viu que eu não ia desistir, que eu ia provar para ela que eu consegui; aí o que que aconteceu? Ela voltou atrás e voltou a estudar. Graças a Deus consegui realizar meu desejo e ela conseguiu se formar em professora”. (egresso Geraldo, 64 anos).

Em sua fala, o estudante de mais de 60 anos resgata suas motivações para retomar os estudos e destaca os laços sociais e afetivos, em especial pela motivação familiar de dar incentivo à sua filha. Os estudantes da educação de adultos são pais e mães, homens e mulheres, avôs e avós, filhos e filhas que “não ficam no meio do caminho”, mas que buscam, por meio da escolarização, elevação de escolaridade, inserção no mundo do trabalho e/ou valorização social. Essa busca está sempre atrelada à luta diária e ao sentido do cuidado familiar, pois a todo momento trazem

nessa luta os sinais de resistência, já que acreditam que seu querer é poder. A resistência desses estudantes também é movida pelo sentido trazido como exemplo a ser dado aos filhos e filhas, netos e netas sobre a importância da escolaridade, pois são pessoas que “não desistem” e são capazes de provar que podem conseguir.

O egresso Alcides, hoje estudante do curso superior de Bacharelado em Administração, ao relembrar os motivos de seu retorno à escola, reforça:

“o agente comunitário de saúde foi a porta de entrada para mim, para minha vida, porque na época eu trabalhava como servente de pedreiro, eu via os agentes passando e falava assim: uma hora eu vou estar passando ali com aquela roupinha; e eu tô lá mexendo na minha massa com um bonezinho baixo e tudo. E não é que chegou a hora? Então, eu acho que, assim, o proeja não devia acabar, tinha que continuar esse curso técnico porque igual me ajudou, ajudou todos aqui, ajuda muita gente; então tem que resgatar isso aí. Eu tenho loucura por essa parte da EJA porque a gente ficar longe da escola; alguém ficou por algum motivo e quando você volta, você volta porque você quer aprender; às vezes você vai ter dificuldade, mas você não vai lá pra brincar, você vai tentar aprender” (egresso Alcides, 52 anos)

O retorno aos estudos por meio do PROEJA pode ser um passo inicial para a abertura de novas oportunidades e a resistência ao aceite apenas de um diploma ou da conclusão de apenas uma etapa da Educação Básica. Em sua fala, o aluno Cristiano declara que buscou inicialmente o ensino médio por influência familiar, mas que, após concluir o curso técnico em ACS-PROEJA, fez outro curso técnico e também se formou em professor, por meio do curso de Licenciatura em Matemática:

“Ela (esposa) que me falou desse curso de agente. Eu só tinha até o primeiro ano científico; parei devido a ter que trabalhar. [...] Eu sempre tive vontade de concluir o segundo grau; não só o segundo grau, como fazer uma faculdade, só que na época faculdade não poderia porque na época não tinha. Hoje, graças a Deus, a gente tem o instituto.

[...] fiz o técnico em Meio Ambiente. E eu sempre sonhei também em ter uma graduação. Fiz o vestibular, passei no vestibular na Matemática. Aí eu falei: Nossa, será que eu vou aguentar? [...] mas, graças a Deus entrei e quando a gente quer, a gente dedica àquilo e faz com amor, a gente naturalmente obtém sucesso. Graças a Deus, concluí também. Hoje sou professor, também, de matemática [...]” (egresso Cristiano, 33 anos).

Essas histórias de vida, marcadas por processos de luta contra a exclusão escolar e pela resistência à organização hegemônica de uma sociedade capitalista são ecoadas em todas as regiões brasileiras.

Nessa perspectiva, Moll (2010) destaca que é necessário que não se perca de vista as trajetórias dos estudantes da EJA/EPCT que, entre outras características, são “estudantes que sonham, sonhos de família, sonhos de trabalho digno, sonhos de consumo, sonhos de ser”. (MOLL, 2010, p. 136). Esses sonhos fazem cumprir uma das finalidades da elaboração da proposta de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica: a possibilidade dos alunos adquirirem conhecimentos e saberes próprios da Educação Básica, terem uma compreensão do mundo do trabalho, e, assim, agregarem condições para a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2007).

As narrativas trazidas pelos estudantes Cristiano e Alcides resgatam o sentimento de satisfação por estarem novamente no ambiente escolar e a importância do curso técnico em ACS-PROEJA para a verticalização dos estudos, para a trajetória profissional e pessoal desses estudantes.

Verifica-se, também, nessas narrativas, que, inicialmente, o principal motivo da inserção no curso foi a conclusão do ensino médio, e esse fator foi determinante para o retorno aos estudos, além de satisfazer as necessidades desses estudantes. Todavia, durante o curso, surgiram outros motivos, primordialmente no que tange à ascensão pessoal e profissional e a uma formação humana integral, que os levaram a permanecer no curso e a realizar sua conclusão.

Entretanto, nas falas dos estudantes, percebemos que eles trazem para si resquícios de culpa por não terem estudado na idade “adequada” e desconsideram o aprendizado adquirido ao longo da vida. Em seus discursos, encontramos uma valorização à escola e, conforme reforçam Santos e Caetano (2019), um comprometimento “com a defesa do processo de escolarização como forma legítima, tanto de realização pessoal quanto de desenvolvimento social” (p. 105) e, apenas, após o ingresso no ambiente escolar, sentem-se “habilitados a ser alguém no mundo ou a compreender melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem” (p. 105).

O estudante, que antes se via como ser das mudanças realizadas em sua vida, passa a valorizar mais sua posição de estudante julgando que antes do ingresso na EJA, não era possível se conceber como “alguém de valor”. Há, portanto, uma desvalorização dos seus conhecimentos prévios e de sua trajetória de vida e supervalorização da escolarização formal como algo de grande estima (SANTOS; CAETANO, 2019).

Assim, percebemos que o PROEJA precisa continuar a existir nos Institutos Federais, pois, como destacam Oliveira e Scopel (2016), em seus estudos, os sujeitos do PROEJA são

públicos considerados vulneráveis, que, no caso da EJA, mantém, fora do acesso à escola, uma parcela significativa da população que não frequenta e não concluiu a educação básica. Diante desse quadro, apesar das contradições do contexto em que o Proeja é criado, justifica-se a necessidade de afirmação de sua proposta como política integrada de formação dos trabalhadores, no sentido de responder aos anseios por uma política pública perene com possibilidade de integração da educação básica com educação profissional na modalidade de EJA, na perspectiva da formação humana (p. 139).

Nessa perspectiva, os estudantes da EJA entendem que apenas sairão da condição de inferioridade ao ter os estudos como parte do seu dia-a-dia. Em situação adversa a essa, esses jovens e adultos trabalhadores consideram-se incapazes e “atrasados” quanto à “força intelectual e produtiva” (SANTOS; CAETANO, 2019, p. 104). Esse fato nos indica que o retorno à escola, para esses estudantes, é também investir na sua identidade pessoal, resistir à exploração e lutar para além de sua sobrevivência. Lutar por sua existência.

Considerações finais

Para finalizar, destacamos que a Educação de Jovens e Adultos tem mais de quinhentos anos de história, entretanto, apesar desses anos contribuírem com a história dessa modalidade de ensino, foi só a partir dos anos 2000 que essa modalidade foi institucionalizada de forma mais ampla e, no atual governo, percebe-se o desmonte das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA.

O PROEJA surgiu por meio de um decreto e, assim, a EJA foi incluída nos Institutos Federais. Nesse cenário é que situamos também o curso técnico em ACS – PROEJA, que perdurou no IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba por 04 (quatro) anos, sendo ofertadas 04 (quatro) turmas cumprindo uma determinação prevista na legislação vigente.

Com o presente estudo, foi possível, também, por meio das narrativas dos egressos das turmas de 2008 a 2013, compreender a temática da permanência e resistência no PROEJA. Além disso, os resultados da pesquisa evidenciaram que os alunos do PROEJA, ao ingressarem no ambiente escolar, se deparam com

diferentes realidades: diferenças culturais, demandas e possibilidades de ascensão na vida profissional, vislumbram um projeto pessoal sendo concretizado e, muitas vezes, supervalorizam o processo de escolarização. Esses fatores podem incentivar ou desestimular a permanência deles no curso. Isso sinaliza a importância das ações pedagógicas e das políticas de assistência estudantil específicas para esse público, vez que não se enquadram nos requisitos dos editais de assistência estudantil destinados aos estudantes das demais modalidades de ensino por serem trabalhadores reais.

Referências

BARBOSA, Roscelino Quintão. **Uma análise sobre a implantação do Proeja**: Um estudo de caso no IFET Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba (2006 – 2008). 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9119>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 21 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 91.980**, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 11/2000**. Brasília, DF: Ministério da Educação: 9 de junho de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2000a. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/legisla%C3%A7%C3%A3o%202_0.pdf. Acesso em 21 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/2000**. 19 de julho de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2000b. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Legisla%C3%A7%C3%A3o_0.pdf. Acesso em 21 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil alfabetizado**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 11 de março de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em 30 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.080/05**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 jun. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em 20 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental - Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 05 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em 08 de março de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 20 de outubro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 20 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 06/ 2012**, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília. Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 nov.2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 22/2013**, de 7 de junho de 2013. Altera o § 3º do art. 6º da Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, e o § 4º do art. 1º da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica e a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação: FNDE, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4600-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-22,-de-7-de-junho-de-2013>. Acesso em 21 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 20 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.342**, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/legislacao/decreto_n_9432_29062018_regulamenta_politica_nacional_de_avaliacao_e_exames_da_educacao_basica.pdf. Acesso em 21 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.465**, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm. Acesso em 02 de março de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01/2021a**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2021b**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 08 junho. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 08 de março de 2020.

CASTRO, A. C. EJA e a Resistência: **silenciamento, desmonte e ausência de políticas públicas**. s/p., 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/09/EJA-e-a-resist%C3%Aancia-silenciamento-desmonte-e-aus%C3%Aancias-das-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas.pdf>. Acesso em 9 de junho de 2021.

COSTA, N., S.; BRASILEIRO, B. G.; MIRANDA, P. R. DE. Um resgate histórico do PROEJA do IF Sudeste MG: ecos trazidos pelos documentos. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 369-390, 19 out. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60212>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP, 2018. 320 p.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em 06 de março de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Juiz de Fora, MG, 2021. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2021-2025/resolucao-consu-27-01-2021-pdi-2021-2025.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

LUCENA, M. B. **Desafios da Permanência do Estudante-Trabalhador no IF Sudeste MG- Campus Barbacena**: um estudo de caso nos cursos subsequentes. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Barbacena. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9924615. Acesso em: 18 maio. 2020.

MEIHY, J. C.S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MIRANDA, P. R. de. “**O PROEJA vai fazer falta**”: uma análise de diferentes projetos educativos a partir dos discursos de estudantes nas aulas de Matemática. 2015. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7VPWU> Acesso em 17 de outubro de 2019.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, vol. 2-2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> Acesso em 17 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 12, p. 58-73, 1999.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna Graça. Uma década do: sua gênese, balanço e perspectivas. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 120-144, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4998/1573>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

SANTOS, L. S.; CAETANO, C. J. A Produção Textual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Vozes de Resistência. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 93–111, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/27273>. Acesso em 9 de junho de 2021.

SANTOS, S. V. Sete Lições sobre o PROEJA. In: Jaqueline Moll e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, PR: Editora Artmed, 2010, v.1, p.43-57.

SAKALAUSKAS, R. S. **PROEJA no IFPR**: Ações de Expansão e Fortalecimento. 2019. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7689383. Acesso em 03 de março de 2020.

SOARES, L. J. G.; HADDAD, S.; PAIVA, J. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240050, p. 1-25, out. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240050.pdf>. Acesso em 05 de março de 2020.

A IMPLANTAÇÃO DO EJATEC NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: MAIS UM ATAQUE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES¹

Hélida Lança²

Resumo

Este artigo apresenta análise realizada sobre recentes políticas educacionais implantadas na rede estadual de educação básica paulista, especificamente aquelas voltadas para o alinhamento da Educação de Jovens e Adultos aos princípios da Reforma do Ensino Médio. A partir de discussão teórica amparada nas concepções da pedagogia crítica, realizamos a análise dos documentos e orientações normativas oficiais da Seduc/SP para a implantação do EJATEC nas escolas. Concluimos se tratar de mais um ataque ao direito da classe trabalhadora à educação, na medida em que a submete ainda mais aos interesses privatistas, cujos objetivos vão na contramão do que se espera de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; EJATEC; Reforma do Ensino Médio.

LA IMPLEMENTACIÓN DE EJATEC EN LA RED ESTATAL DE SÃO PAULO: OTRO ATAQUE A LA EDUCACIÓN DE LOS TRABAJADORES JÓVENES Y ADULTOS

Resumen

Este artículo presenta un análisis realizado sobre las políticas educativas recientes implementadas en el sistema estatal de educación básica en São Paulo, específicamente aquellas orientadas a alinear la Educación de Jóvenes y Adultos con los principios de la Reforma de la Educación Secundaria. A partir de una discusión teórica sostenida en las concepciones de la pedagogía crítica, analizamos los documentos y lineamientos normativos oficiales de Seduc/SP para la implementación de EJATEC en las escuelas. Concluimos que se trata de un atentado más al derecho de la clase trabajadora a la educación, en la medida en que la somete aún más a intereses privatistas, cuyos objetivos van en contra de lo que se espera de una educación emancipadora.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; EJATEC; Reforma de la escuela secundaria.

THE IMPLEMENTATION OF EJATEC IN THE SÃO PAULO STATE NETWORK: ANOTHER ATTACK ON THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULT WORKERS

Abstract

This article presents an analysis carried out on recent educational policies implemented in the state system of basic education in São Paulo, specifically those aimed at aligning Youth and Adult Education with the principles of the Secondary Education Reform. From a theoretical discussion supported by the conceptions of critical pedagogy, we analyzed the documents and official normative guidelines of Seduc/SP for the implementation of EJATEC in schools. We conclude that this is another attack on the right of the working class to education, insofar as it submits it even more to privatist interests, whose objectives go against what is expected of an emancipatory education.

Keywords: Youth and adult education; EJATEC; High School Reform.

¹Artigo recebido em 16/07/2021. Primeira avaliação em 28/07/2021. Segunda avaliação em 10/08/2021. Aprovado em 02/09/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50875](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50875)

²Professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e diretora escolar da E. E. Oswaldo Catalano. E-mail: helida_lanca@hotmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7105410723343323>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5517-4890>.

A Educação de Jovens e Adultos na rede escolar do Estado de São Paulo

A maior rede de ensino do país segue, desde 1995, submetida a sucessivas gestões de governadores do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e, de acordo com números divulgados pela Secretaria da Educação em seu sítio oficial, conta com cinco mil e quatrocentas escolas, três milhões e quinhentos mil alunos, onde atuam duzentos e trinta e quatro mil trabalhadores (docentes e não-docentes). Nesses mais de vinte cinco anos de gestão tucana, muitas políticas foram implantadas na educação estadual e, embora tenham sido sempre anunciadas como excelentes saídas para as soluções dos problemas, permeadas de uma falácia constantemente esvaziada de argumentos científicos, nunca foi difícil perceber o alinhamento de tais ações ao ideário neoliberal de valorização do setor privado a partir do desmonte dos serviços públicos, cuja estratégia busca regular a existência dos indivíduos na sociedade a partir da lógica de mercado, onde cada um deve ser o empreendedor de si mesmo.

Trata-se de uma nova razão do mundo, cujo sucesso normativo pode ser descrito como político, econômico, social e subjetivo, enfim, integra todas as dimensões da existência humana. (...) O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. (DARDOT e LAVAL, 2016, p.16-17).

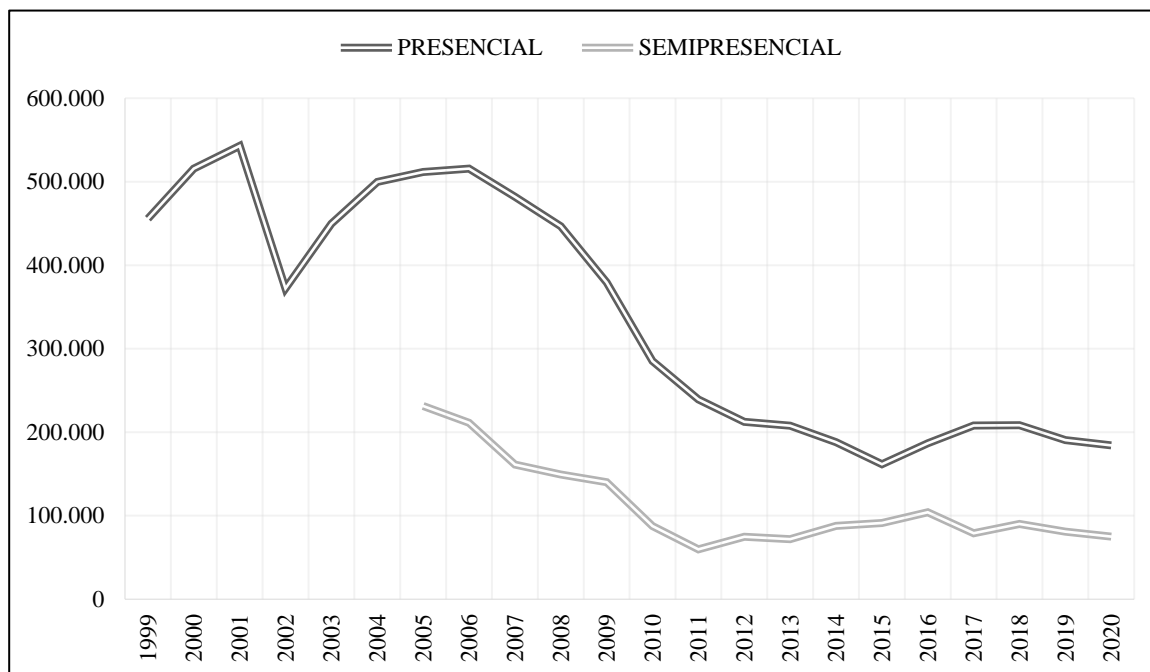
A partir do que determina essa nova racionalidade, podemos destacar as principais alterações realizadas na educação paulista, com a implantação de políticas neoliberais: reestruturação e reorganização da rede, municipalização, unificação curricular, avaliações em larga escala, contratação temporária de docentes, competição entre escolas, abertura para interferências do setor privado, pouca e má destinação de recursos e desvalorização docente.

Não é preciso ser especialista para perceber o quanto a educação estadual paulista retrocedeu desde então. Um breve olhar para as escolas - e para as pessoas que nela passam – é o suficiente para se constatar que a educação pública, embora seja um direito, vem sendo severamente atacada e sucateada no Estado de São Paulo. Além das questões relacionadas à qualidade, também é evidente a diminuição da rede em tamanho e oferta de vagas. De acordo com dados do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao Censo Escolar dos anos 1999 e 2020, no Ensino Fundamental (regular) o atendimento da rede paulista caiu de 64% para 37% da demanda geral neste intervalo de tempo, enquanto as escolas particulares saltaram de 12% para 21%. O Ensino Médio na rede estadual (regular e presencial) atendia inicialmente 84% das matrículas, chegando a 81% em 2020, enquanto as escolas particulares saltaram de 14% para 17%.

No que se refere à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a diminuição na quantidade de matrículas tem proporções gigantescas, conforme demonstra o Gráfico 1. Em 2001 a rede paulista ultrapassou a marca de 542 mil alunos matriculados em turmas presenciais e, em 2020, esse número chegou a pouco mais de 184 mil. Com relação às matrículas nos cursos semipresenciais da EJA, verificamos que começaram a ser apontadas a partir do Censo Escolar de 2005, quando a rede paulista registrou 231 mil alunos, regredindo para 74 mil em 2020.

Gráfico 1- Matrículas na EJA na rede do Estado de São Paulo de 1999 a 2020



Fonte: Censo Escolar – INEP de 1999 a 2020 (elaborado pela autora)

Partindo da utilização de técnicas demográficas³ para considerar a população fora da idade escolar esperada, uma recente e importante pesquisa indica

[...] que há uma parcela importante da população adulta, residente no estado de São Paulo, a qual segue com a educação básica incompleta. Ela conforma um estoque que pode ser convertido em demanda potencial para a EJA. O volume desse estoque, por sua vez, pode ser estimado por meio de fonte e método demográficos. Assim, buscou-se, por meio da aplicação do modelo Profluxo, estimar o número de jovens e adultos que não concluíram a educação básica e que constituem, portanto, um estoque invisível para a maioria das políticas educacionais. Nesse sentido, o modelo elaborado há 30 anos mostra-se útil para analisar os avanços educacionais da população, bem como os seus desafios, a partir de fontes de dados demográficos. (LONGO e VIEIRA, 2021, p. 14-15).

No referido estudo, as autoras apresentam números que colocam em xeque a argumentação dos recentes governos que, ao serem questionados sobre a diminuição da oferta escolar a jovens e adultos, repetidamente se justificam utilizando a diminuição da população como sendo a única razão. Ainda que reconheçam a existência real de uma redução populacional, as pesquisadoras comprovam que ela não chega a ser significativa a ponto de afetar - de forma tão severa - as matrículas escolares. Comprovam, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra dos Domicílios (PNAD), um estoque de 12 milhões de pessoas entre 19 e 64 anos de idade, aptas a ingressar na educação básica no Estado de São Paulo em 2015.

Mesmo com todo o comprovado potencial público para atendimento na EJA, em 2015, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) apresentou proposta do que chamava de “reorganização da rede”, onde pretendia seguir com o projeto de separar escolas por segmentos e etapas de ensino, bem como encerrar o atendimento noturno na maioria das unidades que ainda o ofertavam, mantendo apenas algumas escolas por região para atendimento dos alunos trabalhadores. Uma ação que atingiria brutalmente a oferta da EJA, mas que precisou ser abortada pelo governo em razão da resistência dos estudantes, que construíram o movimento de ocupação das escolas, conseguindo impedir sua implantação naquele momento.

³Utilização do Profluxo: modelo matemático formal que utiliza bases de dados demográficos para aprimorar a estimativa dos indicadores educacionais. Foi proposto no Brasil a partir da década de 1980 por Fletcher e Ribeiro (1987, 1989) com o objetivo de corrigir os equívocos que as estatísticas oficiais apresentavam até então e, em razão disso, induziam a criação de políticas educacionais equivocadas.

Passados mais de cinco anos daquela tentativa de reorganização, o que percebemos hoje na rede é que, infelizmente, ela seguiu sendo realizada, ainda que de forma mais lenta e silenciosa (CASSIO et al, 2016), principalmente no que diz respeito ao encerramento do período noturno em diversas escolas e à manutenção do atendimento da EJA em apenas algumas poucas unidades de cada região. Nos casos de encerramento da EJA, as tratativas seguem de forma individual, em reuniões blindadas entre o dirigente de ensino e o diretor da escola, sem nenhuma participação ou consulta à comunidade e, portanto, na contramão dos princípios da gestão democrática.

Tamanha insistência na forçada diminuição da rede vai ao encontro das novas formas de gestão pública (SHIROMA & EVANGELISTA, 2015; OLIVEIRA, 2015) e das políticas de austeridade fiscal (ROSSI & DWECK, 2016; CARA & PELLANDA, 2018) que atendem ao ideário neoliberal. Com essência gerencial, incorporam os princípios da gestão do setor privado: racionalização de recursos, planejamento estratégico e responsabilização. Com a justificativa central na redução de gastos públicos, deixam de lado as preocupações com a oferta de uma educação pública de qualidade, ainda que este seja um direito da sociedade.

O Novo Ensino Médio na rede estadual paulista

A reforma do Ensino Médio se deu inicialmente pela Medida Provisória nº. 746/2016, e posteriormente como Lei nº. 13.415/2017. Foi promovida pelo Ministério da Educação (MEC) do governo Temer, num período em que Rossieli Soares⁴ – atual Secretário da Educação no Estado de São Paulo – era o Secretário da Educação Básica do MEC e, portanto, teve importante influência e participação na reforma, desde a redação até a implantação.

Permeada de polêmicas e retrocessos, foi apresentada por seus apoiadores a partir de justificativas amparadas em uma visão economicista e privatista de educação: desempenho nos testes padronizados de larga escala em nível nacional e internacional, necessidade de profissionalização dos jovens e excesso na

⁴Rossieli Soares da Silva é um advogado gaúcho, com mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Foi Secretário da Educação no Amazonas (2012 a 2016), Secretário da Educação Básica do Ministério da Educação (2016-2018) e Ministro da Educação (2018) na gestão de Michel Temer. Desde 2019 é Secretário da Educação do Estado de São Paulo, nomeado pelo Governador João Dória para a gestão 2019-2022.

quantidade de disciplinas ofertadas (SILVA, 2018). No cerne das alterações está a reorganização curricular determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), combinada a diferentes itinerários formativos e amparada na formação por competências como modelo pedagógico.

A formação por competências está consolidada há tempos como centro nevrálgico das políticas curriculares, visto que encabeça a lista das palavras de ordem do ideário neoliberal que, desde a década de 1990, segue prometendo a solução para os problemas educacionais brasileiros num processo falacioso e redundante, mas que, infelizmente, vem colaborando muito para que retrocessos sejam executados.

Há uma importante contribuição científica comprovando que tal modismo não possibilita a formação integral dos estudantes (SAVIANI, 2008; DUARTE, 2001; 2010), pois é apenas mais uma das faces do capitalismo interferindo na manutenção do modelo econômico e na formação dos futuros trabalhadores e consumidores.

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Ainda assim, os governos seguem negando a ciência e insistindo na formação por competências como se fosse o melhor e o único caminho para a educação de qualidade. O setor privado, através de seus institutos e organizações, segue repetindo esse discurso como se fosse um mantra ou uma reza que, sendo tantas vezes repetida, acaba se tornando verdade para muitas pessoas e ganhando força junto à opinião pública, dificultando muito qualquer possibilidade de resistência ou de contraditório. Inclusive dentro das próprias escolas e diretorias de ensino, quando alguém ousa tecer críticas, é retribuído com olhares de espanto pela grande maioria, como se o assunto fosse sagrado, classificando os críticos como verdadeiros hereges da formação por competências.

O negacionismo científico ganhou muito espaço e força com a pandemia da Covid-19, quando uma parcela da população, encorajada pela postura do Presidente Jair Bolsonaro, se recusa a aceitar as comprovações da ciência no combate ao

vírus: questionam as vacinas, se recusam a usar máscaras, insistem em defender tratamento precoce sem eficácia, dentre outros. Mas é importante registrarmos que o negacionismo está instituído há muito mais tempo nas políticas educacionais, inclusive pelas mãos de quem acusa o presidente de negacionismo. Uma maliciosa e perversa estratégia dos governos do PSDB: condenam o negacionismo na saúde⁵, mas exercem o negacionismo na educação.

Na rede estadual de São Paulo, o processo oficial de implantação do Novo Ensino Médio teve início em 2020, com a criação do documento oficial do Currículo Paulista, a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação e posterior homologação do Secretário, que era o Ministro da Educação em 2018, quando a BNCC foi homologada.

No ano anterior, a Seduc/SP declara ter realizado pesquisas e seminários com estudantes e profissionais das escolas públicas e privadas, alegando ser necessária a participação de todos na construção do documento final do currículo, num aparente exercício da democracia de fachada, onde não houve espaço para se ouvir o contraditório. O que houve foi a aplicação de pesquisas com questões fechadas para uma quantidade pouco significativa de pessoas, e que não deveria ter sido considerada como uma amostra representativa e, portanto, apresenta alinhamento com o processo de consulta realizado em nível federal quando da implantação da BNCC, cujo participacionismo foi identificado por Cassio (2017, p. 8), como um processo em que a “participação” nas consultas tem a função apenas de legitimar o que já estava definido anteriormente, e não colaborar efetivamente na construção de uma proposta.

A Seduc/SP informa ter realizado doze grupos focais com professores e estudantes para realizar a escuta, mas não esclarece de que forma tais grupos foram constituídos, nem em quais locais. Confirma, ainda, no próprio documento, que apenas as sugestões consideradas pertinentes e alinhadas às ideias da BNCC foram consideradas:

Após todos esses momentos de escuta com os profissionais da educação, estudantes e sociedade civil, os redatores do currículo analisaram as contribuições, observações e sugestões, inclusive as contribuições vindas da consulta pública, incorporando na versão

⁵Cabe aqui uma ressalva importante: embora afirmem defender a ciência no combate à pandemia, seguem insistindo num retorno presencial forçado das atividades escolares, sem medidas efetivas que garantam a segurança de estudantes e trabalhadores.

preliminar do documento aquelas consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC. (SÃO PAULO, 2020, p. 22).

Nas páginas iniciais do documento, são apresentadas as instituições que colaboraram com sua elaboração, dentre as quais destacamos Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna e Parceiros da Educação (SÃO PAULO, 2020, p. 5). Na rede estadual paulista há um espaço cada vez maior para interferências diretas do setor privado, configurando o que se denomina como Neoliberalismo de Terceira Via (PERONI, 2003, 2009; NEVES, 2005), que se apresenta como uma suposta alternativa para a solução dos problemas do Estado, mas que, no fundo, carrega os mesmos princípios centrais do neoliberalismo: livre mercado, privatizações e flexibilização do trabalho.

Partindo da premissa de que é na existência de um Estado inflado que está a culpa pela crise, implementam a ideia de que a lógica empresarial deve ser vista, portanto, como sinônimo de qualidade para a gestão pública, determinando uma nova relação entre Estado e sociedade civil, que deve ser “efetivada pelas parcerias com empresas e com o terceiro setor. O terceiro setor é a parte instrumental para a realização do projeto político da Terceira Via” (PERONI, 2009, p. 19).

O documento orientador do Currículo Paulista apresenta o conceito de educação integral como a base da formação, a partir do compromisso “com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural” (SÃO PAULO, 2020, p. 23). Reitera as dez competências gerais da educação básica elencadas na BNCC, e as complementa com destaque para as competências socioemocionais.

As competências socioemocionais configuram um modismo pedagógico amparado em referências pseudocientíficas para defender o desenvolvimento de pessoas centradas em seus projetos de vida individuais que, para serem alcançados, dependem de estabilidade e controle emocional. Na teoria, prometem reduzir a desigualdade social na medida em que cada indivíduo passa a ser o empreendedor de sua própria prosperidade. Na prática, colaboram para criação de sujeitos conformados, dóceis e subservientes, capazes de aceitar em silêncio todo tipo de desigualdade e injustiça a que forem submetidos, numa lógica que coloca a educação a serviço dos interesses do capital, visto que colabora para a construção

da ideia equivocada de que o indivíduo pode ser o que ele quiser, como se seu desenvolvimento emocional dependesse apenas dele, e não fosse também mediado pela materialidade das condições da sociedade em que vive. Neste processo, cada indivíduo carrega a própria culpa por não conseguir alcançar os objetivos de vida e, em razão do sentimento de incompetência individual, acaba se conformando com qualquer coisa, qualquer salário, qualquer condição de trabalho.

Neste sentido, embora propague o exercício de uma educação integral, reduz a formação dos estudantes a um modelo de adaptação e naturalização da sociedade capitalista, indo na contramão do que defendemos, a partir das contribuições do marxismo e da pedagogia crítica, para que seja superado o modelo hegemônico de educação a serviço do capital.

Considerando o aluno como um ser global, a perspectiva histórico-crítica concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre a teoria e a prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando “a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral”. (SAVIANI, 2008b, p. 103).

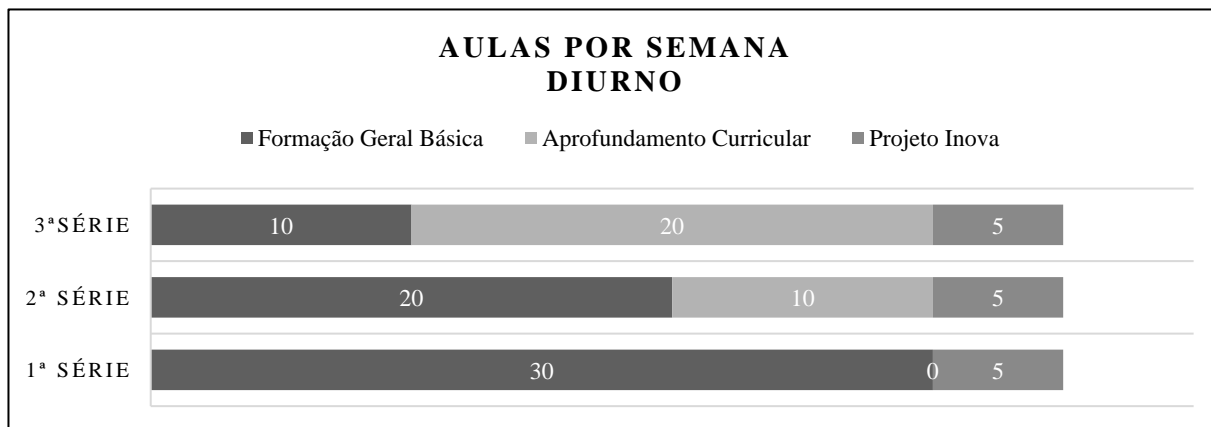
Para a organização do trabalho pedagógico, o Currículo Paulista determina que deve estar amparado em aprendizagens essenciais, a partir das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com relação à flexibilização curricular, defende os itinerários formativos a partir de diferentes arranjos curriculares, “propiciando ao estudante desenvolver e fortalecer sua autonomia, considerando seu projeto de vida” (SÃO PAULO, 2020, p. 196). Na etapa final do documento, são apresentados os itinerários formativos possíveis na rede, bem como a organização curricular e cada um deles, com habilidades, competências e pressupostos metodológicos já definidos.

A distribuição da carga horária será feita entre Formação Geral Básica, Aprofundamento Curricular e Projeto Inova⁶, conforme apresenta o Gráfico 2. Importante ressaltar que os estudantes, ao chegarem na terceira série, terão apenas dez aulas semanais de disciplinas da formação geral.

⁶Inova Educação é um programa implantado na rede estadual em 2020, que acrescenta três disciplinas na carga horária de estudantes: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologias. <https://inova.educacao.sp.gov.br>

Gráfico 2 – Distribuição da carga horária – Novo Ensino Médio - SP



Fonte: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE)⁷

As Matrizes Curriculares do ensino médio ainda não foram divulgadas e, portanto, há um curso já em funcionamento nas escolas cuja composição curricular é desconhecida. Os planos escolares de 2021 serão homologados pelos dirigentes regionais com uma Matriz Curricular incompleta, visto que se conhece apenas a estrutura da primeira série, que já está em curso. Em maio de 2021, a Seduc/SP lançou um edital⁸ via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a contratação de um consultor especialista em estratégia, que será o responsável pela elaboração das matrizes, com a tarefa de entregar todo o trabalho num prazo de onze meses, o que indica que não será conhecida a matriz do curso inteiro nem no início do ano letivo de 2022.

Além disso, as escolas estão sendo cobradas para reestruturação e alinhamento de suas propostas pedagógicas à reforma, mesmo sem conhecer a estrutura completa do curso que estão oferecendo. Enquanto isso, o Secretário e sua equipe seguem empenhados em apresentar para todos da rede o que chamam de “arquitetura do novo ensino médio”. Uma infinidade de *lives* foram (e continuam sendo) realizadas no Centro de Mídias da Educação de São Paulo⁹ (CMSP),

⁷ Materiais disponíveis em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>

⁸ O edital UNESCO - Projeto 914BRZ1077 – nº 05/2021 - Consultoria técnica especializada para elaboração de proposta das Matrizes Curriculares e de Estratégia para Apresentação e Implementação dos Itinerários do Novo Ensino Médio para a rede estadual de educação de São Paulo está disponível na íntegra em <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Edital-SEDUC.docx.pdf>

⁹ O CMSP é a plataforma digital da Seduc/SP para formação dos profissionais e aulas para os estudantes. A pandemia da Covid-19 possibilitou sua criação e constante ampliação, abrindo portas para o ensino híbrido, educação mediada por tecnologia e altos investimentos financeiros. O

apresentando um sem-fim de slides e discursos para esclarecimentos e convencimentos.

Nas turmas de período diurno, já foi divulgado que a carga horária anual será de 1050 horas, totalizando 3050 horas no curso. Além disso, cada uma das opções do aluno por Aprofundamento Curricular será composta por Unidades Curriculares (UCs) distintas, cada uma com a duração de um semestre. O aluno cursará duas UCs na 2ª série e quatro UCs na 3ª série. Cada UC terá 150 horas, distribuídas em 10 aulas por semana. Serão compostas por Componentes Curriculares e a atribuição de aulas será feita por eles, e não mais por disciplinas.

Tabela 1 – Unidades Curriculares (UCs)

1ª série		2ª série		3ª série	
1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
-	-	UC 1	UC 2	UC3	UC 5
-	-	-	-	UC 4	UC 6

Fonte: CMSP - Apresentação e arquitetura dos itinerários formativos de linguagens. 23/06/2021¹⁰

Os itinerários formativos serão compostos por cinco aulas do Projeto Inova, além do aprofundamento escolhido pelo aluno, a partir de onze possibilidades¹¹. O aluno pode optar por se aprofundar em uma das áreas puras, por áreas integradas ou por formação técnica:

- Linguagens e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Linguagens e suas Tecnologias + Matemática e suas Tecnologias;
- Linguagens e suas Tecnologias + Ciência Humanas e Sociais Aplicadas;
- Linguagens e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e Suas Tecnologias;

endereço do site é <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br>. O repositório de vídeos está disponível em: <https://www.youtube.com/centrodemidiasp1>

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ThJvzmac4JA>

¹¹ Os itinerários foram abordados em uma infinidade de formações e materiais da Seduc/SP. Podem ser verificados com mais detalhes em Live Novo Ensino Médio SP – 28/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jggyucY7be8>

- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas + Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Formação Técnica Profissional.

A partir da manifestação de interesse dos alunos, cada escola deverá organizar os itinerários que serão oferecidos no ano seguinte, considerando a quantidade de turmas que atende e as possibilidades de oferta que se afinem ao máximo com o desejo dos estudantes – mas sempre seguindo a cartilha do repertório de possibilidades determinado pela Seduc/SP. Importante ressaltar que há uma iniciativa explícita por parte da Secretaria em valorizar a opção pela formação técnica com o Novotec¹², contribuindo para que todos acreditem que isso garantirá a entrada e a manutenção dos jovens no mercado de trabalho.

Com relação ao ensino médio do período noturno, os problemas são ainda maiores, pois a carga horária mínima exigida não se encaixa dentro do horário de aula regular, que é das 19h às 23h, com cinco aulas diárias de 45 minutos. Ficam faltando dez aulas por semana, ou então oito (se consideramos a dispensa de Educação Física). Neste quesito, a Seduc/SP orienta que cada escola deverá encontrar uma forma de garantir o cumprimento dessas aulas, podendo escolher entre três opções.

1. Aulas pelo CMSP: os conteúdos serão transmitidos de modo síncrono e assíncrono para os estudantes
2. Estudos orientados: terão a possibilidade de estudar com os materiais didáticos (análogo ao modelo CEEJA)
3. Uma aula presencial a mais por dia: para isso a escola precisa ter sala(s) ociosa(s) no período da tarde para permitir que as aulas iniciem às 18h15 (...) os estudantes só conseguem cumprir 5 aulas semanais, sendo necessário complementação das outras 3 aulas aos sábados ou em um dos outros dois modelos.¹³

Os estudantes trabalhadores, portanto, ficam com um prejuízo ainda maior. Neste ponto foi criada a oportunidade de imposição do ensino híbrido e da educação à distância – um desejo antigo do governo paulista, cujo terreno vinha sendo

¹²O Novotec é um programa do Governo do Estado de São Paulo, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico em parceria com o Centro Paula Souza e a Secretaria de Educação, que oferece cursos de habilitação técnica e de qualificação profissional aos jovens estudantes do ensino médio da rede estadual, alinhado com as demandas do mercado de trabalho. <http://www.novotec.sp.gov.br>

¹³Apresentação e arquitetura do Novo Ensino Médio e detalhamento dos itinerários formativos. 14/06/2021. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/#!/midia?videoPlay=14918&id=0>

semeado aos poucos, mas que a pandemia acabou dando abertura e criando possibilidades de aceleração dos processos de consolidação.

Portanto, é nessa conjuntura que se dá o processo de mudança do ensino médio (regular e EJA) no Estado de São Paulo, com alicerces no negacionismo, no autoritarismo e no participacionismo: negacionista porque recusa a ciência e segue insistindo em um modelo que vai em desencontro de uma formação verdadeiramente integral; autoritário porque gerencia por imposição e sem aceitar questionamentos; participacionista porque simula uma democracia que, sabemos, é de fachada.

Um modelo curricular imposto, apresentado como a oitava maravilha do mundo a partir de discursos romantizados e emotivos, e que segue atendendo exclusivamente aos interesses do capital. Enquanto assistimos a esse forte ataque contra a formação de nossas futuras gerações, nos deparamos com o secretário e seus fiéis escudeiros mantendo as ações de divulgação com frases do tipo: “O Novo Ensino Médio vai aproximar os estudantes do mercado de trabalho”; “São os sonhos dos nossos jovens em movimento”; “A vontade dos estudantes finalmente será respeitada”; “Precisamos incentivar e valorizar o projeto de vida dos nossos jovens”.

A implantação do EJATEC

O novo currículo também será implantado oficialmente na EJA a partir de 2022, com as mesmas premissas de itinerários formativos do Novo Ensino Médio. Mas, diferente do que se vem fazendo com os alunos das turmas anuais, para os estudantes da EJA não houve nenhuma escuta, escolha ou participação.

Não é de hoje que as políticas para a educação de jovens e adultos são permeadas de uma intencionalidade que mantém a modalidade numa posição marginalizada, como apontou Di Pierro (2005). Nas mais de trezentas páginas do documento orientador do Currículo Paulista, apenas duas foram reservadas para tratar especificamente da EJA. São cinco parágrafos onde a Seduc/SP apresenta seu conceito de EJA a partir da legislação e dos princípios apontados pela UNESCO para a educação ao longo da vida, defende a importância de metodologias ativas e finaliza com a visão específica sobre formação para o trabalho.

(...) é necessário considerar que muitos estudantes dessa modalidade são trabalhadores, portanto, as atividades devem fazer conexão com o eixo "mundo do trabalho", possibilitando ao indivíduo "reconstruir" a sua aprendizagem, partindo de sua vivência cotidiana para construir e sistematizar os conhecimentos científicos. (SÃO PAULO, 2020, p. 41).

Para a parcela de jovens e adultos trabalhadores que são alunos da rede, a Seduc/SP preparou algo mais específico e unitário: o Programa EJATEC. Até o momento, não há pronunciamento algum sobre a possibilidade de oferta dos outros dez possíveis itinerários, deixando evidente a tendência em forçar que os alunos caminhem pela trajetória profissionalizante mesmo sem tê-los ouvido, e mesmo que a legislação garanta a oferta de outros caminhos.

O EJATEC é uma das modalidades do Novo Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos. O programa conecta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional em EAD, visando aumentar a empregabilidade dos estudantes e estimular a continuidade dos estudos¹⁴.

O EJATEC está inserido em um dos cursos do Novotec, fomentados pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico e, além disso, é um projeto que tem o apoio do Banco Itaú¹⁵ e que segue sendo implantado em vários outros estados do país. O programa iniciará como piloto no segundo semestre de 2021, ofertado exclusivamente a estudantes de 2º Termo do Ensino Médio que aderiram ao projeto, por opção individual. A partir de 2022, não haverá mais a opção, sendo o modelo obrigatório a todos os estudantes da EJA a partir do 2º Termo.

Como objetivos¹⁶ do Programa, a Seduc/SP elenca: 1) conectar a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional; 2) cumprir a Lei do Novo Ensino Médio; 3) aumentar a empregabilidade dos estudantes; 4) estimular a continuidade dos estudos no Técnico Modular.

Nesse formato, são mantidas as 1200 horas da Formação Geral Básica, acrescidas de 45 horas de Projeto de Vida e 300 horas de qualificação profissional (referente a 1/3 de um curso técnico modular). Sendo assim, o curso deixará de ter

¹⁴ Definição do EJATEC disponível no site do programa: <http://www.novotec.sp.gov.br/ejatec>

¹⁵ Itaú Educação e Trabalho: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/presskit/itau-educacao-e-trabalho>

¹⁶ Apresentação da Formação Profissional na EJA. 16/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OziD7kSaN2Q>

duração total de três semestres, e passará para quatro semestres – a diferença na distribuição da carga horária nos termos pode ser verificada nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Carga horária EJA - Ensino Médio (atual)

	2021.2	2022.1	2022.2	Total
	1º Termo	2º Termo	3º Termo	
Formação Geral Básica	405	405	405	1215

Fonte: Anexo 17 da Resolução Seduc nº. 85/2020

Tabela 3 – Carga horária EJATEC

	2021.2	2022.1	2022.2	2023.1	Total
	1º Termo	2º Termo	3º Termo	4º Termo	
Formação Geral Básica	405	285	270	240	1200
Projeto de Vida	0	15	15	15	45
Profissionalizante	0	90	105	105	300

Fonte: Apresentação da proposta de Formação Profissional na EJA – 16/04/2021¹⁷

A EJA na rede paulista tem, atualmente, a matriz constituída por componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, sendo assegurada a carga de 405 (quatrocentas e cinco) horas semestrais, que equivalem a 540 (quinhentos e quarenta) aulas.

Tabela 4 – Matriz Curricular EJA - Ensino Médio (atual)

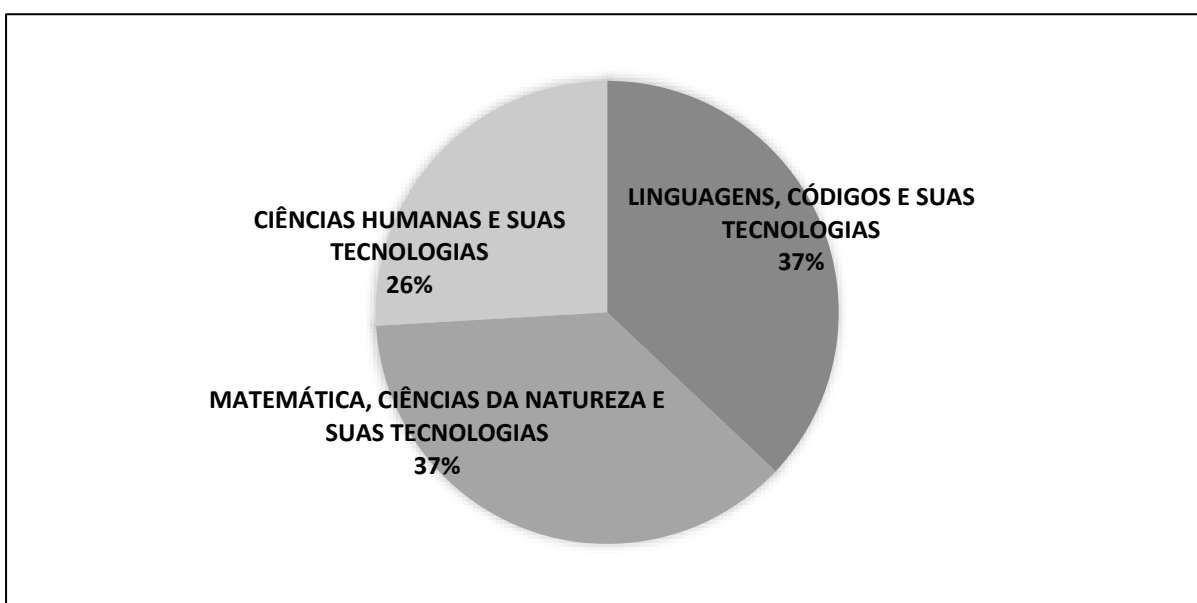
AULAS DE 45 MINUTOS x 20 SEMANS					
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS		
			1 TERMO	2 TERMO	3 TERMO
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4
		LÍNGUA INGLESA	2	2	2
		ARTE	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	4	4
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	2	2
		FÍSICA	2	2	2
		BIOLOGIA	2	2	2
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	2
		GEOGRAFIA	2	2	1
		FILOSOFIA	1	2	2
		SOCIOLOGIA	2	1	2
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			27	27
TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS			540	540	540
TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			405	405	405

Fonte: Anexo 17 da Resolução Seduc nº. 85/2020

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OziD7kSaN2Q>

Conforme é possível verificar na Tabela 4, as aulas estão distribuídas em três termos semestrais, de forma que Língua Portuguesa e Matemática têm maior quantidade de aulas (quatro por semana) e as outras disciplinas têm duas aulas por semana, com exceção feita a algumas disciplinas de Ciências Humanas, que chegam a uma única aula por semana em alguns semestres. Desta forma, percebemos um desequilíbrio entre as áreas, ficando a carga horária em Humanas menor, como apontado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Carga horária das áreas – EJA Ensino Médio (atual)



Fonte: Anexo 17 da Resolução Seduc nº. 85/2020 (elaborado pela autora)

No EJATEC, a organização curricular está regulamentada pela Resolução Seduc nº. 61, de 14 de julho de 2021, que dispõe especificamente sobre a EJA de Ensino Médio na rede estadual. Na publicação, a resolução apresenta uma matriz cujo itinerário formativo tem os componentes curriculares em branco, conforme apresentamos na Tabela 5. Também aponta a possibilidade de itinerários (no plural), ainda que tenhamos constatado apenas uma única possibilidade ofertada para 2021, que é a Qualificação para Auxiliar Administrativo.

Importante ressaltar que a referida resolução foi publicada no último dia de trabalho da rede antes do período de férias escolares, cujo retorno se dará no mesmo dia do início letivo com alunos. Desta forma, não há previsão de nenhum momento para planejamento ou apropriação da proposta por parte das equipes

antes do início das aulas, contradizendo o objetivo da Seduc/SP de promover a integração entre formação básica e profissional. Nas escolas, não há nenhuma informação sobre as disciplinas que serão cursadas no itinerário formativo.

Tabela 5 – Matriz Curricular EJATEC

AULAS DE 45 MINUTOS x 20 SEMANAS							
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES	AULAS SEMANAIS				
			1 TERMO	2 TERMO	3 TERMO	4 TERMO	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3	2	
		LÍNGUA INGLESA	2	1	1	2	
		ARTE	2	1	2	1	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	0	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	2	3	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	2	1	1	
		FÍSICA	2	2	1	1	
		BIOLOGIA	2	1	1	2	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	1	2	1	
		GEOGRAFIA	2	1	1	1	
		FILOSOFIA	1	1	1	1	
		SOCIOLOGIA	2	1	1	1	
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS			27	19	18	16
	ITINERÁRIO FORMATIVO			0	6	7	7
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			27	25	25	23
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS			540	500	500	460
TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			405	375	375	345	

Fonte: Resolução Seduc nº. 61/2021.

A carga horária total de cada uma das disciplinas segue a mesma, exceção feita à Filosofia, que perdeu uma aula nessa transição. Ainda assim, se faz necessário destacar a fragmentação dos componentes, com diversas situações de apenas uma aula semanal, e do quanto este formato dificulta que as aulas avancem para aprofundamento dos conteúdos. Na prática, quando o professor conseguir fazer engrenar a aula, ela já estará quase terminando, e ele não retornará para a mesma turma antes de uma semana.

Ao concluir os quatro semestres, o aluno terá dois certificados: o de ensino médio (emitido pela escola onde cursou a EJA) e o de auxiliar (emitido pelo Centro Paula Souza). Caso queira prosseguir com a formação profissionalizante, o aluno

deverá cursar mais um ano em uma escola técnica para conquistar o certificado de técnico.

A carga horária profissionalizante do EJATEC será ofertada pelo Centro Paula Souza através de seu ambiente virtual, oficializando a entrada do Ensino à Distância na rede paulista. São cursos autoinstrucionais já existentes - criados pelo próprio Centro Paula Souza, pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) ou por parceiros do setor privado - que serão oferecidos aos alunos da EJA preferencialmente às sextas feiras, quando estarão nas salas de informática das escolas para realizar as aulas à distância, acompanhados por um professor da EJA que terá a única função de orientar a utilização correta da plataforma, sem interferência sobre conteúdos e assuntos pedagógicos.

A Seduc/SP abriu inscrições para que os interessados, que já são professores da escola e vinculados à EJA, se inscrevam em curso a ser realizado no início de agosto, denominado Práticas de Orientação de Estudos – 1ª Edição/2021, no ambiente virtual da Escola de Formação de acordo com portaria publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 09/07/2021 (Executivo I, p. 20).

Tabela 6 – Exemplo da semana do aluno – 2º Termo

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
INGLÊS	QUÍMICA	SOCIOLOGIA	LÍNG. PORT	EPT
MATEMÁTICA	HISTÓRIA	ARTE	FÍSICA	EPT
MATEMÁTICA	LÍNG. PORT	FÍSICA	MATEMÁTICA	EPT
QUÍMICA	LÍNG. PORT	P. VIDA	EPT	EPT
GEOGRAFIA	FILOSOFIA	BIOLOGIA	-	EPT

Fonte: Apresentação da proposta de Formação Profissional na EJA – 16/04/2021¹⁸

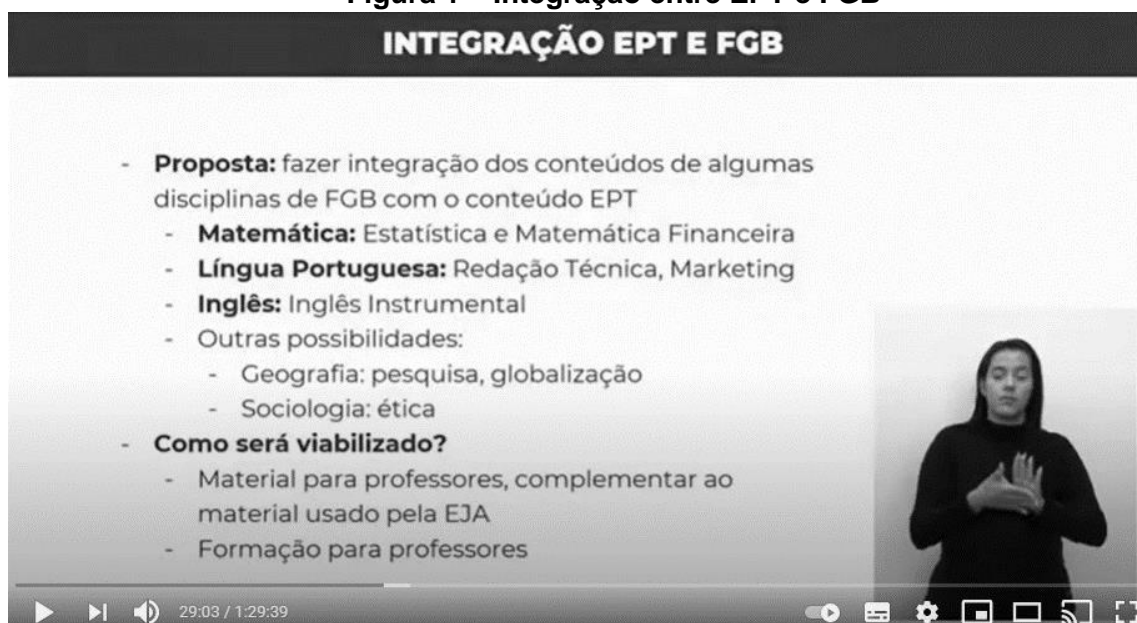
De um lado estão os professores da escola, para oferecer a Formação Geral Básica (FGB), sem conhecer, no entanto, os assuntos que estão sendo abordados na Educação Profissional Técnica (EPT). Do outro lado, um conjunto de vídeos e atividades robotizadas, prontas há muito tempo, e que estão sendo aproveitadas nessa ação desnordeada que a Seduc/SP ousa chamar de programa, ainda que não tenha programado nada, além de juntar dois cursos que já existiam separadamente e então apresentá-los como se fossem uma coisa só, sem preocupação com organização, planejamento, currículo, integração e, principalmente, sem nenhum

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OziD7kSaN2Q>

cuidado com a formação que se oferece aos jovens e adultos estudantes da rede com essa junção.

Quando se refere à integração entre EPT e FGB, a Seduc/SP oferece uma pequena lista de propostas para os professores da escola, sugerindo que submetam a formação básica aos interesses da formação técnica. Num único slide apresentam a receita para o modelo daquilo que chamam de integração (Figura 1), indo em total desencontro ao que se espera de uma educação integral.

Figura 1 – Integração entre EPT e FGB



Fonte: Apresentação da proposta de Formação Profissional na EJA – 16/04/2021¹⁹

Como se já não bastasse condicionar a educação escolar ao modelo da formação por competências, agora também pretendem (de forma oficial e explícita) sujeitá-la unicamente à preparação para o trabalho.

[...] preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata de arrebatá-la a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido. Essa tarefa envolve, antes de tudo, um repensar global da escola, que ultrapasse visões parciais a respeito do problema. (PARO, 1999, p. 113).

Manter a centralidade da escola na formação para o trabalho apenas reforça a reprodução de um modelo de vida que vai em desencontro do que projetamos

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OziD7kSaN2Q>

como formação integral dos sujeitos, com vistas à transformação da sociedade em algo mais justo e menos desigual. Assim como afirma Moura (2014), a centralidade deve estar nos sujeitos, que também podem construir saberes técnicos, mas cuja formação não pode estar limitada apenas a isso.

Considerações finais

Apresentamos neste artigo os elementos centrais que fundamentam a Reforma do Ensino Médio, sua implantação na rede estadual paulista e os desdobramentos para a Educação de Jovens e Adultos com o EJATEC. Nosso propósito é possibilitar a ampliação das discussões e reflexões acerca de um assunto tão caro à sociedade e que, por seguir em constantes transformações, requer atenção contínua e ampliação das análises.

O EJATEC, ainda que seja apresentado como um programa, não foi programado em nenhum momento. Constatamos que a Seduc/SP apenas fez uso de dois cursos que já existiam e os juntou numa mesma matriz curricular, sem que tenha havido nenhuma preocupação com a concepção de educação ali estabelecida, conteúdos a serem abordados ou orientações aos professores para a realização do trabalho. Juntar a EJA com o Novotec, desta forma, é a mesma coisa que colocar água e óleo em um mesmo copo.

A formação geral oferecida pela EJA teve a sua carga horária pulverizada em quatro semestres, determinando que a quantidade de aulas semanais das disciplinas fosse diminuída e, assim, dificultando o aprofundamento dos assuntos abordados em aula. Além disso, a proposta é que a formação global seja por competências e submetida aos interesses da formação técnica, na construção de uma narrativa esdrúxula de que isso garante a integração entre os dois campos.

A formação profissional será oferecida à distância, em cursos autoinstrucionais que já estão prontos e sendo oferecidos pelo Novotec há muito tempo, ou seja, não se trata de um curso criado para atender a especificidade dos jovens e adultos estudantes. É uma formação profissional construída sobre alicerces muito frágeis, visto que não certifica como técnico e se propõe a fomentar a continuidade posterior dos estudos em escolas do Centro Paula Souza.

O que identificamos, portanto, é uma formação aligeirada, fragmentada, esvaziada de concepções pedagógicas e permeada pelos interesses privatistas em garantir a formação de trabalhadores flexíveis e passivos, para que sigam submetidos ao mercado de trabalho periférico, tudo isso implantado com requintes de participacionismo, negacionismo e autoritarismo, na contramão do que defendemos como uma educação integral de qualidade que, via de regra, forma sujeitos com potencial para transformar a sociedade em um lugar mais justo e solidário.

Referências

CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa. Avanços e retrocessos na Educação Básica: da Constituição de 1988 à Emenda Constitucional 95. In: ROSSI, Pedro.; DWECK, Esther; OLIVEIRA, Ana Luíza. (orgs.). **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

CÁSSIO, Fernando; CROCHIK, Leonardo; DI PIERRO, Maria Clara; STOCO, Sérgio. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015–2016. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. In: **Nexo**. Publicado em 02/12/2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em 17 de maio de 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, pp. 35-40, 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FLETCHER, Phillip R.; RIBEIRO, Sérgio Costa. O Ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. **Em Aberto**. Brasília: Inep, v. 6, n. 33, p. 1-10, jan./mar. 1987.

_____. **Modeling Education System Performance with Demographic Data**: an introduction to the PROFLUXO Model. Paris: Unesco, 1989.

LONGO, Flávia V.; VIEIRA, Joice M. Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015. **Revista Brasileira de Estudos de População**. 2021, v. 38. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0135>. Acesso em 22 de junho de 2021.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, vol. 19, nº 39. Vitória: PPGE/UFES, pp. 30-49, jan/jun. 2014.

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

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo, Xamã, 1999.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____, et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Educação: Teoria e Prática** - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009.

ROSSI, Pedro.; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. 12, p. 1, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio**. Seduc/SP, 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc nº. 85**, de 19 de novembro de 2020. Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas, 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução Seduc nº. 61**, de 14 de julho de 2021. Dispõe sobre a organização curricular de cursos da Educação de Jovens e Adultos etapa Ensino Médio, 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008a.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v.4, n.11, p.21-38, set. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

MIGRAÇÃO, JORNADA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS (IM)POSSIBILIDADES DE CONCILIAÇÃO TRABALHO E ESCOLA¹

Larissa do Livramento Pereira²
Célia Regina Vendramini³

Resumo

O artigo visa analisar como se configuram as relações entre jornada de trabalho e escolarização na trajetória de migrantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis/SC. O método que orienta o trabalho parte do materialismo histórico e dialético, compreendendo o trabalho como categoria fundante e central para a apreensão do ser humano em suas relações sócio-históricas. Partimos da análise da jornada de trabalho dos estudantes migrantes e sua relação com a produção de mais valor e as relações de exploração, permitindo evidenciar que a extensão e intensificação da jornada de trabalho deixa pouco tempo para a dedicação aos estudos.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Migração; Jornada de Trabalho; Educação de Jovens e Adultos.

MIGRACIÓN, JORNADA DE TRABAJO Y EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: LAS (IM) POSIBILIDADES DE CONCILIACIÓN DEL TRABAJO Y DE LA ESCUELA

Resumen

El artículo busca analizar cómo se configuran las relaciones entre jornada de trabajo y escolarización en la trayectoria de migrantes matriculados en el programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) del municipio de Florianópolis/SC. El método que orienta el trabajo parte del materialismo histórico dialéctico, comprendiendo el trabajo como categoría fundante y central para la aprehensión del ser humanos en sus relaciones socio-históricas. Partimos del análisis de la jornada de trabajo de los estudiantes migrantes y su relación con la producción de plusvalía y las relaciones de explotación. Identificamos que la extensión e intensificación de la jornada deja poco tiempo para la dedicación a los estudios.

Palabras Claves: Trabajo y Educación; Migración; Jornada de Trabajo; Educación de Jóvenes y Adultos.

MIGRATION, WORKING DAY, "YOUTH AND ADULT EDUCATION": THE (IM)POSSIBILITIES OF CONCILIATION OF WORK AND SCHOOL

Abstract

The article aims to analyze how the relationship between working hours and schooling are configured in the trajectory of migrants enrolled in "Youth and Adult Education" in the city of Florianópolis/SC. The method that guides the work is based on historical and dialectical materialism, comprising work as a founding and central category for the apprehension of the human being in his socio-historical relations. The analysis of the working hours of migrant students and its relationship with the production of more value and the relations of exploitation, showing that the extension and intensification of the working hours leave very little time for dedication to study.

Keywords: Work and Education; Migration; Working Day; "Youth and Adult Education".

¹ Artigo recebido em 16/07/2021. Primeira avaliação em 09/08/2021. Segunda avaliação em 10/08/2021. Aprovado em 26/08/2021. Publicado em 11/11/2022. DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50886](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50886)

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Docente da rede pública estadual de Santa Catarina (SC). Pesquisadora participante do Grupo de estudos Migração e Educação. E-mail: larissalivramentop@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1290408784983867>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-1697>

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar). Docente titular vinculada ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Pesquisadora no Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) e ao Grupo de estudos Migração e Educação. E-mail: celia.vendramini@ufsc.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7441375272877530>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9600-2868>

Introdução

O presente artigo aborda a realidade de trabalhadores migrantes e estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis/SC. Dedicar-se a compreender, particularmente, as contradições em torno das (im)possibilidades de conciliação do tempo-trabalho e do tempo-escola na vida do trabalhador migrante, considerando sua jornada de trabalho.

Os trabalhadores migrantes que frequentam a EJA no município de Florianópolis/SC, conforme pesquisa que resultou neste artigo⁴, destacam-se por: 1) frequentemente possuir mais de um vínculo empregatício; 2) longa jornada de trabalho (chegando a 12 horas/dia); 3) histórico de vida marcado por diferentes processos migratórios; 4) percurso escolar permeado por interrupções e descontinuidades.

Os que migram para Florianópolis e conseguem permanecer na cidade, quando conseguem trabalho, recebem baixos salários, enfrentam longas jornadas de trabalho, muitos precisam trabalhar em mais de um local, em grande parte na informalidade. Acrescentam-se ainda as atividades domésticas, em geral desempenhadas por mulheres.

A exploração precoce da força de trabalho é um dos pilares do afastamento escolar da criança e do adolescente, seja ele remunerado ou não. A atividade do trabalho, que será motivo para o retorno à escola, novamente concorre com o estudo, por meio das longas jornadas de trabalho vivenciadas pelos migrantes. Pesquisas como as de Frochtengarten (2009), Vendramini (2016; 2018), Klein e Cavazotti (2012), Silva (2019), Marcassa, Conde e Dalmagro (2019), D'Agostini, Marcassa e Júnior (2017) evidenciam a relação entre baixa escolaridade, ocupação em trabalhos simples e mal remunerados e longas jornadas de trabalho.

A partir de levantamento e tabulação dos dados das fichas de matrícula de todos os núcleos da EJA de Florianópolis, totalizando 904 migrantes em 2018 e 974 em 2019, constatamos que dos matriculados em 2018, em todo o município de Florianópolis, 47% são migrantes de fora da região metropolitana da Grande Florianópolis, 6% são migrantes da região metropolitana, 2% são de estado

⁴ A pesquisa intitulada *A escolarização de trabalhadores migrantes na Educação de Jovens e Adultos diante da longa jornada de trabalho* foi desenvolvida em conjunto com o grupo de pesquisa Escolarização e Migração. Baseou-se na análise de dados das fichas de matrículas dos estudantes da EJA de Florianópolis, assim como em entrevistas e grupos focais com estudantes migrantes.

estrangeiro, 15% não consta a informação e apenas 29% são nativos. Agrupando migrantes da Grande Florianópolis, migrantes de outras regiões e de estado estrangeiro obtemos o total de 55%. Ou seja, mais da metade dos estudantes matriculados na modalidade EJA, em 2018, eram migrantes.

Com base nas fichas de 2019 e realizando os mesmos procedimentos, concluímos que 51% são migrantes de fora da região metropolitana da Grande Florianópolis, 7% são migrantes da região metropolitana, 1% é de estado estrangeiro, 12% não consta a informação nas fichas de matrícula e 29% são nativos. Com a mesma soma, chegamos a um resultado de 59% de migrantes, um aumento de 3% em relação ao ano de 2018.

A coleta dos dados das fichas de matrícula evidencia a região do norte da ilha, em especial o bairro Ingleses, como de forte atração para os migrantes. O bairro, além de belo, com praias e conhecido por sua água mais aquecida, conta com moradias mais baratas, se comparado com outras regiões da ilha, ou mesmo com bairros da mesma zona norte, a exemplo de Jurerê Internacional. Considerando o turismo na região, o crescimento do bairro e, conseqüentemente, a ampliação da infraestrutura e serviços, há uma possibilidade maior de oferta de postos de trabalho, em especial na temporada de verão, em ocupações em grande parte informais e/ou precarizadas.

O alto número de migrantes com baixa escolaridade denota o caráter da fração de classe presente na EJA, fruto de “uma potência expropriadora que fundamenta a subordinação permanente, intensa e extensa da força de trabalho” (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p. 735). Migrantes chegam à capital catarinense para ocupar postos de trabalhos simples e precários, terceirizados, subcontratados, e as mais diferentes estratégias de “expropriação dos direitos do trabalho” (idem, p. 719). A centralidade do trabalho e, conseqüentemente, da jornada de trabalho, nos permite analisar as múltiplas dimensões da situação da classe trabalhadora na atualidade, em um contexto que migrar deixou de ser exceção e passou a ser a regra.

A migração como expressão do processo de expropriação e exploração

A migração revela o processo histórico de expropriação, o qual separou os trabalhadores dos meios de produção. A partir da chamada acumulação primitiva, milhares de camponeses foram arrancados de suas terras, obrigados a venderem sua

força de trabalho como única posse, enquanto assistiam as antigas propriedades transformarem-se em pastagem para animais e tornarem-se posse de grandes latifundiários. A expropriação segue na atualidade a partir de vários mecanismos que expulsam os trabalhadores não apenas da terra, mas dos instrumentos de trabalho, das possibilidades de produzirem seus meios de subsistência, do contrato de trabalho, dos direitos trabalhistas, da escola, e também dos seus lugares. Considerando que a única forma do trabalhador e sua família sobreviver nesta sociedade se dá pela venda da força de trabalho, não conseguindo vendê-la, é forçado a migrar para outros lugares e setores produtivos. O que não garante a sua inserção no emprego, visto que vemos crescer o chamado exército industrial de reserva⁵, nos termos de Marx (2014), ampliando a concorrência por vagas já existentes no mercado de trabalho. Tanto migrações externas como internas, permanentes ou sazonais, entre campo e cidade, entre cidade e cidade, são a regra na vida de uma fração substancial e crescente da classe trabalhadora.

O debate sobre os motivos e origens do movimento migratório é vasto e diverso. Diferentes autores se dedicaram a compreender a migração, como Singer (1980), Lee (1980), Simmons (1991), de diferentes perspectivas, como marxistas, pós-modernas, neoclássicas, pós-industriais, aliadas à teoria da modernização, etc. A dificuldade em mensurar e adentrar as causas e consequências do movimento migratório está na pluralidade do fenômeno, tanto a respeito do recorte histórico, como do recorte geográfico, de classe, raça/etnia, gênero e outras variantes.

Contudo, os estudiosos da migração tendem a concordar que, independente do contexto, as migrações ocorrem em busca de uma melhor condição de vida. Seja dos camponeses expulsos de suas terras, seja das migrações para dar prosseguimento aos estudos, seja para buscar novos lugares para vender sua força de trabalho, seja na condição de refugiado.

Compreendemos que o materialismo histórico e dialético nos possibilita uma apreensão do fenômeno com maior interação das variantes e determinantes

⁵ Neto (2013) dedicou-se ao estudo do conceito e mensuração do exército industrial de reserva, baseado na teoria marxista e o define como a parte da “população trabalhadora que não é empregada pelo capital, mas que lhe está disponível para ser empregada. Ele é formado a partir do progresso das forças produtivas, uma vez que este faz aumentar a proporção entre meios de produção e força de trabalho, o que tem como consequência uma queda da demanda do capital por força de trabalho. A magnitude da acumulação de capital faz com que fileiras deste exército sejam recrutadas quando a acumulação de capital aumenta, e que sejam engrossadas quando esta diminui.” (NETO, 2013, p.8).

possíveis, o que nos leva a concluir que o processo de migração tem como pano de fundo as relações sociais em que o sujeito está inserido. Dessa forma, reconhecemos a existência da migração anterior ao capitalismo. Por mais que esteja na ordem do dia, a migração é um fenômeno histórico presente nas mais diversas temporalidades. Desde a antiguidade, ou ainda, da chamada pré-história, os seres humanos se moviam em busca de satisfazer suas necessidades. A migração era necessária à sobrevivência e hoje ainda é, porém, sob outra perspectiva. A constituição e consolidação do modo de produção capitalista alterou o sentido do trabalho e com ele as motivações, formas e destinos da migração.

No contexto do capitalismo mundializado, a produção flexibilizada é um dos elementos fundamentais na explicação do modo como se apresentam as migrações. Isso não exclui a decisão individual ou familiar sobre a migração. Em algum momento, o sujeito decide migrar. Entretanto, essa decisão é, inevitavelmente, baseada na conjuntura social e econômica na qual está inserido. Em outras palavras, as migrações são sempre historicamente condicionadas e não podem ser separadas de uma análise que considere o particular e o universal. Esses elementos são base para a compreensão e análise das migrações de forma dialética, não desprezando a ação do sujeito. Ainda assim, em última instância, não haveria como desconsiderar a existência de fatores estruturais. Afinal, a crescente precarização dos trabalhos sem contrato, intermitentes, flexíveis, temporários provocam:

A maior mobilidade dos trabalhadores entre setores de produção e locais de trabalho. Nesse contexto, a ideologia do indivíduo empresário de si mesmo ganha força, ele precisa se destacar, buscar um diploma, ter um seguro saúde, aposentadoria, carro ou moto própria... para ter condições de competir com outros empresários de si mesmos. Além disso, o trabalhador se dispõe a deixar sua família, casa, amigos, cidade natal para vender sua força de trabalho onde houver procura. Torna-se assim totalmente disponível ao mercado de trabalho. E tem um agravante ainda, visto que ele já não encontra um lugar seguro para se fixar, tendo que se deslocar com mais frequência, exigindo desprendimento e adaptabilidade, ou seja, capacidade de submeter-se ao novo (VENDRAMINI, 2018, p. 241).

Dessa forma, afirmar que na atualidade as migrações ocorrem sob domínio do capital, sendo necessário entender o padrão de acumulação vigente para compreendê-las em sua essência, não significa negar os deslocamentos compulsórios, as redes de sociabilidade e outras variantes (OLIVEIRA, 2011). Ademais, para a compreensão da migração, é necessário associá-la ao processo de

expropriação, que foi base para a instituição e consolidação do modo de produção capitalista e ainda hoje serve para sua manutenção e retroalimentação. Autores como Fontes (2012) e Harvey (2014) se debruçam sobre as atuais formas de expropriação da classe trabalhadora.

A EJA e os estudantes migrantes

Os dados obtidos por meio das fichas de matrícula confirmam o alto índice de migrantes na EJA de Florianópolis. Dos dezenove núcleos que se espalham pela ilha e pela região continental encontramos o registro de matrícula de 904 migrantes em 2018 e 974 em 2019⁶.

A região de origem dos migrantes se repete nos anos de 2018 e 2019. A maior parte, em torno de 53%, são oriundos da região sul, seguida pela região nordeste e norte. Infelizmente, muitas fichas de matrícula não contêm a informação de origem, o que limitou, em parte, uma análise mais precisa. Além disso, há um aumento em torno de 1%, de 2018 para 2019, dos migrantes nascidos no norte e sudeste do país e uma diminuição da mesma porcentagem da região nordeste.

No que diz respeito ao estado de nascimento dos estudantes migrantes, além dos destaques dos estados da região sul, há um número expressivo da Bahia, com 77 estudantes em 2018 e 80 em 2019, seguido pelo Pará, com 38 estudantes em 2018 e 56 em 2019. O estado do Pará teve um aumento considerável no número de estudantes matriculados; seguindo essa tendência aparece o estado de Alagoas, que no ano de 2018 contava com 18 estudantes matriculados e em 2019 passou a ter 35 estudantes. Como verificado nas fichas, a vinda de migrantes da região norte e nordeste tem aumentado consideravelmente e muitas dessas pessoas chegam à capital catarinense com pouca ou nenhuma escolarização.

A migração encontrada na EJA é interna. Mesmo com a presença baixa da opção estado estrangeiro (EE) nas fichas de matrículas, a equipe percebeu pelo nome dos estudantes que, na maior parte dos casos, tratavam-se de brasileiros. No que diz respeito ao debate teórico sobre a migração interna, o mesmo ganhou força a partir da segunda metade do século XX, dada a crescente migração no contexto de industrialização nacional. Singer afirma que:

⁶ O número total de estudantes em 2018 foi de 1.636 e no ano de 2019 foi de 1.658.

[...] a migração interna é um processo social, deve-se supor que ele tenha causas estruturais que impelem determinados grupos a se pôr em movimento. Estas causas são quase sempre de fundo econômico – deslocamento de atividades no espaço de crescimento diferencial da atividade em lugares distintos e assim por diante – e atingem os grupos que compõem a estrutura social do lugar de origem de um modo diferenciado. (SINGER, 1998, p.52).

No escopo dessa discussão, o autor atribui às desigualdades regionais o motor principal das migrações internas, acompanhando a industrialização nos moldes capitalistas. Assim como explica Alves (2006, p.22): “Na corrente marxista a origem dos fluxos é interpretada como o resultado de processos estruturais que se desenrolam nas áreas de origem e resultam em fatores de expulsão populacional, colocando um determinado grupo social em movimento.”

Para Singer, as migrações internas na sociedade brasileira estão marcadas pelas desigualdades regionais, assim como pelo papel ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho. A partir disso, o autor estabelece condições de expulsão e fatores de atração das regiões de origem e de destino. “Os fatores de expulsão definem as áreas de onde se originam os fluxos migratórios, mas são os fatores de atração que determinam a orientação destes fluxos e as áreas às quais se destinam”. (SINGER, 1998, p.40).

Ainda no que diz respeito às mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, Cardoso (2013) expõe que as diversas mudanças adotadas pelo capital, desde a década de 1980, a respeito da distribuição do tempo de trabalho, visam torná-lo cada vez mais flexível, aumentando a capacidade de resposta rápida às variações do mercado.

No Brasil, o resultado pode ser visto na nova forma de contabilizar e compensar o tempo de trabalho, que passa a ter o ano como referência e não mais o mês ou a semana, como originalmente previsto. Em alguns países, a referência, inclusive, passa a ser a vida ativa do trabalhador. Assim, temos a anualização, a modulação (ou chamado banco de horas), a ampliação do tempo de trabalho em horários e dias atípicos, como finais de semana ou à noite, bem como uma maior demanda por hora-extra e sobreaviso. Nesse processo de construção social de um tempo de trabalho muito mais flexível, o discurso do capital buscou identificá-lo com a possibilidade de maior liberdade para o trabalhador. Entretanto, vemos que, de uma forma geral, o tipo de flexibilização que vem sendo implementada tem sido orientada, unicamente, pela demanda da produção e não pelas necessidades dos trabalhadores. (CARDOSO, 2013, p. 355).

Dessa forma, se o tempo de trabalho fica cada vez mais flexível, o mesmo acontece com os tempos de não trabalho, ou tempo liberado do trabalho. Isso porque a “flexibilização tem impactos negativos tanto dentro como fora do local de trabalho; dentro, a consequência é o aumento da intensidade e fora, é a desorganização do tempo de não trabalho” (CARDOSO, 2013, p. 354).

Essa é a realidade de muitos dos estudantes-trabalhadores da EJA. Em entrevista com a estudante Luíza (39 anos), quando indagada sobre a conciliação entre estudo e trabalho afirma que:

Eu não tinha tempo pra nada, saía de casa sete horas da manhã. Tinha vezes, antes de eu começar a estudar, que eu emendava, ficava até as nove horas da noite. Foi aí que eu comecei a me dedicar a estudar, porque eu poderia sair mais cedo, umas quatro e meia, se eu tivesse fazendo algo.⁷

A entrevistada conta que o horário era negociado, bem como os dias de estudo. No início tinha apenas uma aula semanal, passou para duas, até frequentar todos os dias. A frequência diária resultou em um cansaço extremo, segundo a entrevistada. A questão do tempo sendo consumido pelo trabalho é abordado também na pesquisa de Frochtengarten (2009) sobre os migrantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de São Paulo. O autor demonstra que cerca de dois terços dos participantes tinham mais de dez horas do dia ocupadas pelo trabalho, desde a hora da saída de casa até o término do expediente. Salienta que a jornada que já é extensa, por muitas vezes, incluía o sábado.

Tamanha centralidade do trabalho na vida faz com que este se torne condição para os estudos. Para a maior parte dos estudantes, a escolaridade incompleta foi causada pela ausência material dos elementos necessários à reprodução social, e isso se confirma tanto na pesquisa de Frochtengarten como nos dados da pesquisa que desenvolvemos.

Ao analisar a migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético, observamos que todos os estudantes da EJA tiveram seu percurso escolar interrompido, seja pela necessidade de trabalhar, por medidas socioeducativas, por reprovações recorrentes, por gravidez e por uma política da própria escola, onde muitos jovens a partir de 15 anos são encaminhados para a EJA, gerando uma

⁷ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 28 e 30 de abril de 2020.

juvenilização⁸ nessa modalidade de ensino. No caso dos migrantes, esse processo está ainda mais sujeito a interrupções, pois as migrações:

Na maioria das vezes não são planejadas com antecedência, o tempo necessário para a adaptação no novo local não é subtraído do calendário escolar, a documentação dos estudantes acaba em alguns casos sendo perdida pelo caminho ou não é providenciada, entre outros aspectos (VENDRAMINI, 2017, p. 479).

Neste sentido, Frochtengarten (2009, p. 27) evidencia que a escola aparece para os migrantes em segundo plano: “é como se o migrante precisasse experimentar uma mínima estabilidade dos esquemas cotidianos para poder vislumbrar a escola como instância de inserção na sociedade urbana”. A pesquisa deste autor demonstrou que entre a chegada à cidade de São Paulo e a matrícula no supletivo destinado a jovens e adultos, há um lapso temporal para a maioria dos estudantes, pois na hierarquia de urgência para a reprodução da vida, trabalho e habitação se colocam em primeiro plano. Quando a procura por emprego cessa e é garantida a subsistência, o migrante “finalmente reuniria condições para cuidar da carência de conhecimentos que, a vida informa, regem a urbanidade” (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 27).

Temos acordo com o autor e observamos que a escolarização é quase um artigo de luxo, mesmo que muito precarizada. As longas e duplas jornadas de trabalho, sobretudo no caso das mulheres, concorrem com o tempo escolar. O cansaço, o desânimo, a falta de estrutura para estudar, a fome, a timidez, a falta de condições necessárias para ir à escola, como transporte e vestimenta, são elementos que afastam o estudante deste processo. Nossa pesquisa demonstra que a insistência no processo educativo só é possível mediante o controle do tempo e da decisão de quais atividades podem ser eliminadas para que a escola se encaixe no pouco tempo disponível.

⁸ A juvenilização na EJA explicita a lógica da educação para a classe trabalhadora, feita para dar alguma instrução, mas não feita para questionar. É simples e rápida, visando a entrada no mercado de trabalho para exercer trabalhos simples, concretizando a tendência do capital em rebaixar o trabalho complexo. Salientamos que, de acordo com a LDB de 1996, a entrada na EJA era permitida a partir dos 18 anos, sendo reduzida posteriormente para 15 anos completos.

A condição de trabalhador-estudante na “Ilha da correria”

A migração com destino à região sul do Brasil tem aumentado muito neste início do século XXI. Segundo os dados obtidos pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos anos de 2005-2010, a região sul foi a que mais aumentou sua mobilidade social. Santa Catarina tem um importante papel neste índice, pois aumentou em 59% a recepção de migrantes em relação aos anos anteriores (IBGE, 2011). Este fenômeno se expressa na demanda por serviços públicos, entre eles, a escola.

A representação midiática criada em torno do estado de Santa Catarina como próspero, com boa qualidade de vida e baixa violência é bastante atrativa. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) realizou um estudo em que indica Santa Catarina como um dos três estados com menor homicídio de jovens. Segundo o relatório, o estado também apresenta baixa taxa de homicídio em comparação com outros estados, tanto para homens quanto para mulheres, e a respeito das mortes causadas pela força policial.

Sabemos que a polícia tem um largo histórico de extermínio da população pobre, por isso, o menor índice de violência pode ser um dos elementos responsáveis pela escolha do novo local de moradia, ou pelo menos, um dos elementos que influenciam na decisão de ficar por mais tempo na cidade. Os jovens, em especial, buscam em Florianópolis um local de moradia mais seguro, com maior oferta de empregos e melhor qualidade de vida quando comparado ao seu local de origem. Esse fato é revelado pelos estudantes participantes da pesquisa. “Lá em Porto Alegre tem muito prédio, tu não vê muito verde e muito nego roubando e matando”⁹; Entrevistadora: “Na tua cidade que é Ituberá, o que está acontecendo para os jovens virem pra cá?” Ramon (19 anos): “Violência, desemprego”¹⁰.

Para além disso, Florianópolis adquiriu fama por sua beleza geográfica, sobretudo pela intensa construção midiática e apelo ao seu codinome ‘Ilha da Magia’. Silva (2019) em seu trabalho intitulado *Jovens da EJA na “Ilha da Magia”: Condições de Trabalho, Educação e Migração* demonstra que:

⁹ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

¹⁰ Grupo focal realizado em 07/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

“Ilha da Magia” é o apelido midiático imputado à Florianópolis. Procura-se aproveitar certa tradição folclórica de mitos e lendas vinculados às bruxas e seus enfeitiçamentos, cuja origem remonta às tradições lusitanas da idade média, para enaltecer as qualidades naturais que, de tão belas, tornar-se-iam contagiantes e mágicas. Isso atrairia os que por aqui passam, já que a cidade oferece paisagens exuberantes e suposta qualidade de vida. Sem dúvida, um epíteto com finalidade publicitária para investimentos de toda ordem, especialmente àqueles afeitos ao setor do turismo e especulação imobiliária. (SILVA, 2019, p. 163).

Apesar da propagação do baixo índice de violência, em comparação com outras capitais (NSC TOTAL, 2015; EXAME, 2015), Silva (2019) atenta que o índice de violência também cresce em Florianópolis. Amparada nos dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina, expõe um aumento de 166% de assassinatos em Florianópolis no ano de 2016, em comparação com o ano anterior. Uma contradição que desmistifica o que é apresentado pela mídia. Mesmo que Florianópolis contabilize menos mortes por força policial, em comparação com outras capitais, a precarização crescente da reprodução da existência tem agravado esse quadro.

O crescente aumento do genocídio nas comunidades empobrecidas, o racismo e xenofobia, as diferentes formas de violência pelo Estado e pelo tráfico, entre outros fatores, deram origem a diversos movimentos de resistência nas comunidades de Florianópolis. Ainda assim, o esforço midiático para a construção de Florianópolis como o sonho de moradia tranquila em uma cidade em constante progresso atrai uma população que migra em busca da famosa “Ilha da Magia”.

Não demora até que os novos residentes percebam que a cidade não é tão mágica como o esperado. Nos grupos focais realizados, ao serem questionados sobre Florianópolis ser realmente a “Ilha da Magia”, respondem:

Ramon (19 anos): Rapaz, acho que não é não, é a ilha da correria.
Maurício (22 anos): Correria, semana inteira não para, complicado. Quem tem que se virar tem que correr, não tem outra alternativa¹¹.

O desafio para os migrantes trabalhadores que chegam à capital é estabelecer-se no novo lugar e procurar trabalho. Devido à crescente concorrência por trabalho, a necessidade da certificação do ensino fundamental se faz necessária, mesmo para postos de trabalho simples. Para conciliar trabalho e estudo, a EJA oferece a

¹¹ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

possibilidade do período noturno e sua modalidade adaptada às intempéries do volátil trabalho exercido, sobretudo pelos migrantes, possibilitando a conciliação do estudo com o trabalho.

Para a classe trabalhadora, o cerne da migração está em deslocar-se para onde houver trabalho. Os dados de nossa pesquisa demonstram que as atividades de trabalho exercidas pelos migrantes são simples, com longas jornadas, mais de um vínculo empregatício e, na maior parte dos casos, sem carteira assinada. A realidade dos migrantes é descrita da seguinte forma:

Maurício (22 anos): Você chega e tem que procurar trabalho né, se virar, correr atrás. Trabalhar, trabalhar, trabalhar... aqui o povo trabalha de dia e de noite, a maioria. Acho que todo mundo aqui concorda (turma assente). Tem que ser pra poder se manter aqui, porque o custo de vida aqui é um pouco alto.¹²

Os trabalhadores despossuídos migram de um lugar para outro em busca da possibilidade de melhores condições de vida e acesso a bens de consumo, como demonstra o estudante Ramon (19 anos): “eu penso mais em ter um carro bacana, uma casa bacana, uma graninha e tocar a vida”.¹³ Entretanto, observamos que no máximo conseguem acesso aos elementos mais básicos para a sobrevivência.

A apreensão da reprodução social tem como base a seguinte conceituação:

A reprodução social é o material carnudo, desordenado e indeterminado da vida cotidiana. É também um conjunto estruturado de práticas que se desdobram na relação dialética com a produção e com quem mantém mutuamente tensão e constituição. A reprodução social abarca a reprodução diária e de longo prazo, tanto dos meios de produção como da força de trabalho, para fazê-los funcionar. Em sua base ampla, ela se desdobra sobre a reprodução biológica da força de trabalho, tanto geracional quanto diária, por meio da aquisição e distribuição dos meios de subsistência, ou seja, alimento, moradia, vestuário, saúde. De acordo com a teoria marxista, a reprodução social é mais do que isto, também engloba a reprodução da força de trabalho a certo nível de diferenciação e especialização. Esta força de trabalho diferenciada e especializada é socialmente constituída, sendo as práticas materiais não somente associadas à sua produção histórica e geográfica específicas, mas também os seus contornos e requisitos sendo resultado de luta contínua. Além de assegurarem os meios de subsistência, a produção e reprodução da força de trabalho envolvem uma variedade de práticas e formas culturais que são geográfica e historicamente específicas, incluindo aquelas ligadas ao

¹² Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

¹³ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

conhecimento e aprendizado, justiça social e seu aparato e à mídia (KATZ, 2019, p. 438).

A questão da reprodução social engloba ainda outros elementos, como a moradia. Encontrar um local para morar é umas das primeiras coisas que o migrante se preocupa. Quando questionado sobre a vida em Florianópolis, Maurício (22 anos) ressalta com preocupação: “Aluguel é tudo complicado, muitos lugares não aceitam criança, animais, então é bem complicado. Muita gente aluga até a temporada e depois manda embora”¹⁴.

Como apontado por Maurício, a questão da moradia é um ponto central. Isso porque é fundamental tanto para a reprodução social como indispensável na maior parte dos postos de trabalho, visto que é comum o empregador requerer comprovante de residência. Bem como para matricular-se numa escola, usar os serviços de saúde, entre outros. Contudo, há muitas dificuldades em encontrar um imóvel barato, devido à especulação imobiliária, além da necessidade de fiador para o contrato de aluguel, o valor da caução para a entrada, ou as restrições para alugar, como a presença de crianças e animais. A chegada na cidade de Florianópolis é comumente associada à dificuldade em conseguir moradia.

José (62 anos): Quando cheguei em Florianópolis, eu arrumei um emprego em seguida, mas encontrei dificuldade para conseguir uma moradia. Tive que morar de favor com um cidadão. As dificuldades são grandes, porque tudo é caro aqui e naquela época havia uma dificuldade muito grande para se conseguir uma casa, um imóvel, eu permaneci aqui pagando aluguel por catorze anos e foi bastante difícil em alguns momentos, mas era bem melhor do que onde eu estava¹⁵.

A questão da habitação não é recente nas análises marxistas. Marx e Engels debruçaram-se sobre a questão, visto que é condição *sine qua non* para a conservação da força de trabalho. Engels (2009), no texto sobre a questão da moradia, afirma que a habitação não é exclusivamente uma questão atrelada ao proletariado, nem mesmo ao capitalismo.

A chamada falta de habitação, que hoje em dia desempenha na imprensa um papel tão grande, não consiste no fato de a classe operária em geral viver em casas mais apinhadas e insalubres. Esta falta de habitação não é algo próprio do presente; ela não é sequer um dos sofrimentos próprios do moderno proletariado, face a todas as

¹⁴ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

¹⁵ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 19 e 25 de maio de 2020.

anteriores classes oprimidas; pelo contrário, ela atingiu de uma forma bastante parecida todas as classes oprimidas de todos os tempos. Para pôr fim a esta falta de habitação, há apenas um meio: eliminar a exploração e opressão da classe trabalhadora pela classe dominante (Idem, s/p).

Ainda assim, “na sociedade burguesa o crescimento urbano desempenha função no desenvolvimento do capital e no encaminhamento de sua crise social” (MELO, 2016, p. 5). Neste sentido, o autor aponta que:

É possível notar que a incorporação de regiões à área moderna da cidade pela lógica capitalista não significa a inclusão do ser humano na civilização do capital. Ao contrário, a inserção de novos espaços urbanos na reprodução capitalista leva inevitavelmente ao encarecimento do padrão de vida na região, visto que impõe o aumento nos preços dos terrenos, das residências e dos aluguéis, o que resulta na exclusão de pessoas, daí a transferência dos descapitalizados enquanto a solução na cidade burguesa (MELO, 2016, p. 7).

Para além da questão da moradia, o trabalho é o elemento base para a reprodução social. Quando questionamos os entrevistados acerca desse tema, apesar de assinalarem que em Florianópolis há maior oferta de vagas do que em suas regiões de origem, a dificuldade em encontrar um posto de trabalho é desanimadora. Caso a busca por trabalho não possa ser sanada, uma nova migração se apresenta como alternativa: “aqui é assim, ou fica, ou vai; não tem meio termo, é questão de um ano. Se em um ano tu conseguiu ficar, aí tu te dá bem, se não tu vai embora, é o que me diziam”.¹⁶

Realizamos dois grupos focais com estudantes migrantes da EJA no Núcleo do bairro Ingleses, Norte da ilha. Dos 22 participantes, dez têm origem no Rio Grande do Sul, cinco na Bahia, dois no Paraná, dois no Maranhão, um em Rondônia, um em Mato Grosso e um no Rio de Janeiro. Dos que estavam trabalhando no momento da realização das entrevistas, apenas três indicaram que tinham carteira assinada e apenas dois trabalhavam menos de 8 horas, por participar do programa ‘Jovem Aprendiz’, com jornada máxima de 6 horas. Dos que não estavam trabalhando, há a necessidade do trabalho para a manutenção da vida. A EJA é vista como a única forma de conciliar trabalho e estudo: “eu vim estudar na EJA por causa de serviço”.¹⁷

¹⁶ Grupo focal realizado em 14/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

¹⁷ Grupo focal realizado em 07/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

Contatamos que para estar inserido na EJA, o sujeito precisa deixar de lado elementos como o descanso e o lazer. Sua triste “escolha” se dá entre o pouco tempo que sobra para o descanso e o tempo para frequentar a EJA. A vida é inteiramente consumida pelo trabalho, ou pela procura e preparação para este, o deslocamento e para a reprodução da vida (alimentar-se, cuidar da saúde e higiene, cuidar dos filhos ou dos pais mais velhos, etc.) visando manter-se como trabalhador.

Ainda que o retorno à EJA indique alguma dedicação aos estudos, quando questionamos sobre atividades dessa natureza fora do trabalho e da escola, nos deparamos com a seguinte realidade:

José (62 anos): Eu sempre tive uma grande dificuldade em estudar, ou ler sozinho. Não conseguia pegar o caderno, pegar o livro durante o dia em casa. Eu só conseguia na escola, mas quando chegava em casa as coisas mudavam muito. Também tem o fato de amanhecer e eu já sair para a rua, para trabalhar. Quando chego em casa tem aquela dificuldade de se lembrar de livro, escrever coisa, de ler um pouco, é uma falha muito grande, mas infelizmente é a realidade.¹⁸

Em uma realidade em que o tempo disponível é escasso, José afirma que a EJA foi a única alternativa para que ele conseguisse conciliar trabalho e estudo, sobretudo por ser no período noturno.

José (62 anos): Eu conseguia conciliar todas as coisas da melhor maneira possível, para a noite estar sempre livre para frequentar a escola. Foi um tempo assim que eu não encontrei assim tanta dificuldade pra isso, até porque as minhas obrigações que tinha eram coisas assim muito pessoal e bem mais particular, então conciliava de uma forma que não me prejudicava e não prejudicava quem eu prestava o serviço, porque mesmo assim eu sempre continuei trabalhando.¹⁹

Luíza relata que para conseguir organizar sua rotina e “dar conta de tudo” precisa ser disciplinada. Nas suas palavras: “Fui ensinada que tudo tem que ter ordem, eu sempre consegui ter a ordem certa, acordar de manhã, tomar o café, manter a casa em ordem, cada um tem a sua tarefa”²⁰. Ressalta também a necessidade da divisão das tarefas domésticas para que seja possível seu retorno aos estudos. Para que os trabalhadores migrantes consigam estudar, tudo precisa ser calculado e muito bem organizado. Para as mulheres, responsáveis pela maior parte das tarefas domésticas,

¹⁸ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 19 e 25 de maio de 2020.

¹⁹ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 19 e 25 de maio de 2020.

²⁰ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 28 e 30 de abril de 2020.

isso é ainda mais importante. Luíza necessita usar parte do período da noite para conseguir estudar.

Luíza (39 anos): Quando chegava às dez horas da noite em casa, já sabia o que eu ia fazer, comia alguma coisa, já mantinha organizada a cozinha e já pulava para meu estudo. E essa ordem eu vou mantendo sempre, sempre que eu saía, sempre que chegava, sempre que eu for trabalhar a minha casa vai estar organizada para eu não estar fazendo nada com pressa, eu acho bem importante essa parte. Eu tenho um dia para tudo, lavar roupa, cozinhar feijão; hoje fiz bastante comida, amanhã já não faço, só faço uma coisinha e a casa está ok. Tenho um cachorro, também é a mesma coisa, faço tudo na ordem certa²¹.

Observamos que é comum entre os entrevistados a necessidade da rigorosa disciplina e organização do seu trabalho e rotina, associada com os horários alternativos da EJA, para possibilitar o retorno à escola. Por conseguinte, a análise da organização da vida a partir das categorias de reprodução social e jornada de trabalho depõe elementos essenciais para a compreensão desse fenômeno. Neste sentido,

“a produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quando da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade” (MARX, 2014, p. 34).

A situação precarizada da própria reprodução da vida nos faz perceber como é sensível e complexa a estrutura de vida dos indivíduos que frequentam a EJA. Corroboramos com Frochtengarten (2009, p. 147) ao observar que “já não podemos afirmar que a carência material seja decorrente do afastamento da escola. Devemos, isto sim, inverter a ordem dos pares sutilmente arranjados pelo discurso dominante: a escolaridade incompleta é que foi causada pela carência material”.

Desse modo, podemos perceber que o público atendido pela EJA é composto principalmente por indivíduos de grupos marginalizados, seja pela sociedade, seja pelo mercado de trabalho, seja pelo sistema de ensino, uma vez que em algum momento estes não se enquadraram nos padrões pré-estabelecidos.

O estudante de EJA é um sujeito da periferia, é alguém que vive a marginalidade sob os diversos aspectos, no trabalho, na cidade, na cultura e inclusive na escola. Fruto deste contexto é a indisciplina na

²¹ Entrevista realizada virtualmente entre os dias 28 e 30 de abril de 2020.

escola, a violência e as drogas, que acabam por fortalecer o caminho da exclusão. Entre as meninas, soma-se ainda o casamento e a gravidez precoce. Entre os casos mais preocupantes, não percebemos pontos de apoio que pudessem impulsionar o estudante a mudar o curso de sua vida nem nas referências familiares, nem no círculo de amigos ou do trabalho. Nesses e noutros casos, vimos os desejos com o futuro apresentarem-se como sonhos irrealizáveis, pois os jovens não possuem condições de tomar suas vidas nas próprias mãos. (DALMAGRO et al, 2019, p. 29).

Os estudantes migrantes com os quais realizamos nossa pesquisa estão ocupados em trabalhos repetitivos e pesados, associados com os afazeres domésticos. Estes assinalaram trabalhar - ou já ter trabalhado - como mecânico, agricultor, pintura e chapeação de carros, atendente, babá, jardinagem, segurança do trabalho, além da venda de bolo ou picolé para ampliar a renda familiar. Há, ainda, incidência de alta rotatividade nas ocupações. O que impera é o trabalho ocupando todo o tempo disponível, o que significa que para estudar é necessário abrir mão de muitas coisas.

Constatamos que a renda familiar varia de um a dois salários-mínimos. A renda mais baixa foi de 700 reais e a mais alta de 4 mil. Entretanto, as rendas mais altas, entre 3 e 4 mil reais, advêm de casa com, pelo menos, três habitantes. A renda de 4 mil, a mais alta registrada, adveio de uma residência com sete moradores. Ainda a respeito do número de habitantes por residência, 21% moram em quatro pessoas, 17% em três, 17% em duas, 9% em cinco pessoas, 5% com seis e também 5% em sete pessoas. Apenas 3% moram sozinhos e 21% não respondeu à questão. Tal como nos grupos focais, a grande maioria não tem carteira assinada ou nunca teve. Das 85 fichas de matrícula disponíveis para consulta, 41 indicaram não ter carteira assinada, 10 tinham carteira assinada no momento da matrícula, 34 deixaram em branco essa informação e 31 estudantes nunca tiveram carteira assinada.

Os parentes e amigos que migraram anteriormente ajudam com a chegada no novo lugar, com local para morar, indicação de emprego, apresentando a cidade. Apesar disso, o migrante se encontra em uma situação de não-lugar. Não se reconhece como membro do novo território, ao mesmo tempo, em diferentes casos, não se vê voltando para o lugar de origem. Os estudantes relataram que o lugar ocupado pelo migrante é de eterno retirante. “Olha, é que eu não me sinto de lugar nenhum, pra falar a verdade, nem daqui”²².

²² Grupo focal realizado em 13/11/2019, no Núcleo EJA Norte I – Ingleses.

Quando discorremos sobre o processo de desenraizamento pelo qual passam os migrantes, estamos de acordo com Silva (1998):

O passado dos lugares, das casas, dos objetos é condição básica do enraizamento. O desenraizamento é uma condição desagregadora da memória. Portanto, a ação das máquinas, ao provocar demolição, arrasando os terrenos, não tem somente o efeito de expulsar os moradores das casas, mas expulsar de suas lembranças, de suas memórias, os espaços da sociabilidade, do modo de vida, da cultura, enfim, da própria experiência vivida, enquanto significados (SILVA, 1998, p. 224).

Ao observarmos a questão da reprodução social para compreender as contradições em torno das (im)possibilidades de conciliação do tempo-trabalho e do tempo-escola na vida do trabalhador migrante, estamos diante de uma situação reprodutiva precária, onde imperam os baixos salários, as longas jornadas, a combinação de mais de um vínculo de trabalho, a dupla jornada de trabalho no caso das mulheres, a ausência de serviços públicos - o que sobrecarrega o trabalho doméstico. Essa realidade resulta na ausência de tempo para o estudo. A busca pela conclusão dos estudos na EJA torna-se uma forma de resistência, mesmo que possa ter um sentido reparatório, de concluir o que foi forçosamente interrompido.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar como se relacionam a jornada de trabalho e a escolarização, a fim de compreender as (im)possibilidades da conciliação entre trabalho e escola para o migrante. Demonstramos que para ser estudante, o migrante precisa ser antes, trabalhador. A especificidade do migrante é justamente a necessidade de se manter na cidade. Para isso, tem que resolver muitas questões prioritárias, arrumar um trabalho, conseguir um local para morar e por último vem a escola.

Percebemos que para estar inserido na EJA, o sujeito precisa deixar de lado elementos como o descanso e o lazer. É comum entre os entrevistados a necessidade de rigorosa disciplina e organização do seu trabalho e rotina, associada com os horários alternativos da EJA, para possibilitar o retorno à escola. Ainda que este retorno se constitua uma forma de resistência, atentamos para a contradição de que todo tempo de vida do trabalhador acaba por ser destinado ao trabalho, pois mesmo o tempo destinado à escola tem como pano de fundo o trabalho.

O tempo de trabalho e de não trabalho se confundem e, conforme afirma Antunes (2018), os migrantes são a ponta desse iceberg. Os migrantes são a expressão do processo histórico de expropriação da classe trabalhadora. Como expresso neste trabalho, ou descansam ou estudam. Há uma exaustão assinalada pelos migrantes que precisam sacrificar descanso, lazer, relações interpessoais, para almejar um diploma que supostamente trará um futuro melhor.

O tempo dedicado à reprodução social também se torna tempo dedicado ao trabalho, já que é essencial para a funcionalidade produtiva do trabalhador, pois este necessita estar com condições de exercer sua função dia após dia. Ou seja, necessita se alimentar, manter a higiene, reservar um período para o sono, etc. Quando compreendemos essas variantes, percebemos que o migrante é expressão de uma realidade de exploração e precariedade, em que cada vez mais todo tempo de vida é tempo de trabalho, diminuindo ou até mesmo eliminando o tempo de não trabalho. Na atualidade, com as novas tecnologias, é possível levar o trabalho para casa, realidade essa ainda mais escancarada no contexto da pandemia de Covid-19, onde o muro entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho está totalmente desmoronado.

Uma das contradições indissolúveis do capital e percebida neste trabalho é a diminuta ou inexistente divisão do que é trabalho e do que não é. O ciclo de produção e reprodução, seja a reprodução da classe trabalhadora ou a do capital, é uma engrenagem que tem como único motor a produção de mais valor e, portanto, a desvalorização da vida.

Sabendo que todo tempo se torna tempo *para* o trabalho, ou melhor, para o capital, a luta pelo emprego, salário e pela redução da jornada de trabalho é urgente. A luta histórica dos trabalhadores não cessou. Se o véu das aparências aponta para um futuro de ‘empreendedores de si mesmos’, a essência demonstra que é preciso revolucionar o trabalho nesta sociedade e superar o capitalismo.

Referências

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2010**. Brasília: 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9750&t=resultados>>. Acesso em 14 de julho de 2021.

ALVES, P. A. **O Movimento Demográfico do Oeste-catarinense: um estudo sobre os determinantes econômicos da migração**. 2006. 78 f. Monografia (Graduação em Economia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Organização e intensificação do tempo de trabalho. **Soc. estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 351-374, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922013000200009&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de novembro de 2020.

DALMAGRO, Sandra Luciana; MANRIQUE, Leticia; CATAÑO, Cláudia Janet; KATREIN, Camila. Trabalho precário, violência e marginalização: o caso dos estudantes de EJA na Ilha da Magia. In: MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F.; DALMAGRO, S. L. (org.) **Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019.

D'AGOSTINI, A.; NOGARA JUNIOR, G. ; MARCASSA, L. P. Juventude e periferias urbanas: perfil, cultura e outros aspectos da vida social e afetiva. **REVISTA PEDAGÓGICA (CHAPECÓ ONLINE)**, v. 19, p. 137, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2009.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e capital-imperialismo: teoria e história**. 3.ed. EPSJV/Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes**. SP: Summus, 2009.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. SP: Edições Loyola, 2014.

IPEA. **Atlas da Violência**. 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em 06 de novembro de 2020.

KATZ, C. Capitalismo vagabundo e a necessidade da reprodução social. Trad. Gilberto Cunha Franca e Valeria Fontes. **Espaço e Tempo (Online)**, v. 23, n. 2, p. 435-452, ago. 2019.

KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M. A. Incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem: Nó górdio da EJA. **IX ANPED SUL 2012**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2648/203>>. Acesso em 17 de janeiro de 2021.

LEE, Everett. Uma teoria sobre a migração. In: MOURA, Hélio A. (org.). **Migração interna, textos selecionados: teorias e métodos de análise**. Fortaleza: BNB, 1980, p. 89-114.

MARX, Karl. **O capital - Volume I. Livro I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F.; DALMAGRO, S. L. Os caminhos da pesquisa e os desafios da investigação com crianças e jovens do maciço do Morro da Cruz. In: MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F.; DALMAGRO, S. L. (org.) **Juventude pobre e**

escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2019.

MELO, Wanderson Fabio de. Friedrich Engels e a questão habitacional: o pauperismo socialmente produzido no sistema capitalista e as condições de moradia. **Anais do XVII Encontro de História da Anpuh** – Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

NETO, Nelson Nei G. **Exército industrial de reserva: Conceito e mensuração.** 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, A. T. R. Algumas abordagens teóricas a respeito do fenômeno migratório. In: **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil.** IBGE, 2011.

RUMMERT, S. M. ALGEBAIL, E. VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54 jul/set., p. 717-738, 2013.

SILVA, M. A. de M. **Errantes do fim do século.** Editora UNESP. São Paulo, 1998.

SILVA, Mariléia Maria da. Jovens da EJA na “Ilha da magia”: Condições de trabalho, educação e migração. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 162-171, abril de 2019.

SIMMONS, A. B. Explicando la migración: la teoría em la encrucijada. **Estudios Demográficos y Urbanos**, México: Colegio de México, v. 6, n. 1, p. 5-31, enero/abr.1991.

SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre seu estudo. In: MOURA, H. A. de (Coord.). **Migração interna: textos selecionados.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil - BNB, Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste, 1980. t. 1, p. 211-244. (Estudos econômicos e sociais, 4).

VENDRAMINI, Célia Regina. **Migração e escolarização: Realidade de jovens estudantes e trabalhadores.** Pesquisa CNPq, 2016.

_____. **A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético.** Revista Katalysis, v. 21, p. 239-260, 2018.

MULHERES DA CLASSE TRABALHADORA NA EJA: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E CONCILIAÇÃO COM O TRABALHO¹

Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto²
Gilvanice Barbosa da Silva Musial³

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a inserção de mulheres da classe trabalhadora na EJA, considerando as relações entre trabalho feminino e educação e as especificidades das mulheres-estudantes. Para a realização da pesquisa, aplicamos um questionário com dados sociodemográficos; realizamos entrevistas narrativas e fizemos uso do diário de campo. Os resultados indicam que as atribuições laborais figuram como impulsionadoras da decisão de retorno à escola, porém dificultam a conciliação da rotina trabalho-estudo. O (não) acesso à educação estabelece relações concretas com as condições materiais da existência e com as configurações desse público enquanto força de trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Mulheres; Classe Trabalhadora.

MUJERES DE LA CLASE TRABAJADORA EN LA EJA: PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN Y CONCILIACIÓN LABORAL

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la inserción de las mujeres de la clase trabajadora en la EJA, considerando la relación entre el trabajo femenino y la educación y las especificidades de las alumnas. Para realizar la investigación, se aplicó un cuestionario con datos sociodemográficos; realizamos entrevistas narrativas y utilizamos el diario de campo. Los resultados indican que las asignaciones laborales figuran como impulsores de la decisión de regresar a la escuela, pero dificultan la conciliación de la rutina de trabajo y estudio. El (no) acceso a la educación establece relaciones concretas con las condiciones materiales de existencia y con las configuraciones de este público como fuerza de trabajo.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Mujeres; Clase trabajadora.

WORKING CLASS WOMEN IN EJA: SCHOOLING PROCESSES AND WORK CONCILIATION

Abstract

The aim of this article is to discuss the insertion of working-class women in EJA, considering the relationship between female work and education and the specificities of female students. To carry out the research, we applied a questionnaire with sociodemographic data; we conducted narrative interviews and made use of the field diary. The results indicate that work assignments figure as drivers for the decision to return to school, but make it difficult to reconcile the work-study routine. The (non) access to education establishes concrete relationships with the material conditions of existence and with the configurations of this public as a workforce.

Keywords: Youth and Adult Education; Women; Working class.

¹ Artigo recebido em 02/07/2021. Primeira avaliação em 21/07/2021. Segunda avaliação em 04/08/2021. Aprovado em 30/08/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50714](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50714).

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil. Psicóloga pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Brasil. E-mail: mariacmsbarreto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2041-6217>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6088654823769561>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Brasil. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil. E-mail: gilvanice.musial@ufba.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0597-8150>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3290799012387538>.

Do dimensionamento do tema às escolhas teórico-metodológicas.

Este artigo tem como objetivo discutir a inserção de mulheres da classe trabalhadora na Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), considerando as relações entre trabalho feminino e educação no contexto brasileiro e as especificidades das mulheres-estudantes no afastamento e retorno à escola⁴. Para tal, apresentamos uma breve discussão sobre o processo de escolarização de mulheres jovens e adultas no Brasil, contextualizando com suas atividades laborativas. Também mobilizamos informações produzidas em pesquisas nacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o analfabetismo, a inserção no mundo do trabalho e as atividades econômicas de homens e mulheres, além dos principais resultados da revisão de literatura sobre o trabalho feminino e as estudantes da EJA. Finalmente, realizamos a exposição das trajetórias de mulheres que participaram do nosso estudo, em suas conexões com o exercício laboral desde a infância até a vida adulta e inserção na modalidade.

O contexto da nossa pesquisa é uma escola pública de Ensino Fundamental de Salvador, na Bahia e a sua proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP-IPS) da UFBA. As estudantes, Amada e Vitória⁵, foram convidadas para participar, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Diante do curto tempo para a finalização do estudo e devido às interrupções provocadas pela pandemia da COVID-19⁶, decidimos produzir as informações com as duas mulheres. Permanecemos em contato durante dois meses, através de chamadas de áudio, mensagens de áudio e de texto enviadas por rede social de mensagens instantâneas, em conformidade com as medidas de distanciamento social preconizadas. Com tais estudantes, aplicamos um questionário com dados sociodemográficos; realizamos entrevistas narrativas, seguindo as etapas sugeridas por Jovchelovitch e Bauer (2008); além do uso de diário de campo para o

⁴ Este trabalho apresenta fragmentos da dissertação intitulada *Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências* (BARRETO, 2021), desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da UFBA, a qual se encontra disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33765>. A pesquisa contou com o apoio financeiro (bolsa) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

⁵ Para assegurar o sigilo e a privacidade das estudantes, os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelas próprias.

⁶ Essa sigla refere-se à *Corona Vírus Disease* (Doença do Coronavírus), que desencadeou a situação epidêmica disseminada em todos os continentes a partir do ano de 2019.

registro das reflexões no decurso da investigação. Empregamos a análise narrativa como inspiração para as informações produzidas e recorreremos ao termo “informante” para designar as participantes do estudo.

As estudantes são negras, migrantes de localidades rurais do interior da Bahia para a capital do estado e, atualmente, residentes no bairro de Pirajá, desse município. Começaram a laborar como trabalhadoras domésticas ainda na infância, deixando a casa da família de origem para abrigar-se no domicílio da família empregadora. Uma delas, no momento com 62 anos, frequentou a escola quando adolescente, porém houve o afastamento desse ambiente e o retorno com 50 anos de idade. A outra estudante, hoje com 49 anos, não se matriculou na escola na infância e adolescência, inscrevendo-se apenas na vida adulta. As informantes estão inseridas no Tempo de Aprendizagem (TAP) III do Segmento EJA I⁷.

A EJA, segundo Gomes (2011, p. 87), é um campo compreendido no terreno dos “processos, políticas e práticas educacionais voltados para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar” e, conseqüentemente, “um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade”. De acordo com Arroyo (2005), embora possua uma longa história, a modalidade ainda necessita se firmar tanto no terreno das pesquisas, como no das políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de profissionais e suas respectivas ações pedagógicas⁸. Para que se consolide como um campo específico, ela deve decorrer “da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos” (ARROYO, 2005, p. 22).

Quando nos propomos a discutir os itinerários de mulheres da e na EJA, uma noção se torna essencial: não existe casualidade no afastamento da escola pelas/os jovens e adultas/os de origem popular, pois há a reprodução de histórias coletivas (de familiares e de determinados grupos), cuja negação de direitos acontece com

⁷ A EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador encontra-se organizada nas seguintes etapas: EJA I (1º. Segmento), que abarca os TAP I, II e III e tem duração de três anos; e EJA II (2º. Segmento), que abrange os TAP IV e V e o período de dois anos. O Segmento EJA I, no qual as informantes estão vinculadas, refere-se às primeiras séries do Ensino Fundamental, para estudantes acima de 15 anos de idade. Para mais informações: Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº. 041/2013. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/>.

⁸ Embora concordemos com a afirmação do autor, ponderamos que, nos últimos anos, houve o crescimento da produção científica nessa área, mas algumas interfaces da modalidade ainda são pouco exploradas nas pesquisas, sobretudo no que se refere ao estudo dos marcadores de gênero/sexo, raça/etnia, classe social, regionais etc.

recorrência, conforme salienta Arroyo (2005). Em outras palavras, para o autor, as trajetórias das/os sujeitas/os da EJA são percursos de coletivos, já que são de origem popular, pessoas em condição de vulnerabilidade social, negras, desempregadas, inseridas na economia informal e localizadas nas fronteiras da sobrevivência. Assim, são estudantes que participam de “coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”, com “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização” (ARROYO, 2005, p. 29). Assim, julgamos importante dialogar com a proposta de Crenshaw (2002) sobre a interseccionalidade, quando aponta que

[...] nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. [...] ao sobrepormos o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos. (CRENSHAW, 2002, p. 10).

Apesar de a interseccionalidade ser uma perspectiva teórico-metodológica, que propõe ser indissociável a estrutura entre “racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019, p. 14), aqui a utilizamos enquanto categoria analítica. Diante das limitações e proposições deste texto, optamos pela aproximação com o conceito, para nos auxiliar na análise das vivências das mulheres, a partir principalmente das contribuições de Heleieth Saffioti (1984; 2013), Lélia Gonzalez (1982; 1983; 2008) e Nilma Lino Gomes (2011; 2019). Para nos subsidiar na compreensão das especificidades das/os estudantes-sujeitas/os da EJA, empregamos as ponderações de Miguel Arroyo (2005) e Paulo Freire (1989).

Conhecendo a macroestrutura para compreender as especificidades

Segundo os dados da PNAD Contínua⁹ do IBGE (2019a), no ano de 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Fundamental, sendo 48,6% do seu público composto por mulheres e 73,7% por pessoas na cor preta ou parda. Já a EJA do

⁹ PNAD Contínua do IBGE se refere à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ensino Médio contou com 833 mil pessoas vinculadas, com o público feminino de 54,9% e 65,7% de pessoas na cor preta ou parda (IBGE, 2019a). No estado da Bahia, conforme informações da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2021), em 2020 havia 326.712 estudantes matriculadas/os na EJA, das/os quais 210.211 estavam no Ensino Fundamental e 116.501 no Ensino Médio. Do total de matrículas, 156.749 eram de mulheres, sendo que destas 50.590 não declaram cor/raça, 7.095 se declaram brancas, 22.233 pretas, 75.106 pardas, 845 amarelas e 880 indígenas.

A condução de reflexões sobre o analfabetismo, no passado e no presente, configura-se como indispensável, já que estamos falando de um país que apresenta atualmente o índice de analfabetismo de 6,6%, referente à população com 15 anos de idade ou mais, o que equivale a 11,0 milhões de brasileiras/os, segundo os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2020). Essa mesma pesquisa aponta que a taxa de analfabetismo entre mulheres com 15 anos de idade ou mais é de 6,3% e entre homens da mesma faixa etária corresponde a 6,9%. No grupo populacional de 40 anos de idade ou mais, esse índice equivale a 11,1%, mas não há especificação, na referida publicação, das diferenças nas taxas entre os sexos (IBGE, 2020).

Analisando somente a população de 60 anos ou mais, com base em tais dados, a taxa de analfabetismo corresponde a 18,0% para a população em geral, incluindo ambos os sexos (IBGE, 2020). Com isso, podemos observar que as gerações mais jovens apresentam maiores índices de escolaridade e, à medida que se avança a idade, mulheres e homens possuem a mesma taxa de analfabetismo. Essa situação ocorre pela primeira vez no ano de 2019, já que em anos anteriores as mulheres dispunham de um índice de analfabetismo mais elevado na faixa etária acima de 60 anos, o que sinaliza o movimento maior de mulheres buscando e garantindo a escolarização.

Quando realizamos a verificação por cor ou raça, de acordo com o IBGE (2020), a população branca com 15 anos ou mais apresenta o índice de analfabetismo de 3,6%, enquanto o de pessoas pretas ou pardas representa 8,9%. Na faixa etária de 60 anos de idade ou mais, ocorre uma disparidade ainda mais significativa: as pessoas brancas possuem a taxa de analfabetismo de 9,5% e as pretas ou pardas de 27,1%. Diante desse conjunto de informações sobre o analfabetismo no país, emergem os seguintes questionamentos: quais as relações entre esses índices e o mundo do trabalho? Quais as particularidades das mulheres quando consideramos a taxa de

analfabetismo desse público, o movimento de retorno à escolarização e a sua condição enquanto classe trabalhadora?

Inicialmente, torna-se imprescindível destacar que o nível de instrução é um fator que influencia na inserção na atividade laboral, de modo que quanto mais elevado, maior é o índice de participação na força de trabalho, como aponta a SIS do IBGE¹⁰ (2019c). Entretanto, no que diz respeito às mulheres, o nível de instrução desponta como um requisito de maior impacto quando comparado aos homens. No ano de 2018, o índice de participação na força de trabalho das mulheres que têm o Ensino Superior completo apresenta o valor 2,6 vezes maior que a taxa de mulheres sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Quando se trata dos homens, os que são mais escolarizados é 1,5 vez maior que os que dispõem de uma menor escolarização. Em geral, a taxa de participação das mulheres na força de trabalho corresponde a 52,9%¹¹ e a dos homens a 72,0%, no ano de 2018, conforme os referidos dados. Com esses resultados, é possível conferir que “a maior escolaridade das mulheres não é, portanto, suficiente para levá-las à força de trabalho em proporção maior ou similar à dos homens” (IBGE, 2019c, p. 30).

Ainda segundo os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019a), no ano de 2018 o valor médio da hora trabalhada por mulheres corresponde a R\$13,0, enquanto por homens a R\$14,2, o que equivale dizer que as trabalhadoras recebem 91,5% do valor embolsado pelos homens. Além disso, a pesquisa aponta que as mulheres brancas, pretas ou pardas apresentam rendimento inferior ao dos homens da mesma cor. Já a PNAD Anual (IBGE, 2019b), no quesito que analisa o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos da população ocupada¹², indica que, no ano de 2018, os homens recebiam o valor de R\$2555, enquanto as mulheres R\$1985. Além disso, quando comparadas aos homens, o quantitativo de mulheres que se encontram

¹⁰ A SIS do IBGE corresponde à Síntese de Indicadores Sociais, publicação organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹¹ A taxa de participação na força de trabalho corresponde à população ocupada e desocupada (IBGE, 2019c), ou seja, as mulheres são comparadas dentro do grupo de mulheres (ocupadas e desocupadas) e os homens são comparados dentro do grupo de homens (ocupados e desocupados).

¹² O IBGE (2019c) considera como pessoas ocupadas as que trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado ou sem remuneração direta, em virtude de ajuda à atividade econômica de membra/o do domicílio, parente que reside em outro local ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas, com retorno posterior.

desocupadas¹³ é superior; dispõem de rendimentos menores e ficam mais suscetíveis às condições de informalidade laboral.

Analisando as atividades econômicas em 2018, realizando a verificação pela categoria sexo, a SIS do IBGE (2019c) aponta que os índices mais elevados de informalidade entre as mulheres acontecem no setor de Serviços Domésticos, com taxa de 73,1%, e nas Atividades Agropecuárias, com taxa de 74,6%. Quando averiguamos pela cor ou raça, os mesmos dados indicam que ocorre a maior participação de trabalhadoras/es pretas/os e pardas/os em ocupações informais (47,3%), enquanto entre as pessoas brancas a taxa é de 34,6%. Com isso, podemos notar que as mulheres pretas ou pardas se encontram duplamente vulneráveis à informalidade: pelo sexo e pela cor/raça.

Quando abordamos as atividades econômicas, os dados da SIS (IBGE, 2019c, p. 27) sinalizam que as de “menores rendimentos médios são as que proporcionalmente possuem mais ocupados de cor ou raça preta ou parda e pessoas do sexo feminino”. De modo geral, segundo essas informações, no ano de 2018, as pessoas brancas recebiam em média um valor 73,9% maior que o recebido por pretas/os ou pardas/os, sendo que os homens ganhavam, em média, um valor 27,1% superior ao recebido por mulheres.

As peculiaridades do público feminino, para além das atividades laborativas remuneradas, abrangem também a dimensão familiar, que perpassa o trabalho doméstico e o cuidado a outras pessoas. De acordo com a SIS do IBGE (2016), no Brasil, de cada 10 pessoas que criam as/os filhas/os sem a presença da/o cônjuge, oito são mulheres, o que equivale a 9.049.131 mulheres que vivem sozinhas com suas/seus filhas/os, as chamadas “mães solo”. Ilustrando melhor o panorama de desigualdades, segundo as informações da PNAD Contínua do IBGE (2019a), quando se trata dos afazeres domésticos no próprio domicílio ou de uma/um familiar, os números indicam que 92,2% das mulheres realizam essas atividades, contrastando com 78,2% dos homens, o que aponta para a prevalência de inúmeras assimetrias.

Em suma, é possível apreender que as mulheres mais velhas, nos últimos anos, têm conseguido alcançar os níveis de escolaridade dos homens da mesma

¹³ As pessoas desocupadas, segundo o IBGE (2019c), são aquelas com 14 anos de idade ou mais que se encontravam sem trabalho na semana pesquisada, mas que realizaram algum movimento para conseguir um emprego no período de 30 dias, estando disponíveis para exercê-lo, ou que estão prestes a iniciá-lo após a semana investigada.

idade e, quando mais jovens, conseguem obter índices de analfabetismo um pouco menores que o público masculino. No entanto, quando é analisada a população negra (preta ou parda) ocorre uma disparidade significativa em relação às pessoas brancas, em todas as faixas etárias. Sendo o nível de instrução um dispositivo que se relaciona diretamente com a inserção no mundo do trabalho, as mulheres apresentam desvantagens em relação aos homens no quesito de inserção na força de trabalho. Ademais, elas recebem menores salários quando comparadas ao público masculino da mesma cor; estão mais submetidas à informalidade, principalmente quando pretas ou pardas; e são as principais responsáveis pelas atividades do âmbito doméstico. Contudo, quais os rebatimentos desses dados nos percursos trilhados pelas estudantes na escola e na EJA? Refletiremos sobre essa questão a partir dos tópicos a seguir.

O trabalho desenvolvido pelas mulheres-estudantes da EJA: o que retratam as pesquisas

Embora a infância pobre alcance ambos os sexos e mesmo considerando o aumento da escolaridade das mulheres nos últimos anos, para o público feminino a divisão sexual de atividades domésticas representa inúmeras desvantagens sociais, ao passo que as categorias mulher e pobreza caracterizam condições de subalternidade em relação ao gênero e à classe (EITERER; DIAS; COURA, 2014). Segundo Godinho, Brandão e Noronha (2017), na análise das/os estudantes da e na EJA, o trabalho representa uma categoria essencial, visto que ele se configura como importante dispositivo na formação do conjunto de saberes não escolares, os quais são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem pelas suas/seus sujeitas/os.

Ao examinar os trabalhos produzidos no domínio da educação de mulheres na EJA e que versam sobre relações de gênero, Vieira e Cruz (2017), verificam que, além de tais questões, as que abarcam classe social e as étnico-raciais também despontam como obstáculos e impedimentos da escolaridade desse público. Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013) em investigação sobre as possibilidades das relações de gênero funcionarem como balizadoras das posições de saber-poder na EJA, notam que homens e mulheres se afastam dos estudos por motivos diferentes. Enquanto os estudantes do sexo masculino relatam como causa o impasse em dedicar-se ao trabalho e ao estudo simultaneamente, as alunas de diferentes idades retratam o

desafio de estudar e realizar as atividades domésticas e familiares, principalmente depois de casadas e/ou com filhas/os.

Na pesquisa com trabalhadoras domésticas estudantes da EJA, Canto (2009) identifica casos em que mulheres não começaram a estudar quando crianças e/ou adolescentes e só ingressam na escola já na idade adulta. Essa realidade se estabelece, dentre os muitos motivos, pela imposição laboral, já que apenas uma mulher começou a trabalhar depois de adulta; as outras participantes iniciaram ainda quando crianças. Para a autora, as estudantes possuem trajetórias marcadas pelo trabalho doméstico e pelo cuidado direcionado a outras pessoas. Todavia, conforme salienta, o reconhecimento como trabalhadora doméstica é difícil de ser concretizado, uma vez que, socialmente, ele é considerado inferior e desqualificado.

Colaborando com essa argumentação, Eiterer, Dias e Coura (2014) relatam que a atividade laboral de mulheres se configura, principalmente, enquanto ações de cuidado e, conseqüentemente, como trabalho doméstico. As autoras sugerem que, sendo trabalho remunerado e também não remunerado, possui uma natureza reprodutiva, é marcado pela invisibilidade e continuidade, ultrapassando fronteiras e resultando na combinação, pela mulher-mãe, do cuidado com as/os filhas/os e da casa com o trabalho remunerado. No entanto, para Bastos (2017), os projetos de retomada dos estudos giram em torno das/os filhas/os majoritariamente, mas também das necessidades das/os empregadoras/es dessas mulheres, quando se trata de trabalhadoras domésticas. Ou seja, os vínculos empregatícios interferem diretamente no processo de decisão de retorno à escola.

Também investigando trabalhadoras domésticas estudantes da EJA, Bastos (2017) constata que a raça/etnia e o gênero se caracterizam como marcadores de diferença que repercutem nas vivências dessas mulheres, assim como foi apontado por Oliveira (2019) no estudo sobre as experiências de escolaridade das trabalhadoras domésticas negras. Para Bastos (2017), são naturalizadas as tarefas domésticas e de cuidado conferidas às meninas, que inclusive não questionam o local por elas ocupado e as relações com a cor da sua pele. Com isso, Azevedo (2017) sugere que, na atualidade, a mulher “pode” se inserir no espaço público, contanto que realize as atribuições do espaço privado. Não à toa, Santos (2009) declara, a partir do seu estudo sobre as memórias de estudantes da EJA, que elas não mencionam situações de lazer e diversão existentes em suas rotinas, o que acreditamos não estar

relacionado somente ao tempo destinado às atividades laborativas, mas à própria condição socioeconômica delas.

Perante o exercício laboral precário para suprir as suas necessidades e as da família, as mulheres enxergam na escola a possibilidade de adquirir um certificado para alcançar melhor inserção no mundo do trabalho, conforme dialogam Camargo, Voigt e Almeida (2016). Entretanto, a decisão de retorno à escola, tomada pelas estudantes, não transcorre sem conflitos e disputas, muitas delas relacionadas ao trabalho convencionalmente estabelecido como feminino na nossa sociedade. Ainda que tenham ocorrido muitas conquistas, os impasses para as mulheres acessarem a escola prosseguem na atualidade, os quais não estão restritos ao âmbito acadêmico, pois a “incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes” (VIEIRA; CRUZ, 2017, p. 48).

Embora seja apreensível, nas concepções das/os estudantes da EJA, o impacto das condições históricas, sociais e econômicas na exclusão escolar, as mesmas são associadas à causalidade do destino, falta de sorte e culpabilização individual (GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017). Os estudos de Costa (2010) sobre a retomada da escolarização por mulheres na EJA e de Leony (2013) que discute as questões de identidade e gênero entre mulheres na EJA, reiteram esse último aspecto – a culpabilização da própria estudante – pelos possíveis “fracassos” e defasagens escolares. Somado a isso, Costa (2010) percebe que a escola é vista como uma instituição neutra; ocorre o desconhecimento de homens e mulheres do seu direito subjetivo à educação, bem como há ausência de responsabilização dos órgãos públicos pelo não-acesso à escola.

Em suma, queremos destacar que, embora as mulheres inseridas na EJA apresentem singularidades e especificidades, também despontam como relevantes as suas semelhanças e convergências. Dentre elas, as/os autoras/es expõem: experiências com o trabalho que começam na infância ou adolescência (AZEVEDO, 2017); exercício da função de trabalhadora doméstica (BASTOS, 2017), de profissões relacionadas ao trabalho doméstico (SOUZA, 2018) e/ou trabalho como empregada doméstica que inicia na infância (COSTA, 2010); submissão ao genitor e, posteriormente, ao companheiro (AZEVEDO, 2017); mulheres de classes populares (SOUZA, 2018); que carregam as marcas da opressão e do preconceito racial

(SOUZA, 2018); oriundas de cidades do interior para a capital (COSTA, 2010) e/ou cidades de grande porte (BASTOS, 2017), do campo (BASTOS, 2017; SOUZA, 2018) ou de periferias de grandes centros urbanos (BASTOS, 2017).

Em um estudo sobre os desafios enfrentados pelas estudantes-mães na EJA, Azevedo (2017) localiza que diversas mulheres constataam que a interrupção da escolarização na infância e/ou adolescência é decorrente das suas atribuições no âmbito familiar, ou seja, devido ao trabalho doméstico. No entanto, diante do que foi apresentado, percebemos que embora a tripla jornada de trabalho esteja presente nas trajetórias das estudantes, muitas delas não a reconhecem enquanto tal ou como uma situação que impulsiona a sua exclusão do sistema educacional. Aqui utilizamos o termo exclusão porque entendemos, a partir do exposto, que ele é o mais adequado ao abordar essa temática, já que não tange a um abandono ou simples desistência, mas à ausência de inúmeras políticas públicas – a de educação é apenas uma delas –, que possibilitam a permanência na escola.

Essas pesquisas também nos permitem compreender que a dimensão macroestrutural não é ponderada e o cenário de inúmeras violências não é percebido enquanto um condicionante das dificuldades e da exclusão escolar. Além disso, é possível afirmar que durante muito tempo tais mulheres foram silenciadas e tiveram suas vontades anuladas por figuras masculinas, sejam pais, padrastos e/ou companheiros.

Trajetórias das mulheres-estudantes da EJA: o trabalho e os impasses para a escolarização

A explanação dos processos de escolarização na infância e adolescência das mulheres na pesquisa suscitou a recordação de inúmeras violências sofridas, apesar delas não as nomearem como tal, pois estão relacionadas às condições de vulnerabilidade social, de ausência de recursos financeiros e de agressões físicas advindas de familiares. Então, arriscamos debater que retrataremos as trajetórias humanas e escolares atravessadas por violências perpetradas contra as estudantes. Dito isso, amparamo-nos na argumentação de Arroyo (2005) de que estamos falando de trajetórias que não dispõem de linearidade, de vidas que foram oprimidas e até desumanizadas. Não se tratam apenas de pessoas com trajetórias escolares truncadas, mas de sujeitas/os que possuem “trajetórias perversas de exclusão social,

vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 24). Destarte, “trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas” (ARROYO, 2005, p. 24).

Em relação à escolarização na infância, Amada salienta que havia escola na comunidade em que residia e que pessoas que moravam mais distantes da instituição frequentavam, mas o seu pai lhe proibia, argumentando a necessidade do seu trabalho para suprir as necessidades alimentares. Aos 10 anos de idade, saiu de casa para exercer a atividade de trabalhadora doméstica na casa de uma família localizada em ilha próxima à cidade de Salvador. Ela relata¹⁴ algumas situações vividas, nesse período, dimensionando os seus sofrimentos:

Amada: Ô minha senhora, sofri igual subaco de aleijado! Que as comida de lá, a mulé me botava pra cozinhar, me ensinava e eu não sabia fazer. A mulé virava bicho em cima de mim! Os filho perturbado... Eu disse: ‘eu soffro aqui, mas eu não vou pra roça!’. Sofri, viu? Mas não fui pra roça!

A informante sintetiza que mesmo com as dificuldades enfrentadas, preferia permanecer na casa trabalhando que voltar a residir com a sua família. Ela explica que as exigências da empregadora iam além do que sabia e conseguia realizar, como cozinhar e carregar água potável em utensílios pesados para abastecer o domicílio. Depois de alguns meses na residência, alega que a família não tinha como lhe sustentar e uma vizinha lhe “empregou” em outro domicílio para trabalhar como babá de uma criança, na cidade de Salvador. Por que existe essa concepção enraizada e a exigência de que crianças negras, desde cedo, devem ter o domínio de atividades domésticas e de cuidado de outras crianças? Quais as semelhanças e diferenças entre as mucamas e “Mães Pretas” do Brasil Colônia para as trabalhadoras domésticas nos dias atuais?

Ela caracteriza a infância como uma “porcaria”, relacionando às seguintes situações: gravidez da mãe a cada ano; responsabilidade pela criação das/os irmãs/ãos, pois a genitora trabalhava como agricultora; e ao fato de usar somente “roupa de quilo”, descrita como um tecido listrado comprado em grande quantidade pela família. Assume que passava muita fome, pois o pai só fazia “carvão na roça” e,

¹⁴ Os fragmentos das narrativas das informantes preservam palavras e expressões próprias das suas falas, abarcando singularidades da oralidade e elementos da regionalidade.

além de “pirão puro, angu e farinha”, só tinha ovo cozido na água e sal, com pimenta, para se alimentar. Ela também discorre que, a sua mãe sob o efeito de bebida alcoólica, violentava fisicamente ela e as/os irmãs/ãos e expressa que não sabe o motivo de ser agredida com tanta frequência.

Já Vitória expõe que é complexo falar da sua infância, justificando que a mãe faleceu quando ela estava com três anos de idade e que atua como doméstica desde criança, fase em que residia na casa em que trabalhava, de domingo a domingo, sem folgas, inclusive em feriados. Assim como Amada, ela não se refere ao período, mencionando brincadeiras ou outras atividades que comumente associamos a essa etapa da vida. Entretanto, demonstra o desejo de ter frequentado a escola, afirmando que recebia promessas das/os suas/seus empregadoras/es acerca da matrícula na instituição, mas que nunca se efetivaram. Ao mesmo tempo, realça que foi se “acostumando” a trabalhar e receber dinheiro, o qual era compartilhado com o pai. Quando questionada acerca de contribuir com o sustento da família, comunica que:

Vitória: Não era pra ser, mas acabava que acontecia isso, porque quando chegava no fim do mês eu não tinha mais nada pra pegar, porque meu pai já tinha ido lá e já tinha pego tudo. Aí era tipo assim, ou vai pegar ou então você não vai mais. E aí acabava que eu preferia ficar lá, porque era bom pra mim, eu tinha comida, eu tinha tudo, né? Não era assim maltratada. E aí eu preferia ficar lá, e ele pegava o dinheiro. Até tipo, quando chegou 12 anos eu vim aqui pra Salvador, aí ele não tinha mais como pegar. Agora naquele tempo não tinha esse negócio de banco, era muito difícil, né? Não tinha conta pra depositar nem nada. Aí eu pegava o dinheiro pra mim.

Ela associa o fato de não ter frequentado a escola quando criança à ausência da importância aos estudos por parte do pai, visto que ele só “dava valor ao presente e não pensava no futuro”. Descreve as decisões dele cogitando a falta de conhecimento sobre o tema: “trabalhar, trabalhar e trabalhar, nunca se importar com o futuro dos filhos. Por ignorância, né? De não conhecer, eu acho que é isso, né?”. No que se refere à adolescência, Vitória revela que a vinda para Salvador, no início desse período, ocorreu a partir de uma mulher que foi lhe buscar para trabalhar na casa de uma família. Ela expõe que a dona da casa prometia diversas vezes que ia lhe matricular na escola, mas depois explicava que não tinha vaga. A informante sinaliza que com 14 anos de idade começou a namorar e, com isso, supomos que o relacionamento amoroso também pode ter sido um impeditivo para a escolarização

nessa fase. Narra que seu pai faleceu há 10 anos e que não teve muita convivência com ele e as/os irmãs/ãos, já que aos nove anos de idade saiu de casa para trabalhar.

Quando indagada se havia frequentado a escola durante a adolescência, Amada enfatiza que não. Entretanto, logo depois, pondera que aos 14 anos de idade, ao se mudar para a cidade de Salvador, iniciou o processo de escolarização, lembrando que foi um período em que conheceu novas pessoas, fez amizades, tinha uma boa relação com o professor e namorava um rapaz no caminho da escola. No entanto, desvela que estudou um ano ou dois e “não foi para lugar nenhum”, elucidando que tem dificuldades para “juntar as letras pra dizer as palavras”.

Não somente a abordagem da educação em tempos de exclusão e de desigualdades pressupõe discutir a questão racial, como também por se tratar da EJA, é preciso apreendê-la considerando as/os jovens e adultas/os excluídas/os, as/os quais são, majoritariamente, pessoas negras que vivem não somente a exclusão social, mas também racial (GOMES, 2011). Assim sendo, precisamos demarcar que a inserção dessas mulheres no trabalho doméstico, desde crianças, não é acidental. É o entrelaçamento das condições de vulnerabilidade social e econômica, do gênero feminino e da sua cor/raça/etnia. Trata-se da materialização do pensamento colonial-escravocrata, machista e racista que meninas desde cedo estão aptas a cuidar da casa e assumir todas as responsabilidades a ela inerentes, inclusive cuidar das/os irmãs/ãos mais novas/os, sobretudo quando são meninos, além de outras crianças. Revela-se a substituição da escravização desnudada pelo trabalho em troca de casa, comida e escasso dinheiro, quando existe dinheiro. Desvelam-se as características corporais e sociais da força de trabalho mais barata, mais acessível, mais buscada para tais atividades.

As trajetórias (re)construídas até aqui nos conduzem a rememorar o conceito de violência estrutural, definida por Minayo (2010, p. 32) como aquela referente “às mais diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome, e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras”. Quando falamos das/os sujeitas/os da e na EJA, abordamos, indissociavelmente, percursos de pessoas marcadas pelo trabalho infantil; de crianças que ainda na infância (se é que tiveram infância), carregam as responsabilidades do exercício laboral para suprir as necessidades familiares. São crianças que, para boa parcela da sociedade e até

mesmo suas famílias, não são crianças, talvez pequenas/os adultas/os. Articular as trajetórias das estudantes, mesmo agora na terceira década do século XXI, é reconstruir os itinerários de desigualdades estruturais do povo brasileiro.

A divisão racial e sexual do trabalho provoca um entrelaçamento de discriminações: de gênero, de raça/etnia e de classe social, da qual sofre a mulher negra, como salienta Gonzalez (1982). Ou seja, segundo ela, os estereótipos decorrentes do sexismo e do racismo repercutem no seu posicionamento no nível mais baixo do sistema de opressão. Historicamente, a mulher negra sempre realizou o trabalho doméstico nas casas das famílias de classe média e alta; quando não se encontra nesses espaços, a sua atuação é em serviços de baixa remuneração e visibilidade. Conforme Gonzalez (1983), disso decorre a necessidade de uma análise que ultrapasse a compreensão pautada apenas na luta de classes, abarcando categorias como sexo e raça. Com isso, ela constata a importância da “consciência da discriminação racial e sexual como articulação da exploração de classe” (GONZALEZ, 2008, p. 41).

Aliando-se ao descompasso das opressões que sustentam a dimensão de subalternidade de mulheres da e na EJA, a pandemia da COVID-19 desponta como um acontecimento capaz de acentuar e escancarar as inúmeras desigualdades que se manifestam em suas vidas. Para Leite (2020), os impactos da pandemia não consistem em igualitários para a classe trabalhadora, evidenciando as disparidades já existentes no bojo do mundo do trabalho, sobressaindo as condições referentes às/aos trabalhadoras/es informais, que já enfrentam a precarização, bem como algumas/uns autônomas/os. Conforme argumenta, o cenário ostenta as desigualdades e diferenças de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social. Assim, para (re)construir tais trajetórias, é preciso articular discussões sobre desemprego, subemprego e ausência de direitos trabalhistas, porque esses fenômenos lhes acompanham pela existência.

Quando questionada sobre a renda da família, Vitória se embaraça para informar: destaca que recebe R\$80,00 por faxina que realiza por semana, porém no período pandêmico está recebendo R\$40,00, como ajuda da pessoa que lhe contratava, mas que dispensou os seus serviços em virtude das medidas de distanciamento social. Alega que, pelo fato de trabalhar como diarista, não tem férias, não dispõe de salário fixo e se encontra inserida na economia informal. Acrescenta

que trabalhava colhendo latas de alumínio para comercializar, mas com o risco de contaminação pelo novo coronavírus interrompeu essa atividade. Complementa que, no tempo livre, cuida de um casal de gêmeos para que sua sobrinha trabalhe, porém não recebe dinheiro por isso. Enuncia que uma filha exerce a função de trabalhadora doméstica, mora em casa separada da sua, sendo que a outra filha tem uma barraca de acarajé no bairro.

Apesar de informar que já é aposentada, Amada cita durante a entrevista diversas atividades informais de trabalho realizando faxina e cuidando de um idoso, um dos motivos pelo qual solicita que o contato durante a pesquisa seja à noite. Percebemos que o desejo de Amada se confunde com a sua própria realidade: muito embora em diversos momentos relate que não quer mais saber de trabalho, pois almeja descansar, constantemente menciona uma atividade laboral remunerada desenvolvida. Pelo fato dela estar aposentada, talvez essa ocupação seja complementar e não tenha a rigidez de um trabalho como o único sustento da família.

O período que as informantes sugeriram para a realização de entrevistas ou para que nos comunicássemos era sempre à noite, geralmente a partir das 20h30min, ou nos finais de semana. Considerando que elas estudam no noturno e que o horário do início das aulas é anterior ao proposto, observamos que a disposição do tempo dessas mulheres se modificou com a pandemia. Isso pode sinalizar que elas tiveram suas cargas de trabalho (remunerado e não remunerado) aumentadas, o que não significa, necessariamente, que estão recebendo mais dinheiro. Vitória, por exemplo, pondera que perdeu alguns vínculos e possibilidades de trabalho, devido à situação pandêmica. Após citarmos a nossa ligação institucional com a UFBA, durante a entrevista, ela solicita um emprego na instituição, informando que: “eu sou trabalhadeira, eu gosto de trabalhar, entendeu? Não tenho problema com horário, sou totalmente responsável, não falto o trabalho”. Ou seja, as mulheres, quando não estão desempregadas, encontram-se expostas às condições laborais mais insalubres, vínculos de trabalho ainda mais frágeis e com menor remuneração pelo trabalho desenvolvido.

A classe trabalhadora e os processos de escolarização: o que os percursos de mulheres da e na EJA nos ajudam a compreender?

Como já foi discutido, o trabalho emerge como categoria essencial para entender o ingresso e a vinculação das mulheres na EJA, assim como as suas percepções sobre o papel da escolarização nas suas vidas e de suas famílias. Vitória alega que a decisão de retornar à escola aconteceu pautada na dificuldade de conseguir um emprego remunerado, pois permaneceu grande período de tempo desempregada. Ela afirma que percebeu a exigência de concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para ter uma colocação melhor no mundo do trabalho. Sobre o assunto, desabafa: “aí eles pergunta até que ano você cursou. Se você não estudou, eles passa pra outra pessoa que tem já mais entendimento, né? Na verdade eu me senti pra trás, ficando pra trás”. Apesar da habilidade em preencher alguns documentos escritos, comenta que precisava saber escrever o nome completo e aprender a realizar operações matemáticas organizadas no papel.

A informante expõe que por diversas vezes não conseguiu concluir o ano letivo, pois quando finalizava a jornada laboral diária, as aulas estavam terminando ou tinham sido concluídas, acentuando a sobrecarga de trabalho e o cansaço físico como impeditivos para acompanhar o turno escolar. Também salienta que não dispunha de familiares e/ou outras pessoas para assumir o cuidado das filhas quando estivesse na instituição. Tudo isso culminou, conforme o seu relato, em dificuldades para aprender os conteúdos propostos nos componentes curriculares, na diminuição do seu interesse na continuidade da escolarização e em sucessivas reprovações e evasões da escola.

Percebemos que Vitória não culpabiliza ninguém pelo seu afastamento, mas evidencia a incompatibilidade da jornada laboral com a escolarização. Através da sua história, intuímos que, o mundo do trabalho (capitalista e explorador), sobretudo o da informalidade e do subemprego, ao mesmo tempo em que enumera exigências para a classe trabalhadora, impossibilita que ela se desvincule das mazelas que lhe colocam na condição de subalternidade e pauperização.

Nas sociedades capitalistas, conforme Saffioti (1984), existe a distinção entre a opressão e a exploração da mulher, apesar de ambas remeterem à mesma base: o sistema econômico. A opressão encontra-se esculpida de aspectos ideológicos, submetendo-se à exploração, ao passo que “fenômenos naturais, irracionais, são

reelaborados socialmente de maneira a poderem se apresentar como fatores de ordem racional que controlam a competição entre os seres humanos de modo a marginalizar grandes contingentes de mulheres” (SAFFIOTI, 1984, p. 19-20). Em resumo, para Saffioti (1984, p. 24), “a opressão da mulher serve à exploração de homens e mulheres”.

Em diversos momentos da sua narrativa, Amada desvela os impasses de se filiar a um trabalho remunerado sem apresentar escolaridade e experiência. Notícia, descrevendo as suas dificuldades e de familiares, que o mundo do trabalho segrega, exclui, não dispõe de oportunidades para todas/os, mas requer uma prática prévia para ter chance de ingressar nele:

Amada: Agora é um inferno, tem que ter não sei quantos anos de experiência, tem que ter não sei quantos grau, não sei quanta coisa, antes não tinha nada disso. Trabalhei, tenho minha carteira cheia, de empresa boa, o ônibus me pegava na porta e todo mundo trabalhava!

Pesquisadora: Antes não tinham essas exigências de estudo, que a senhora fala?

Amada: É, isso aí! Tem que ter dois anos de experiência. Se não botar, a pessoa tá chegando agora, não der uma chance para trabalhar, aonde que vai achar experiência? Vai achar experiência onde? Assaltando ônibus! Que não precisa de experiência.

De acordo com Gonzalez (2008, p. 32), “não é casual, portanto, o fato de a força de trabalho negra permanecer confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração”. Ao citar a criminalidade como um caminho, a informante sinaliza que ela nunca é a primeira opção, mas uma decorrência da ausência de possibilidades do emprego remunerado diante da exigência da experiência prévia. Ela também menciona a educação enquanto requisito para inserção, quando fala da quantidade de “graus” que uma pessoa precisa adquirir. Sendo assim, entendemos que a educação, além de contribuir para a melhoria do sustento da família, pode proporcionar a construção de projetos de vida e de melhores condições de trabalho, dentro da lógica capitalista de produção que rege a sociedade contemporânea.

Não por acaso, Amada fala com orgulho que a filha e a neta concluíram o Ensino Médio, realizaram cursos técnicos e/ou profissionalizantes e atuam nas áreas de formação. Apresenta a educação como uma conquista em sua vida, de modo que, não sendo por ela plenamente alcançada, foram criadas condições para as gerações seguintes: “tudo que eu não consegui eu botei pra meus filhos”. Na mesma direção,

Vitória indica com satisfação: “eu fiz de tudo pras minhas filhas estudar, né? Coloquei no colégio e fiquei em cima, pelo menos a mais velha estudou um pouquinho”.

Quando não ocorre a finalização do período básico de escolarização de filhas/os ou netas/os, as informantes explicam os motivos da interrupção: para Vitória a sua filha mais velha “não concluiu porque foi muito teimosa, teve filho cedo também, mas aí agora ela tornou a voltar de novo”. Já Amada informa que o filho desistiu no ano de conclusão do Ensino Médio e justifica que houve ausência de interesse dele pelos estudos. Pondera enfaticamente que o neto, o qual reside com ela, tem 18 anos e já está trabalhando. Destaca que ele se encontra matriculado na autoescola, para adquirir a carteira de motorista e estar habilitado em se inserir na profissão que apresente tal requisito.

Entendemos que essa breve demarcação da escolaridade da família propicia a compreensão não somente do valor atribuído à educação, mas também aponta possíveis repercussões no próprio itinerário das mulheres na EJA. No período da pandemia, sem aulas presenciais, Amada assinala que toda semana retira as atividades disponibilizadas pela e na escola e realiza em casa com a ajuda da neta. Além disso, os percursos trilhados pelas estudantes e suas/seus familiares evidenciam a estreita relação entre os processos de escolarização e o desenvolvimento de atividades laborais, apontando para o papel da educação na inserção da classe trabalhadora no mundo do trabalho.

Considerações finais

A (re)construção das narrativas das mulheres-estudantes da e na EJA engendra a compreensão de que os seus percursos são um espelho-reflexo das histórias de outras mulheres. Não porventura, os resultados produzidos neste estudo se assemelham aos de outras pesquisas que explicitamos no decurso deste trabalho. Entretanto, não podemos homogeneizar os processos formativos e educativos (escolares e não escolares) entre homens e mulheres, tampouco nos atrevemos a acreditar que eles ocorrem do mesmo modo para as múltiplas estudantes brasileiras.

Na vida adulta, as atribuições laborais figuram como impulsionadoras da decisão de retorno à escola, porém dificultam a conciliação da rotina trabalho-estudo pelas mulheres. Por isso, para muitas delas, somente na velhice concretiza-se o

processo de escolarização, mesmo que este não seja finalizado. Ou seja, o (não) acesso à educação estabelece relações concretas com as condições materiais da existência e com as configurações desse público enquanto força de trabalho. Para sermos ainda mais concisas: no contexto das contradições da estrutura societal capitalista, parece não haver espaço para a instrução e escolarização de mulheres negras, pobres e periféricas. Por isso, ocorre “a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (FREIRE, 1989, p. 15-16).

Sugerimos que outros estudos sejam realizados, versando sobre a temática abordada neste texto, para auxiliar na compreensão das mulheres da classe trabalhadora inseridas na EJA, em suas especificidades, coletividades e convergências. Consideramos relevante o desenvolvimento de pesquisas sobre a escolarização de mulheres na EJA durante e após a pandemia, e apresentamos algumas questões disparadoras: quais são os projetos de educação em curso para a classe trabalhadora? Quais as políticas públicas educacionais específicas para as mulheres negras, de origem popular, periféricas e do campo? O que mudou e o que se acentuou com o advento e longo período da pandemia? Se não é possível compactar as vivências das mulheres-estudantes da e na EJA neste espaço, sequer nos encarregamos de esgotar as análises sobre elas, muito pelo contrário, apenas abrir caminhos, esculpir possibilidades e viabilizar reflexões.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AZEVEDO, J. F. **Da maternagem aos bancos escolares**: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação**: um estudo com educandas/os da EJA. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMARGO, P. S. A. S.; VOIGT, L. P.; ALMEIDA, M. F. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em Debate**, Instituto Federal de Santa Catarina, ano 5, n. 8, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2114>. Acesso em 01 de maio de 2019.

CANTO, L. P. M. **Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

COSTA, T. C. **Percursos de Vida, Trajetórias Escolares: Narrativas (Auto) Biográficas das Mulheres do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Praia Grande, Ilha de Maré – Salvador/Ba**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

CRENSHAW, K. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Cruzamento: raça e gênero – UNIFEM, Painel 1, p. 7- 16, 2002. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

EITERER, C. L.; DIAS, J. D.; COURA, M. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em 01 de maio de 2019.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, p. 11-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38616>. Acesso em 08 de julho de 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GODINHO, A. C. F.; BRANDÃO, N. A.; NORONHA, A. C. M. Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43832>. Acesso em 01 de maio de 2019.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 87-104.

_____. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/gomes.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2020.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, M. T. (Org.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 87-106.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, C. B. R.; FRY, P.; VOGT, C.; GNERRE, M.; SORJ, B.; SEEGER, A. (Orgs.). **Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983, p. 223-244.

_____. Mulher negra. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2016. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 01 de julho de 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-113.

LEITE, K. C. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, e020009, 2020. Epub de 04 de setembro de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240215>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA**: questões de identidade e gênero. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.); PINSKY, C. B. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 443-481.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Editora FIOCRUZ, 2010, p. 21-42.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, UnilaSalle Editora, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917>. Acesso em 01 de maio de 2019.

OLIVEIRA, B. S. L. **Trabalhadoras domésticas**: experiências de escolaridade e (des)caminhos profissionais. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 79-94.

SAFFIOTI, H. I. B. **Mulher brasileira**: opressão e exploração. Achiamé: Rio de Janeiro, 1984.

_____. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, R. S. **Entre lembranças e silêncios**: Memórias de mulheres alunas de EJA. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SOUZA, J. O. L. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil**: da evasão ao retorno. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Acesso em 01 de maio de 2019.

WEBLOGS E DIÁLOGOS INVESTIGATIVOS COM ESTUDANTES DA EJA: UMA EXPERIÊNCIA PARA INSTIGAR HABILIDADES DE REFLEXÃO¹

Regina Aparecida Magnabosco de Sousa Marques²
Gizele Geralda Parreira³

Resumo

O artigo se refere a um estudo que buscou verificar se a produção de mídias em *weblogs* pode instigar o pensamento reflexivo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de diálogos em Comunidade de Investigação. De abordagem qualitativa, a ação foi desenvolvida com 17 estudantes do IFG – Campus Aparecida de Goiânia. Notou-se elevação da expressividade, associando conteúdos curriculares a opiniões e histórias de vida dos sujeitos da pesquisa que se mostrou eficaz para a formação reflexiva na perspectiva da emancipação.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; mídias; pensamento reflexivo.

WEBLOGS Y DIÁLOGOS DE INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES DE EJA: UNA EXPERIENCIA PARA ESTABLECER DESTREZAS DE REFLEXIÓN

Resumen

El artículo presenta una investigación que buscó verificar si la producción de medios en *weblogs* puede instigar el pensamiento reflexivo de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos a partir de los diálogos en la Comunidad de Investigación. Con un enfoque cualitativo, la acción se desarrolló con 17 estudiantes del IFG - Campus Aparecida de Goiânia. Se constató un aumento de la expresividad, asociando contenidos curriculares con opiniones e historias de vida de los sujetos de investigación, que resultó ser efectiva para la formación reflexiva en la perspectiva de la emancipación.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; medios de comunicación; pensamiento reflexivo.

WEBLOGS AND INVESTIGATIVE DIALOGUES WITH EJA STUDENTS: AN EXPERIENCE TO ESTABLISH REFLECTION SKILLS

Abstract

The article presents a research that sought to verify whether the production of media on *weblogs* can encourage the reflective thinking of students in Youth and Adult Education based on dialogues in the Community of Investigation. With a qualitative approach, the study was conducted with 17 students from the IFG – Campus Aparecida de Goiania. An increase in expressiveness was observed, associating curricular content with opinions and life stories of the research participants, which proved to be effective for reflective training in the perspective of emancipation.

Keywords: youth and adult education; media; reflective thinking.

¹ Artigo recebido em 16/07/2021. Primeira avaliação em 05/08/2021. Segunda avaliação em 12/08/2021. Terceira avaliação em 18/08/2021. Aprovado em 24/09/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50878>.

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Brasil (BR). Jornalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Aparecida de Goiânia. E-mail: regina.marques@ifg.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5905-3153>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114019456330721>.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Brasil (BR). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Goiânia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). E-mail: gizele.parreira@ifg.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3737-7541>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6814376388618272>.

Introdução

Este artigo apresenta o desenvolvimento e os resultados de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Aparecida de Goiânia, com estudantes do Ensino Médio Técnico na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ⁴. O estudo objetivou verificar o potencial que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especificamente, as mídias convergentes em *weblogs*, têm para instigar o pensamento reflexivo de estudantes dessa modalidade a partir de diálogos em comunidade de investigação⁵. Considerando a realidade conjuntural e estrutural do Brasil, onde a educação básica ainda não é universalizada – em especial na etapa relativa ao ensino médio, em que se registra de forma mais agravada o descumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁶ – e o fato de os sujeitos da pesquisa ilustrarem um histórico de séculos de exclusão e desigualdade social, destaca-se neste trabalho a perspectiva de transformação que esses sujeitos têm a partir de sua expressividade no reconhecimento de si e na leitura de mundo⁷.

A definição por uma pesquisa envolvendo o uso das TIC e de diálogos investigativos⁸ com estudantes da Educação de Jovens e Adultos deu-se,

⁴ A pesquisa “A Convergência das Mídias como Estratégia Instigadora do Pensamento Reflexivo na Educação de Jovens e Adultos” foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG), no período de agosto/2017 a agosto/2019.

⁵ O termo “comunidade de investigação”, conforme a formulação de Lipman (1999), representa uma ação que envolve professor e alunos e que proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas a partir de diálogos sobre temas considerados importantes pela comunidade.

⁶ O Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), apresentado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostra descumprimento da meta estabelecida para o ensino médio, que é de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas para 85%. De acordo com o relatório, em 2019 havia 680 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, descumprindo o que deveria já ter sido alcançado três anos antes, além de a taxa líquida de matrículas nessa faixa etária no ensino médio ter ficado em 73%, ainda muito abaixo do estipulado para o final da vigência do PNE.

⁷ Leitura de mundo é a experiência do reconhecimento e da vivência social e cultural que vem antes e está além dos conhecimentos adquiridos pela educação formal, compreensão essa advinda da afirmação de Freire (1989) de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

⁸ O diálogo investigativo é o procedimento que torna possível a comunidade de investigação. Segundo Lipman (1990, p. 342): “À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. A descoberta de um fragmento de prova lança luz sobre a natureza da prova adicional que passa a ser agora necessária. A conclusão de uma afirmação torna necessário que se descubram as razões para aquela afirmação. A realização de uma inferência estimula os participantes a examinar aquilo que estava sendo suposto ou desprezado e

principalmente, por dois fatores: a manifestação de interesse, por parte de uma estudante de curso EJA, em desenvolver trabalho relacionado à produção e divulgação de conteúdos em mídias digitais, configurando a possibilidade de ser esta uma aspiração de mais estudantes da modalidade; e a afirmação de um professor da EJA, em outra situação, sobre a necessidade desses estudantes terem ampliada a sua leitura de mundo.

Assim, para atender ao propósito lançado nas duas demandas, considerando o potencial que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos têm para compreender e intervir na realidade a partir da valorização de suas experiências e histórias de vida, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS,1987), fundamentada em estudos bibliográficos e em aplicação empírica, tendo como principais referenciais teóricos Lipman (1990, 1997, 1999, 2002), Freire (1988, 1989, 2019) e Santaella (2007, 2013).

Em pesquisa de revisão de literatura realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação, e na ferramenta Google Acadêmico, respectivamente em dezembro de 2017 e em janeiro de 2018, abrangendo o período de cinco anos, compreendido entre 2013 e 2017, buscou-se conhecer trabalhos envolvendo a EJA e o uso de tecnologias de informação e comunicação, bem como experiências com a metodologia “Comunidade de Investigação”. A pesquisa mostrou que o aproveitamento de recursos digitais de informação e comunicação com jovens e adultos que estão na escola fora de sua idade regular é pouco usual e, também, que os fundamentos da comunidade de investigação com estudantes jovens e adultos têm uso pouco recorrente. Já a associação dos três eixos – comunidade de investigação, Educação de Jovens e Adultos e uso das TIC – não teve registros nas duas bases de dados de pesquisa, denotando o caráter inovador da pesquisa realizada no IFG em 2018.

Dos trabalhos analisados a partir da revisão de literatura, destaca-se o de Silva, Souza e Carmo (2016), ao afirmar que a ligação das tecnologias da informação e da comunicação contemporâneas com a EJA “significa romper com a concepção de uma educação voltada para jovens e adultos fracassados, e apontar

que conduziu à escolha daquela inferência específica. (...) Cada movimento desencadeia uma sequência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção da comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovada.”

para a formação de um cidadão crítico e participante do seu tempo” (SILVA; SOUZA; CARMO, 2016, p. 315). Afirmando que é preciso repensar a relação da Educação de Jovens e Adultos com o uso das novas tecnologias, esses autores relatam que em pesquisa realizada junto a professores da EJA no estado do Rio de Janeiro, “71% informaram ter conhecimento de que a escola dispunha de computadores em rede e com internet, entretanto, menos da metade disse fazer uso de tal recurso em suas aulas” (SILVA; SOUZA; CARMO, 2016, p. 319). Em estudo não restrito à modalidade EJA, mas centrado no uso de recursos midiáticos por docentes e futuros docentes, Egídio e Sousa (2016) também apontaram dificuldade dos professores no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação. As autoras abordam, no decorrer do trabalho, a importância do uso das TIC na formação de professores e, também, a necessidade do incentivo por parte de gestores ao uso dos recursos, para uma mudança de procedimento dos docentes nesse sentido.

Entre as produções avaliadas, a que mais se aproximou da pesquisa aqui exposta foi a de Teles (2014), sobre experiência realizada no Centro de Ensino Médio em Ceilândia e Escola Técnica de Ceilândia, denominado projeto Proeja-Transiarte, que consistiu na produção artística em diferentes formatos, como teatro, modelagem com massinha, música, fotografia e outros, para serem postados na *web*. Diferentes em seus objetivos, metodologia e desenvolvimento, os dois trabalhos tiveram alguns resultados semelhantes, como a aprendizagem colaborativa no processo de produção e a expressão subjetiva com o uso das TIC na modalidade EJA.

Sobre a experiência da comunidade de investigação com estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos foram localizados três trabalhos: Agnello e Melo Filho (2017) discorrem acerca de grupo de estudos sobre ‘direitos e deveres do cidadão’ que utilizou técnicas da comunidade de investigação em experiência com estudantes que já haviam concluído o Ensino Médio no Instituto Federal de Brasília e no Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia (DF), sendo alguns deles ex-alunos da EJA; Cunha et al. (2015) abordam o emprego da comunidade de investigação a estudantes da EJA em processo de alfabetização na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, em Duque de Caxias (RJ); e Carminati e Ramos (2016) discorrem sobre projeto da Rede Municipal de Ensino de São José (SC), que realizou diálogos utilizando princípios da comunidade de investigação,

envolvendo alunos de nível fundamental – incluindo EJA – e suas famílias, tendo o objetivo de aproximar as famílias da escola e compartilhar conhecimentos para valorização da cultura popular local. Nos três casos, os relatos apresentam proposições de inclusão social e de contraposição a modelos sociais hegemônicos.

Cabe destacar que a proposta de se instigar o pensamento reflexivo remete não a uma faculdade humana inata de pensar ou refletir, mas a uma teoria de pensamento. Segundo Lipman (1999), o precursor de estudos sobre o pensamento crítico no século XX é o filósofo John Dewey, que caracterizou como reflexivo o pensamento que é consciente de suas causas e consequências.

Os eixos da pesquisa

Os estudos bibliográficos e a aplicação prática amparada por eles na pesquisa realizada com estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Modelagem do Vestuário no IFG – Campus Aparecida de Goiânia tiveram três eixos de sustentação: a conjuntura social e educacional que envolve os estudantes da EJA, os fundamentos da proposta de comunidade de investigação e os estudos sobre a convergência das mídias. O entrelaçamento desses eixos representa o reconhecimento de que a educação, na perspectiva integral e emancipatória, precisa ir além dos conteúdos e do domínio da técnica.

Identificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) como a instância em que o País procura saldar uma dívida social que tem com o cidadão que não estudou na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos foi instituída como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996⁹ e ganhou força com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pelo Decreto nº 5.840/2006, originário do Decreto nº 5.478/2005.

A demanda atual para a EJA, que recebe estudantes a partir dos 15 anos no Ensino Fundamental e a partir dos 18 anos de idade no Ensino Médio, é superior a 70 milhões de pessoas, posto que 69,5 milhões de brasileiros com mais de 25 anos de idade ainda não haviam concluído a educação básica em 2019, de acordo com a

⁹Lei nº 9.394/1996 (Título V, Capítulo II, Seção V, Art. 37-38).

Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD/IBGE, 2019). Desse total, 43,8 milhões não tinham terminado o Ensino Fundamental. Na faixa etária com mais de 15 anos, havia 11 milhões de analfabetos no Brasil em 2019. As matrículas registradas no País na modalidade Educação de Jovens e Adultos, entretanto, ainda está longe de corresponder ao tamanho do déficit. Em 2020, o Brasil tinha 3.002.749 de alunos matriculados na EJA, nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo mostra a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP/MEC, 2020).

A PNAD mostra também que o motivo do abandono escolar ou o de nunca ter frequentado a escola, apontado por pessoas de 14 a 29 anos, foi principalmente a necessidade de trabalhar (39,1%). Entre os homens, esse índice sobe para 50% das respostas, sendo que entre as mulheres destaca-se a soma necessidade de trabalhar (23,8%), gravidez (23,8%) e necessidade de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas (11,5%). A estatística deixa claro que o problema do déficit educacional no Brasil demanda políticas públicas em diversas áreas, além de políticas e investimentos específicos à EJA.

Os prejuízos aos brasileiros que estão fora da escola vão além das competências de leitura e escrita. Quando a Educação, direito humano e constitucional, é negada a alguém em sua infância ou adolescência, reproduz-se uma prática de dominação que arranha o processo de constituição do ser social:

Em uma sociedade escolarizada, acesso, permanência e êxito na escola são condições necessárias para a inserção do sujeito nos demais espaços sociais que exigem competências de leitura e escrita bem como o acesso aos bens culturais, à autonomia, aos direitos, à dignidade. [...] O fato de terem sido excluídos da escola por diversas vezes, e por razões diferentes, constitui subjetivamente essas pessoas, podendo gerar uma autoimagem negativa, baixa autoestima e um sentimento de autodesvalorização em relação às pessoas escolarizadas. (PAULA, RIBEIRO JÚNIOR e XAVIER, 2017, p.21).

Aos que conseguem retornar ao espaço da educação formal na tentativa de resgatar-se no tempo, cabe à escola abraçar os conhecimentos apreendidos por esses sujeitos enquanto estiveram fora e proporcionar-lhes as ferramentas para ir além dos conteúdos curriculares, para que possam reconhecer-se neles e intervir na história. Assim, diante de tais circunstâncias e premissas, esta pesquisa ancorou-se na verificação da viabilidade da metodologia fundamentada na comunidade de

investigação, que transforma a sala de aula em uma comunidade reflexiva e que pensa nas disciplinas em sua relação com o mundo a partir de diálogos.

O exercício para instigar o pensamento reflexivo é praticado tendo o professor no papel de mediador dos diálogos, em que é estimulada a utilização das habilidades de pensamento, ordenadas em quatro grupos principais, segundo Lipman (1990, 1999):

- Habilidades de investigação: associar experiências; explicar e prever; identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências; formular problemas, etc.
- Habilidades de raciocínio: classificar; definir; formular questões; dar exemplos e contraexemplos; identificar similaridades e diferenças; construir e criticar analogias; comparar; contrastar; tirar inferências válidas.
- Habilidades de formação de conceitos: relacionar conceitos para formar critérios, argumentos, explicações, etc.
- Habilidades de tradução: capacidade de transmitir ou compreender o significado em um diferente modo de expressão.

Lipman (1997) aponta que a prática de diálogos investigativos, que não possuem ponto de fechamento ou conclusão, aprimora as habilidades de reflexão que levam ao chamado pensamento de ordem superior, que tem a ver com o sentir pelo outro, não no sentido de compaixão e sim no de sensibilidade a dada situação:

Essa sensibilidade pode exigir uma consciência e uma capacidade de discriminação bastante delicada; implica uma habilidade para avaliar o que uma situação exige e o que seria apropriado para cumprir essas exigências. Requer a capacidade para considerar da maneira mais completa possível as consequências do nosso comportamento. Geralmente, o que condenamos como comportamento imoral pode, simplesmente, ser o resultado de uma falta de sensibilidade em relação ao caráter da situação e falta de capacidade de ver a si mesmo em relação com o todo da situação. (LIPMAN, 1997, p. 217).

Levando em conta a realidade social e cultural em que se inserem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e o fato de estarem em um curso de Ensino Médio integrado a um curso técnico, a aplicação prática desta pesquisa considerou nos diálogos investigativos a perspectiva da educação integral e emancipatória, para o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, por eles próprios, na história em que

podem intervir e transformar. Conforme Freire (2019), não há caminho para a superação senão a partir do próprio sujeito imerso na situação a ser superada.

O eixo da pesquisa que abarca as mídias convergentes também não se dissocia do propósito de buscar a compreensão da realidade por parte dos que utilizam a técnica ou tecnologia, porque essas foram concebidas em sua função de mediação e não como finalidade. Assim,

Devemos tentar compreender a vida como ela é e buscar compreender e nos apoderar dos meios sócio técnicos da cibercultura. Isso garantirá a nossa sobrevivência cultural, estética, social e política para além de um mero controle maquínico do mundo. (LEMOS, 2003, p.9).

Santaella (2013) diz que a utilização dos recursos de informação e comunicação digital na educação não é mero diferencial em tecnologia de aprendizagem, porque provoca efeitos cognitivos em quem os utiliza. Ela destaca ainda (Santaella, 2007) que as transformações culturais, embora não advenham dos meios, encontram neles possibilidades de manifestar linguagem e pensamento com a fragmentada subjetividade intrínseca ao ser humano.

Tais discussões, entretanto, parecem estar muito distantes quando esbarramos na falta de acesso à internet para parcela significativa da população. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) 2019, divulgados em 2021, mostram que quase um quinto dos brasileiros não tinham acesso à rede mundial de computadores no quarto trimestre de 2019. De acordo com a PNAD, 82,7% dos domicílios brasileiros estão conectados. A pesquisa revela que há 12,6 milhões de domicílios desconectados e que as razões apresentadas pelas pessoas entrevistadas foram falta de interesse (32,9%), serviço de acesso ser considerado caro (26,2%) ou não saber usar a internet (25,7%).

As barreiras à conectividade nos colocam diante de um desafio de proporções que, para Martín-Barbero (2014), pode representar a submissão da cultura, da educação e da comunicação à lógica globalizadora do mercado num contexto mundial. Para o autor, é a partir da reconfiguração dos saberes e narrativas emergentes “que se torna possível vislumbrar e assumir a envergadura cultural das mutações que atravessa a sociedade-mundo na alvorada deste desconcertado e desconcertante segundo milênio” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 15).

Metodologia

Para verificar o potencial que a produção de narrativas em mídias digitais convergentes tem para instigar o pensamento reflexivo de estudantes de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS,1987), de natureza aplicada (GUSMÃO, 2015) e exploratória em seus objetivos (GIL, 2002). Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), tendo sido realizada no período de agosto/2017 a agosto/2019, com aplicação empírica no período de outubro a dezembro/2018.

Foram sujeitos da pesquisa, 17 estudantes do segundo período do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Modelagem do Vestuário, oferecido na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Campus Aparecida de Goiânia do IFG. Os participantes da pesquisa foram voluntários, a partir de convite feito à turma de 23 alunos para a atividade de criação e alimentação de blogs, no turno de suas aulas. Os participantes eram 03 homens (com idades de 26 a 39 anos) e 14 mulheres (com idades de 24 a 57 anos).

O IFG – Campus Aparecida de Goiânia tinha matriculados, no semestre em que foi realizada a pesquisa, de acordo com a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares da unidade, 106 alunos nos três cursos então oferecidos na modalidade EJA, a saber, Técnico em Alimentos (48 alunos), Técnico em Panificação¹⁰ (9 alunos) e Técnico em Modelagem do Vestuário (49 alunos). A definição pelo curso de Modelagem do Vestuário e pela turma do segundo período deu-se após consulta a professores da modalidade EJA no IFG Aparecida. As pesquisadoras tiveram a informação de que os propósitos da pesquisa se aproximavam da natureza das aulas do componente curricular Projeto Integrador, por sua característica interdisciplinar e que incluía também diálogos na abordagem de variados temas em sala de aula, tendo ainda encontrado aceitação da coordenadora do Projeto Integrador Educação Socioambiental para a aplicação da pesquisa junto à turma que receberia suas aulas naquele semestre.

¹⁰ O curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Panificação (EJA) teve seu Projeto Pedagógico reformulado no IFG Aparecida de Goiânia em 2017, quando foi criado o curso Técnico Integrado em Alimentos (EJA). No semestre 2018/2, alunos matriculados em ambos os cursos ainda conviviam. Atualmente, o IFG – Campus Aparecida de Goiânia oferece dois cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos: Técnico Integrado em Alimentos e Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário.

Assim, o conteúdo ministrado em aulas do Projeto Integrador Educação Socioambiental, que faz parte da matriz curricular do segundo período do curso Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário no Campus Aparecida de Goiânia do IFG, fundamentou os temas trabalhados com alunos na pesquisa empírica, com apoio da professora coordenadora do módulo, tanto na apresentação dos assuntos às pesquisadoras como na cessão do tempo de parte de suas aulas no período de realização do trabalho.

Instrumentos de coleta e análise de dados

O percurso da pesquisa envolveu: 1) revisão de literatura, 2) diálogo com profissionais que atuam na docência da EJA e com profissionais da área de Comunicação Social, 3) apresentação do projeto de pesquisa a estudantes para a adesão de voluntários, 4) aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa, 5) realização de encontros no modelo “Comunidade de Investigação” (quando foram realizados diálogos com os estudantes acerca de filmes curta-metragem assistidos e cujas temáticas contemplavam o componente curricular selecionado para a pesquisa, se relacionando à vivência pessoal dos sujeitos), 6) realização de encontros para construção e alimentação de *weblogs* pelos estudantes, que valeram-se de textos e imagens produzidos por eles – alguns também frutos de pesquisa que fizeram na internet – a partir das discussões realizadas.

Os questionários tiveram questões abertas e fechadas e foram aplicados aos estudantes participantes do trabalho antes e depois das intervenções. O questionário que antecedeu a investigação prática buscou levantar um perfil do grupo, conhecer seus hábitos e habilidades com a internet e com equipamentos de tecnologia da informação, bem como saber de suas expectativas com a pesquisa. O questionário aplicado após as intervenções buscou obter uma avaliação dos estudantes sobre o trabalho realizado. Ambos os questionários tiveram ainda questões de opinião que demandavam reflexão sobre tecnologia, resignação x inconformidade e o potencial humano de mudar uma realidade. As questões foram idênticas nos dois questionários, para verificar uma possível mudança de pensamento ou opinião dos estudantes no decorrer do período da pesquisa.

Ressalta-se aqui que os temas sobre os quais foi buscada opinião dos participantes nos questionários foram tratados nos diálogos da comunidade de investigação, mas trabalhados somente no aspecto prático sem a realização de debate. Foram os casos da exibição do filme “Vida Maria”¹¹ e a experiência com o uso de computadores. Esse percurso metodológico evitou que a discussão em grupo influenciasse as respostas de cunho opinativo no segundo questionário, possibilitando à pesquisa conhecer o potencial que as ações realizadas na intervenção empírica tinham para instigar a reflexividade dos participantes no julgamento das afirmações “Devemos aceitar a realidade como ela é”, “É possível mudar uma situação quando refletimos ou conversamos sobre ela” e “Os avanços científicos e tecnológicos proporcionam somente benefícios”. As respostas às três questões são tratadas na seção Resultados e Discussão deste artigo.

Os filmes curta-metragem que embasaram os diálogos investigativos foram “A arte conta história”¹² e “*La flor más grande del mundo*”¹³ (narrado em português). Tanto esses, como o curta “Vida Maria”, apresentado no último encontro do grupo e sem discussão, tinham cerca de dez minutos cada. Os filmes foram exibidos nos dias 09/11, 23/11 e 07/12/2018, respectivamente.

Marca característica do perfil de turmas da modalidade educacional abarcada na pesquisa, os participantes constituíam um grupo bastante diversificado em suas vivências, inclusive em relação a um dos eixos da pesquisa, que é o uso das mídias digitais. Verificou-se, por meio dos questionários e no trabalho empírico, grande variação nos hábitos de uso e nas habilidades com as tecnologias de informação e comunicação.

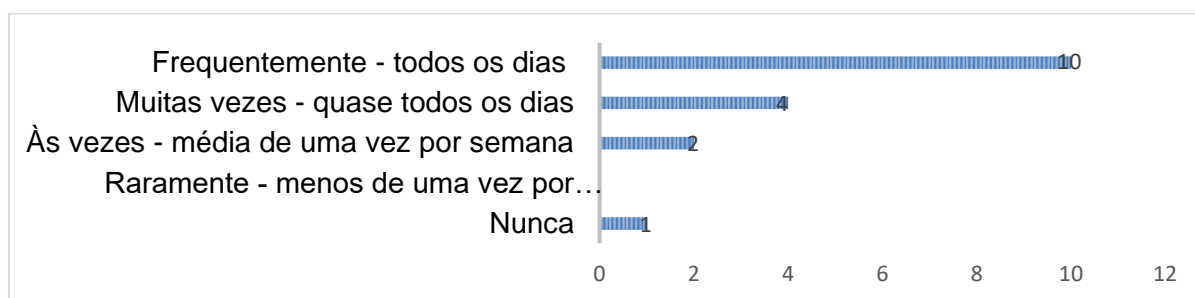
Dos participantes da pesquisa, 10 (58,8%) disseram que acessavam a internet diariamente e 01 (5,8%) revelou nunca ter acessado a internet.

¹¹ “Vida Maria” é uma animação que apresenta várias gerações de mulheres, da infância à senilidade, impedidas de estudar por uma imposição cultural que ilustra a repetição de ciclos de submissão social e de gênero. A produção do filme é de Márcio Ramos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 10/07/2021.

¹² “A arte conta história” é um documentário produzido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini que aborda a relação da arte com diferenças culturais, com a comunicação, com questões sociais e emocionais, criatividade, estética e outros pontos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTQfpDJark8>. Acesso em: 10/07/2021.

¹³ O filme “La flor más grande del mundo” é uma animação adaptada do conto “A maior flor do mundo”, do escritor José Saramago, que trata da perda de sensibilidade das pessoas em relação à natureza, na passagem da infância para a vida adulta. O curta é dirigido pelo uruguaio Juan Pablo Etchevary. Disponível em: <https://vimeo.com/3691184>. Acesso em: 10/07/2021.

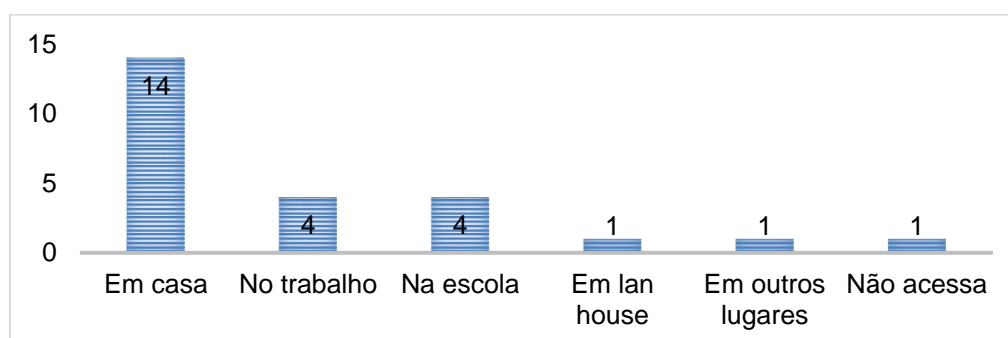
Gráfico 1 – Frequência de uso da internet



Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Por meio dos questionários aplicados, verificou-se também que o equipamento mais utilizado pelos sujeitos da pesquisa para navegar na internet era o aparelho celular (14 estudantes ou 82,3%), que a maior parte do tempo gasto na internet era em navegação nas redes sociais (resposta dada também por 14 estudantes). Em relação ao local de acesso a internet, a maioria acessa em sua própria residência, como podemos ver no gráfico 2.

Gráfico 2 – De onde acessa a internet com mais frequência



Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

A intervenção empírica junto aos sujeitos participantes foi realizada no período de 05/10 a 07/12/2018, totalizando 11 encontros, tendo sido dois para diálogos no formato comunidade de investigação e nove para construção e alimentação de blogs coletivo e individual pelos estudantes. Para o trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem foram utilizados computadores do Laboratório de Informática do IFG – Campus Aparecida de Goiânia. Os registros de fotografias e vídeos para o blog foram feitos pelos alunos com telefones celulares.

As autoras deste artigo desempenharam diferentes papéis na realização da pesquisa: uma foi mediadora dos diálogos investigativos e outra coordenou o processo de levar os assuntos discutidos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem,

materializado em um *blog* coletivo (EcoModa – nome criado pelos alunos, acessível em <http://blogmodelagem.blogspot.com/>) e blogs individuais construídos e alimentados pelos estudantes, orientados tecnicamente e com autonomia sobre os conteúdos postados. Para os blogs individuais – onde somente o autor de cada espaço pode inserir, excluir e editar conteúdos – os participantes da pesquisa foram informados de que poderiam extrapolar os temas trabalhados para o blog coletivo e publicar assuntos de seu próprio interesse. Para ambos os espaços, os alunos tiveram a liberdade para se identificar ou não. Verificou-se que os diálogos investigativos possibilitaram aos sujeitos da pesquisa a elevação da qualidade de seus textos e mensagens visuais tanto no ambiente coletivo como nos individuais, que ganharam em criatividade e auto expressividade. Observa-se, no decorrer do tempo de pesquisa, a redução de postagens com textos e imagens copiados da internet e a elevação do número de materiais elaboradas pelos próprios estudantes.

Análise dos dados

As diferentes situações vivenciadas junto aos sujeitos da pesquisa foram consideradas para avaliação. Nos diálogos investigativos, foram levadas em conta as palavras utilizadas, opiniões, situações relatadas pelos estudantes e sua disposição em fazer intervenções ou contraposições a ideias colocadas por outras pessoas. Na construção e alimentação dos *blogs*, foi considerada a relação das mensagens em diferentes linguagens com fatores como questões colocadas nos diálogos realizados, o conteúdo que estava sendo trabalhado em aulas do Projeto Integrador Educação Socioambiental, as circunstâncias presentes no espaço escolar, residencial ou de trabalho do sujeito da pesquisa ou, ainda, circunstâncias relacionadas à sua história ou experiência de vida.

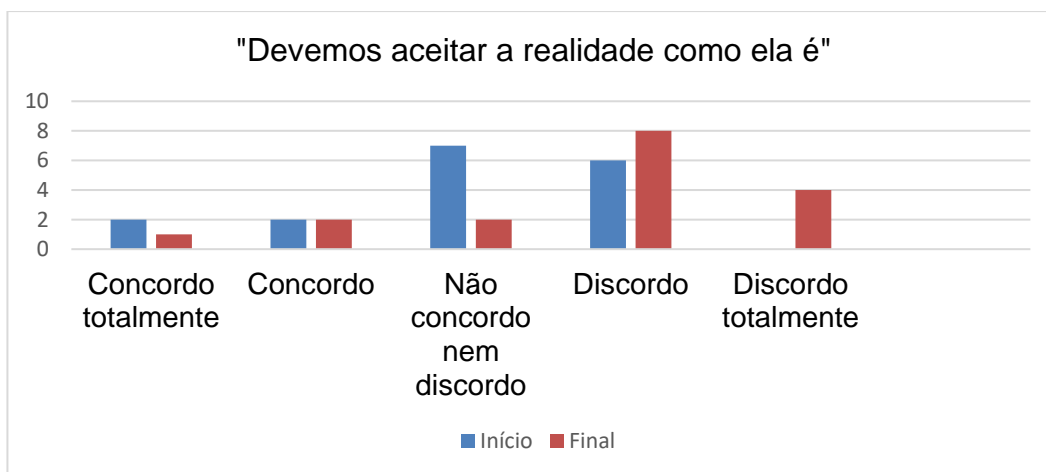
Para a análise dos dados, foram contextualizados os fatores citados no parágrafo anterior, as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa nos questionários aplicados e as informações advindas do referencial teórico. As chaves de análise foram a mudança verificada nos relatos manuscritos e nas postagens virtuais, no decorrer dos dois meses de aplicação da pesquisa, em fatores como clareza, lógica e criticidade, e foram também os relatos que evidenciaram um colocar-se, por parte do sujeito da pesquisa, nas mensagens expressas.

Resultados e Discussão

O alcance do objetivo proposto pela pesquisa foi verificado em situações que demonstraram mudança de opinião dos sujeitos participantes, em que se denotou a compreensão de que sua presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem se insere – o que será evidenciado no próximo parágrafo e no Gráfico 3; o provimento, por parte dos próprios sujeitos da pesquisa, de valorização de sua autoestima, uma carência que é peculiar aos sujeitos da EJA; e maior expressividade dos estudantes ao relatar suas opiniões nas linguagens oral, textual e de produção imagética, relacionando conteúdos em estudo no componente curricular objeto da pesquisa com suas histórias de vida e com a interação bairro/escola/vida pessoal/contexto social. Exemplos de tais abarcamentos apresentam-se ao longo da presente seção deste artigo.

A compreensão do potencial humano de transformação da realidade foi verificada nas respostas dadas em questionários, com três questões fechadas idênticas e duas questões abertas diferenciadas, aplicados antes e depois da fase empírica da pesquisa. O retorno advindo do julgamento da frase “Devemos aceitar a realidade como ela é”, que buscou verificar a conformação ou contestação dos 17 sujeitos da pesquisa com uma situação qualquer apresentou mudança de posição principalmente entre os que haviam declarado inicialmente uma opinião “neutra”, mas registrou alteração também da posição de resignação para a de não conformidade, conforme demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Julgamentos sobre uma afirmação apresentada



Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Das outras duas questões fechadas, a que avaliou concordância/discordância com a frase “É possível mudar uma situação quando refletimos ou conversamos sobre ela”, teve opiniões neutra ou discordante apenas no questionário anterior à pesquisa. Na segunda aplicação do questionário, todas as respostas concordavam com a assertiva na seguinte proporção: subiu de 14 para 17 os que responderam “concordo” ou “concordo totalmente”, a resposta sem opinião sobre a afirmação caiu de 1 para 0, a discordância também se alterou de 1 para 0 e um estudante que não havia respondido a essa questão no primeiro questionário, manifestou-se positivamente em sua resposta ao final da pesquisa.

Reiterando que as questões fechadas que demandaram opinião não foram tratadas nos diálogos realizados, destaca-se uma denotação significativa da questão que buscou verificar a existência ou não de uma postura tecnocêntrica dos estudantes. O número de pessoas que concordaram com a afirmação “Os avanços científicos e tecnológicos proporcionam somente benefícios” subiu de 4 para 5; o número de discordantes subiu de 6 para 7; enquanto as opiniões neutras tiveram redução de 7 para 5. O resultado das respostas a essa questão mostra a importância do trabalho com estudantes valendo-se do uso de aparatos tecnológicos (como o que foi realizado na construção e alimentação de *weblogs*) ser acompanhado de discussões críticas acerca da tecnologia, para evitar tanto o reverenciamento desses instrumentos como a sua condenação.

Nas questões abertas, que trataram das expectativas e avaliações dos estudantes sobre a experiência e também pediu, no segundo questionário, uma avaliação sobre o curta-metragem “Vida Maria”, a que eles assistiram imediatamente antes de responder ao questionário, destacam-se os registros de transformação do pensamento pela práxis e também do reconhecimento de si no mundo. Exemplo do primeiro caso é apresentado nas figuras 1 e 2, com relatos da estudante P, cujo desejo inicialmente idealizado de forma individualizada é transformado pela reflexão nascida no trabalho prático. A estudantes P demonstrou ter percorrido aí o percurso pela criticidade, conforme depreende-se de Freire (2019, p. 176):

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. (FREIRE, 2019, p. 176).

A mesma estudante, ao fazer sua avaliação sobre o filme Vida Maria, fala da necessidade de mudanças partindo do rompimento de “correntes” no “ciclo” da vida.

Figura 1 – Manuscrito - estudante P

P. 1

PARTE 4 – QUESTÕES ABERTAS

4.1 – O que motivou você a participar desta pesquisa e da construção do produto educacional “blog”?

Bom, gosto muito de escrever e de ajudar meus colegas, e isso me interessa.
Estou confiante que gostarei de participar desse blog.

4.2 – Quais são suas expectativas em desenvolver um blog para si e com os seus colegas?

Muitas, atender as expectativas dos meus colegas, e surpreender a todos.

Fonte: Questionário aplicado em 05/10/2018

Figura 2 – Manuscrito – estudante P

3.1 – Suas expectativas de participação nesta pesquisa, que envolveu a construção e alimentação de um blog foram atendidas?

Sim (X) Não ()

Por quê?

Me fiz vontade que a interação e o diálogo andassem juntos, com a criação do blog trouxe total mudança, e muita vontade que através do blog trocamos um mundo de novas conquistas pessoais.

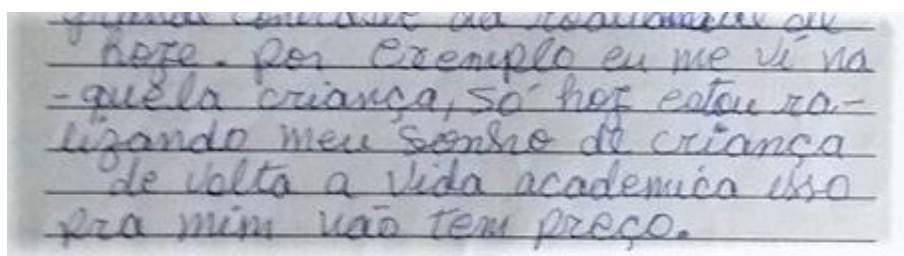
3.2 – Qual é a sua avaliação sobre o filme Vida Maria, que acabamos de assistir?

Bom, vejo a respeito que vai se tornar um ciclo de vida, vai precisar quebrar os componentes deste ciclo, se não sua vida não anda para frente vai apenas retroceder, tem novas rumos, novas ideias, novas ideias com todos os objetivos alcançados ou sim não temer.

Fonte: Questionário aplicado em 07/12/2018

As respostas que avaliaram o filme “Vida Maria” permitiram à pesquisa verificar a postura dos estudantes no reconhecimento de si na conjuntura histórica que envolve os sujeitos da EJA, em especial o fato de uma criança ter de abandonar a escola e alimentar por anos o sonho de poder retornar a ela, como mostra o relato da estudante J, bem como a constatação do estudante M de que a dificuldade de acesso à educação formal era situação recorrente na história de seus antecedentes familiares e com a qual ele está conseguindo romper. Os relatos citados apresentam-se, respectivamente, nas figuras 3 e 4.

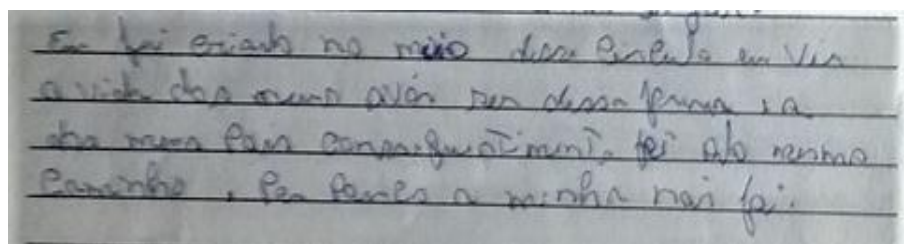
Figura 3 – Manuscrito – estudante J



...quela criança, só que estou re-
-volvendo meu sonho de criança
de volta a vida acadêmica isso
pra mim não tem preço.

Fonte: Relato em questionário aplicado no 07/12/2018

Figura 4 – Manuscrito – estudante M

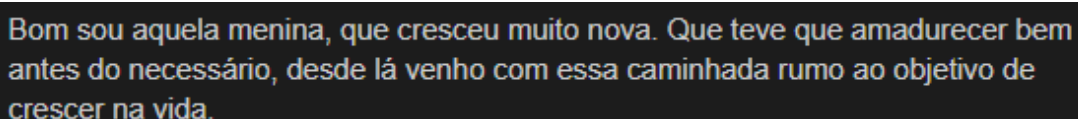


Eu fui criada no meio dos brasileiros em Vila
a vida dos meus avós por isso fui a
da minha mãe consequentemente, foi a mesma
camarada. Por vezes a minha mãe foi.

Fonte: Relato em questionário aplicado no 07/12/2018

Esse reconhecimento revelou-se também na identificação do amadurecimento precoce, perfil característico dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos e que denota o comprometimento excludente de parte ou de toda a infância ou adolescência desses sujeitos, e na sensação de resgate do tempo perdido quando se pode retornar à escola. Citações nesse sentido foram feitas por duas estudantes ao falarem de si nas postagens que fizeram.

Figura 5 – Print de postagem de estudante em blog



Bom sou aquela menina, que cresceu muito nova. Que teve que amadurecer bem antes do necessário, desde lá venho com essa caminhada rumo ao objetivo de crescer na vida.

Fonte: Blog “Tudo sobre mães e bebês”. Disponível em <http://mamaetayla.blogspot.com/p/quem-sou-eu.html>.

Figura 6 – Postagem de estudante em blog

A vida passa muito rápido e não tem como voltar no tempo para fazer o que deveria ter feitosó que às vezes essa vida rápida nos proporciona novas oportunidades, trazendo uma leve ilusão de que o tempo voltou em outro espaço da nossa vida.

Fonte: Blog “Eli Gomes Moda”. Disponível em <http://eligomesmoda.blogspot.com/p/quem-sou-eu.html>.

Além de levarem suas vivências e opiniões pessoais a uma experiência nova no ambiente da educação formal, a associação que os estudantes fizeram do componente curricular Projeto Integrador Educação Socioambiental com observações sobre as regiões onde moravam ou trabalhavam favoreceram sua percepção crítica. É o que mostram os registros que fizeram nos weblogs coletivo e individuais construídos e alimentados pelo grupo, conforme pode-se verificar nas figuras 7 e 8.

Figura 7 – Postagem de estudante em blog

Poluição visual e ambiental em Goiânia



Eu passo todos os dias pelo centro de Goiânia e sempre gosto de observar tudo. Percebo que nas ruas podemos ver muita poluição visual feitas pelos vândalos e observo também que apesar de sempre ver pessoas fazendo os serviços de limpeza das ruas, as pessoas que andam pelas ruas não se importam e nem se conscientizam de que estão agredindo o meio ambiente onde vi jogando lixos na rua. Eu acho que deveria ter uma lei que impedisse ou que multasse essas pessoas.

Fonte: Blog “EcoModa”. Disponível em <http://blogmodelagem.blogspot.com/2018/11/eu-passo-todos-os-dias-pelo-centro-de.html>.

Figura 8 – Postagem de estudante em blog



Essas imagens refletem as atitudes mais absurdas da sociedade. Este local é em Aparecida de Goiânia no setor Serra Dourada terceira etapa. Os vizinhos desse local sofrem com o mal cheiro dos resíduos e fumaças das queimadas porque não são os próprios moradores que jogam os restos de entulho e até animais mortos. Essas imagens poluem visualmente, ambientalmente o solo e o ar.

Fonte: Blog “Eli Gomes Moda”. Disponível em <http://eligomesmoda.blogspot.com/2018/11/poluicao-no-setor-serra-dourada.html>.

A utilização do recurso multimídia blog como Ambiente Virtual de Aprendizagem mostrou-se eficaz, não apenas na expressividade dos estudantes em diferentes linguagens comunicacionais e no aprimoramento das habilidades de reflexão, mas, também, no envolvimento ativo dos estudantes no uso da ferramenta. A partir de pergunta apresentada no questionário aplicado ao final da pesquisa, todos os 17 participantes responderam positivamente sobre a experiência realizada e o atendimento a suas expectativas iniciais. Nas respostas, destacam-se as que revelam maior aprendizado do conteúdo ministrado no componente curricular (manifestado em 3 respostas), o desejo de continuar o trabalho (expresso em 4 respostas) e a vivência de uma experiência diferente (presente em 6 respostas). As

demais respostas, com 2 manifestações cada, justificaram sua aprovação na interação da turma e no aprendizado do uso do computador e da ferramenta blog.

O uso do blog como recurso pedagógico para a modalidade Educação de Jovens e Adultos revelou-se importante por evidenciar sua contribuição para a elevação da autoestima dos estudantes. Tal fato pôde ser verificado especialmente em duas postagens feitas por três estudantes no blog coletivo. Em uma delas, duas estudantes relatam com orgulho o projeto que estão desenvolvendo sobre moda sustentável e postam fotos de uma saia que confeccionaram utilizando tecido de guarda-chuva (Figura 9).

Figura 9 – Postagem de estudante em blog



Fonte: Blog "EcoModa". Disponível em <http://blogmodelagem.blogspot.com/2018/11/projeto-integrador-ii-moda-sustentavel.html>.

Outra estudante deixa transparecer a evolução de sua altivez, no período de realização da pesquisa, em diferentes momentos após a exibição de um filme sobre arte e realização de diálogo com o grupo. Em manuscrito solicitado à turma sobre o tema “Arte”, essa estudante sintetizou: “Arte é a minha produção”. Ao levar o texto ao blog, ela digitou “A minha arte é minha produção” e acrescentou uma foto sua diante de uma máquina de costura. Em seguida, a aluna postou um vídeo explicando as razões de se considerar uma artista como costureira. Texto, foto e vídeo postados pela aluna podem ser conferidos no *blog* criado por ela, disponível no link <http://cantinholuzia.blogspot.com/>.

Kaplún (1998), falando sobre educação popular, diz que quando um sujeito rompe com a “cultura do silêncio” que lhe foi imposta e passa a se manifestar em produção própria, seja ela um texto escrito, uma canção, um vídeo ou outra forma de expressão, encontra-se consigo mesmo e adquire ou recupera sua autoestima, o que, segundo o autor, confere um salto no processo de formação.

Embora não tivesse sido um objetivo elencado, a experiência demonstrou ainda o potencial do trabalho com mídias em convergência para estimular o interesse dos estudantes pelo uso correto da língua formal. Alguns alunos faziam perguntas relacionadas a ortografia antes de inserir textos no weblog e uma das alunas pedia correção de seus escritos antes de postá-los. O desenvolvimento da pesquisa e dos *blogs* com estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Campus Aparecida de Goiânia do IFG gerou uma sequência didática¹⁴ que pode ser utilizada por educadores para o desenvolvimento de trabalho semelhante com estudantes da educação formal ou não formal, em quaisquer modalidades.

Considerações finais

Realizada pouco mais de um ano antes de uma pandemia impor o isolamento físico e aulas remotas em todo o planeta, a pesquisa relatada neste artigo motivou e vivenciou a inserção digital de estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos com a vantagem de poder contar com equipamentos e internet dentro do ambiente escolar. A experiência foi muito positiva por ter se valido da Tecnologia da Informação e Comunicação na educação de forma não instrumentalizadora ou

¹⁴ A sequência didática pode ser acessada no repositório eduCAPES, pelo endereço eletrônico <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553806>

tecnocentrista, mas como mediadora da expressividade dos estudantes a partir de diálogos que visaram ao aprimoramento de habilidades de reflexão, com a valorização dos sujeitos e de suas histórias de vida, que se integraram ao conteúdo do componente curricular no qual se envolveu a pesquisa.

Foi importante comprovar, na convivência com os estudantes, que não lhes falta a leitura crítica de mundo, pois esta se mostrou presente sempre que o assunto tratado tinha correspondência com suas histórias de vida e o seu cotidiano social ou educacional. Os diálogos investigativos evidenciaram esse reconhecimento no curto espaço de tempo da aplicação empírica da pesquisa e mostraram o valor dos exercícios para instigar as habilidades de reflexão.

Os trabalhos realizados pelos estudantes no ambiente digital demonstraram a viabilidade da metodologia da comunidade de investigação para uma extensão da reflexividade em outras linguagens. Os sujeitos da pesquisa aliaram habilidades de tradução (ao transportar a discussão oral para pequenos textos ou imagens), de inferência (entre disciplinas da matriz curricular e situações do cotidiano na região onde vivem ou trabalham), de investigação (ao fazer pesquisas na internet com um olhar mais aguçado) e outras. Um dos estudantes relatou, por exemplo, que pôde, com o blog, “ver a realidade de como o homem está destruindo nosso planeta”.

Um obstáculo que se mostrou à realização da pesquisa foi o trabalho técnico no ambiente virtual com um grupo muito diversificado em suas habilidades e intimidade com a tecnologia. Embora as pesquisadoras fossem conscientes dessa característica entre os estudantes da EJA, alunos muito habilidosos com outros que não sabiam lidar com computadores fazia com que alguns participantes se entediassem em alguns momentos. A solução para o problema foi encontrada pelo próprio grupo, por meio da contribuição dos mais experientes para com os que sabiam menos.

Essa cooperação também é positiva, mas sugere-se que o orientador técnico para construção e alimentação de blogs tenha pelo menos uma pessoa de apoio, se possível. Os educadores que desejarem realizar trabalho semelhante com estudantes da educação formal e não formal, de quaisquer modalidades, podem se valer da sequência didática gerada a partir da realização da pesquisa aqui relatada (*link de acesso disponibilizado na seção anterior*).

Aos educadores que forem trabalhar com estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, recomenda-se que considerem as razões que levam uma criança ou adolescente a abandonar a escola no Brasil, quase sempre ligadas à desigualdade social e que gera adultos excluídos do processo de constituição da cidadania e do acesso a bens materiais e culturais. Levar esse fator em conta possibilita uma formação reflexiva pela autonomia desse sujeito, que poderá conhecer e intervir na realidade.

A instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em 2006 foi, em si, um fator de transformação no histórico processo de exclusão da classe trabalhadora do direito humano à educação. É preciso atenção não apenas para sua manutenção, mas para a valorização dessa modalidade educacional, considerando o enorme contingente de adultos brasileiros que ainda não concluíram a educação básica.

Referências

AGNELLO, Priscila R. de M. R.; MELO FILHO, Elias do N. Educação jurídica e o desenvolvimento da cidadania no ambiente escolar. **Educação e cultura contemporânea**, [S.l.], v. 14, n. 34, p. 243-258, 2017. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1076/1465>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 24 de agosto de 2021.

_____. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005** (Revogado). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em 24 de setembro de 2018.

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em 24 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacaobasica-2013-pdf/file>. Acesso em 17 de setembro de 2018.

CARMINATI, Celso J; RAMOS, Karine R. Estratégias de combate às desigualdades sociais na Rede Municipal de São José. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, jul.-set., p. 1557-1567, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6578/5925>. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

CUNHA, Edna O. da. *et al.* Por amor à filosofia... e ao mundo que se abre com ela. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 90-103, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/20906/12579>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

EGÍDIO, Isabel V.; SOUSA, Danielle Marie M. Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas. **Holos**, Natal, v. 1, p. 55-68, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2808>. Acesso em 12 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Josianne D. **Desenvolvimento de projeto educativo na comunidade**. Montes Claros: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf. Acesso em 14 de julho de 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Sumário executivo. Brasília, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em 24 de agosto de 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 14 de julho de 2020.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: _____; CUNHA, Paulo (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2021.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Filosofia na Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

_____. **O pensar na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Natasha: diálogos vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

PAULA, Ádria A. S. de; RIBEIRO JÚNIOR, Ramon M.; XAVIER, Ghesley J. Perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. In: BARBOSA, Sebastião C.; CASTRO, Mad'Ana D. R. de; PEREIRA, Josué V. (Orgs.). **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 19-48.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013. E-book.

SILVA, Cristiana B. da; SOUZA, Carlos Henrique M. de; CARMO, Gerson T. do. Educação de Jovens e Adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional. **Holos**, Natal, v. 2, p. 312-325, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2666/1450>. Acesso em 30 de dezembro de 2017.

TELES, Lucio F. Produção artística digital colaborativa e aprendizagem curricular no projeto Proeja-Transarte. **Holos**, Natal, v. 2, p. 98-109, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1972/807>. Acesso em 30 de dezembro de 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

NEGAÇÃO DO SABER SISTEMATIZADO AOS PESCADORES DA COLÔNIA Z-16: LUTA E ESPERANÇA¹

Egídio Martins²

Resumo

O artigo analisa a concepção do saber sistematizado dos pescadores da Colônia Z-16, no município de Cametá (PA), articulado com os desafios de acesso e permanência na escola, destacando as interferências da negação desse saber na vida dos sujeitos pesquisados. É uma pesquisa do tipo estudo de caso, apoiada no materialismo histórico-dialético. Utilizamos entrevistas semiestruturadas; a análise dos dados seguiu orientações da análise de conteúdo. O saber sistematizado com qualidade é negado à classe trabalhadora e as políticas públicas da educação básica não atendem a todos.

Palavras-chave: Negação do saber institucionalizado; Educação básica; Pescadores da Z-16.

NEGACIÓN DEL SABER SISTEMATIZADO A LOS PESCADORES DE LA COLONIA Z-16: LUCHA Y ESPERANZA

Resumen

El artículo analiza la concepción del saber sistematizado de los pescadores de la Colonia Z-16, en el pueblo de Cametá (PA), relacionado con los desafíos del acceso y permanencia en la escuela, destacando las interferencias de la negación de ese saber en la vida de las personas investigadas. Es una investigación del modo de estudio de caso, apoyada en el materialismo histórico-dialéctico. Utilizamos entrevistas semi-estructuradas; el análisis de los datos siguió orientaciones del estudio de contenido. El saber sistematizado con calidad es negado a la clase trabajadora y las políticas públicas de la educación básica no llegan a todos.

Palabras-clave: Negación del saber institucionalizado; Educación básica; Pescadores de la Z-16.

DENIAL OF THE SYSTEMATIC KNOWLEDGE FOR THE FISHERMEN FROM COLON Z-16: FIGHT AND HOPE

Abstract

This article analyses the conception of the systematic knowledge of fishermen from the Colônia Z-16, from Cametá city (PA), articulated with the acceding challenges and school permanence, detaching interferences of the denial of this knowledge in the life of the researched subjects. It is a case study research, supported in the historical-dialectical materialism. We've used semi-structured interviews; the data analysis followed the orientation of the contents analysis. The knowledge with quality is systematically denied for the working class, and the basic education public policies do not attend everyone.

Keywords: Denial of the institutionalized knowledge; Basic education; Fishermen from the Z-16.

¹Artigo recebido em 02/07/2021. Primeira avaliação em 04/08/2021. Segunda avaliação em 05/08/2021. Terceira avaliação em 13/08/2021. Aprovado em 24/09/2021. Publicado em 11/11/2021.
DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50710>

²Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (2017), mestre em Educação (UFPA-2011). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). Diretor da Faculdade de Educação da UFPA/Cametá. Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/ICED/UFPA) e do programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC – Campus de Cametá/UFPA). E-mail: egidio@ufpa.br;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1903-3908>; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0023780308259461>.

Introdução

O presente artigo é parte de resultado de pesquisa desenvolvida no doutorado, defendido em 2017 junto à Universidade Federal do Pará, com o título *Pescadores artesanais da Colônia Z-16: relações de produção-formação e práxis política*. A Colônia Z-16³ é uma entidade representativa de pescadores artesanais do município de Cametá, estado do Pará, fundada em 1923 pela Capitania dos Portos para atender aos interesses do estado (RODRIGUES, 2012).

Os sujeitos que pertencem a essa entidade são pescadores de diversas localidades situadas às margens do rio Tocantins⁴. Vivem da pesca artesanal, do extrativismo, com destaque para a produção do açaí, agricultura familiar, criação de animais e pescado. Participam de diversas atividades religiosas, associações de acordos de pesca e outras organizações socioeconômicas, políticas e culturais.

A negação de saberes sistematizados⁵ aos pescadores artesanais da Z-16 demonstra que o Brasil possui ainda grande déficit no acesso e permanência na escolarização básica, principalmente para os jovens e adultos. Trata-se de uma dívida histórica que, desde o período colonial, vem acumulando-se no contexto da educação brasileira. “Nesse sentido, faz-se necessário implementar, ainda, novas formas de organização da sociedade e da escola na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos” (ALMEIDA; CORSO, 2014, p. 8).

Compreendemos o saber sistematizado como instrumento indispensável para a constituição humana; o ser humano não nasce sabendo, aprende ao longo de sua existência, em diversos espaços educativos, e um deles é a escola. Esta, por sua

³Artigo 1º A Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá, CNPJ nº 34.625780/0001-87, é uma pessoa jurídica de direitos, com fins não econômicos, de caráter organizativo, que congrega pessoas que fazem da pesca sua profissão ou meio principal de vida, com sede na cidade de Cametá, sito Trav. Porto Pedro Teixeira nº 165, Bairro de Brasília, tem foro na comarca do município de Cametá, Estado do Pará e tempo indeterminado de duração” (ESTATUTO DA COLÔNIA Z-16, 2014, p. 1).

⁴A bacia do rio Tocantins é considerada, segundo Pompeu (1998), a segunda maior bacia hidrográfica do país, ficando atrás apenas da bacia do rio Amazonas, da qual foi desmembrada, segundo critério do IBGE. Nos levantamentos da Eletrobrás, o potencial hídrico do rio é da ordem de 27.821,81 mW, pois sua área soma mais de 813.674 km², com territórios nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Pompeu (1998) trata a zona fisiográfica do Baixo Tocantins como Pindorama Tocantina, devido à gigantesca quantidade de palmeiras em suas margens. Nesta microrregião, registra-se a formação, a partir de município de Baião, de dezenas de ilhas e paranás ao longo dos rios, que é também onde se localiza sua porção mais larga (COSTA, 2006, p. 23).

⁵“A escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 14).

vez, responsabiliza-se pelo saber elaborado, sistematizado, produto da experiência histórica: “O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2008, p. 7).

As análises aqui desenvolvidas revelam a necessidade de ampliar discussões sobre acesso e permanência aos saberes sistematizados, principalmente dos jovens e adultos distantes dos centros urbanos, como os pescadores da Z-16. É urgente implementar políticas públicas educacionais que considerem essa modalidade de ensino como política de Estado, garantindo direitos constitucionais, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Almeida e Corso (2014) destacam que, desde 1940, a educação de jovens e adultos passa por dificuldades de efetivar-se como política pública educacional para os sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa. Essa realidade é mais evidente quando se trata de homens e mulheres da classe trabalhadora, como os sujeitos aqui pesquisados.

A presente pesquisa focou em analisar os desafios dos trabalhadores da pesca para com o acesso ao saber sistematizado. Para direcionar o estudo, questionamos: quais os desafios dos pescadores da Colônia Z-16 para com o acesso e apropriação do saber sistematizado, ao mesmo tempo compreendendo as consequências da negação desse saber para a vida dos sujeitos pesquisados?

Para dar conta de responder ao questionamento proposto, pautou-se no materialismo histórico-dialético, por compreender-se que este método não se contenta com as aparências do fenômeno pesquisado, possibilitando pesquisar na essência a estrutura do objeto em estudo mais próximo possível da realidade. “Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso” (MARX, 2008, p. 258).

A negação dos saberes sistematizados aos pescadores da Z-16 fica mais explícita a partir de análise concreta da existência desses trabalhadores; dizer que

esses sujeitos nada sabem, compromete a compreensão do processo de produção-formação⁶ dos pesquisados.

É uma pesquisa do tipo estudo de caso, e um dos fatores que corrobora para isso é a empiria, com dados produzidos a partir das falas dos pesquisados em um contexto específico: “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 22).

A indefinição sobre o objeto pesquisado esclarecemos analisando historicamente as relações dos pescadores com a escola, na perspectiva dialética, a partir de vários ângulos de concepção, no sentido de confrontar as informações produzidas para construir elementos possíveis de conclusão: “O imediato é apenas a constatação (ainda insuficiente e abstrata, nesse sentido) da existência da coisa; e que nós atingiremos ‘algo’ mais real: o próprio ser, sua ‘essência’” (LEFEBVRE, 1991, p. 216).

A coleta dos dados foi produzida a partir das entrevistas semiestruturadas, de modo que esse instrumento permite ao entrevistador construir clima confortável e seguro para com o entrevistado. Além disso, favorece diálogo entre pesquisador e pesquisado em diversos assuntos inter-relacionados com o objeto em estudo, como, por exemplo, a cultura, os costumes, as atitudes, entre outros temas relevantes na pesquisa.

A entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2002, p. 65).

A análise dos dados seguiu as orientações da análise de conteúdo, técnica que permitiu desvendar, a partir das mensagens dos entrevistados, um conjunto de significados articulados no contexto da existência dos pescadores. A negação dos saberes sistematizados dos sujeitos entrevistados não se compreende somente a partir da ausência da escola, mas de um contexto complexo que envolve as

⁶De acordo com Rodrigues (2012, p. 225): “Em termos de processo de produção-formação, o conhecimento relativo a tipos de peixes possibilita aos pescadores constituírem-se sujeitos da pesca, dominando um saber tácito sobre matizes diferentes de um mesmo pescado”.

condições socioeconômicas, políticas e formativas da sociedade: “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12).

Para dar conta de analisar as falas dos entrevistados, partimos das seguintes categorias: dificuldade de aprender; dificuldade de acesso à escola; e a escola como futuro dos filhos. Seis sujeitos fizeram parte das entrevistas, todos trabalhadores da pesca, com baixa escolaridade. As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e agosto de 2016 e 2017.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar os desafios dos pescadores da Colônia Z-16 para com o acesso e apropriação do saber sistematizado, ao mesmo tempo destacando as consequências da negação desse saber na vida dos pesquisados.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, analisaremos a contradição sobre o saber dos pescadores da Z-16, abordando que os sujeitos pesquisados produzem saberes a partir de suas atividades, porém sentem falta do saber sistematizado. Na segunda parte, focaremos o trabalho, a luta e a educação dos pescadores, demonstrando que os entrevistados aprendem no processo histórico de suas relações com o trabalho.

Na terceira parte, analisaremos as políticas do Estado atreladas aos ditames da lógica do modo de produção da classe dominante, as quais favorecem a classe que detém o poder material.

Construir uma sociedade inclusiva requer a democratização dos direitos básicos, como o acesso e permanência aos saberes sistematizados com qualidade para todos.

A contradição sobre o saber dos pescadores da Z-16

Os pescadores da Colônia Z-16 adquirem saber no contexto do seu trabalho, juntamente com seus pares na pesca, nas organizações comunitárias, na construção dos instrumentos de trabalho, nas reuniões da entidade a que pertencem, nos movimentos políticos organizados pelos coletivos de pescadores.

São saberes produzidos historicamente, nas relações de produção, para garantir sua subsistência e a de seus familiares: “O saber social é um saber gestado

no cotidiano da vida, do trabalho e da luta diária, é expressão concreta da consciência de um grupo social, um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente por esses atores sociais” (DAMASCENO, 1995, p. 25).

Porém, foi negado aos pescadores, pela ação do Estado, o saber sistematizado, aquele produzido na escola. Um dos fatores dessa negação é o fechamento das escolas do campo⁷. “A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua qualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 2003, p. 44). As falas dos entrevistados revelam que a negação do acesso à escola impossibilitou construir formação científica, impedindo a produção do saber para além das experiências vivenciadas.

Revelam ainda que a produção do saber, a partir do trabalho com a pesca e de outras atividades de subsistência, limita relações com diversos campos da produção, como, por exemplo, a técnica do plantio, da criação de animais e de outras culturas dessa natureza. A negação do saber sistematizado contribui com a limitação dos trabalhadores da pesca, articulando para além de suas vivências cotidianas, dificultando a ampliação da renda familiar, impedindo melhores condições de existência.

O que esses trabalhadores produzem garante com dificuldade o sustento da família, porém impede contribuir melhor nas outras atividades que requerem saberes para além da experiência cotidiana. “Dizer, pois que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Os saberes produzidos nas experiências cotidianas são fundamentais para dar conta da existência, porém há necessidade de articular esse saber com o saber produzido na escola, para ampliação da espiritualidade intelectual, ou melhor, para apropriação da técnica de trabalhar as diversas culturas produtivas pelos pescadores.

⁷Na contemporaneidade, os capitalistas entendem o campo como uma indústria do agronegócio; assim, o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica. (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 270).

Pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2008, p. 21-22).

Os sujeitos pesquisados reconhecem que o saber desenvolvido na escola pode contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e político da comunidade, por isso questionam a negação desse saber. Na época em que estudavam havia muita dificuldade, os pais desses pescadores não dispunham de condições suficientes para mantê-los estudando, o que contribuiu para que não conseguissem sucesso na escola.

Naquela época tinha muita dificuldade, tinha que ir da boca do Tabatinga para o Mola. Lá comecei o estudo, estudei aquele “pouquinho”, não sou formado, estudei um “pouquinho” porque a minha condição, a condição do meu pai não dava; parei porque tinha que ajudar a família. Naquela época remei quatro anos para o Mola, quatro anos do Tabatinga para o Mola remando, na canoa, uma hora e vinte minutos gastava. Saía de casa duas horas da madrugada, toda as duas horas eu tinha que levantar da rede para ir ao Mola, a gente não podia chegar “suado” lá; era dificuldade, por isso não consegui terminar meu estudo, não consegui chegar onde eu queria, o meu sonho era ser uma coisa, uma “pessoa” que pudesse sustentar minha família (PESCADOR 5).

A necessidade de ajudar os pais na renda familiar tornou-se um dos fatores que impediram os pescadores de prosseguir nos estudos, de modo que, ainda crianças ou adolescentes, trabalhavam nas atividades da pesca para contribuir com a família: “Tinha que parar de estudar para trabalhar”. O acesso à escola era muito reduzido por diversos fatores, entre eles a distância, falta de materiais didáticos, entre outros, contribuíram para a negação do acesso e permanência ao saber sistematizado dos sujeitos pesquisados. “A análise da educação no Brasil – desde o Império e a sua ‘sociedade’ às *démarches* da República Velha e até os dias atuais da República – nos traça um quadro de extrema perversidade” (FRIGOTTO, 2003, p. 36).

As falas dos entrevistados reportam ainda que a negação do saber sistematizado está relacionada com o processo metodológico rígido de ensino: o professor centralizava o conhecimento, tornando-se conhecedor majoritário do saber, impedindo a articulação com o saber dos trabalhadores, evitando reflexões

críticas da realidade. Essa realidade fica mais visível com os avanços das políticas públicas educacionais brasileiras pautadas no fechamento das escolas do campo.

Ao fechar uma escola o Estado diminui custos com equipamentos escolares, funcionários e professores. Assim, para minimizar os custos e maximizar os investimentos em setores de maior competitividade de mercado, especialmente aqueles externos ao país, inúmeras camadas sociais são prejudicadas (SANTOS; GARCIA, 2020, p. 272).

As políticas educacionais brasileiras, da forma como se têm materializado, contribuem para a negação de um currículo que considere a história e a cultura dos alunos. Os entrevistados confirmam que quem não conseguisse desenvolver suas atividades era castigado com uma palmatória, prática comum no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Agora aqueles livros antigos eram do Dr. Freitas, os grandes livros hoje não existem mais, o estudo de hoje esclarece certo assunto que na minha época não tinha. Naquela época tinha disciplina na sala de aula, o professor pegava na minha orelha e falava assim: “Caramba”. Era a disciplina daquela época, quer dizer, quando não estava dando certo o que ele queria, fazia assim: tinha uma palmatória que ele apelidava de Maricota, de acapu, tinha o furo no meio, aquele vergava tudo. Olha, meu querido, seis sete identificava tudo, temia o professor. (PESCADOR 2).

Esse processo metodológico nos lembra a concepção de “educação bancária”, denunciada por Freire (1996), na qual a figura do professor é central, com a responsabilidade de depositar conhecimento no aluno, que, por sua vez, não sabe nada. Nesse processo de ensino, segundo Costa (2006, p. 207), “apenas há uma forte tensão em reproduzir saberes desenraizados, alheios ao seu mundo material, ecossistemas e culturas, além de aparentemente bastante despolitizado e alienante”. Para Luckesi, essa concepção de educação chama-se liberal tradicional, em que uma das funções da escola é promover o desenvolvimento da cultura.

O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante. (LUCKESI, 1994, p. 56).

A partir da análise dos escritos de Marx (1989), inferimos que essa concepção de educação, desempenhada pelo professor, torna-se trabalho alienado,

processo de aprendizagem que destrói a dignidade humana. Essa postura de educar impossibilita construir pedagogia que contribua para o desenvolvimento humano, nega o contexto da realidade histórica, transforma o ensino-aprendizagem em frustração. Nessa perspectiva, o trabalho do professor transforma-se em objeto; este, que deveria proporcionar formação para o aluno tornar-se crítico perante seu contexto, rumo à transformação da sociedade, é negado (MARX, 1989).

Apesar dessas dificuldades no processo de escolarização dos pescadores da Colônia Z-16, ainda assim eles acreditam no potencial da escola, veem essa instituição como espaço capaz de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e formativo da sociedade. Em outros termos, demonstram a importância do saber adquirido na escola, reconhecendo que o estudo sistematizado amplia a possibilidade de melhores condições de existência:

[...] percebem claramente que, embora a competência que a prática lhes confere seja suficiente para que ele realize seu trabalho com eficiência, o acesso a outras condições de vida e de trabalho depende da aquisição de um outro tipo de saber, conferido pela escola: o saber teórico (KUENZER, 1989, p. 145).

Os pescadores valorizam o saber escolar, reconhecem que o saber produzido nas atividades da pesca garante a sobrevivência, mas não substitui a necessidade do ensino-aprendizagem formalizado, de modo que este saber possibilita ampliar outras condições de existência. “Ao mesmo tempo em que subvalorizam o ‘saber prático’, aspiram ao acesso ao ‘saber teórico’ conferido pela escola” (KUENZER, 1989, p. 146).

A vida de pescador não é fácil, é atividade que exige dedicação ao trabalho; há pescadores que ficam a noite inteira ou o dia inteiro trabalhando, e às vezes ainda não conseguem o pescado suficiente para suprir a necessidade alimentar da família. Essa realidade torna-se um dos motivos para os pescadores acreditarem no potencial da escola. “Por estas declarações pode-se identificar a expressão de esperanças na educação dos filhos como perspectivas de construção de um futuro que os leve a um rumo diferente dos pais” (COSTA, 2006, p. 214).

Hoje temos os filhos, que para estudar se desloca para outra localidade, Curuçambaba, por exemplo, porque incentivamos a estudar, a gente sabe da dificuldade que passa como pescador. O interesse para educar o filho da gente se pauta na nossa dificuldade, a vida do pescador é uma vida sacrificada no rio, por isso, aprender

um pouco “sai mais” do sacrifício, fazemos tudo para que nossos filhos possam ter um estudo, para que possa viver de outra coisa (PESCADOR 6).

As falas dos entrevistados demonstram esperanças na escola, como se esta não fosse um palco de disputa e espaço de contradição. Para Kuenzer (1997, p. 72), “a escola se constitui em local de acesso ao saber, e, compreendida em suas dimensões de determinada e de determinante, se constitui em palco e alvo da luta de classe”⁸. Existem várias concepções em torno daquilo com que a educação pode contribuir para a sociedade. Luckesi (1994, p. 37) apresenta três grupos de pensadores, com filosofias diferentes para com as finalidades da educação:

[...] a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade.

O terceiro grupo acredita na educação como instrumento intermediário possível de transformação da realidade, possibilitando aos trabalhadores contribuírem para a construção de uma sociedade mais humana. Há esperança de que a situação em que os pescadores vivem hoje seja mudada a partir da contribuição da escola, como “espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (RIOS, 2004, p. 34).

A escola, na concepção dos pescadores, é o espaço do conhecimento, onde seus filhos podem desenvolver saber para além da realidade em que vivem, simbolizando a esperança, o futuro de uma realidade melhor. Essa concepção de escola, compreendida pelos trabalhadores da pesca, pauta-se no contexto histórico

⁸ “A luta de classes não é apenas o confronto armado das classes, mas está presente em todos os procedimentos institucionais, políticos, policiais, legais, ilegais de que a classe dominante lança mão para manter sua dominação, indo desde o modo de organizar o processo de trabalho (separando os trabalhadores uns dos outros e separando a esfera de decisão e de controle do trabalho da esfera de execução, deixando esta última para os trabalhadores) e o modo de se apropriar dos produtos (pela exploração da mais-valia e pela exclusão dos trabalhadores do usufruto dos bens que produziram), até as normas do Direito e o funcionamento do Estado” (CHAUÍ, 1980, p. 29).

da sua realidade, na qual lhes foi negada o acesso e permanência ao processo do ensino-aprendizagem sistematizado.

Trabalho, luta e a educação dos pescadores

Os pescadores aqui analisados são organizados em movimento social⁹, conhecido como Colônia Z-16, movimento que historicamente vem desenvolvendo um conjunto de atividades para além do trabalho da pesca, como, por exemplo, participação em congressos, conselhos municipais, associações, cooperativas, fábrica de gelo, laboratório de alevinos, cursos de computação, cursos de alfabetização para os pescadores, cursos preparatórios para os filhos dos pescadores prestarem vestibular, entre outros. Isso tem contribuído para que esses sujeitos demonstrem força política no município de Cametá e na região do Baixo Tocantins (COSTA, 2006).

Em noventa e quatro, fundada a associação, começamos a trabalhar, fomos ao banco, a gente reunia com o pessoal no interior. Isso terminou o primeiro mandato da associação, ninguém conseguiu nada. [...] Quando entrou em dois mil, conseguimos financiamento para quatorze projetos grandes, um teto de quinze mil. [...] O projeto da fábrica, tudo isso foi da Colônia, só que ela não pode dirigir, foi fundada a cooperativa para dirigir a fábrica de gelo, tem a de palmito, que está terminando a construção. [...] Tem um laboratório de alevinos, já está até os peixes aí, que foram buscar lá em Porto de Mós, [...] tem uma rabudinha com motor para fazer viagem, o lucro até em agosto tinha um salto de quinze mil (PESCADOR 3).

Os pescadores não estão somente presos às atividades da pesca, pois se articulam também no aspecto socioeconômico e político, construindo alternativas de condições de existência. Compreendem que, isolados, fica difícil a conquista dos direitos da pesca, e a organização coletiva fortalece as lutas em prol desses trabalhadores.

A entidade dos pescadores *Colônia Z-16*, participa ainda do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS) com assento, voz e voto. Os camponeses destas ilhas mantêm

⁹“Enquanto espaço de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores: em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais, culturais” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 60).

também relações com as organizações não governamentais como o Instituto de Desenvolvimento, Educação Ambiental e Assistência Social (IDEAS) e a Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), além da já histórica relação com a Prelazia de Cametá, o que denotaria que estas comunidades tradicionais estariam desenvolvendo, no sentido de formação e crescimento de sua complexidade, construindo redes de interações sociais e políticas, aumentando seu capital social (COSTA, 2006, p. 291).

Esse autor demonstra ainda que a Colônia Z-16, organização da classe trabalhadora com poder político relevante na região do Baixo Tocantins, produto do esforço dos pescadores, têm-se destacado em torno da mobilização de suas atividades (FURTADO; BARRA, 2004). São trabalhadores que se articulam em torno do trabalho e da educação, num movimento dialético.

A educação é, como outras, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1991, p. 10-11).

A educação dos pescadores entrevistados se materializa a partir do seu trabalho, na luta em prol de seus interesses. Os saberes sistematizados foram negados, porém os saberes produzidos nas experiências de suas relações de produção são construídos no cotidiano de sua existência, inter-relacionados com o contexto histórico do ambiente em que estão inseridos, capaz de proporcionar a identidade de pescador.

Primeiro a nossa luta é para conseguir um laboratório. Seria que não fossem só um, para produzir alevinos, tambaqui, curimatá (várias espécies de peixes). O laboratório para produzir alevino, depois jogar no tanque, não jogar direto no rio, porque não adianta, então para jogar no rio já no tamanho dele, ou seja, ir para rio quando o peixe já sabe se defender, então se jogassem milhões de peixinhos n'água acho seria melhor, porque quem via tambaqui nesse rio aqui hoje não vê mais (PESCADOR 4).

São sujeitos que aprendem com a realidade, compreendem a necessidade de cuidar do ambiente para usufruir dos benefícios oferecidos, como o próprio pescado.

Essa postura de preservar com consciência é reflexo dos saberes apropriados nas discussões dos pescadores, através de reuniões comunitárias, encontros de formação etc. “Se o homem é um ser que se constrói no conjunto das relações sociais, num movimento constante, num processo infinito, então não há como se recusar o caráter educativo imanente a toda a história da formação do homem” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 23-24).

A produção-formação dos pescadores da Colônia Z-16 se materializa no coletivo, a partir de debates, estudos, participação em diversos eventos como conferências, reuniões, palestras, entre outras atividades de cunho social de interesse dos pescadores. São atividades desenvolvidas pelos trabalhadores da pesca que contribuem para identificar esses sujeitos como movimento social no contexto da região do Baixo Tocantins.

A percepção de interesses comuns, no cotidiano, nas condições mais imediatas de trabalho e vida, percepção produzida a partir de e na oposição com outros interesses, de outros agentes sociais, a identidade em torno dos interesses comuns, as ações coletivas de resistência, etc., são um conjunto de condições necessárias dos movimentos. Só assim a tensão intrínseca às relações vira movimento (GRZYBOWSKI, 1987, p. 18).

A participação dos pescadores nas diversas atividades que a colônia oferece impulsiona esses sujeitos para compreenderem, analisarem a importância da inserção no debate político e social. A participação nos diversos eventos relacionados às atividades da pesca amplia a concepção de saberes desses trabalhadores, rumo à práxis política, capaz de interferir nas transformações cotidianas:

[...] da práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradias etc., quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendendo sua organização, sua autoeducação/formação política como classe social potencialmente revolucionária (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 56).

Para Grzybowski (1986), as práticas dos movimentos educam para a participação social e, dessa forma, criam estratégias de compreender o mundo em que os sujeitos estão inseridos, ampliando suas participações no mundo, ao buscar alianças com outros movimentos, com órgãos não governamentais. A Colônia de

Pescadores Z-16 tem-se articulado com diversas instituições no sentido de buscar recursos para os filiados (COSTA, 2006).

Os trabalhadores da colônia lutam para garantir e ampliar os benefícios de sua existência, ao mesmo tempo em que constroem espaço de educação, produto do acúmulo das experiências que aprendem a socializar a partir das práticas políticas no interior do movimento. As organizações dos sujeitos da pesca são imbricadas às ações políticas e pedagógicas, que impulsionam para uma concepção de formação materializada no próprio movimento, uma alternativa de produção de saberes que lhes possibilita integrar-se na sociedade.

Na luta, os colonos isolados têm condições de aprender a se unir em cima da sua comum situação econômica e social de colonos e elaborar o saber que lhes dá condições para se integrar organicamente. Através dos movimentos, os colonos desenvolvem praticamente sua capacidade de participação e intervenção no cenário social e político e, por isto, produzem o “saber social” de suas possibilidades e limites como força social concreta face às outras forças sociais e o Estado. (GRZYBOWSKI, 1986, p. 57).

Assim como os colonos, os pescadores também desenvolvem mecanismo de aprendizagem, educam-se no movimento de suas próprias ações. Uma educação produzida nas relações sociais dos pescadores. Sousa Júnior (2010, p. 51) destaca que, para Marx, a educação não se desenvolve somente nas escolas, mas nas diversas atividades cotidianas, no trabalho, na família, entre outros locais, porque a educação compreende um todo articulado:

[...] o mais adequado mesmo é considerar a perspectiva marxiana de educação como uma totalidade complexa, composta de várias dimensões e momentos formativos indissociáveis [...] o fundamental é sempre a educação como processo amplo, construído no conjunto da sociabilidade, constituído de diversos elementos, multifacetado.

A educação desenvolvida pelos trabalhadores da Colônia Z-16 se efetiva no processo de disputa socioeconômica e política. A luta dos pescadores torna-se espaço de educação, na medida em que se reúnem, debatem e participam dos diversos momentos de discussão: congressos, seminários, conferências e outros espaços que produzem significativo acúmulo de saber social. “A história intelectual da Dissidência é composta de choques, cismas, mutações; muitas vezes sentem-se nela os germes adormecidos do radicalismo político, prontos para germinar logo que semeados num contexto social promissor e favorável” (THOMPSON, 2011, p. 43).

Em outros termos, a luta desses sujeitos materializa-se na conquista da emancipação humana; fica visível isso quando se observam as articulações desses trabalhadores em diversas atividades socioeconômicas, políticas e formativas. Uma postura que se articula com posicionamento de Tonet (2005, p. 145): “entendemos que o primeiro requisito para conferir à atividade educativa um caráter emancipador é o conhecimento, o mais profundo e sólido da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana”.

Os pescadores constroem saberes a partir de seus trabalhos, relacionados com um conjunto de elementos como a cultura, a história, a educação, entre outros. O saber desses sujeitos é construído no contexto histórico de sua existência, desde a infância, na convivência com a profissão em que os pais labutam.

Os pescadores aqui analisados compreendem a importância dos saberes que produzem, porém, acreditam que apropriação do saber sistematizado amplia as possibilidades de condições de existência, por ser um saber técnico, amplo, que desenvolve um conjunto de habilidades em diversos aspectos socioeconômicos, políticos e formativos. “A escola que reproduz a ideologia dominante também avança e civiliza, possibilitando a assunção de elementos que possam ser, de um outro ponto de vista, reelaborados” (CURY, 2000, p. 91).

O Estado, a escola e a exclusão do trabalhador da pesca

Para analisar o saber sistematizado, faz-se necessário refletir sobre o papel do Estado no campo educacional, de modo que este é o órgão responsável por garantir o acesso e a permanência na escola a toda a sociedade: “qualquer tentativa de desenvolver um modelo de mudança educacional deve ter atrás de si uma cuidadosa reflexão e uma teoria sobre o funcionamento do governo, o que chamamos de uma “teoria do Estado” (CARNOY, 1990, p. 19-20).

É desse órgão a responsabilidade de investir na infraestrutura para com o acesso à escola, como transporte, merenda, recursos didáticos, entre outros, que contribuem para apropriação do saber sistematizado. “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Porém, as falas dos entrevistados revelam que as políticas públicas educacionais ainda não atendem a todas as demandas da sociedade no campo da educação básica, principalmente as dos sujeitos que moram distante do espaço urbano, como os pescadores da Z-16.

Estudei um pouco, com muito sacrifício, naquela época não tinha escola próximo da onde morávamos, a gente se deslocava para outra localidade, como Maracu; o casquinho a remo era o nosso transporte para ir à escola, naquela época não tinha transporte escolar, era uma dificuldade, consegui estudar até a sexta série. Hoje já tem escola próximo de nossa localidade, mas ensinam até a sexta série; como a gente não tinha condição de estudar, passamos viver da pesca, “não teve mais educação” (PESCADOR 6).

Essa realidade sobre a escolarização dos pescadores da Colônia Z-16 é consequência da ausência de política educacional, que o Estado lhes tem negado, principalmente no período em que esses sujeitos frequentavam a escola, compreendido entre as décadas de 60 e 70: “No meu tempo, já com setenta e cinco anos de idade, nasci em 1935, dia 10 de junho, na época do nosso estudo não tinha essa escolaridade que se tem hoje” (PESCADOR 2).

Essa fala demonstra o contexto histórico em que esses pescadores estavam inseridos, ou seja, no Brasil estava-se desenvolvendo a teoria do capital humano: “A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, [...] indispensável à manutenção do Estado” (KUENZER, 1997, p. 42).

Nessa concepção, a educação torna-se estratégia para o desenvolvimento econômico, as políticas públicas educacionais são direcionadas para atender ao mercado de trabalho, privilegiando a classe detentora do poder material, incentivando os filhos dos trabalhadores em formação para ingressar em alguma profissão, negando o acesso e permanência ao saber sistematizado, principalmente aos sujeitos do campo, como os pescadores (FRIGOTTO, 2003).

A escola do meu tempo, quando estudava era difícil, cheguei até a quarta série, não concluí a quarta série, fiquei na terceira, era difícil. Hoje facilita porque tem o transporte, merenda, no meu tempo não tinha nada disso. Hoje acho que melhorou a educação, não cem por cento, mas cinquenta por cento melhorou. Para estudar, naquele tempo, a gente ia pelo mato, “varava o mato”, às vezes a gente ia de canoa; hoje não, tudo é fácil, depende do aluno, se ele quiser seguir o estudo. Para mim hoje melhorou, do meu tempo para o que se vê hoje, melhorou muito (PESCADOR 4).

As falas dos entrevistados relembram uma época quando “o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital” (FRIGOTTO, 2003, p. 43). Essa estratégia do Estado saiu caro para a maioria da população brasileira, provocando alto índice de analfabetismo, abandono da escola, escassez de acesso ao saber sistematizado. As consequências negativas não ocorreram somente no aspecto educacional, mas em todos os setores da sociedade: o Brasil tornou-se um território pobre com uma sociedade carente de acesso à escola.

De acordo com o exaustivo quadro sobre a educação no País, traçado pelo PNAD-82, conclui-se que, em cada grupo de 100 brasileiros, apenas 74 terão algum contato com a escola – 26 já devem ser descartados liminarmente e permanecerão analfabetos a vida inteira. Dos 74, um grosso contingente de 62 pessoas terá acesso somente ao 1º grau do ensino, onde se dá a formação básica, e ficarão por aí. Sobrarão não mais de 12, a quem se oferecerá o privilégio de cursar o 2º grau. E desses 12 apenas 4, solitários vencedores supremos no pelotão inicial de 100, terão acesso à Universidade (LEMME, 2005, p. 176).

Esses dados são resultado de uma política planejada para atender aos grandes interesses do capital, voltado para o desenvolvimento econômico do país, tendo a educação como base fundamental. Os objetivos dos grandes mecanismos nacionais e internacionais foram e são atendidos, de modo que são beneficiados com serviços prestados para as instituições educacionais, principalmente as públicas. Isso fica evidente através das reformas educacionais, como a mais recente reforma do ensino médio, entre outras.

A educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual, apesar do avanço do capitalismo no Brasil e de alguns períodos de maior abertura do sistema político (CUNHA, 1991, p. 31).

Essa realidade é produto de uma política de Estado que historicamente tem exercido papel fundamental em prol da classe dominante, articulando para manter e ampliar sua estrutura de poder perante a sociedade. A burguesia necessita do Estado para contribuir com o fortalecimento de sua ideologia e acumulação de

capital. Dessa forma, a educação básica fica em segundo plano, provocando drásticas consequências para a classe menos favorecida.

O conceito geral marxista de Estado compreende uma sociedade historicamente determinada onde o Estado age como um comitê da classe dominante, um comitê cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção (CARNOY, 1990, p. 21).

As estratégias para favorecer a classe detentora do poder dominante se efetivam a partir das constantes reformas, sejam trabalhistas, previdenciárias ou educacionais. Dessa forma, o Estado contribui para manter a estrutura em diversos aspectos sociais para assegurar a produção e gerar lucro ao grande capital. “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 12).

E a escola não está ausente dessa administração, pois a própria origem dessa instituição de ensino relaciona-se ao interesse da classe que detém o poder material, na relação de produção entre duas classes sociais definidas, os proprietários da terra (senhores) e os escravos, que trabalhavam para garantir sua existência e a dos seus senhores. Nessa relação, surgiu a escola para a classe que não trabalhava, os donos da terra.

A partir do momento em que a procriação da terra – que era então o meio de produção fundamental – assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não proprietários. Sobre essa base, constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores. Esta propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola (SAVIANI, 2008, p. 94).

A escola surgiu para ocupar o tempo da classe que detinha a propriedade da terra, não precisava trabalhar, mas tinha tempo livre para o lazer. Esse espaço digno para a diversão era a escola. Uma realidade presente ainda hoje, quando é comum ouvir dizer que alguém não estuda, somente trabalha, ou como observamos na fala de um dos pescadores: “fulano estuda, não trabalha”.

Escola, em grego significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aquele que dispunha de lazer, que não precisava trabalhar para sobreviver, tinha que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. Na idade média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. A palavra ginásio possui origem semelhante. Ginásio era, e ainda é, o local onde se pratica os jogos, a ginástica; era, pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio (SAVIANI, 2008, p. 95).

O contexto histórico do surgimento da escola e seu desenvolvimento possibilita entender que essa instituição possui vínculo com as ideologias da classe que detém o poder econômico. Mudaram os sujeitos, mas a concepção permanece. No lugar dos senhores, surge a burguesia, concentrando o poder da produção e interferindo ideologicamente na concepção da escola: “Com o advento desse tipo de sociedade, **moderna**, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante” (SAVIANI, 2008, p. 96, grifo meu).

A escola é um espaço também de disputa ideológica, a classe burguesa, de um lado, apropriando-se dessa instituição para ampliar a reprodução das mentalidades nos moldes do capitalismo: “Um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música, a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da Escola” (ALTHUSSER, 1985, p. 79). De outro lado, um grupo de pensadores, como Saviani (2008), acredita que o papel da escola é transmitir conteúdo vivo, que esteja envolvido com a realidade dos alunos.

A contradição como realidade e expressão da realidade é capaz de indicar à educação não apenas seu momento de integração no projeto de dominação, exercido pela ação e política existentes, mas também seu momento possível de negação e resistência (CURY, 2000, p. 121).

Essa contradição da escola segue a ideologia do modo de produção vigente, pautado na produção individual, na acumulação de lucro, a partir da escravização do trabalho alheio: “enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo” (SAVIANI, 2009, p. 23).

É nessa contradição que se encontra a escola, de modo que, a partir das falas dos entrevistados, sonha-se com uma escola que proporcione o saber a todos,

sem distinção de qualquer natureza; porém, esse sonho fica inviável no capitalismo, que tem como base a desigualdade social:

[...] o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente porque isso implicaria a sua própria superação (SAVIANI, 2009, p. 26).

Nessa condição, cabe a luta de classes, com os trabalhadores, como os pescadores aqui analisados, organizando-se cada vez mais em prol da conquista do acesso à escola; evidentemente, não é uma luta fácil, porque os capitalistas dispõem de estruturas para se manter no poder, porém isso não pode ser obstáculo ao fortalecimento de organizações da classe trabalhadora.

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação social (LUCKESI, 1994, p. 69).

Na luta pela finalidade da escola, os pescadores demonstram esperanças de melhores condições de vida. “É importante ensinar nossos filhos para ser educado, para ter dias melhores, não é porque vivemos no mato, na ilha, que não possamos aprender ‘coisas’ boas, sonhar com futuro feliz para nossos filhos, temos esse direito como cidadão” (PESCADOR 4). A luta pela conquista do saber sistematizado é agenda histórica da classe trabalhadora, um sonho para que a escola se torne espaço de produção de saberes capaz de analisar criticamente a sociedade, rumo à transformação.

Uma educação popular pelo Estado é totalmente rejeitável. Determinar por uma lei geral os meios das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os ramos de ensino, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, supervisionar por inspetores do Estado o cumprimento destas prescrições legais, é algo totalmente diferente de nomear o Estado educador do povo! Mais ainda, é de excluir igualmente o governo e a igreja de toda a influência sobre a escola. Ora, no Império Prusso-alemão (e que não se recorra ao subterfúgio duvidoso de que se está a falar de um Estado do futuro: já vimos o que ele é), inversamente, é o Estado que precisa de uma muito rude educação pelo povo (MARX, 1981, p. 21).

Acreditar na escola significa lutar para a transformação da sociedade, sonhar com vistas a um futuro melhor para os trabalhadores. Escola e sociedade são produtos de um mesmo contexto, um é segmento do outro. A melhoria da sociedade proporciona melhores saberes formalizados, ou vice-versa, pois “é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro lado, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais” (MARX; ENGELS, 1983, p. 96).

Os pescadores entrevistados compreendem as dificuldades que tiveram quando frequentaram a escola, obstáculos de toda a ordem, fossem financeiros ou logísticos, para chegar até a escola. Os desafios para o acesso e a permanência na escola não intimidaram a luta dos trabalhadores da pesca, que continuam articulando-se com outros movimentos sociais em prol do direito de estudar.

Considerações finais

Tratamos de analisar a negação do saber sistematizado aos pescadores da Colônia Z-16, um direito ainda muito distante daquilo que está assegurado na Constituição Federal. Trata-se de uma realidade que vem naturalizando-se no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras.

Desde o período colonial, a educação para os sujeitos que não tiveram acesso na idade certa continua um desafio, e mesmo com a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, ainda há necessidade de acesso e permanência na educação básica. A situação é mais drástica ainda quando se trata de sujeitos que vivem em comunidades distantes do espaço urbano, como os pescadores: é um direito que ainda precisa ser materializado aos homens e mulheres da pesca artesanal.

O Estado, como instituição responsável pela educação brasileira, precisa assumir sua responsabilidade, pois o que se tem observado é uma política educacional muito tímida para atender à sociedade, principalmente aos mais necessitados, com destaque para a educação de jovens e adultos.

Tratou-se, ainda, da contradição da escola, de modo que esta, ao mesmo tempo em que é produto das ideologias do modo de produção capitalista, torna-se também espaço de produção de saber que se articula com a contra hegemonia. “O

saber se articula com a luta de classes e com o crescimento das forças produtivas” (CURY, 2000, p. 127).

Os pescadores demonstraram exemplo de organização social que pode contribuir para ampliar o debate sobre as alternativas em prol do direito à educação. A organização coletiva, sem dúvida, é um instrumento fundamental para impulsionar reivindicações ao acesso e permanência de todos na escola. Porém, somente para uma fração de classe, como a dos pescadores, torna-se desafiadora a articulação da conquista dos direitos educacionais.

Na conjuntura por que o Brasil vem passando, com os governos assumindo compromisso com os ditames do mercado, fortalecendo cada vez mais os empresários nacionais e internacionais, há necessidade de ampliar as organizações em torno dos movimentos sociais, para fortalecer as lutas conjuntas dos trabalhadores que compõem a classe que vive do trabalho e para pressionar o Estado a fazer valer o que garante a Constituição Federal: educação para todos, com qualidade.

Referências

ALMEIDA, A. de; CORSO, A. M. **Educação de jovens e adultos**: interfaces política, histórica e pedagógica. [Guarapuava, PR]: Unicentro, 2014.

ALTHUSSER, L. **Aparelho ideológico do Estado**: notas sobre os aparelhos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 de junho de 2021.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura – relações e mediações. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COLÔNIA DE PESCADORES Z-16. **Estatuto Social da Colônia de Pescadores Z-16 de Cametá**. Reformado no dia 20 de julho de 2009, adequado ao novo Código Civil Brasileiro, instituído através da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2006. Cametá, PA, 2009.

COSTA, G. S. **Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da agroecologia**. Belém: UFPA/NAEA, 2006.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAMASCENO, M. N. O saber social e a construção da identidade. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 38, p. 19-39, jun. 1995.

FRANCO, M. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, G. D.; BARRA, J. D. F. **Pescadores artesanais de Cametá: formação histórica, movimentos e construção de novos sujeitos**. Cametá, PA: Novo Tempo, 2004. (Novo Tempo Cabano, 5).

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 4, p. 47-59, dez. 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 5. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2021.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, K. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1981. V. 1.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, D. S. **Saberes sociais e luta de classe: um estudo a partir da Colônia de Pescadores Artesanais Z-16 – Cametá/Pará**. 2012. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **O paradoxo da educação escolar: análises críticas das expectativas contraditórias depositadas na escola**. Conferência de encerramento do evento “Pedagogia em debate”, proferida na Universidade Tuiuti, Curitiba (PR), em 11 de setembro de 2009. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1861>>. Acesso em 22 de agosto de 2021.

SANTOS, V. C.; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social à materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, dossiê n. 4, v. 1, out. 2020.

SOUSA JÚNIOR, J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: 1. A árvore da liberdade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

TOURAINÉ, A. Nas fronteiras dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 13-16, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/3QY76c7QYKM6NjnXV5y7Wk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 06 de junho de 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SIM, EU POSSO: A CAMINHADA DO MST RUMO À ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO EM ÁREAS DA REFORMA AGRÁRIA¹

Ana Maria Baldo²
Elisete Enir Bernardi Garcia³

Resumo

O presente artigo aborda temáticas de grande relevância na busca pela erradicação do analfabetismo no Brasil e apresenta uma análise da implementação do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos “*Sim, eu posso*”, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, na região Nordeste do Brasil. Para tal, buscamos situar a realidade do analfabetismo no Brasil e compreender o funcionamento do método cubano *Yo, sí puedo* que inspirou o Projeto do MST. Com mais de 2 mil escolas públicas criadas e mais de 200 mil pessoas alfabetizadas, o MST demonstra a viabilidade de superação das desigualdades no acesso à educação no Brasil e afirma as possibilidades de utilização de um Projeto que se mostrou extremamente eficaz no processo de alfabetização de adultos.

Palavras-chave: MST; Educação de Jovens e Adultos; Sim, eu posso; analfabetismo.

YO, SÍ PUEDO: EL CAMINO DEL MST HACIA LA ERRADICACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN EN ÁREAS DE REFORMA AGRARIA.

Resumen

Este artículo aborda temas de gran relevancia en la búsqueda de la erradicación del analfabetismo en Brasil y presenta un análisis de la implementación del Proyecto de Alfabetización de Jóvenes y Adultos “*Sí, yo puedo*”, promovido por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra - MST, en la región Nordeste de Brasil. Para ello, buscamos situar la realidad del analfabetismo en Brasil y entender cómo funciona el método cubano *Yo, sí puedo* que inspiró el Proyecto MST. Con más de 2.000 escuelas públicas creadas y más de 200.000 alfabetizados, el MST demuestra la viabilidad de superar las desigualdades en el acceso a la educación en Brasil y afirma las posibilidades de utilizar un Proyecto que ha demostrado ser extremadamente eficaz en el proceso de alfabetización de adultos.

Palabras llave: MST; Educación de jóvenes y adultos; Sí, yo puedo; analfabetismo.

YES, I CAN: THE MST'S WALK TOWARD THE ERADICATION OF LITERACY IN AGRICULTURAL REFORM AREAS.

Abstract

This article addresses topics of great relevance in the quest for the eradication of illiteracy in Brazil and presents an analysis of the implementation of the Youth and Adult Literacy Project “*Yes, I can*”, promoted by the Landless Rural Workers and Workers Movement – MST, in the Northeast region of Brazil. To this end, we seek to situate the reality of illiteracy in Brazil and understand how the Cuban method works, *Yo, sí puedo* that inspired the MST Project. With more than 2,000 public schools created and more than 200,000 literate people, the MST demonstrates the feasibility of overcoming inequalities in access to education in Brazil and affirms the possibilities of using a Project that has proved extremely effective in the literacy process of adults.

Keywords: MST; Youth and Adult Education; Yes, I Can; illiteracy.

¹ Artigo recebido em 13/07/2021. Primeira avaliação em 17/08/2021. Segunda avaliação em 01/09/2021. Aprovado em 18/09/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50824>

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Brasil.

Email; ana-baldo@uergs.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7973-1345>;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986510869788014>.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. Brasil. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail elisete.bernardi@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1211-3059>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4530306021074100>.

Introdução

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.
(Paulo Freire)

Este artigo tem por objetivo compreender de que forma o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra - MST implementou o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu posso* - SEP, na região Nordeste do Brasil. Para tal, buscamos analisar os dados que retratam a realidade do analfabetismo no Brasil e compreender o funcionamento do método ou programa de alfabetização cubano *Yo, sí puedo*, que inspirou o Projeto implementado pelo MST.

Embasamo-nos nos seguintes questionamentos: De que modo ocorreu a implementação do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu posso* pelo MST? De onde veio a inspiração para o Projeto? Quais os resultados alcançados pelo MST com a aplicação do Projeto?

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental, a partir de leitura e análise de publicações existentes sobre o tema, assim como pesquisa eletrônica em sites e homepages relacionados à temática. Utilizamos para isso, de maneira basilar, o site oficial do MST – mst.org.br.

Definidas as questões que nos guiarão e a metodologia que utilizaríamos, iniciamos nossa escrita analisando a situação atual do analfabetismo no Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, divulgada em julho de 2020, com destaque para os dados da Região Nordeste brasileira. Em um segundo momento, abordamos o método cubano de alfabetização de jovens e adultos *Yo, sí puedo*, buscando conhecer um pouco de sua história e metodologia para entender de que modo o MST organizou seu Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em áreas da Reforma Agrária no Brasil. Em um terceiro momento, nos debruçamos sobre o Projeto *Sim, eu posso*, elaborado pelo MST, inspirado no método cubano, analisando sua implementação e os

principais resultados obtidos pelo Movimento. Por fim, buscamos conhecer os resultados obtidos pelo MST durante o período de aplicação do Projeto, que se iniciou no ano de 2015 e segue alfabetizando pessoas até hoje no país.

Analfabetismo no Brasil: ainda uma realidade

A população do campo, historicamente, teve seu acesso à educação negligenciado pelas entidades governamentais responsáveis; por muitos anos os camponeses e camponesas não tiveram seu direito à educação respeitado, e muitas vezes foram até mesmo privados desse direito. Muitos trabalhadores rurais precisaram abandonar a escola para trabalhar no campo e alguns sequer chegaram a frequentá-la.

Paludeto nos diz que, por muitos anos, aqueles que tiveram a oportunidade de estudar eram matriculados em classes multisseriadas ou dispostos à nuclearização escolar (agrupamento de escolas e/ou salas de aulas fechadas e/ou desativadas em um mesmo local), com escolas distantes de suas residências ou mesmo localizadas em áreas urbanas. “Estes modelos de escola impactaram e continuam impactando sensivelmente a vida cultural, identitária, organizacional, bem como o trabalho e a produção dos povos que vivem no campo” (PALUDETO, 2018, p. 106).

Outro ponto significativo, e que consideramos relevante observar, é a questão da *invisibilidade* a que os trabalhadores e trabalhadoras do campo foram e seguem sendo submetidos. Bernardi e Duarte (2016) afirmam que essa *invisibilidade* se dá tanto pela forma como as Escolas do Campo são tratadas pelo poder público, como pela academia, que não raramente as ignora em seus currículos e discussões. Para as autoras, esse processo de *invisibilização* acaba por trazer consequências negativas para essa população. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação de 2019, estima-se que 11 milhões de brasileiros e brasileiras com mais de 15 anos ainda são analfabetos⁴. De acordo com a pesquisa, desses 11 milhões de pessoas analfabetas, 6,2 milhões ou

⁴ De acordo com o IBGE a taxa de analfabetismo é o percentual de pessoas de determinada faixa etária que não sabem ler e escrever um recado ou bilhete simples, no idioma que conhecem, no total populacional dessa mesma faixa etária, em determinado espaço geográfico e ano considerado (IBGE, 2020).

56,2% (mais da metade) vivem na região Nordeste do país. O Nordeste também possui a maior taxa de crescimento do analfabetismo, que teve aumento de 13,87% em 2018 para 13,90% em 2019. Nas demais regiões as taxas eram: 7,60% no Norte; 4,90% no Centro Oeste; 3,30% no Sudeste; 3,30% no Sul (IBGE, 2020). O IBGE destaca que:

No Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 11,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Por outro lado, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos e mudanças na taxa de analfabetismo para esse grupo se dão, em grande parte, devido às questões demográficas como, por exemplo, o envelhecimento da população (IBGE, 2020, p.02).

Nesse sentido, Ribeiro (2015) nos mostra que a região do Extremo Sul da Bahia “possui mais de 20% da população adulta e idosa não alfabetizada nas áreas de Reforma Agrária. Este percentual soma-se ao vergonhoso dado brasileiro que aponta mais de 13 milhões de jovens e adultos excluídos da alfabetização” (RIBEIRO, 2015, p. 01).

Tendo consciência dessa realidade desigual, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, desde a fundação de sua primeira escola, há 35 anos, criou mais de 2 mil escolas públicas, alfabetizou mais de 200 mil pessoas e estendeu suas ações educacionais para a cidade (MST, 2020). E, baseados na concepção de Paulo Freire de que a alfabetização “não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajudado pelo educador” (FREIRE, 1979, p. 72), o MST, no ano de 2015, colocou em prática em seus assentamentos e acampamentos o Projeto *Sim, eu posso*, buscando reverter essa situação. Ribeiro destaca que:

Diante deste cenário de negação histórica, o MST, desde sua fundação, entende que para construir territórios dignos e igualitários, o analfabetismo é uma das primeiras barreiras a serem superadas

[...] enfrenta-se muitas dificuldades de investimentos públicos com essa questão. Existem muitos programas ineficazes que não conseguem alterar o retrato do analfabetismo. Por isso em muitos espaços do Movimento contamos com a ajuda internacional de Cuba, que se solidariza com nosso país ao disponibilizar o método de alfabetização 'Sim eu Posso', que conseguiu erradicar o analfabetismo (RIBEIRO, 2015, p. 01).

Em janeiro de 2015, no II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), o MST apresentou mais uma experiência educacional, visando a erradicação do analfabetismo nas áreas de seus acampamentos e assentamentos. “Sim, eu posso ler e escrever. Esta é uma conquista do MST’ foi o lema do projeto que, em meio à luta contra as empresas de celulose, propôs avançar na formação humana com um método que contextualiza a realidade vivida no campo” (MST, 2015a, p. 01)⁵.

Buscaremos agora compreender o funcionamento do método cubano de alfabetização de jovens e adultos *Yo, sí puedo* que inspirou o Projeto do MST; conhecer o contexto histórico em que se deu sua criação, quais as metodologias utilizadas e quais as etapas e estratégias de execução prática deste método.

O método cubano *Yo, sí puedo*

Após a Revolução Cubana de 1959, os revolucionários, com a percepção da importância da educação, realizaram diversas mudanças no setor educacional cubano. Para o novo governo revolucionário superar as desigualdades de acesso à educação era premissa básica para uma transformação verdadeira da realidade encontrada em Cuba. Diversas escolas foram criadas, as escolas privadas foram nacionalizadas e buscou-se garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade para toda a população cubana (POROLONICZAK, 2019).

Segundo Pérez-Cruz (2011), apenas um mês após o triunfo da Revolução Cubana, em 17 de fevereiro de 1959, se iniciou o Plano Urgente de Alfabetização de Cuba. Nesse plano, houve uma mobilização plena de recursos humanos e, em 5 de março do mesmo ano, se criou a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação

⁵ O curso, realizado em três etapas, é uma iniciativa da Escola Popular em parceria com o Instituto de Pesquisas e Estudos Florestais (IPEF), com o Laboratório de Educação e Política Ambiental (OCA) e com o Núcleo de Apoio às Atividades Cultural e Extensão Universitária em Educação e Conservação Ambiental (NACE-PTECA) da Escola Superior Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (Esalq – USP) (MST, 2015a).

Funcional, liderada pelo educador Raúl Fernández Ceballos (PÉREZ-CRUZ, 2011). O autor ainda salienta que:

O caminho que seguia a revolução para derrotar o analfabetismo seria o de erradicar, primeiro, as causas de seu surgimento como problema social. Para isso, se trabalhou desde o primeiro dia com o propósito de conquistar a plena escolarização de crianças e jovens nos primeiros anos, e nesse propósito, criar as aulas de ensino primário indispensáveis, e reorganizar e fortalecer o Ensino Médio, com prioridade para os institutos tecnológicos. Depois, no terceiro ano, acometer a batalha definitiva contra o analfabetismo da população adulta (Tradução nossa) (PÉREZ-CRUZ, 2011, p. 12-13).

E o autor destaca ainda que “o propósito de manter o país livre do analfabetismo, lutar contra o analfabetismo residual e elevar, cada vez mais, o nível educacional e cultural das mais amplas massas populares, se tornou uma das essências do socialismo cubano” (PÉREZ-CRUZ, 2011, p. 22).

Corrobora nesse sentido Poroloniczak:

Os revolucionários cubanos que chegaram ao poder em 1959 tinham a compreensão que a transformação da sociedade somente ocorreria com uma reforma geral do ensino/educação, garantindo o caráter integral, laico, democrático e gratuito, tendo como premissa o acesso de todos os cidadãos aos processos educativos, especialmente aqueles que ao longo da história haviam sido excluídos, os analfabetos jovens e adultos (POROLONICZAK, 2019, p. 54).

No início do século XXI, o Projeto *Yo, sí puedo* foi criado, visando alfabetizar os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na infância e juventude pelos mais diversos motivos. Conforme o site da ECURED (Enciclopédia Online Cubana⁶), no ano de 2001, por sugestão do Presidente Cubano Fidel Castro Ruz, se começou a trabalhar em uma cartilha que combinava números e letras para ensinar a ler e a escrever a pessoas adultas, mediante a utilização de recursos audiovisuais (ECURED, [s.d.]).

Esta tarefa foi delegada à Doutora em Ciências Pedagógicas Leonela Relys Díaz, que já havia participado da experiência histórica da campanha de alfabetização em Cuba em 1961. Segundo o site da ECURED:

Os antecedentes do programa “Yo, si Puedo” estão nos trabalhos desenvolvidos pela doutora em Ciências Pedagógicas Leonela Relys Díaz, juntamente com outros educadores cubanos da República do

⁶ https://www.ecured.cu/EcuRed:Enciclopedia_cubana.

Haiti, que desenvolveram uma campanha de alfabetização radiofônica. O programa nasceu em 28 de março de 2001, quando o governo de Cuba confiou a Leonela a obra de criar uma cartilha de alfabetização de não mais que cinco páginas combinando letras e números. Essa tarefa foi concluída em um mês e o desenho da estratégia de televisão começou imediatamente. Em 2002, as cartilhas e roteiros das aulas televisionadas já estavam sendo finalizados. O programa foi concebido com um caráter internacionalista, especialmente latino-americanista, preparado para ser adaptado a diferentes realidades sociais e linguagens (ECURED, [s.d.], p. 01. Tradução nossa).

Segundo Sudré (2020), por possuir um caráter internacionalista, “o método já alfabetizou mais de 3,5 milhões de pessoas em países como Bolívia, Venezuela, Argentina, México, Equador, Nicarágua e Colômbia. O projeto foi adotado em lugares como Nova Zelândia, Espanha e países da África” (SUDRÉ, 2020, p. 01).

O método de alfabetização cubano, segundo Poroloniczak (2019) busca atingir a dimensão social do analfabetismo, visando permitir que os participantes “aprendam a ler e a escrever os códigos linguísticos necessários para que possam acessar a educação básica e, também, sejam capazes de compreender o contexto em que vivem e contribuir com sua transformação” (POROLONICZAK, 2019, p. 73).

Poroloniczak (2019) explica que o nome do programa de alfabetização “é um título curto que gera esperança e otimismo, ajuda a elevação da autoestima e a confiança em si mesmo e na capacidade de aprender a ler e escrever” (POROLONICZAK, 2019, p. 73). Para a autora, ““Yo”, “Eu”, é a identidade, reconhecer-se, os sentimentos, as possibilidades, as dúvidas, a responsabilidade pessoal pelo aprendizado”, afirmando ainda que “a vírgula colocada após o Yo, eu, pronome pessoal, tem um caráter enfático e está localizada para dar uma pausa intencional, dirigida especialmente aos analfabetos participantes como uma afirmação da consciência individual” (POROLONICZAK, 2019, p. 73). Poroloniczak ainda destaca que:

“Sí”, “Sim”, é afirmativo, positivo e otimista. O que se pode conseguir fazer, contribui para diminuir a culpa a frustração e o medo perante o novo. Vontade de atingir a meta, disposição em cumprir a tarefa de aprender a ler e a escrever. “Puedo”, “Posso”, é a vontade e o poder de transformar o medo de não aprender a ler e escrever em algo possível, se inserir no processo de dominar o mundo da leitura e da escrita (POROLONICZAK, 2019, p. 73).

Metodologicamente, o programa de alfabetização cubano se utiliza de meios audiovisuais, com o intuito de otimizar recursos financeiros, recursos humanos e materiais, visando ampliar o alcance e chegar a todos os interessados e interessadas em participar dessa experiência. Segundo Poroloniczak (2019) “o método “Yo, sí puedo” utiliza os números para facilitar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, associa os números com as letras e parte do conhecido para alcançar o desconhecido” (POROLONICZAK, 2019, p. 71). A autora ainda destaca que outra característica importante do método é a rotina de trabalho durante as aulas, que é dividida em 3 momentos, sendo eles: 5 minutos de motivação, 30 minutos de videoaula e 30 minutos de comentários.

De acordo com Poroloniczak (2019) as etapas e as estratégias gerais para implementação do programa de alfabetização se constituem de: Etapa I: Exploração, esta etapa ocorre antes do início das aulas, onde são realizados os estudos das condições geográficas, econômicas, socioculturais e políticas, identificação da língua falada no local, da história da alfabetização no local, conhecimento dos meios de comunicação e das possibilidades de divulgação do projeto, características das famílias e da comunidade, nesta etapa ainda ocorre a mobilização das pessoas que irão trabalhar no projeto, criação e capacitação das comissões que farão as intervenções, convocação de reunião com autoridades locais e outras pessoas que podem auxiliar a aplicação do projeto; Etapa II: Experimentação, nesta etapa ocorre a elaboração dos manuais/cartilhas para os participantes e guias para os facilitadores, assim como a constituição das comissões responsáveis pelas diversas etapas do processo; Etapa III: Generalização: aqui é realizada a observação e a análise do projeto piloto e a consideração das condições para realizar a nova etapa com todo o sistema; e por fim, a Etapa IV: Processo de avaliação, onde os resultados são avaliados, bem como o impacto geral alcançado é medido.

Após essa organização experimental, ocorre a implementação propriamente dita do programa, que também tem uma série de etapas que precisam ser seguidas. Segundo Poroloniczak (2019) nesse momento se montam os pontos de encontro, se preparam as atividades docentes, se instrumentaliza o trabalho e se medem os impactos. Quanto ao método, Poroloniczak destaca que esse se divide em 3 etapas:

I - Adestramento ou Preparação com dez videoaulas, busca-se o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, adestrar no sentido de praticar, treinar guiar, preparar para algo, expressão oral e o

estudo das vogais e dos números até trinta; II - ensino da leitura e escrita, 42 videoaulas em 20 vinte roteiros áudio visuais – do 11 (onze) ao 36 (trinta e seis) - trabalham-se as consoantes, incluindo o W, o K e Y. Nos roteiros de nº 37 aos 59, portanto de 19 videoaulas, dedica-se o estudo dos dígrafos, dos encontros consonantais, cedilha e do til. III – consolidação: treze tele aulas (POROLONICZAK, 2019, p. 75).

Essas videoaulas são a base para que os estudantes alcancem o conhecimento e em relação a sua estrutura interna, “tem um caráter global e transita por três momentos: a introdução da ideia ou frase cujo significado propicia o debate e a reflexão é portadora da palavra-chave com a letra do objeto de estudo identificada sempre com um número (POROLONICZAK, 2019, p. 76-77).

As videoaulas são divididas nas seguintes etapas:

Quadro 1: Etapas da videoaula

1- A Professora convida o participante a abrir a página da cartilha correspondente a um determinado número;
2- Orienta o participante a localizar na parte superior da cartilha o número que aparece ao lado da letra que se estudará;
3- Posteriormente, a Professora que aparece no vídeo diz o nome da letra e pergunta o que representa a figura que se encontra abaixo;
4- Os participantes alfabetizando reconhecem a figura e dizem seu nome;
5- Então a Professora lê o que está escrito abaixo da figura;
6- Conversa sobre o significado dessa imagem visando desenvolver a oralidade. Assim, os alfabetizando se sentem valorizados, pois seus conhecimentos são levados em consideração e isso é bastante significativo para eles;
7- Depois a Professora escreve uma ideia no quadro e um dos participantes aponta as letras que já foram estudadas;
8- Na realização do exercício anterior, os participantes demonstram que estão em condições de ler parte da ideia apresentada;
9- Agora a palavra-chave é retirada e nessa palavra se encontra a letra que ainda não foi estudada;
10- A palavra é lida e realiza-se a divisão silábica. Em seguida, a professora do vídeo faz a leitura com todos os participantes;
11- Com as vogais conhecidas, se forma as sílabas
12- Os participantes vão produzindo palavras onde se encontra essas sílabas, primeiro de forma oral e depois escrita;
13- De imediato, são trabalhados grupos silábicos, mas inversos. Depois da leitura desses grupos, os participantes falam palavras onde aparecem essas sílabas;
14- Após cumprir os passos anteriores estaremos em condições de demonstrar como se escreve a letra objeto de estudo. Primeiro, a Professora fará exercícios no ar como uma mudança de atividade e, também, para contribuir com o desenvolvimento da motricidade. Este passo pode ser intercalado na medida em que se desenvolve o ritmo do trabalho, demonstrando como se faz;
15- No final, se escreve a letra objeto de estudo e seu número e é solicitado aos participantes que falem oralmente novas palavras. Serão escritas somente aquelas em que apareçam as letras estudadas.

Fonte: (POROLONICZAK, 2019, p. 76-78).

No encaminhamento metodológico das videoaulas, Poroloniczak (2019) afirma que, na divisão do trabalho, existem três dimensões complementares e organizativas, sendo elas:

1) treinamento ou preparação; 2) Ensino da leitura e da escrita; 3) Consolidação. As primeiras cinco aulas da dimensão do treinamento e preparação são para familiarização e desenvolvimento das habilidades psicomotoras e a representação gráfica dos números de 0 a 30. Estas cinco aulas são perpassadas por eixos temáticos dirigidos à apropriação de hábitos necessários para estudo, bem como reforça a ideia da prática constante e do esforço coletivo e especialmente individual [...] Nas próximas cinco aulas, em continuidade à dimensão de treinamento ou preparação, se estuda cada dia uma vogal (a, e, i, o, u). A dimensão do ensino da leitura e da escrita é composta por quarenta e duas aulas, sendo que em vinte e três delas se aprende cada dia uma letra ou fonema novo [...] E, nas dezenove videoaulas restantes, ocorre a introdução das dificuldades que se apresentam no idioma [...] As aulas da dimensão de ensino da leitura e da escrita, são continuidade de todo o processo descrito anteriormente [...] As duas aulas finais são para escrever uma breve redação [...] As três últimas aulas servem para exercitar a realização do exame final (a carta) (POROLONICZAK, 2019, p. 79-80).

Cabe ressaltar que na prova final, os alfabetizados “demostrarão que aprenderam a ler e a escrever seus nomes e sobrenomes, a ler com certa fluidez, e ainda são capazes de redigir orações, mensagens simples e até cartas” (POROLONICZAK, 2019, p. 82). A avaliação “é um processo sistemático que começa desde o primeiro dia até o último, em distintas formas, para saber se houve uma aprendizagem efetiva. Os participantes são classificados da seguinte forma: progrediu (P) e não progrediu (N. P)” (POROLONICZAK, 2019, p. 82).

Segundo o site da ECURED:

O Programa “Sim, Eu Posso” foi utilizado com sucesso em quase trinta nações, incluindo Venezuela e Bolívia, declaradas livres deste flagelo em 2005 e 2008, respectivamente, com o conselho de Cuba, que em solidariedade transmite sua experiência na educação a vários países. Entre os países que o utilizam estão Argentina, Venezuela, México, Equador, Bolívia, Nicarágua e Colômbia. Com a aplicação desse sistema de ensino, uma pessoa poderia ser alfabetizada em 7 semanas e esse mal seria erradicado da terra com apenas um terço do fundo da UNESCO para esses fins. Em muitos países, é realizado por organizações religiosas e ONGs. Na Venezuela, onde houve vontade política e financeira e uma participação ativa e entusiasta dos beneficiários, foi possível alfabetizar um milhão de pessoas em cinco meses e 27 dias nas 34 línguas e etnias existentes no país. Com isso, a Venezuela foi

declarada *território livre de analfabetismo* e incentivada a continuar os estudos a todos que assim o desejassem. Acontece que existem pessoas com mais de 100 anos que se alfabetizaram com este método [...] Na África é usado na Nigéria, Guiné Bissau, Moçambique, Angola e África do sul. Para isso, são feitas as modificações necessárias para adaptá-lo às línguas dos países que o vão autorizar, bem como às suas condições históricas, geográficas e sociais (ECURED, [s.d.], p. 02).

O site ainda destaca que o programa *Yo, Sí puedo*:

Também está sendo utilizado na Nova Zelândia e na cidade de Sevilha como a primeira experiência do programa na Europa, onde se estima que existam pelo menos 35 mil analfabetos. Este programa recebeu o Prêmio de Alfabetização Rei Sejong 2006 da UNESCO, concedido ao IPLAC (Instituto Pedagógico Latinoamericano e do Caribe de Cuba) pela promoção do sistema de alfabetização aplicado com sucesso nos países mencionados acima (ECURED, [s.d.], p. 02).

E é no método de alfabetização cubano acima descrito que o MST se inspirou para implementar em seus acampamentos e assentamentos o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu posso*.

Sim, eu posso: a caminhada do MST

Inspirado no método de alfabetização cubano *Yo, sí puedo*, o MST implementou em seus acampamentos e assentamentos o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu posso*. Desde 2015, o Projeto vem se expandindo e tem alcançado cada vez mais regiões do país. Segundo o MST “o projeto é inspirado no método cubano de alfabetização e se organiza a partir de tele aulas mediadas por um educador que auxiliará no processo educativo, propondo alfabetizar em três meses” (MST, 2015, p. 01). Além da inspiração do método cubano, o MST demonstra assim seguir os passos de Paulo Freire, no sentido de que

enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p. 13).

Assim, a alfabetização precisa ocorrer levando em conta a dívida histórica com os analfabetos, posto que o MST (2015) compreende que o analfabetismo é uma condição causada pelas estruturas sociais e não fracasso pessoal ou individual; sendo assim, o Movimento assume esse compromisso histórico de reconstruir as histórias das pessoas que não tiveram seu direito à educação respeitado nas idades consideradas “certas”.

Segundo Poroloniczak (2019) “para o início da implementação no Brasil, metodólogos cubanos vieram ao país para promover formação com os quadros de alfabetizadores do MST e, inicialmente, houve a priorização pela aplicação do método nos assentamentos e acampamentos do MST” (POROLONICZAK, 2019, p. 92). Segundo Tiepolo:

O Brasil foi o primeiro país em que o SEP foi adaptado para outro idioma. A sua entrada foi favorecida pelo protocolo internacional de cooperação com Cuba, realizado pelo Governo Federal, em 2005. Em 2006, o Movimento decidiu fazer uma experiência piloto no Maranhão, Sergipe, Ceará, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná e Bahia. Em 2008, adotou o SEP na Campanha Nacional de Alfabetização, especialmente nos estados da Região Nordeste. O material, de baixo custo, é composto por uma cartilha e 65 videoaulas, para ser trabalhado em cinco dias da semana, com uma hora e trinta minutos para cada encontro, em um período de três meses (TIEPOLO, 2019, p. 09).

O foco de realização do Projeto se deu na região Nordeste do Brasil, região que compreende os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. A região, por sua geografia, clima, vegetação e hidrografia, é uma das regiões com maior dificuldade no país. Segundo Sousa *et.al.*:

A seca é um fenômeno natural, econômico e social de grande complexidade, [...] constante na evolução do Nordeste nas sub-regiões do Sertão e do Agreste nordestino estando sujeitas às secas periódicas, com a predominância do clima Semiárido devido a sua própria localização geoclimática, que acaba comprometendo a produção econômica da região, cuja base está centrada na agricultura e pecuária, quando se prolonga por períodos iguais ou superiores há um ano, representa uma verdadeira catástrofe, uma vez que secam os reservatórios, morrem as plantações, devastando rebanhos e levando a migração de seus habitantes, em busca de sobrevivência. Sendo a estiagem um problema climático, que se manifesta economicamente, deixando os pequenos produtores em estado de penúria. (SOUSA *et.al.*, 2017, p. 43).

Além dos problemas geoclimáticos, a região Nordeste ainda carrega consigo números na casa dos milhões de pessoas não alfabetizadas. Observando essas características, a primeira experiência concreta do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu Posso*, do MST, foi realizada no ano de 2015, no Assentamento Bela Manhã, localizado no município de Teixeira de Freitas, na região do extremo sul da Bahia. O objetivo era “zerar o analfabetismo em sete áreas de Reforma Agrária até o final do mês de março” (MST, 2015, p. 01). Essas aulas contaram com a presença de 17 educadores, quatro coordenadores pedagógicos que conduziram o projeto, 17 turmas e 180 educandos assentados e acampados (MST, 2015). E os resultados foram satisfatórios, conseguindo alfabetizar 98% dos educandos e educandas. O Coletivo de Educação do MST da Bahia, afirma que “em 2015, foram realizadas as formaturas de 186 jovens, adultos e idosos, que em três meses aprenderam a ler e escrever” (MST, 2017b, p. 01)

No ano seguinte, em 2016, foi a vez do Estado do Maranhão conhecer e vivenciar a experiência do Projeto. Segundo Guedes (2016) o estado do Maranhão tinha um índice de analfabetismo de 19,31%. Somente nos dados relacionados ao campo, o percentual era de 40,3%, o mais alto do país. 72,2% destes tinha menos de um ano de estudo. Posto isso, o MST percebeu a necessidade de levar o Projeto *Sim, eu posso* para mais esse Estado. De acordo com Guedes (2016) inicialmente a jornada foi desenvolvida em oito municípios, entre os 30 com menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do estado. A meta era alfabetizar, nesses municípios, mais de 14 mil pessoas com idade igual ou superior a 15 anos.

Em 2017, o MST criou a Brigada Nacional de Alfabetização, composta de 12 educadoras e educadores dos Estados do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte, para acompanhar a execução do Projeto e formar novos educadores e educadoras para dar continuidade ao Projeto. “A brigada nacional foi criada com o objetivo de formar educadores populares para atuarem em seus respectivos estados numa campanha que pretende zerar o analfabetismo em todas as áreas do MST” (MST, 2017, p. 01). Nesse mesmo ano o MST realizou a segunda etapa do Projeto no Estado do Maranhão. Segundo o MST:

É com resistência, compromisso e diálogo, que o MST no Maranhão estende a sua solidariedade matriculando 18.200 (dezoito mil e duzentas) pessoas em 15 das 30 cidades mais pobres do Estado. O número representa 90% do previsto para a meta de matrículas. Com

80 militantes, vindo de todas as regiões do Brasil, o movimento vivenciou todas as dificuldades, pelas quais passam parte da população pobre do estado e concluiu a etapa de mobilização da segunda fase da Jornada de Alfabetização no Maranhão “Sim, eu posso!”. Dos 15 municípios atingidos pelo programa, 11 podem ter o analfabetismo superado, ou seja, reduzidos a pelo menos 4% o número de analfabetos, uma meta a qual a ONU declara que o país precisa ter para erradicar o analfabetismo. Dos 11 municípios aptos à superação, quatro estão recebendo pela primeira vez o programa “Sim, eu posso!” (MST, 2017a, p.01).

Em 2018, segundo Azevedo (2018), o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu posso* chegou a Minas Gerais. Azevedo afirma que:

O método de alfabetização “Sim, eu posso!” começou a fase de mobilização em fevereiro deste ano (2018) em Minas Gerais. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mais de um milhão de pessoas acima dos 15 anos de idade não sabem ler e escrever no estado. Ou seja, 6% da população mineira é analfabeta. Vale ressaltar que esse número é ainda maior entre as mulheres, a população negra e a população que mora no campo, isso sem mencionar o número de pessoas que sequer participam das pesquisas e que, portanto, estão fora das estatísticas (Azevedo, 2018, p. 01).

Em 2019, o MST realizou na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná o Curso de Formação de Formadores no Método *Sim, eu posso*. O Curso ocorreu no Estado que teve crescimento de 13,47% do analfabetismo entre 2016 e 2018, e está na contramão dos índices nacionais (MST, 2019). Segundo o MST:

O curso durou cinco dias e reuniu cerca de 30 pessoas, em sua maioria mulheres, de diferentes regiões do Paraná, vindas de assentamentos, acampamentos e também de Curitiba. O objetivo do MST com a formação é fortalecer as iniciativas locais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para avançar na alfabetização de camponesas e camponeses, e também de moradores das periferias urbanas (MST, 2019, p. 01).

Percebemos aqui um novo público para participação no Projeto, moradores das periferias urbanas. Após o MST assumir o *Sim, eu posso* como parte das brigadas de alfabetização, mais de 50 mil pessoas já foram alfabetizadas em comunidades da reforma agrária, de assentamentos e acampamentos (MST, 2019). Agora o Movimento entende que chegou a vez de ampliar essa experiência para além do campo, ampliando o acesso à educação de jovens e adultos para as áreas periféricas urbanas. De acordo com o MST (2020), em solidariedade, o Movimento expandiu o Projeto *Sim, eu posso* para as áreas urbanas. “Com sua política

educacional consolidada e em constante evolução nos acampamentos, o MST estendeu sua área de atuação e implementou programas para áreas urbanas periféricas, como o *Sim, eu posso*” (MST, 2020, p. 01). E assim o MST vem ampliando a abrangência do Projeto para diversas localidades, no campo e na cidade.

O MST (2020) afirma que, em 2020, o *Sim, Eu Posso* iniciaria suas atividades na área urbana maranhense, implementando o Projeto nas periferias das grandes cidades do Maranhão: São Luís e região metropolitana, Imperatriz e Açailândia. “Porém, a pandemia de Covid-19 obrigou o movimento a suspender o projeto, e as atividades devem ser retomadas quando a pandemia acabar” (MST, 2020, p. 01).

Após a etapa do *Sim, eu posso*, há o reforço dos conhecimentos de leitura e escrita através dos *Círculos de Cultura*, método proposto por Paulo Freire na década de 1960, que:

além de valorizarem os saberes tradicionais, têm uma estrutura que coloca todas as pessoas em igualdade, deslocando a percepção de que há quem ensine e quem aprenda, e proporcionando uma troca de conhecimentos e um diálogo sobre percepções de mundo e reforçando os aprendizados do método *Sim, eu posso!*” (AZEVEDO, 2018, p. 01).

E é a partir da realidade dos educandos e educandas que o Projeto vem obtendo resultados cada vez mais positivos na alfabetização de jovens e adultos, como nos mostram os dados do MST. Já na primeira experiência realizada, no ano de 2015, segundo o MST:

O projeto foi executado no extremo sul da Bahia e conseguiu alfabetizar 203 trabalhadores dos Assentamentos Jaci Rocha, Antônio Araújo, Bela Manhã, Herdeiros da Terra, José Martí e Abril Vermelho. As atividades tiveram início no dia 9 de janeiro de 2015, com aula inaugural que reuniu todas as turmas de alfabetização do projeto, e foi encerrado com uma festa de formatura no dia 9 de maio. Ao final, 98% dos estudantes aprenderam a ler e escrever (MST, 2015a, p. 01).

Após essa primeira experiência, obtendo resultados positivos, o MST seguiu implementando o projeto em diversas regiões do Brasil. Nas palavras de Poroloniczak (2019) o *Sim, eu posso* transformou a vida de muitos trabalhadores do campo e da cidade, por meio da alfabetização, alcançando a marca de mais de 50

mil pessoas alfabetizadas em comunidades da reforma agrária, de assentamentos e acampamentos (MST, 2019). Uma vitória da educação, certamente.

Considerações finais

Este estudo proporcionou, não apenas o conhecimento de um método de alfabetização, mas uma reflexão acerca dos muitos problemas que o Brasil ainda enfrenta no campo educacional, e no que diz respeito à educação e alfabetização de jovens e adultos. Podemos perceber na construção desse artigo a efetividade do método cubano de alfabetização *Yo, sí puedo*, sua capacidade de expandir-se e migrar pelos vários pontos do globo que se encontram ainda com índices de analfabetismo da população jovem e adulta. Analisando os resultados alcançados pelo programa nos diversos países em que foi implementado, podemos concluir que as possibilidades e a viabilidade de seu sucesso ao alcançar os objetivos a que se propõe demonstram ser esse um método de grande relevância no combate ao analfabetismo e na luta pela educação internacionalmente.

Este artigo teve como objetivo compreender de que forma o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra -MST implementou o Projeto de Educação de Jovens e Adultos *Sim, eu posso* na região Nordeste do Brasil. Após uma breve contextualização do analfabetismo no Brasil e a realidade da população camponesa com relação à educação, podemos apreender dessa nossa caminhada na busca de conhecer um pouco mais sobre o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu posso*, do MST, que, assim como a educação dos Sem Terrinhas, o Movimento demonstra grande preocupação com a alfabetização dos jovens e adultos de seus acampamentos e assentamentos, obtendo resultados positivos, com mais de 50 mil pessoas alfabetizadas em 5 anos de execução do Projeto (2015-2020).

Assim como as Escolas Itinerantes, o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos *Sim, eu posso*, criado pelo MST inspirado no método de alfabetização cubano *Yo, sí puedo*, vem trazendo resultados satisfatórios alcançando, inclusive, a erradicação do analfabetismo em diversas áreas de assentamentos e acampamentos do MST. Levando essa experiência educativa, agora, para as áreas periféricas urbanas, ampliando o Projeto e permitindo que o sonho da leitura e da

escrita possa se tornar realidade também para a população das áreas urbanas. Nesse sentido, Araújo (2020) afirma que a educação de jovens e adultos (EJA) é um desafio para o MST desde os primeiros acampamentos e assentamentos. Com isto, notamos que para além de uma preocupação, esse desafio se faz prática no Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra.

Milhares de escolas construídas, milhares de pessoas alfabetizadas e muitos sonhos de superar o analfabetismo realizados. Ano a ano o MST amplia a implementação do Projeto *Sim, eu posso* para mais Estados Brasileiros e para além do campo. Ano a ano o MST forma novos educadores e educadoras para seguirem trilhando a caminhada rumo à erradicação do analfabetismo em seus acampamentos e assentamentos, demonstrando ainda imensa solidariedade ao levar esse Projeto também para as áreas periféricas urbanas. Ano a ano o MST vem contribuindo para a educação do Brasil, levando acesso à alfabetização e escolas para milhares de pessoas e reduzindo os índices de analfabetismo no país.

Cabe ressaltar ainda que o Projeto *Sim, eu posso* vai além da alfabetização, permitindo que os participantes conquistem autonomia e dignidade ao se tornarem detentores do saber da leitura e da escrita. Ribeiro (2015, p. 01), que acompanhou essa experiência do MST, nos diz que “durante a aula foi possível perceber as distintas histórias de vida que se cruzam entre esses sujeitos, já que tiveram seus direitos primordiais negados, como o acesso à terra e à educação”. E assim, histórias de vida vão sendo transformadas e aquilo que parecia distante se aproxima e se torna realidade, possibilitando que cada participante do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do MST, conclua seu processo de ensino-aprendizagem com a firmeza de dizer: *Sim, eu posso!*

Referências

ARAÚJO, Jamile. **Brigada Nise da Silveira e a experiência do Sim, eu posso em Alagoas**. 2020. Disponível em << <https://mst.org.br/2020/12/16/brigada-nise-da-silveira-e-a-experiencia-do-sim-eu-posso-em-alagoas/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

AZEVEDO, Agatha. **Brigada mineira de alfabetização cumpre 1ª etapa**. 2018. Disponível em << <https://mst.org.br/2018/09/20/brigada-mineira-de-alfabetizacao-cumpre-1a-etapa/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

BERNARDI, Elisete Enir e DUARTE, Cláudia Glavan. Da invisibilidade as políticas públicas de formações de professores para as escolas no/do campo. **Trajetória Multicursos** - volume 7, número 1, ano 2016, junho/julho/agosto. P. 61 a 73.

ECURED. **Programa Cubano de Alfabetización Yo Sí Puedo**. [s.d.]. Disponível em:

<<https://www.ecured.cu/Programa_cubano_de_Alfabetizaci%C3%B3n_Yo_S%C3%AD_Puedo>> . Acesso em 05 de setembro de 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUEDES, Elitiel. **MST abre Jornada de Alfabetização no Maranhão**. 2016. Disponível em <<<https://mst.org.br/2016/05/31/mst-abre-jornada-de-alfabetizacao-no-maranhao/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2020. Disponível em << https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

MST. **Projeto propõe erradicar o analfabetismo em áreas do MST na Bahia**. 2015. Disponível em << <https://mst.org.br/2015/01/09/projeto-propoe-erradicar-o-analfabetismo-em-areas-do-mst-na-bahia/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

_____. **Experiências mostram que a educação do campo e a luta pela Reforma Agrária caminham juntas**. 2015a. Disponível em <<<https://mst.org.br/2015/09/24/experiencias-mostram-que-a-educacao-do-campo-e-a-luta-pela-reforma-agraria-caminham-juntas/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

_____. **Método cubano pretende zerar o analfabetismo em 11 áreas do MST**. 2017. Disponível em <<<https://mst.org.br/2017/01/23/metodo-cubano-pretende-zerar-o-analfabetismo-em-11-areas-do-mst/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

_____. **Segunda fase da Jornada de Alfabetização no Maranhão já alcança mais de 18 mil educandos**. 2017a. Disponível em <<<https://mst.org.br/2017/08/09/segunda-fase-da-jornada-de-alfabetizacao-no-maranhao-ja-alcanca-mais-de-18-mil-educandos/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

MST. **30 anos de enfrentamento ao analfabetismo**. 2017b. Disponível em << <https://mst.org.br/2017/09/06/30-anos-de-enfrentamento-ao-analfabetismo/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

_____. **MST do Paraná realiza curso sobre método cubano de alfabetização de jovens e adultos**. 2019. Disponível em <<<https://mst.org.br/2019/09/15/mst-do-parana-realiza-curso-sobre-metodo-cubano-de-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

____. **No Dia Nacional da Alfabetização, conheça a luta do MST pela erradicação do analfabetismo.** 2020. Disponível em <<<https://mst.org.br/2020/11/14/no-dia-nacional-da-alfabetizacao-conheca-a-luta-do-mst-pela-erradicacao-do-analfabetismo/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

PALUDETO, Melina Casari. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).** Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6308146>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **História e fundamentos do método de alfabetização cubano “Yo,, sí puedo”.** 2019. 146f. Tese (Doutorado em Educação) UNESP – Araraquara. Disponível em <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5b794be6a181ca66b3a2aa0e4a1e8032>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

RIBEIRO, Dionara. **Com método cubano, Sem Terra buscam erradicar analfabetismo no sul da Bahia.** 2015. Disponível em <<<https://mst.org.br/2015/01/12/com-metodo-cubano-sem-terra-buscam-erradicar-analfabetismo-no-sul-da-bahia/>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

SOUSA, Jacimone Delfino. *Et. al.* O desenvolvimento da região nordeste: uma abordagem econômica e ambiental. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental** (Pombal - PB - Brasil), v. 11, n.01, p.42 - 48, jan-dez, 2017.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis/Brasil v. 4: 2019. Disponível em <<<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5676>>>. Acesso em 18 de janeiro de 2021.

PÉREZ-CRUZ, Felipe de Jesús. La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba. **VARONA - Revista Científico-Methodológica**, n. 53, pp.10-23, julio-diciembre, 2011.

O DISCURSO DA EMPREGABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES RURAIS: RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA E PELO DIREITO À EDUCAÇÃO¹

Maria Aires de Lima²
Bruno Alysson Soares Rodrigues³
Frederico Jorge Ferreira Costa⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a categoria da empregabilidade inserida na Educação de Jovens e Adultos de trabalhadores rurais no contexto da Educação do Campo. Diante dos percalços da conjuntura que se inaugura com o fim do PRONERA e a ofensiva do capital sobre o trabalho no complexo movimento de resistência da educação em tempos de uberização do trabalho, questionamos em que medida as propostas de educação para este público se configuram como algum tipo de avanço na luta pela terra pelo direito à educação.

Palavra-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho; Educação do Campo; Empregabilidade.

EL DISCURSO DE LA EMPLEABILIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LOS TRABAJADORES RURALES JÓVENES Y ADULTOS: RESISTENCIA EN EL CONTEXTO DE LA LUCHA POR LA TIERRA Y POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la categoría de empleabilidad insertada en la educación de trabajadores rurales jóvenes y adultos en el contexto de la educación del campo. Ante los retrocesos de la situación que se abre con el fin de PRONERA y la ofensiva del capital sobre el trabajo en el complejo movimiento de resistencia de la educación en tiempos de uberización del trabajo, nos preguntamos hasta qué punto las propuestas educativas para este público se configuran como cualquier tipo de avance en la lucha por la tierra por el derecho a la educación.

Palabra clave: Educación de jóvenes y adultos; Trabajo; Educación del campo; Empleabilidad.

¹ Artigo recebido em 15/07/2021. Primeira avaliação em 16/08/2021. Segunda avaliação em 19/08/2021. Terceira avaliação em 13/09/2021. Aprovado em 21/10/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50.856>.

² Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana da Universidade Estadual do Ceará (GPOSSHE/UECE), vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-1691>; E-mail: maria.aires@aluno.uece.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288840629811288>.

³ Doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana da Universidade Estadual do Ceará (GPOSSHE/UECE), vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1798-8177>.

E-mail: bruno.alysson@aluno.uece.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7820713015732792>.

⁴ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pesquisador e Coordenador do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana da Universidade Estadual do Ceará (GPOSSHE/UECE), vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8357-4557>; E-mail: frederico.costa@uece.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7944751664196175>

EMPLOYABILITY DISCOURSE IN THE YOUTH AND ADULT RURAL WORKERS EDUCATION: RESISTANCE IN THE CONTEXT OF STRUGGLE FOR LAND AND FOR THE RIGHT TO EDUCATION.

Abstract

This article aims to analyze the employability category inserted in the youth and adult rural workers education in the context of countryside education. Faced with the setbacks of the conjuncture that opens with the end of PRONERA and the capital offensive over work in the complex movement of resistance in education in times of work uberization, we question to what extent the education proposals for this public are configured as any kind of advance in the struggle for land for the right to education.

Keywords: Youth and adults education; Work; Countryside education; Employability.

Questões preliminares e de princípio

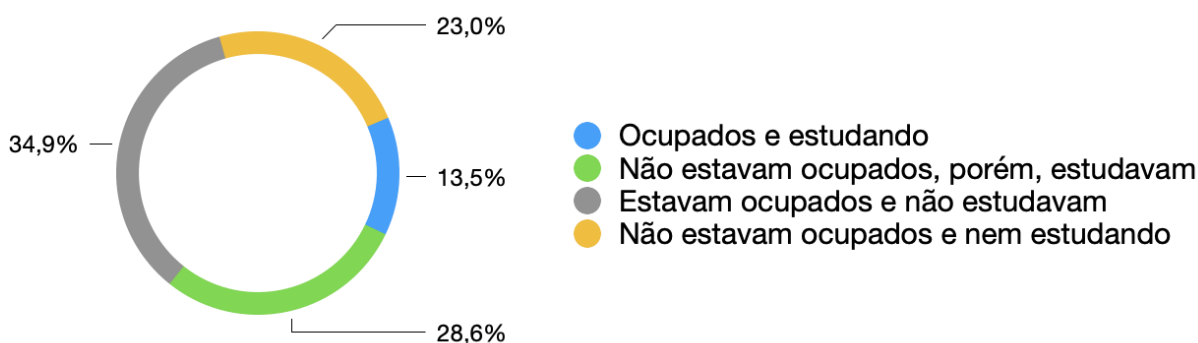
Em estudo recente, Kreutzer e D'Agostini (2018) mostram que grande parte dos jovens que vivem no campo já trabalharam ou ainda trabalham. Mostram ainda que campo e cidade estão inseridos em um mesmo contexto capitalista que explora o trabalho e precariza a vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ainda segundo o autor e a autora, a relação destes jovens com as mais diferentes formas de trabalho faz com que a busca por um emprego ocupe um lugar quase que central na vida destes indivíduos que, cientes da situação de desemprego, encontram na educação e no discurso neoliberal da qualificação profissional uma pequena luz no fim do túnel, encarando a educação como a principal mediadora neste processo de saída da condição de pobreza.

Um cenário contraditório e bastante complexo é revelado a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2019), que mostram que, se por um lado, 1,76 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalham no país, por outro, quase 11 milhões de jovens de 15 a 29 anos não estão ocupados no mercado de trabalho em um país onde 18 milhões de famílias brasileiras sobreviviam, até novembro de 2020, sem nenhuma renda obtida através do trabalho, número que equivale a 27,25% de todos os domicílios brasileiros.

Para tornar a situação um pouco mais complexa, a necessidade de trabalhar para jovens e adultos do campo chega a ser oitenta por cento maior se comparados aos jovens e adultos da cidade (KREUTZER; D'AGOSTINI, 2018), tornando a escolha entre trabalho e estudo uma questão de existência para a família. A educação, para jovens e adultos do campo, passa a ser o elemento capaz de alterar qualitativamente a condição material de existência.

O gráfico abaixo revela a proporção estudo e trabalho dos jovens no Brasil até antes da pandemia do COVID-19:

Gráfico 1 – Porcentagem de ocupação dos 43 milhões de jovens de 15 a 29 anos no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Revista Retratos. Revista do IBGE (IBGE, 2019 p. 24).

Ainda, na tabela abaixo é possível visualizar um estudo do CONJUVE (2021), como a porcentagem de jovens no meio rural que trabalham com algum tipo de remuneração é bastante menor do que as de jovens no meio urbano. Ainda, que a proporção de jovens do contexto rural que fazem bicos e trabalham na informalidade é quase o dobro de jovens do contexto urbano. Ainda segundo o referido relatório (CONJUVE, 2021, p. 42), cerca de 62% dos jovens já trabalharam ou trabalham, e apenas 38% procuram o primeiro emprego:

Tabela 1 – Jovens que trabalham

	Rural	Urbano
Trabalho remunerado, com carteira assinada	23%	37%
Trabalho como Aprendiz	35%	29%
Trabalho remunerado por conta própria (autônomo, freelancer, MEI)	7%	13%
Trabalho como estagiário(a)	6%	10%
Faço bicos ou trabalho em atividades ocasionais sem carteira assinada	13%	8%
Tenho meu próprio negócio, sou empreendedor	7%	5%
Ajudo meus pais ou familiares no trabalho deles, sem receber dinheiro	11%	4%
Outros (ex: voluntário, etc)	12%	8%

Fonte: Adaptado do Relatório Juventudes e a pandemia do coronavírus, 2ª edição, Relatório Nacional de maio de 2021 (CONJUVE, 2021, p. 41).

Neste interim, o agravamento da pandemia da COVID-19 e o desafio do ensino remoto trouxeram problemas ainda piores para alunos do campo, pois o governo federal vetou o Projeto de Lei nº 3.447 que pretendia assegurar internet gratuita para alunos e professores da rede pública, dificultando ainda mais a continuidade das atividades no período de isolamento social. Dados recentes do relatório do INESC (2020), *Um País Sufocado*, apontam que os estudantes da zona rural e das periferias das grandes cidades são os mais prejudicados pela falta de acesso ao ensino remoto. Ainda segundo o referido relatório, os dados mostram que mais de 80 bilhões de reais foram cortados do orçamento geral da União para conter o avanço da pandemia global do COVID-19, o que agrava ainda mais a situação das pessoas que necessitam de alguma política assistencial neste momento tão crítico da história do país.

Em estudo recente, Andrade (2020) mostra que a situação da meta dez do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que prevê 24% das matrículas na modalidade EJA integradas à educação profissional até 2024 está em um horizonte cada vez mais longínquo. Ainda, com o enfraquecimento de importantes programas para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, o governo federal intensifica o que parece ser um projeto de extinção da população rural, dificultando o acesso à educação e colocando mais um obstáculo na luta pelo acesso a terra.

É nesta conjuntura caótica que este trabalho se insere. Diante desse contexto, busca analisar o contexto da educação de jovens e adultos do campo, discutir sobre a reverberação do discurso da empregabilidade em alguns dos programas de formação técnica e profissional que atingem este público-alvo, refletindo sobre a difusão da ideia de que a qualificação profissional é o elemento fundamental para a retirada do indivíduo da condição de pobreza, demonstrando que a educação de jovens e adultos trabalhadores do campo, quando é fundamentada apenas na formação para o mercado de trabalho, adquire um formato aligeirado e alienante que, ancorada nos ditames do grande capital, tem apenas servido para repassar instruções e saberes imediatistas aos trabalhadores e trabalhadoras, responsabilizando-os pelo seu fracasso na busca por emprego, ainda que precarizado.

Neste sentido, dividimos este trabalho em três seções. A primeira delas se refere aos fundamentos e conceitos principais que norteiam nossa concepção materialista de mundo, o materialismo histórico. Trazemos o trabalho como categoria fundante do ser social e a função social do complexo social da educação para afirmar

nossas posições metodológicas e filosóficas de princípio, argumentando que, ao mesmo tempo em que a educação é dominada pelos desígnios do grande capital, é também possível tencionar as circunstâncias sociais para criar um movimento contra hegemônico.

Na segunda seção tratamos da categoria da empregabilidade, explicando como ocorre a difusão ideológica no contexto da crise do capital, mostrando alguns de seus desdobramentos políticos e formas ideológicas na educação. Na terceira e última seção tratamos do contexto do fim do PRONERA, analisando a luta pela terra e o direito à educação, articulando as críticas anteriores à categoria da empregabilidade e demonstrando que aos jovens e adultos trabalhadores rurais não interessa uma educação de caráter comportamental, aligeirada e alienante.

Por fim, argumentamos que a educação do campo se constitui como uma ferramenta no movimento de resistência dos povos do campo no contexto da luta pela terra e pelo acesso à educação pública, gratuita e socialmente referenciada, uma educação que não seja pensada para o campo e sim com os povos do campo, construída a partir de um processo colaborativo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais rumo ao projeto de uma nova forma de sociedade.

O trabalho e a função social da educação

Antes de iniciarmos é preciso apontar a base material que sustentam nossas posições filosóficas e políticas, explicando brevemente como compreendemos a função social da educação e a categoria fundante que a sustenta, o trabalho. Argumentamos, na esteira de Lukács (2013), que o trabalho é a base das objetivações sociais produzidas historicamente pelo gênero humano (DUARTE, 2013a; 2013b). Argumentamos ainda que esta forma trabalho (MARX, 2013) é precisamente o momento predominante que marca um salto de qualidade na existência de um ser que se torna social, inaugura uma rica malha de possibilidades que se funda com o surgimento da esfera social deste ser. Lukács (2013) nomeia este rompimento de salto ontológico, um acontecimento histórico que complexifica a existência do ser que agora é social, criando as bases ontológicas para o surgimento de novas necessidades e possibilidades.

Neste sentido, sendo o trabalho o ato teleológico primário que cria as condições basilares para o surgimento de possibilidades e necessidades novas na reprodução social do ser (LUKÁCS, 2013), as demais atividades requeridas para movimentar pores teleológicos que surgem da necessidade de complexificação das atividades sociais mais desenvolvidas serão atividades mediadoras, pores teleológicos secundários, que terão um caráter puramente social, pois além de não se articularem diretamente com a transformação do mundo orgânico materialmente palpável, irão atuar de maneira a mediar e influenciar a escolha dos indivíduos na rica malha de alternativas presentes no cotidiano (PEREIRA et al., 2021).

Ainda, estes pores teleológicos secundários cumprem um importante papel na reprodução social, pois realizam mediações que permitem aos indivíduos se apropriarem de um conjunto de conhecimentos historicamente acumulados (DUARTE, 2013a), específicos para aquela atividade, e que são necessários tanto para o processo de trabalho, ato teleológico primário, quanto para o prosseguimento das demais atividades puramente sociais, atos teleológicos secundários.

Desta forma, a transmissão sistemática do conjunto de conhecimentos necessários para a realização de determinadas atividades teleológicas será finalidade de um complexo social específico na reprodução do ser social. É precisamente a necessidade de se transmitir estes conhecimentos historicamente acumulados e necessários para obter sucesso em uma finalidade desejada que reside o complexo social da educação. É este complexo social que suprirá também a necessidade específica de conectar os indivíduos aos mais ricos patamares de conhecimentos produzidos pelo conjunto dos homens durante a história, transmitindo o que de mais avançado foi produzido até um dado momento da reprodução social daquela sociedade (SAVIANI, 2019).

Ainda, o complexo social outrora mencionado possui uma importante peculiaridade que é válida de mencionar. Por se configurar como um pôr teleológico secundário, a educação apenas muito mediatamente se conecta ao ato teleológico primário, o que significa que este complexo possui legalidades imanentes muito diferentes daquele que incide sobre a relação entre o homem e a natureza, e que, portanto, não atua diretamente para a transformação da matéria natural palpável. Este aspecto entrega ao complexo social da educação uma peculiaridade também importante: ele atua sobre as consciências, induzindo ou influenciando os indivíduos

a tomarem uma ou outra posição teleológica socialmente esperada dentro das muitas alternativas historicamente construídas no cotidiano (PEREIRA et al. 2021).

Desta forma, até aqui já é possível afirmar a imensa relevância que o complexo da educação tem na reprodução social do mundo humano, seja na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados que nos conectam aos mais altos níveis de objetivação desenvolvidas pela humanidade (SAVIANI, 2019), seja na possibilidade de influenciar consciências a agir de forma socialmente esperada por meio de escolhas entre alternativas socialmente postas.

No entanto, o complexo da educação não possui uma autonomia absoluta para definir a si próprio e regimentar o conjunto da sociedade, este complexo está subordinado a uma totalidade social e ao fator de dependência ontológica ao trabalho. Dizendo em outras palavras, é a reprodução da totalidade social quem define os limites e possibilidades constituídos no complexo social da educação, e mesmo a educação formal (PEREIRA et al., 2021), cuja possibilidade de se constituir através de diversas legislações e organizações institucionais específicas se apresenta de forma diversa, tem de respeitar os limites e possibilidades que se instauram em um determinado estágio de desenvolvimento econômico do modo de produção.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o complexo social da educação supre a necessidade de formação social de indivíduos que deverão agir de forma socialmente esperada na totalidade social, escolhendo entre alternativas e inserindo novos nexos causais na cotidianidade (HELLER, 2004) no intuito de modificar ou conservar circunstâncias socialmente postas. Considera-se, nesse sentido, que da mesma forma que indivíduos podem se apropriar de conhecimentos historicamente acumulados para transformar a realidade, eles também podem escolher conservá-la e manter intacta a sua estrutura organizacional.

Ainda, a função social formativa outrora citada não pode ocorrer de forma mecânica, pois o caráter de determinação recíproca que o complexo da educação mantém em relação ao trabalho e ao conjunto da totalidade social confere ao conjunto de atividades que circundam este complexo um caráter dialético, que admite contradições e que possui, portanto, uma certa margem para influenciar as consciências dos indivíduos singulares.

Assim sendo, com as devidas mediações e respeitando a brevidade do trabalho, entendemos ser suficientes as características do complexo social da educação expostas até aqui para o prosseguimento de nossa exposição.

Iniciemos, então, uma análise da conjuntura onde se difunde a tese da empregabilidade no contexto da crise do capital.

A difusão ideológica da empregabilidade no contexto da crise do capital

Pensar a educação no Brasil exige, como procedimento metodológico preliminar, que nos debrucemos sobre o desenvolvimento e consolidação da crise estrutural do capital⁵ que, de forma nefasta, se avoluma na direção oposta aos direitos e garantias sociais historicamente conquistadas pela classe trabalhadora (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018). Ainda, as contradições oriundas do mundo do trabalho ocorrem nos países periféricos de uma forma muito mais intensa do que nos países industrializados e as mudanças influenciam sobremaneira a dinâmica entre as nações subdesenvolvidas, reverberando sobre a forma como estes países organizam e legislam não apenas os seus sistemas de ensino, mas toda a estrutura que rege as relações produtivas, pois a base material que lhes dá sustentação se origina na atividade produtiva do trabalho.

Kreutzer e D'Agostini (2018) pontuam que as mudanças econômicas, tecnológicas, demográficas e culturais que surgiram a partir da década de 1950 iniciaram um movimento de reestruturação do capital que, com o acirramento do desemprego crônico (MÉSZÁROS, 2002), agudizaram as disputas entre os países cujo protagonismo industrial e tecnológico não poderia ser abalado. Estas disputas trazem consigo agentes cujo círculo social de influência se manifesta em nível global, isto é, as organizações multilaterais.

Estas organizações são o reflexo da influência do poder que os países industrializados exercem em países da periferia do capitalismo a partir da

⁵ Mézáros (2002), sustenta a tese de que a sociedade capitalista está experimentando uma profunda crise desde a crise do petróleo na década de 1970. Ainda, que esta crise é denunciada pelas estratégias de sobrevivência do próprio capital, mediante uma produção altamente destrutiva, o desemprego em massa e a precarização do trabalho (DO CARMO et al. 2015). A crise do capital, portanto, se configura como um movimento de queda tendencial da taxa de lucros, ocasionada pela alteração na composição orgânica do capital, cujas consequências para a classe que vende a sua força de trabalho ao capital são sempre degradantes.

recomposição da hegemonia burguesa (MACEDO; BICALHO, 2019), oferecendo empréstimos para financiar arranjos institucionais de desmonte do setor público e aumento do setor privado, induzindo a difusão da cultura da competitividade e da racionalização de fundos estatais, alterando sobremaneira as relações entre Estado e sociedade civil.

A expressão mais evidente da influência das organizações multilaterais nas políticas públicas dos países periféricos se encontra, sem dúvida alguma, no contexto educacional, precisamente na mercantilização do ensino e na difusão de ideias que carregam consigo alguma alusão ao arcabouço ideológico de competências e habilidades amplamente desenvolvidas no setor privado (LOMBARDI, 2017). Desta forma, organizações como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico são exemplos de um multilateralismo que difunde a ideia de que a educação é uma das principais variáveis não apenas para a prosperidade de um indivíduo, mas para toda a nação. É a educação, portanto, a responsável por retirar o indivíduo da pobreza extrema, do desemprego ou de qualquer outra situação de pauperismo financeiro.

Ao leitor atento, já é possível afirmar aqui que o fundamento deste mecanismo ideológico se encontra na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), defendida pelo ganhador do prêmio Nobel de economia Theodore Schultz já na década de sessenta e setenta do século passado. É precisamente a Teoria do Capital Humano que cria as bases para a defesa da tese de que os pobres não ganham dinheiro por falta de qualificação profissional e os desempregados não estão nesta condição por falta de oportunidades e sim por falta do desenvolvimento de competência e habilidades úteis ao mercado (LOMBARDI, 2017).

Na esteira de Gonçalves e Silva (2019, p. 282), a Teoria do Capital Humano⁶ na nova conjuntura do trabalho incentiva

o investimento em educação como variável para o aumento da produtividade e, por conseguinte, ascensão social, se configura, mais uma vez, para atender a necessidade de formação de mão de obra das indústrias em desenvolvimento e manutenção no sistema capitalista, o qual identifica a educação como prioridade para acompanhar ao modelo global de sociedade.

⁶ A Teoria do Capital Humano contribui sobremaneira para o discurso da empregabilidade do trabalhador e, na virada do século, para a ampla difusão do profissional flexível.

Desta forma, munidas das bases teóricas que fundamentam a Teoria do Capital Humano, as organizações multilaterais intervêm diretamente nos países subdesenvolvidos a partir de programas de financiamento, empréstimos e assessoramento na construção e avaliação de políticas públicas destes países e, por meio de reformas na legislação ou parcerias com empresas do exterior, a conjuntura macroeconômica daquele país sofre uma padronização para que seja possível uma administração mais racional.

No contexto da educação, estas reformas ocorrem sempre na direção do desmonte da estrutura pública da oferta dos serviços educacionais, argumentando que a estrutura estatal possui vícios burocráticos que não permitem que o mercado ajuste por si só os mecanismos de eficiência e eficácia envolvidos no mundo do trabalho. Ainda, entram em cena paradigmas para orientar o ensino e a estrutura educativa como um todo. Destacamos aqui a tese da empregabilidade, cujo fundamento primordial é inserir ideologicamente na subjetividade do trabalhador a ideia de que ele está em um mundo em constante mudança e que, portanto, precisa contemplar duas coisas para sobreviver neste mundo, a primeira é conseguir um emprego e a segunda é constituir um conjunto de habilidades e competências para se manter empregado (GONÇALVES; SILVA, 2019).

Ao fim e ao cabo, este falacioso discurso induz os indivíduos a acreditarem que o mercado é justo e perfeito e que eles, os indivíduos, é que precisam se adaptar aos ditames do mercado para receber as recompensas devidas pelos esforços feitos. No entanto, a consequência prática deste discurso é a inserção de uma grande massa de trabalhadores em um contexto precário e paupérrimo de formação humana, indivíduos que se submetem ao cenário concorrencial desonesto, indigno e injusto típico dos países periféricos e subdesenvolvidos (POCHMANN, 2020).

No que se refere ao contexto educacional, a difusão das ideias cujo cerne é a empregabilidade tem como consequência principal a reposição aligeirada e pragmática de trabalhadores para o setor de serviços, induzindo-os a aceitar a ideia de qualificação profissional constante valendo-se da justificativa de que o mercado se configura como um ambiente competitivo e em constante mudança e, que, portanto, é necessário estar atento ao próprio repertório de habilidades e competências.

A tese da empregabilidade possui uma função social para a burguesia, isto é, induz os indivíduos a pensarem que não há algo de errado com a estrutura

organizacional do modo de produção, mas sim com os indivíduos que não atendem ao que é exigido pela demanda de mercado. Fundamentado pela difusão da falácia da empregabilidade, a educação no Brasil passa a atender ao conjunto de demandas exigidas ao pôr em movimento a lógica de reprodução social do capital, realizando reformas na legislação do ensino para se adequar aos paradigmas empresariais.

Desta forma, a reprodução social do capital difunde a ideologia burguesa de uma tal forma na consciência dos indivíduos que cotidianamente são introjetadas minúsculas porções do modo de vida burguês e do conjunto de ideias e valores que sustentam o capitalismo nas diversas esferas do cotidiano com o intuito de mistificar a essência deste nefasto modo de produção (PEREIRA et al., 2021).

Esta forma de perceber o mundo, eterno e imutável, é uma ideologia que precisa ser sistematizada pelos intelectuais orgânicos da classe burguesa e difundida em instituições responsáveis pela transmissão e o repasse do conjunto de conhecimentos necessários ao processo de manutenção e reprodução do capital (MACEDO; BICALHO, 2019), e é precisamente neste processo que se encontra a necessidade de se formar cada vez mais aligeiramente a classe trabalhadora, empobrecendo cada vez mais o conteúdo do ensino, um fenômeno já denunciado e conhecido por negação do conhecimento.

Esse discurso da empregabilidade atualmente é tão enraizado na concepção educacional que faculdades particulares possuem disciplinas curriculares obrigatórias que possuem como temática a empregabilidade. Alves (2008) considera que esse conceito é o eixo ideológico do novo molde de formação profissional sob o modo de produção baseado no toyotismo. Está presente também na educação básica, como discutiremos mais à frente.

A seguir, percorrendo o caminho lógico da construção do argumento aqui defendido, traremos algumas considerações sobre a educação do campo na educação de jovens e adultos trabalhadores rurais.

A educação do campo como movimento de resistência para a educação de jovens e adultos trabalhadores rurais no contexto do fim do PRONERA

A educação do campo é uma conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, se constitui como um projeto de educação que se contrapõe ao modelo de educação rural presente no campo brasileiro e que ainda hoje e auxilia os povos do

campo na luta pelo acesso ao saber historicamente acumulado pelos homens em coletividade. Também entendemos como uma conquista o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA⁷, que é fruto das reivindicações dos movimentos sociais do campo que lutavam pelo direito a um projeto de educação que condissesse com as demandas formativas das comunidades camponesas.

Enquanto projeto educacional, as mobilizações por uma educação do campo surgem, em meados dos anos de 1990, a partir da ocorrência do Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o ENERA, tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, como articulador e protagonista, junto de representantes de entidades como a Universidade de Brasília, a UnB, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, a UNICEF, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO, tendo como objetivo a criação de uma proposta política que desse conta de contemplar, respeitar e potencializar as necessidades dos sujeitos do campo a partir da elevação do nível educacional (CARVALHO e SANTOS, 2020).

Ainda, este movimento surge da necessidade de escolarização das crianças, jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras que estavam nos acampamentos e assentamentos, e que lutavam pelo acesso a terras e por uma reforma agrária popular. O acesso à educação escolarizada e a conquista da alfabetização dos jovens e adultos emergem, então, no contexto da luta pela terra e pelo acesso à educação. Portanto, a educação, nos moldes da educação do campo, não está desvinculada das questões sociais presentes nas comunidades rurais. Ao contrário, a concepção de educação do campo não se restringe aos muros da escola, mas dialoga com as vivências, as necessidades e pauta-se no trabalho como princípio educativo para que esteja organicamente vinculada ao cotidiano dos sujeitos do campo (TAFFAREL; NEVES, 2020).

No que se refere ao PRONERA, na esteira de Molina (2003), é um programa que se constitui como uma ação institucional do Estado “gestada a partir de uma relação de tensão com a sociedade civil organizada, transversalmente aos movimentos sociais que lutam pela terra como local de vida, trabalho e educação”

⁷ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Este programa tem como principal proposta alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos de projetos de assentamentos da reforma agrária (MARIALVA, 2011).

(CARVALHO e SANTOS 2020, p. 34), enquanto o ENERA se constituía como uma ação política da sociedade civil organizada. Estes dois movimentos ajudaram a evidenciar a necessidade de tornar pública a responsabilidade do Estado em relação aos direitos sociais dos povos do campo, definindo o PRONERA como um marco histórico para o avanço dos direitos políticos dos povos do campo.

O PRONERA, como política pública, surge num contexto de elevado analfabetismo não apenas no campo, de quase inexistência de políticas públicas para os sujeitos do campo no âmbito da educação, um contexto em que surgia também a necessidade de promover a elevação dos níveis de escolarização das famílias que viviam em assentamentos da Reforma Agrária.

A respeito da inserção do PRONERA na política pública brasileira, comentam Carvalho e Santos (2020, p. 35), que

A construção do Pronera, enquanto esfera estatal, foi regulada por um histórico de ações junto aos entes governamentais por meio dos movimentos sociais e sindicais do campo, e vem atuando por meio de um modelo concebido para a Educação do Campo, gestada no seio da sociedade civil empenhada em explicitar os alicerces constitutivos da educação que se pretende construir.

Ainda, segundo Carvalho (2018), o PRONERA como política pública possui duas particularidades, a saber: 1) cria e implementa uma metodologia pedagógica que tem origem na realidade sociocultural dos assentamentos; e 2) indica uma transformação acadêmica e social a partir de um modelo de tríade na gestão, envolvendo o governo federal na figura do INCRA, os movimentos sociais e as instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos.

Desta forma, o PRONERA, como política pública, é um programa que articula vários ministérios, diferentes esferas do governo, instituições e movimentos sociais, tendo por objetivo a qualificação educacional dos assentados a partir da estimulação, coordenação e proposição de projetos educacionais e metodologias específicas para as populações do campo que possuem quatro eixos básicos, são eles: participação, cidadania, multiplicação, pesquisa e interação.

Ainda, é importante mencionar que, a partir da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, implementada a partir da Resolução nº 01/2002, é possível perceber a materialidade dos programas e de políticas públicas, a exemplo do PRONERA, que podem se constituir, segundo

Carvalho e Santos (2002, p. 39), como um “alicerce de uma contra hegemonia que vem construindo e edificando os pilares de novos paradigmas”, pois a emergência de conflitos sociais gera a necessidade de maior participação da sociedade civil nas políticas públicas.

É neste sentido que concordamos com Carvalho e Santos (2020, p. 40), quando afirmam que

A relação existente entre o Estado e a Educação do Campo deve ser considerada na medida em que este modelo educacional representa um movimento em que existe uma relação direta de contradição com as forças dominantes do Estado, a exemplo dos grandes latifúndios e dos grupos nacionais e internacionais que controlam a educação privada no Brasil, representando, dessa forma, uma percepção concreta nas relações de oferta de educação no País.

Desta forma, se é possível afirmar que uma política pública como o PRONERA é fruto do movimento e das contradições inerentes ao espaço específico onde os sujeitos do campo atuam, também é possível afirmar que o Estado não conduz de forma isolada as políticas sociais, há um espaço onde existe a necessidade de mobilização social e luta por melhores condições de vida e educação. Neste sentido, nos dizeres de Carvalho (2018, p 72), “a educação do campo promove uma ruptura com a lógica do modelo estatal, ratificando o imperativo da edificação de uma educação para o campo idealizada com a participação efetiva e constante dos sujeitos camponeses”.

Assim sendo, o PRONERA não se constitui como uma política pública com o intuito de promover o aligeiramento da formação dos sujeitos do campo, pois, na medida em que lastreia as demandas destes sujeitos, seus aspectos culturais e suas vivências, proporciona uma oportunidade para a elevação do grau de educação de jovens e adultos do campo que não tiveram oportunidade de encontrar este nível de educação em suas localidades.

Diferente dessa concepção formativa, o aligeiramento da formação para o mundo do trabalho segue a tendência da implantação de cursos de formação de mão-de-obra rápida para suprir a necessidade de tornar o fluxo de empregos informais mais intenso. O processo de uberização do trabalho (ANTUNES, 2020; SLEE, 2019) tem diminuído sobremaneira a oferta de empregos formais e possibilitado o aumento do número de trabalhadores informais em condições de subemprego no Brasil.

De acordo com Kreutzer e D’Agostini (2018, p. 212)

O crescente desemprego é parcialmente diluído em forma de trabalhos informais e/ou precarizados, de carga horária fragmentada e vínculos volúveis como estágios e contratos que dificilmente passam dos três meses. O desemprego estrutural do capitalismo impõe novas nomenclaturas e conceitos sobre o que é estar empregado a partir da lógica da “flexibilização” de contratos – para os que ainda possuem contratos – e impõe a informalidade para outra numerosa parte de trabalhadores, principalmente aos jovens estudantes/trabalhadores em busca de seu primeiro trabalho.

O intenso processo de alienação da vida cotidiana contribui para que as armadilhas da ideologia burguesa se difundam, criando as bases para que os indivíduos aceitem a ideia de que a sua condição de pobreza ocorre devido ao baixo nível de qualificação profissional (LOMBARDI, 2017), buscando uma rápida entrada no mercado de trabalho a partir de um ensino de nível técnico e profissional. Assim sendo, a explicação de mundo destes indivíduos é, necessariamente, pautada na ideia de que devem investir cada vez mais em sua força de trabalho para superar a condição de pobreza, aperfeiçoando o seu próprio capital humano como forma de desenvolver as habilidades e competências⁸ exigidas para os cargos pretendidos no mercado de trabalho.

Desta forma, no que diz respeito ao conjunto de medidas voltadas para as reformas educacionais e programas de qualificação no Brasil, é possível notar rearranjos de uma mesma lógica imediatista que permeia a política educacional do país nas últimas duas décadas, fundamentadas em categorias como a empregabilidade e o empreendedorismo, argumentando ser este o caminho para a saída da condição de pobreza (VENTURA, 2001).

O público-alvo destes programas de qualificação são, em sua grande maioria, trabalhadores urbanos e rurais em condições de pobreza, com pouquíssimo acesso ao conjunto de habilidades e competências necessárias ao processo produtivo moderno num mundo onde a tecnologia adentra cada vez mais a vida cotidiana,

⁸ Não por acaso, estas serão as características do novo perfil do trabalhador flexível do mundo moderno (POCHMANN, 2020), um perfil profissional que revela já um processo educativo neste arcabouço ideológico, qual seja, um saber instrumental, fragmentado, fracionado quase ao máximo para tornar a formação para o exercício da profissão a mais ligeira possível.

trabalhadores que também se encontram dentro dos altos índices de analfabetismo⁹ e desemprego¹⁰ no Brasil.

Segundo a meta 10 do Plano Nacional de Educação, até 2024, 25% das matrículas da EJA deveriam estar integradas à educação profissional. A Tabela 2 abaixo mostra não apenas a dificuldade de cumprir esta meta dado o curto prazo até o seu encerramento, mas também que o número está muito abaixo do medido no período inicial:

Tabela 2 – Percentual de matrículas de EJA que estão integradas à educação profissional a partir do início da vigência do PNE (%).

2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2,8	3,0	2,8	1,5	1,3	1,6	1,8

Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC.

Neste sentido, em se tratando do público de jovens e adultos trabalhadores rurais, temos uma situação um pouco mais complexa quando analisamos as condições concretas de existência nas quais este público-alvo tem acesso ao conhecimento necessário para esta formação, ainda que aligeirada. Dessa maneira, o Estado brasileiro passa a articular uma série de medidas compensatórias para atender este público de jovens e adultos e tentar, de alguma maneira, minimizar o impacto que as reformas econômicas neoliberais produzirão nos trabalhadores em situação de extrema pobreza (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Se resgatarmos a história da EJA no Brasil, é possível compreender como os povos em contexto rural foram se beneficiando aos poucos pela mudança nas políticas de educação de jovens e adultos conforme iam se desenvolvendo e entrando na pauta das contradições entre capital e trabalho. Argumenta Neiva (2018) que a Educação Rural, iniciada em 1952, demonstrava a preocupação do Estado em oferecer o benefício da escolarização para camadas até então excluídas da escola. A Campanha da Educação Rural, oriunda de acordos entre o governo do Brasil e dos EUA, surgiu

⁹ Segundo o relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o documento Balanço Nacional do Plano Nacional de Educação, na análise da meta 10, que estabelece que ao fim da vigência do PNE, em 2024, 25% das matrículas na modalidade de EJA estejam vinculadas à educação profissional. O índice era de 2,8% em 2014 e caiu para 1,8% em 2020 (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

¹⁰ Fonte: **Desemprego sobe para 14,7% no 1º trimestre e atinge recorde de 14,8 milhões de brasileiros**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/05/27/desemprego-atinge-147percent-no-1o-trimestre-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 23 de setembro de 2021.

para atender o homem do campo e marca um novo ciclo na alfabetização de adultos, onde apenas alfabetizar não era suficiente.

Após esse período, a educação de jovens e adultos passa por diversas mudanças, e em 1958, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no intuito de modificar os métodos pedagógicos para a EJA. Em 1964, Paulo Freire, frente a Comissão do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, tenta trazer à baila a necessidade de se preparar um cidadão para enfrentar de forma crítica a sociedade onde está inserido, objetivo que seria feito a partir dos círculos de cultura. Em 1967 cria-se o MOBRAL, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, propondo acabar com o analfabetismo no Brasil até 1975. No entanto, não logra êxito. e é extinto em 1985, ocupando o seu lugar a Fundação Educar, com a mesmas características do MOBRAL, porém, sem os recursos de custeio para sua manutenção.

Considerando os governos eleitos pelo voto popular após a redemocratização, no governo Fernand Collor de Mello temos o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o PNAC, e o seu objetivo corajoso de reduzir em até 70% o número de analfabetos em apenas cinco anos. No governo de Fernando Henrique Cardoso temos o Programa Alfabetização Solidária, a campanha Adote Um Aluno e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, o PLANFOR, o Projeto de Educação em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária, e o PRONERA, este último específico para os povos do campo.

Já nos governos de Luís Inácio Lula da Silva temos o Programa Brasil Alfabetizado que e capilarizava na prática em três vertentes: 1) o Projeto Escola de Fábrica, com cursos de formação profissional de até 600 horas para jovens de 15 a 21 anos; 2) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o PROJOVEM, que atingia o público juvenil de 18 a 24 anos e que tinha como foco a qualificação para o trabalho e ações comunitárias; e 3) o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, o PROEJA, cujo foco era a formação profissional técnica em nível de ensino médio.

De acordo com o exposto acima, é possível perceber que se para os jovens e adultos urbanos os projetos e políticas públicas aconteciam ainda de forma descentralizada, no contexto do campo as iniciativas governamentais se mostravam como meramente paliativas e apenas foram se metamorfoseando ao que hoje

conhecemos a partir do intenso movimento de luta dos movimentos sociais organizados e fóruns EJA-ENEJA, que articulavam e tencionavam a conjuntura política na direção de fomento de políticas públicas específicas para este público.

Neste preciso sentido, é possível afirmar que os povos do campo sofreram, de maneira mais acentuada, com um conjunto de políticas paliativas e compensatórias, de caráter emergencial que procuraram diminuir as desigualdades no acesso a escolarização. Entretanto, essas políticas não tinham continuidade e compartilhavam de um ideário de que o campo deixaria de existir com o desenvolvimento do capitalismo no campo e com o processo de industrialização da agricultura.

Outrossim, as políticas públicas de qualificação para o emprego transformaram-se em instrumentos governamentais que servirão para combater este problema social (VENTURA, 2001) criado pelos próprios mecanismos de reprodução social do capital. Em todas elas difunde-se a ideia de que a educação trará o emprego, no entanto, esta falácia é empiricamente falsa e salta aos olhos o problema do desemprego crônico (MÉSZÁROS, 2002) e a impossibilidade de o capitalismo lidar com os problemas criados pela sua própria expansão.

No contexto recente da luta de classes no Brasil, um importante instrumento de educação e qualificação dos povos do campo foi eliminado como política pública pelo governo de Jair Bolsonaro, o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária criado a partir da portaria nº 10 de 1998 do ainda Ministério Extraordinário de Política Fundiária (LIMA, 2020).

A este respeito, Macedo e Bicalho (2019) reafirmam a fundamental importância do PRONERA para a promoção na melhoria de vida dos sujeitos do campo, pois levou em consideração diversas práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas por instituições como as universidades e as organizações sociais. Lembram também que o PRONERA foi criado no intuito de servir como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados nas políticas públicas desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A partir do decreto nº 7.532 de 4 de junho de 2010, ainda no governo Lula, o PRONERA sofre uma pequena modificação, atribuindo ao governo federal a responsabilidade de manter e criar mecanismos que tornem possíveis o desenvolvimento da educação em área rural no intuito de alterar a conjuntura de quatro problemas fundamentais no Brasil, quais sejam, a) redução do analfabetismo

de jovens e adultos trabalhadores, b) a integração entre qualificação profissional e educação para a modalidade EJA, c) o fornecimento garantido de energia elétrica, saneamento básico e condições salubres para a área escolar, d) a inclusão digital para acesso à internet e às demais tecnologias digitais.

Desta forma, Macedo e Bicalho (2019) esclarecem que o público-alvo do PRONERA são jovens e adultos que pertencem às famílias beneficiárias de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário. Ainda, que o programa, como política pública de educação profissional do campo, proporcionou acesso aos diversos níveis de escolaridade aos povos que vivem em assentamentos, característica que torna o programa integrado à política de educação do campo, de desenvolvimento de projetos de educação de jovens e adultos, de formação continuada de professores em áreas de reforma agrária e de formação profissional de nível técnico ou superior para jovens e adultos.

Ocorre que, o decreto nº 20.252 de 20 de fevereiro de 2020 do governo de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro propõe a reestruturação do INCRA, e enfraquece programas importantes para a formação social, cultural e política dos movimentos sociais do campo e de Quilombolas, extinguindo a coordenação responsável pelo PRONERA, tornando impossível a continuidade do programa. Para se ter uma ideia do poder de formação do PRONERA, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, o PNERA, o programa alfabetizou, escolarizou no ensino fundamental, médio e superior mais de 192 mil camponeses e camponesas (IPEA, 2015).

Em nota, o Fórum Nacional de Educação do Campo, o FONEC, enfatiza que a política agrária, a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a formação de grupos para elaboração de estudos para demarcação e identificação de terras de quilombos remanescentes fica agora subordinada ao MAPA, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Desta forma, cabe refletir aqui sobre quais são os mecanismos de qualificação profissional e formação social restam para os povos do campo.

Se tomarmos como exemplo a Norma Operacional nº 1, de 4 de outubro de 2017, que dispõe sobre a execução dos Projetos de Qualificação no âmbito do Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional, o Qualifica Brasil, veremos

que em seu artigo 4º, inciso X, há a designação para o atendimento de trabalhadores rurais. Rastreando o processo histórico deste programa, o programa Qualifica Brasil, conseguimos perceber que a estrutura dos planos antigos de qualificação dos trabalhadores não muda substancialmente, recebendo alterações pontuais no intuito de tentar sanar ou minimizar os problemas dos planos anteriores, criado em governos anteriores. Ao retocar pontualmente a estrutura do projeto, cada governo renomeia o plano para que possa usar como propaganda política.

Vejamos o exemplo do PLANFOR, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, que foi elaborado em 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso como frente integrante das políticas públicas de emprego, articuladas ao programa do seguro-desemprego, coordenadas pelo MTE, o Ministério do Trabalho e Emprego, e financiadas com recursos do FAT. O plano foi implementado efetivamente apenas em 1996, e tinha por intuito a qualificação em massa da força de trabalho e o desenvolvimento de competências e habilidades para que se pudessem ampliar as condições de empregabilidade dos trabalhadores e trabalhadoras. Ainda, o PLANFOR tinha três eixos fundamentais, o avanço conceitual de seu campo de atuação, a articulação institucional para sua operação prática e intenção de apoio à sociedade civil. (SANTOS, 2004)

Já o seu sucessor, o Plano Nacional de Qualificação, o PNQ, foi implementado a partir de 2003 sob um o governo de Luís Inácio Lula da Silva e, com o fim do PLANFOR em 2002, tanta superar os problemas apresentados pelo antecessor a partir da mudança nos eixos conceitual, institucional e operacional.

Sobre estes eixos, Santos (2004, p. 13), pontua os seguintes:

a) na mudança na dimensão conceitual norteadora das ações envolvidas no Plano (centralidade da categoria trabalho, qualificação profissional como relação social, contra as ideias de coincidência histórica entre capital e trabalho e de empregabilidade como atributo pessoal); c) na dimensão institucional, que objetiva tornar efetiva a vinculação da qualificação profissional com as demais frentes das políticas públicas de emprego (seguro-desemprego, intermediação de mão-de-obra, geração de emprego e renda, expressando mais uma tentativa institucional nesse sentido); d) na dimensão operacional, com ênfase no planejamento territorial, visando superar o domínio político local na definição das ações e na distribuição dos recursos; e) na dimensão pedagógica, ganhando relevo as iniciativas que visam a articulação das ações de qualificação profissional com a elevação da escolaridade dos trabalhadores, e f) na dimensão ética, por meio da intransigente transparência na implementação das ações de qualificação profissional e na distribuição de recursos.

Ou seja, diante da crise de qualificação marcada pela perda de capacidade elaborativa e regulamentadora da política representada pelos PLANFOR, o PNQ o substitui buscando superar seus problemas, se configurando, como visto anteriormente, apenas um rearranjo do anterior (SANTOS, 2004). Dizendo em outras palavras, o nome muda, a realização prática permanece intacta.

Na esteira de Ventura (2001), é possível afirmar que os programas de formação que contemplam trabalhadores jovens e adultos rurais também surgem como um sintoma da crise do emprego, do movimento de reestruturação produtiva, da intensificação da precarização do trabalho e, mais recentemente, o fenômeno da uberização e da indústria 4.0 (ANTUNES, 2020). Estes planos de qualificação encarnados em políticas públicas possuem sérios limites no que diz respeito ao caráter pedagógico para a educação de jovens e adultos, pois refletem as demandas exigidas pela reprodução social do capital e não as demandas exigidas para uma formação omnilateral, uma formação humana que seja capaz de alterar qualitativamente a substância subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo e que tenha o trabalho como princípio educativo.

Argumentam Gonçalves e Silva (2019, p. 274), que

ao mesmo tempo em que se pode interpretar a existência de políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos, em seu sentido amplo, como uma resposta na forma de atendimento à necessidade de escolarização desses grupos que não tiveram acesso à escola em tempo previsto na lei, também é possível ler tal ampliação da oferta, por meio destas políticas, como expressão da educação como condição para empregabilidade.

Neste sentido, as alternativas de qualificação de jovens e adultos trabalhadores rurais refletem ainda a condição de subalternidade do Brasil na divisão internacional do trabalho (VENTURA, 2001), tornando as políticas públicas que tem por intuito o atendimento de qualificação profissional deste público-alvo uma proposta submissa aos desígnios do grande capital para formação de trabalho simples, pragmático e imediatista, difundindo a noção de empregabilidade¹¹ como categoria central no processo.

¹¹ [...] uma série de projetos aligeirados foi ofertada aos trabalhadores que não tiveram a oportunidade de consolidarem sua educação básica em idade adequada, tais como o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor – Ministério do Trabalho), a Escola de Fábrica, o programa de Inclusão de Jovens Projovem). Estes, de certa forma, ajudavam a incorporação da ideologia, por parte das classes trabalhadoras, da empregabilidade, tendo como tônica o desenvolvimento de competências individuais

O intuito destas políticas públicas, argumenta Ventura (2001), é a adequação ao fenômeno da reestruturação produtiva, cumprindo um papel de formação do trabalhador apenas para atividades cujo arcabouço de conhecimento não permite que ele compreenda toda a estrutura envolvida na produção, o que significa que serão atendidos trabalhadores com maior grau de precariedade e desvantagem social, pois são os que mais imediatamente necessitam de algum grau de habilidades e competências básicas para a inserção no mercado.

Nessa mesma perspectiva, Gonçalves e Silva (2019, p. 273) compreendem que “o processo da formação escolar tem apresentado credenciais que possibilitam a entrada de jovens e adultos no mercado de trabalho, ainda que isso não seja o suficiente para garantir a permanência e/ou manutenção neste mesmo mercado”, indicam também os mesmos autores que o fluxo de contratação de força de trabalho está intimamente relacionada ao aumento da taxa de lucro, o que por sua vez não está associada diretamente com a escolaridade.

Neste sentido, para citar algumas das políticas públicas que atendem ou atenderam os povos do campo no Brasil, a exemplo do PRONERA, do PRONACAMPO¹², o PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra¹³, e do PRONATEC¹⁴, e no que diz respeito ao vínculo mais direto com a educação de jovens e adultos, sofrem também a influência de grupos hegemônicos que se apropriam deste contexto no intuito de fortalecer a expansão do grande capital na vida dos trabalhadores e

para a inserção no mercado de trabalho – cada vez mais raro e excludente (BALDACCI, 2009, p. 9 apud VIANA e SILVA, 2014, p. 127).

¹² Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades. Estas ações são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica, conforme regulamenta o Decreto nº 7.352/2010.

¹³ O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização 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 à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano. Fonte: Ministério da Educação – Portal MEC.

¹⁴ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

trabalhadoras do campo (LIMA, 2020). Esta influência tende a alterar a correlação de forças do contexto do campo, dificultando a já difícil luta pelo acesso à terra e pelo direito à educação de qualidade e socialmente referenciada.

No que diz respeito ao PRONACAMPO, podemos citar suas ações referentes aos jovens e adultos do campo a partir de seu eixo terceiro, chamado Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, que é composto por dois programas, o EJA Saberes da Terra, cujo objetivo é elevar o nível da educação de jovens e adultos em do campo, organizando e expandindo a oferta da modalidade educação de jovens e adultos de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio. Já o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o PRONATEC anteriormente citado, tem seu foco na oferta de cursos de formação para trabalhadores segundo a estrutura de arranjo de produtividade rural de cada região atendida.

Outrossim, mesmo com avanços significativos no contexto de qualificação profissional dos jovens e adultos do campo, com o fim do PRONERA, as concepções que balizam a estrutura da educação para jovens e adultos trabalhadores rurais podem assumir, agora com severa intensidade, a concepção de uma educação aligeirada, concepção que se ajusta ao arcabouço de demanda neoliberal para a formação de força de trabalho de reserva. É possível afirmar que existem disputas entre os interesses dos povos do campo e os interesses formativos do grande capital (LIMA, 2020), pois os interesses reivindicados pelos setores do empresariado tentam mostrar os povos do campo como atrasados, carentes de modernização, tentando difundir a ideia de uma concepção pedagógica que possui um discurso relativamente crítico, mas se encontra submissa ao conjunto de orientação teórico-ideológicas hegemônicas (MACEDO e BICALHO, 2019).

O contexto do fim de um programa da envergadura do PRONERA torna ainda mais difícil a elevação do nível educacional dos sujeitos do campo, pois este espaço dará lugar para políticas públicas que não permitem a articulação e organicidade dos movimentos sociais do campo a definição de currículos, de propostas pedagógicas, de formação docente, de organização das práticas que levem em conta as necessidades dos sujeitos do campo, precarizando a formação humana dos povos do campo.

Diante do exposto até aqui, já é possível pontuarmos aqui a necessidade de se instituir o trabalho como princípio educativo como parte integrante das políticas de

formação de jovens e adultos trabalhadores do campo e não apenas uma formação pragmática e imediatista, com saberes simples e fracionados. Sendo assim, trazemos aqui o conceito de politecnia como uma integração entre educação e trabalho que “proporciona uma formação que articule o estudo e o aprendizado da ciência, da tecnologia, da vida, da política, da história, da sociedade e das transformações no mundo do trabalho” (GONÇALVES; SILVA, 2019, p. 280).

Desta forma, o trabalho como princípio educativo deve ser tomado em todos os níveis de escolaridade na medida em que é ele, o trabalho, que determina os níveis mais altos de conhecimentos produzidos em um dado momento histórico, é um princípio educativo porque coloca como exigência do processo educativo as determinações requeridas pelo processo produtivo (TAFFAREL; NEVES, 2020). É necessário, portanto, repensar a formação, os currículos e as políticas públicas para os jovens e adultos trabalhadores no intuito de evitar o reducionismo esdrúxulo que circunscreve este público a apenas uma formação pragmática para o trabalho simples (MACEDO; BICALHO, 2019). É preciso avançar para uma concepção mais ampla e que seja capaz de compreender estes jovens e adultos trabalhadores a partir de uma dimensão humanística e não apenas força de trabalho para um exército industrial de reserva.

Embora seja possível perceber o intenso caráter predatório e unilateral do trabalho na reprodução social do capital, é também possível identificar possibilidades de humanização, enriquecimento e ampliação dos significados do trabalho, formando o indivíduo em múltiplas capacidades integrais (KREUTZER; D'AGOSTINI, 2018).

Neste sentido, no campo de batalha perpétua (HARVEY, 2011) da classe trabalhadora, entendemos a educação do campo, conforme Tiriba et al. (2018), como uma alternativa em defesa de uma concepção de educação e qualificação, que propõe o fortalecimento de processos de resistência, emancipação e formação de identidade política, e que é também um processo que aponta para a formação de múltiplas e diversas capacidades cognitivas de uma forma de educação que se aproxima da omnilateralidade.

A este respeito, Lima (2020), afirma que a educação do campo é um instrumento de luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido historicamente pela sociedade na medida em que problematiza e faz a crítica ao modo de conhecimento hegemônico, hierarquizado e urbanocêntrico, resistindo ao processo

de tentativa de deslegitimar as identidades dos sujeitos do campo, apontando para a possibilidade da construção de uma outra lógica de produção e de trabalho.

Na esteira de Macedo e Bicalho (2019), entendemos que a finalidade da formação profissional na perspectiva da educação do campo reside em fazer com que o trabalhador e a trabalhadora rural enfrentem os desafios de produzir no contexto do mundo contemporâneo, articulando esta formação com o trabalho cooperativo, a defesa das terras dos povos originários e a constituição de relações sociais mais plenas de sentido. É neste preciso sentido que afirmamos a necessidade de romper com o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo que se alia ao agronegócio e que tem como principal característica o controle da agricultura pelos grandes setores do capitalismo financeiro internacional, os mesmos setores que têm por intuito subordinar a natureza aos ditames do capital.

Assim sendo, no contexto da luta pela terra e pelo acesso à educação de qualidade e socialmente referenciada, a educação do campo se configura como um novo projeto de educação para camponeses e camponesas porque ultrapassa os limites da educação escolar institucionalizada e afirma as possibilidades emancipatórias do ato educativo (LIMA, 2020). Para que este horizonte histórico não se perca, é preciso que se retorne aos fundamentos de um projeto de sociedade emancipada no intuito de não tropeçar nos objetivos formativos do grande capital e encará-los como fim último.

Neste preciso sentido, as políticas públicas para a educação e qualificação dos povos do campo se configuram como um espaço de disputa política contra o projeto individualista do grande capital e contra a influência nefasta dos interesses do agronegócio no campo. A luta em defesa do direito à educação e ao acesso à terra é uma luta que caminha em direção a construção de um projeto de sociedade emancipada, que retoma a relação orgânica do homem com a terra.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal discutir a formação de jovens e adultos trabalhadores rurais no contexto da formação para o mundo do trabalho, trazendo as implicações do conceito de empregabilidade na construção das políticas educacionais alinhadas ao capital, e apontando algumas contribuições da educação do campo a

partir do PRONERA na educação de jovens e adultos do campo. Nesse sentido, consideramos que a extinção do PRONERA é mais um ataque a formação dos povos do campo, implicando na luta pelo acesso a educação e na luta pelo acesso a terra.

Diante do exposto, se torna necessário pontuar reiteradamente as nefastas consequências da difusão do discurso da empregabilidade na educação. As noções envolvidas neste discurso circundam as diversas esferas da reprodução social, adentrando a consciência dos indivíduos e alterando qualitativamente suas percepções sobre si e sobre o mundo, alterando a forma como vivem e experimentam suas experiências cotidianas, rebaixando suas subjetividades ao modo mais aligeirado e pragmático possível de pensar e viver a vida.

Na medida em que a propriedade privada domina e realiza a mediação ao acesso a enorme coleção de mercadorias (MARX, 2013) no capitalismo, a necessidade de vender a sua força de trabalho se impõe na vida cotidiana dos indivíduos em situação de pobreza em uma intensidade tão agressiva que se torna uma questão de existência, que rege e orienta as escolhas cotidianas e subordina seu modo de vida a busca pela sobrevivência diária.

Neste sentido, as populações mais vulneráveis ao processo predatório de precarização das condições materiais de existência são, sem dúvida alguma, povos Quilombolas, Movimentos de Trabalhadores Sem Terra, jovens e adultos que por algum motivo não conseguiram dar prosseguimento aos estudos formais, povos originários e povos do campo. Estes conjuntos de indivíduos travam batalhas diárias contra as imposições do modo de vida burguês, remando contra a maré capitalista e buscando uma vida pautada na cooperação, na solidariedade e em um projeto de sociedade que supere o atual modo de produção.

Desta forma, no conjunto de evidências apresentado no presente trabalho, não apenas afirmamos aqui que uma alternativa de luta é possível como tratamos de nomeá-la, a educação do campo. Inserida na luta pela terra, a educação do campo assume enorme importância na medida em que se insere no contexto da reforma agrária e na democratização do conhecimento (LIMA, 2020). Na direção oposta ao reducionismo da proposta de educação rural, a educação do campo adquire um viés político, de orientação materialista, adotando um paradigma capaz de compreender as disputas políticas envolvidas nos processos educativos que permeiam a luta pela

terra, adotando reivindicações de movimentos populares como pauta de processos educacionais.

É neste preciso sentido que entendemos serem incompatíveis os princípios que fundamentam a educação do campo e os desdobramentos teóricos e práticos de uma proposta de educação ou qualificação profissional que se sustente a partir dos princípios da empregabilidade. Ainda, que a educação do campo é um instrumento de luta contra a imposição de grupos hegemônicos na vida dos povos do campo, servindo de um referencial teórico e prático que é capaz de munir o campesinato de armas teóricas na luta pela reforma agrária, pelo direito à educação e pela construção de uma nova forma de sociedade, uma sociedade onde a propriedade privada seja um assunto presente apenas nos livros de história.

Referências

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Considerações sobre a evolução da meta nove do atual plano nacional de educação e o desmonte da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em debate**, Santa Catarina, IFCE, n. 16, jul/dez, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. [online]. **Rede de Estudos do Trabalho**, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>> Acesso em 13 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 10 de julho de 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação**. 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/cartelas-balanco-do-pne-2021>. Acesso em 23 de setembro de 2021.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. Educação de jovens e adultos no campo: da extensão universitária às políticas públicas. **Revista Eletrônica de Extensão - Extensio**, v. 15 n. 28, p. 45-63, Abr/Mar, 2018.

CARVALHO, Mauro dos Santos; SANTOS, Arlete Ramos. O Pronera como política pública educacional na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, Marabá-PA, v. 2, n. 1, p. 33-45, jan/jun, 2020.

_____. **Percepções da equipe técnica, dos professores e dos beneficiários sobre a gestão do Pronera no período de 2004 a 2013: o caso da UESB**. 2018. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESB, Vitória da Conquista.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Org.) **Juventudes e a pandemia do coronavírus**. 2. ed. Relatório Nacional - Maio de 2021. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus>> Acesso em 18 de setembro de 2021.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento. **O mosaico do capitalismo acadêmico: a expansão privado/mercantil e sua repercussão nos cursos de licenciatura**. 2019. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, Fortaleza.

DO CARMO, Maurilene; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ideário (anti)pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, Jackline, JIMENEZ, Susana, MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

DOS ANJOS, Ricardo Euletério; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, UNESP, v. 28, n. 3, p. 115-132, set/dez, 2017.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013b.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; SILVA, Simone Gonçalves. Trabalho e educação: debates em torno do princípio educativo e das políticas educacionais para o ensino médio de jovens e adultos. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 272-294, set-dez. 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORTA, Carlos Roberto. **Mutirão, Trabalho e Formação Humana: forjando novas relações entre o saber e o poder**. 2016. 656f. Tese (Doutorado em Educação) –UFMG, Belo Horizonte.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O que os domicílios contam. **Retratos: A revista do IBGE**. Rio de Janeiro, IBGE, n. 18, p. 1-27, set./out., 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf> Acesso em 17 de setembro de 2021.

INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Um país sufocado**: balanço do orçamento geral da união 2020. Brasília, abril de 2021. Disponível em <<http://www.inesc.org.br/umpaissufocado/>> Acesso em 11 de julho de 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ipea, 2015.

KREUTZER, Rafael Márcio; D'AGOSTINI, Adriana. A condição de vida e as expectativas de jovens do campo e da cidade frente ao trabalho, à educação e ao futuro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 207-232, set-dez. 2018.

LIMA, Maria Aires de. Educação do campo: novo projeto de educação, novo projeto de sociedade. In: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará**: dialética da formação de professores. Curitiba: CRV, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

LUKÁCS, Gyögy. **Para uma ontologia do ser social**. vol. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. Educação profissional rural versus educação profissional do campo: uma análise gramsciana da atuação do SENAR e dos movimentos sociais camponeses. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 192-214, set-dez. 2019.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA**: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, São Paulo.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**: livro I o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 312f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – UnB, Brasília.

NEIVA, Marilena Menezes Bandeira. **Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: motivação e impactos da formação na vida pessoal e profissional dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Assessoria de

Administração) - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2018.

OLIVEIRA, Edna Castro; FERREIRA, Maria José de Resende. Políticas de EJA no IFES: percursos de escolarização, de profissionalização e de resistência no PROEJA. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 43-66, set-dez. 2018.

PEREIRA, Marcondes dos Santos; RODRIGUES, Bruno Alysso Soares; CHAGAS, Eduardo Ferreira. O "primado da totalidade" em Lukács: um debate à luz da herança marxiano-hegeliana. **Revista Dialectus**, Fortaleza, UFC, n. 21, p. 340-369, jan-abr. 2021.

POCHMANN, Marcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio. **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, Georgia Sobreira. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. 2004. Trabalho apresentado no GT09 – Trabalho e Educação. Anais da 27ª Reunião Científica Annual da ANPEd. Caxambu, Novembro de 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/qualificacao-profissional-como-instrumento-de-regulacao-social-do-planfor-ao-pnq>. Acesso em 19 de setembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHULTZ, Theodore. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SLEE, Tom. **Uberização: a Nova Onda do Trabalho Precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Educação do campo e ser social na transição: o marxismo em nosso tempo histórico. In: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará: dialética da formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020.

TIRIBA, Lia; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo; ANTUNES, José Luiz Cordeiro. Editorial: a classe trabalhadora e seus campos de batalha. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 1-4, set-dez. 2018.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores**: a subalternidade reiterada. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói, 2001.

VIANA, Sandra, Silva; AMADO, Luiz Antonio Saléh. PROEJA e PRONATEC: problematizando concepções de educação para EJA. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, Paraná, UNIOESTE, v. 16, n. 2, p. 121-141, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EJA NO BRASIL: HISTÓRIAS QUE SE ENTRECruzAM NO HORIZONTE DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA [Maria Cecília da Silva Camargo, Maria da Conceição dos Santos Costa, Rosa Malena]¹

Adriana Machado Penna²

A virulência propagada pelas práticas negacionistas do governo Bolsonaro afeta não apenas a saúde da classe trabalhadora, mas a sua possibilidade de sobrevivência. Em meio a esse retrocesso, ampliam-se as denúncias de fechamento de escolas, sobretudo de escolas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este processo atua, entre outros aspectos, para naturalizar a “redução de turmas, [e] impossibilidade de rematrículas para a EJA”, a exemplo do ocorrido em janeiro de 2020 no estado do Rio Grande do Sul (BALDO, 2021). Esta é apenas uma parte da história da EJA no Brasil. Porém, mais do que resistir aos ataques de um governo que age ao compasso da violência contida na atual fase capitalista, faz-se necessário marcar posição e agir na contramão do *establishment*. Assim, é preciso dizer que sempre existiu, existe e continuará existindo um processo vigoroso de luta contra a negação do acesso à escola pública, ao conhecimento científico (com todas as suas contradições!) e à vida da classe trabalhadora.

O capitalismo, ao alçar mais um patamar de expansão, nos ameaça dia após dia. Insiste em nos fazer acreditar que não há quaisquer chances da construção de um futuro preñado de história e de possibilidades humanas e verdadeiramente livres! De minha parte, continuo negando esta fábula, me colocando coletivamente na busca da sua superação.

¹ Resenha recebida em 04/08/2021. Aprovada pelos editores em 13/08/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.51082>.

² Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Niterói – Rio de Janeiro – Brasil. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NUPETE. E-mail: adrianapenna@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5485-7785>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4001142271622004>

No presente texto, apresento a resenha do livro **“A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Experiências da Realidade”**, publicado em 2021 e organizado por Maria Cecília da Silva Camargo³, Maria da Conceição dos Santos Costa⁴ e Rosa Malena de Araújo Carvalho⁵. O livro tem como fio condutor a tarefa de relacionar as contribuições dadas pela Educação Física (EF), a partir da perspectiva histórica da cultura corporal e da atividade humana em contato direto com a EJA (Educação de Jovens e Adultos). O compromisso coletivo assumido entre as organizadoras e os autores dos capítulos que compõem o livro amplifica-se frente àquilo que é essencial, diante da conjuntura pandêmica instalada pela COVID-19 e impulsionada pelo negacionismo obscurantista do bolsonarismo e de sua política de boicotes, responsáveis por ceifar milhares de vidas, à medida que lhes foram negadas a imunização pela vacina.

É nesse sentido que as organizadoras afirmam que a conclusão desse projeto representa um “ato de resistência”. Muito embora se tratasse de um projeto de fôlego desde sua origem, o projeto alçou um novo patamar, qualitativamente mais alto, sobre o qual foi possível a identificação das contradições políticas, econômicas e ideológicas adensadas pela “onda avassaladora que se levantou contra a classe trabalhadora nesse país”, cenário “agudizado no ano de 2019” (p. 15).

Os desdobramentos dessa luta engendrada pela EJA ganham força no prefácio do livro, construído pelo professor Miguel Arroyo, ao defender que a EF (Educação Física) precisa buscar a expressão das identidades dos corpos os quais, por meio das artes, da literatura, da música, do cinema, da poesia, transportam suas “marcas-memórias-vivências”.

O livro está organizado em cinco seções, cada qual representando uma região do país. No texto da primeira seção, região Centro Oeste (p. 20), a autora recorre aos

³ Licenciada em Educação Física pela Universidade de São Paulo - USP, mestre e doutora pelo PPGCMH/UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É docente associada e pesquisadora no CEFD/UFSC - Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

⁴ É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará - UEPA e em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Atua como docente do Curso de Educação Física do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA.

⁵ Graduada em Educação Física pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF e doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É coordenadora do curso de Especialização em Educação Física Escolar no Instituto de Educação Física, sendo docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense.

elementos históricos da formação social do Brasil ao discorrer sobre o processo de formação da força de trabalho, do qual o sujeito da EJA é expressão direta. Entende que, ao se desenvolver junto à EJA, cabe à Educação Física - EF “ensinar e reproduzir” o saber sistematizado e “a cultura corporal”, “como forma revolucionária de instrumentalizar os trabalhadores com as ferramentas necessárias à sua emancipação enquanto classe” (p. 24, grifos do autor).

Chegando à região Nordeste (p. 29), são apresentados dois textos. No primeiro, os autores levantam aspectos da realidade de crianças, jovens e mulheres em áreas de reforma agrária no estado da Bahia, no Pré-assentamento Recanto da Paz, localizado no município de Dias D’Ávila, divisa com a Mata de São João. Relatam as experiências promovidas pela disciplina ACC – Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária, constituída no âmbito do LEPEL⁶ (p. 35), tendo no conhecimento clássico, científico e acumulado pela história humana o foco do projeto. Assim, os autores destacam a necessária formação de militantes “desde a mais tenra idade”. À EF coube o papel do ensino sistematizado, “com consistente base teórica, **acesso à cultura corporal**, consciência de classe, formação política e autodeterminação para a organização revolucionária” (p. 32, 37).

No segundo texto desta seção, os autores constatam que apesar das contradições presentes no percurso da educação brasileira, as conquistas históricas não podem ser esquecidas. Estas se apresentam como um “ponto de subversão”, o qual pode detonar o “desejo de retomada dos estudos ou permanência na escola”. No entanto, as autoras argumentam que esse “desejo pulsante” pode ser represado pelos “encaminhamentos pedagógicos organizados sistematicamente” (p. 50), expressos desde a organização curricular e didática, até a estrutura física e as relações sociais reproduzidas na escola.

Chegando à região Norte, o livro apresenta mais dois textos. O primeiro retrata as experiências forjadas desde o período inicial de formação de um futuro professor de EF, na UFAC, até a sua inserção nas relações de trabalho junto à Secretaria de Educação do Estado do Acre. Entre as experiências, fez-se presente um “efeito desanimador” quando esse professor pôde observar a “notória desvalorização das aulas práticas no ensino de Educação Física na EJA na cidade de Rio Branco (...)” (p.

⁶ Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

70). Suas experiências o fizeram perceber que todas essas contradições fazem parte da “identidade de professor” (p. 73), a qual tem na formação acadêmica um “ponto inicial” (p. 77).

Ainda representando a região Norte, temos mais um texto. Sua autora parte das contradições da crise estrutural capitalista, com destaque para as implicações sobre a formação e o trabalho docente. O capítulo é um “recorte da pesquisa exploratória” sobre o trabalho docente em EF na EJA, com especificidade para os “espaços públicos e formativos das redes de ensino no município de Belém – Pará” (p. 81). Os docentes pesquisados fazem parte de um contexto no qual “enfrentam o desmonte das escolas públicas e a precarização do trabalho docente”. O ensino na EJA, nesse contexto, “é vinculado como campo a servir o mercado como mão de obra barata”, contribuindo para a perpetuação de “uma concepção tecnicista sobre o ensino e organização da educação” (p. 83) a reboque da Teoria do Capital Humano. Na contramão das práticas dominantes, a autora defende que a EF e a EJA “são campos de direitos inalienáveis” (p. 85) a serviço da classe trabalhadora. Segundo a autora, os docentes da EF na EJA precisam assumir uma postura crítica frente à realidade, inclusive para buscar unidade entre a luta dos docentes em seus sindicatos, movimentos sociais etc., pela garantia e defesa da EJA na Amazônia Paraense.

Chegando à região Sudeste, o texto relata as experiências de seu autor como professor de EF da EJA na rede municipal de BH. Enfatiza as “marcas” históricas, sociais e de classe que acompanham os sujeitos da EJA, sendo imprescindível ao docente “entendê-las” (p. 100). Nesse sentido, a autora discute o “lugar do corpo na EJA” por meio de aspectos relativos à memória e à experiência tributárias no “processo de ensino e aprendizagem” (p. 101).

Ainda na seção Sudeste o livro conta com mais dois textos. Entre eles, temos o relato da experiência vivida pelo autor na escola Prof. Armando Serafim de Oliveira, no município do Vitória – ES, voltada ao Ensino Fundamental na modalidade da EJA. O objetivo é apresentar a interdisciplinaridade como potencializadora das aulas de Educação Física e Ciências, pautando a discussão da saúde e seu impacto na vida. O autor destaca a postura da escola como produtora da “sua própria cultura, distinguindo-se significativamente das demais” (p. 114), o que contribuiu para uma nova postura assumida pelos estudantes, ao perceberem que podem ser produtores de suas próprias vidas.

No último texto desta seção, a autora destaca a aproximação entre as ideias de EF, de corpo e de cultura que norteiam as escolas, indicando que esses elementos devem estar presentes na EF como um “lugar privilegiado para aprendizagens sobre o corpo” (p. 127). Segue problematizando sobre “quais corporeidades os alunos revelam nos ambientes escolares” e, ao mesmo tempo, indaga como essas “corporeidades” são tratadas por nós, professores, nos currículos da escola básica e da universidade. Assim, ao assumir o “movimento curricular como **processo**”, posiciona-se a favor de uma “concepção de currículo que aproxime os sujeitos de suas experiências”; um currículo constituído na indissociabilidade entre “as dimensões do micro e do macro (p. 129-130, grifo da autora). Movida pela perspectiva de “invenção e criação”, por meio do “estudo da corporeidade”, a autora relaciona sua práxis docente aos projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados tanto à formação de professores de EF, quanto à EJA, tendo por fio condutor a “**cultura corporal** e a *noção de corporeidade*” (p. 135-136, grifos da autora).

Chegando à Região Sul, o livro apresenta seus dois últimos textos. No primeiro, os autores expõem o resultado de uma pesquisa realizada entre 2009 e 2011, da qual participaram estudantes da EJA de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. A pesquisa destaca as representações dos “estudantes-trabalhadores” ao expressarem qual é o sentido para as suas vidas da “Educação Física na escola regular e na EJA” (p. 143). Observaram o fenômeno da manutenção do conservadorismo na EF, o que ficou marcado fortemente nos relatos dos estudantes. Fenômeno que intensifica as contradições que atravessam a EF, à medida que nega o trato “da cultura corporal do movimento humano na escola” (p. 158).

No segundo texto desta última seção, os autores trazem os resultados de sua pesquisa realizada entre 2010 e 2016, demonstrando as relações entre a EF e o currículo da EJA em escolas da rede pública, do município de Santa Maria (SM) / RS. A questão “De que corporalidade estamos falando quando se trata de estudantes expostos a essas condições ?” (p. 171) (condições de avanço da exploração nas relações de trabalho), atravessa todo o capítulo. As autoras denunciam o caráter pragmático conferido historicamente à EJA, fazendo da EF “um componente supérfluo” (p. 170), o que reforça a falta de reconhecimento histórico sobre a EF e, ao mesmo tempo cristaliza estereótipos sobre o professor de EF.

Por fim, vale ressaltar que os diversos autores que compõem o livro ora resenhado fundamentam-se em concepções teórico-metodológicas que indicam divergências de caráter didático-pedagógico, às quais também se expressam em algumas posições político-ideológicas. Mas, sem dúvida, todas as posições se levantam em defesa do direito de acesso à Educação Pública; de ocupação da escola pelos trabalhadores e trabalhadoras, jovens e adultos impulsionados por suas histórias de lutas, conquistas e anseios em busca de apreender o mundo para a transformação da sua vida, no horizonte da emancipação do conjunto da classe trabalhadora.

Referências

BALDO, Ana Maria. **Desmonte pandêmico: o caso da EJA no Rio Grande do Sul, sob o governo de Eduardo Leite.** Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/desmonte-pandemico-o-caso-da-eja-no-rio-grande-do-sul-sob-o-governo-de-eduardo-leite>>. Acesso em: 21 julho 2021.

CAMARGO, Maria Cecília da Silva; COSTA, M^a da Conceição dos Santos; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. **A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Experiências da Realidade Brasileira.** Editora UFSM. Santa Maria, RS, 2021.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES - IMPASSES HISTÓRICOS [Sonia Maria Rummert – Org.] ¹

Giovanna Henrique Marcelino²

A pandemia da COVID-19 tem reforçado e escancarado as profundas desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira, atreladas a um amplo processo histórico de espoliação de bens, recursos naturais e direitos da classe trabalhadora, que foi intensificado nos últimos anos com a crise capitalista. A ampliação das desigualdades educacionais é um dos graves problemas que compõem esse quadro, contribuindo, de maneira singular, no aprofundamento da precarização das condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora brasileira. Se a ausência sistemática de políticas efetivas na garantia ao direito à educação representa um problema histórico de longa data no nosso país, ele se tornou ainda mais dramático no cenário atual de pandemia, com a falta de investimentos, o fechamento de escolas e creches e o aumento dos índices de abandono escolar em todos os níveis. Diante disso, o tema do direito à educação voltou a estar no cerne não apenas dos debates sobre os sentidos e desdobramentos da atual crise, como também do próprio repertório das lutas populares que acontecem cotidianamente nos territórios e periferias, enquanto mais uma bandeira fundamental ao lado da luta contra a fome, o desemprego, a violência policial, a falta de água, saúde e moradia. Assim, junto a outras atividades e instituições vinculadas à esfera do cuidado e da reprodução social (como hospitais e serviços de saúde) - centrais para a reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente, para a manutenção da vida social como um todo - a

¹ Resenha recebida em 20/07/2021. Aprovada pelos editores em 15/08/2021. Publicada em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50936>. Obra resenhada: RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

²Doutoranda em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8977-4923>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799491433211576>.

E-mail: giovannahmarcelino@gmail.com.

educação não só têm sido um dos setores mais atingidos pela atual crise, como também um importante terreno da luta social e política no último período.

O livro *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direito em risco*, organizado por Sonia Rummert³ é formado por oito artigos que, em conjunto, oferecem um panorama crítico ao leitor interessado em entender como o direito à escolarização básica se constitui propriamente como uma agenda e um objeto de disputa política ao longo da história republicana brasileira. O livro auxilia na compreensão sobre como os problemas que vivemos no tempo presente remontam, na verdade, a toda uma história de negação sistemática de direitos, fruto do constante “progresso do atraso”, próprio da formação social brasileira, em que processos de modernização não superam, mas sim, repõe o arcaico em um novo patamar. Os nossos impasses educacionais, como o analfabetismo, são sintomas desse processo, constituindo-se enquanto um índice bastante concreto de como a promessa moderna de universalização da escola laica, gratuita, pública e universal não se realiza plenamente no Brasil ao se chocar constantemente com uma tendência hegemônica de conservação da nossa estrutura social periférica, marcada pela herança colonial, oligárquica, patrimonialista e escravocrata.

Assim, ao longo do livro, passa-se em revista as tentativas do Estado brasileiro desde a década de 1930 em implementar o direito à educação básica, caracterizando diferentes conjunturas em que isso foi realizado (Estado Novo, ditadura militar e contrarreformas neoliberais), bem como analisando uma gama heterogênea de setores e grupos sociais que estiveram historicamente envolvidos enquanto agentes em cada um desses momentos (como a burguesia empresarial, o setor privado de ensino, a Igreja, os partidos, sindicatos e a sociedade civil). Nesse sentido, um dos principais méritos do livro é promover uma reconstituição histórica, em que são mobilizadas duas visões antagônicas e relacionais implicadas na concepção, elaboração e efetivação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo da história do Brasil: 1) os interesses economicistas das classes dominantes em alfabetizar e educar trabalhadores, em que a EJA é vista como mais uma forma de *dominação*, enquanto uma via para a formação de uma força de trabalho mais qualificada e

³ RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Cabe assinalar que a versão impressa da publicação foi entregue aos autores, pela Editora, em abril de 2000, quando a pandemia já impedia sua divulgação mais ampla, situação que até o momento de escrita desta resenha, permanece.

“domesticada”; e 2) os interesses da classe trabalhadora organizada, que encara o direito à educação básica como um aspecto importante de sua luta por *emancipação* e autodeterminação.

Assim, o livro apresenta uma série de pesquisas recentes⁴ que abordam a educação de jovens e adultos à luz da relação Trabalho-Educação e sob o prisma da noção central de luta de classes, confrontando a todo momento essas duas concepções distintas e antagônicas de educação. Nessa perspectiva, a história da EJA é entendida como uma trajetória acidentada de disputas e lutas, avanços e retrocessos, em que se sobressai a concepção dominante de exclusão e não garantia plena efetiva de um direito constitucional básico, que mantém milhões de jovens e adultos trabalhadores à margem, numa situação de exceção dentro do Estado Democrático de Direito. Isso se materializa concretamente na discrepância entre uma alta demanda potencial (visível na manutenção dos níveis de analfabetismo entre os brasileiros desde o primeiro censo realizado nos anos 1920) e a contínua queda nas matrículas na Educação Básica (reforçadas ainda mais no atual período da pandemia).

Para oferecer esse panorama, o livro tem como ponto de partida o contexto de criação da Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, iniciada durante o governo Dutra. No primeiro capítulo, intitulado "A formação de jovens e adultos trabalhadores na imprensa burguesa do final dos anos 1940: o dito e o não dito pelos jornais", Maria Inês Bomfim analisa especificamente o papel da imprensa empresarial, tomando como objeto de estudo o *Diário de Notícias*, um dos jornais de mais alta circulação do Rio de Janeiro, e como ele abordou o tema da educação de jovens e adultos trabalhadores entre 1947-1950. A autora estuda o viés altamente ideológico das publicações do jornal, que colaborou na propagação de uma concepção dominante sobre o direito à educação. Segundo Bomfim, a campanha de alfabetização foi à época, retratada pelo periódico como uma "obra cívica" e uma "atitude patriota", humanizadora, reforçando a imagem e o discurso emitido pelas elites brasileiras sobre trabalhadores e moradores das favelas cariocas, associando-os à "malandragem", "preguiça", "falta de higiene" e "promiscuidade". Nesse contexto, portanto, a EJA ganha o sentido civilizatório de preparar um trabalhador de novo tipo,

⁴ O livro reúne trabalhos apresentados por pesquisadores durante a VII Jornada EJA Trabalhadores, realizada em 2018, no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab - UFF/CNPq) – ou seja, no período anterior a pandemia.

tendo em vista a necessidade de se adequar sua moralidade às necessidades de expansão capitalista postas no Brasil naquele período.

Já os capítulos dois e três se atêm aos exemplos da EJA como parte da resistência e das lutas da classe trabalhadora. Em "Mobilização, organização e capacitação dos setores populares: a experiência dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo", Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro analisa dois empreendimentos impulsionados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB): os Comitês Democráticos Populares (1945-1947) e a Universidade do Povo (1946), iniciados durante o período de "redemocratização" de 1945-1947. Ambos impulsionaram uma ampla gama de atividades educacionais e culturais - como cursos, conferências, seminários, concertos, exposições, teatro, sessões de cinema, exposições - bem como uma campanha de alfabetização, construída a partir de um novo prisma: o objetivo tanto de auxiliar a estratégia de trabalho de base e enraizamento do partido e das ideias de esquerda numa base social mais ampla, quanto de estimular formas de pressão e organização popular, que dessem voz aos setores marginalizados da vida política naquele período (tendo em vista que em 1945, o direito ao voto ainda era negado aos analfabetos). Já em "Escolas de trabalhadores feitas pelos próprios trabalhadores", Osmar Fávero pontua a ausência de registros na historiografia sobre experiências da educação de jovens e adultos trabalhadores que relacionam educação e formação profissional e resgata o caso das escolas reunidas no Centro das Escolas de Trabalhadores (CET), com destaque para o Centro de Trabalho e Cultura (CTC), entre anos 1970-2000. Surgida durante um dos períodos mais duros da ditadura militar e em meio ao chamado milagre econômico (em que estavam em alta os projetos de Supletivo), a CET representou uma experiência alternativa, levada a cabo por operários, que buscava aliar formação política à educação técnica, com vistas a fortalecer as organizações de base, o pensamento crítico e a reapropriação e recriação do saber expropriado dos trabalhadores, guardando pontos em comum com a pedagogia de Paulo Freire.

No quarto capítulo, "O direito à educação de jovens e adultos trabalhadores pode servir às lutas sociais", interrompe-se a análise de experiências históricas concretas para realizar uma reflexão de cunho teórico sobre a própria noção de direito e sujeito de direito, partindo do marco de que a Constituição de 1988 promoveu uma virada significativa na história da EJA - de ações governamentais compensatórias para

um direito a ser garantido pelo Estado. Para isso, Marcia Soares de Alvarenga e Handerson Fábio Macedo retornam à teoria de Marx, Pachucanis e Gramsci, evidenciando como o pressuposto da igualdade implicado na ideia de direito à educação se encontra não no fenômeno jurídico em si, mas sim, no terreno das próprias relações sociais. Ou seja, em realidade, existe um descompasso entre a conquista de formalização do direito à educação perante a lei e a sua real efetivação, de forma que o direito à educação não pode ser visto apenas por meio do conteúdo abstrato da lei, mas sim, a partir das condições sociais do sujeito de direito - que oferecem, inclusive, uma real aproximação sobre os motivos pelos quais esse direito não se realiza na prática.

Na sequência, são apresentados três capítulos dedicados a analisar a realidade mais recente da EJA, tomando como o foco a análise de casos concretos no estado do Rio de Janeiro, a partir dos anos 2000, em meio a um novo momento da periodização da história da educação de jovens e adultos no Brasil: o das contrarreformas neoliberais (reformas trabalhistas, privatizações, corte de gastos públicos, parceria público-privadas) e do fortalecimento de um modelo gerencial da gestão da educação. Em "Direito à EJA em risco: uma análise da situação da Educação de Jovens e Adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro", Jaqueline Ventura expõe as condições de oferta da EJA no Rio de Janeiro, entre 2003-2016, abordando o paradoxo aparente implicado no fenômeno de declínio matrículas da EJA e aumento da emissão de certificação (ENCCEJA), num momento em que se fortalece a "indústria do supletivo" e em que a EJA torna-se uma estratégia de correção do fluxo escolar e um meio para mascarar os indicadores negativos da avaliação da Educação Básica, a partir da transferência compulsória do "fracasso escolar" de jovens do ensino médio para as turmas de EJA. Em "O direito à educação de jovens e adultos trabalhadores em municípios da Baixada Fluminense", Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão analisa a dificuldade de matrícula e permanência na EJA na Baixada Fluminense, enquanto Ênio Serra e Emílio Reguera promovem uma "geografia da EJA", abordando a dimensão socioespacial das políticas de Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal carioca, no artigo "Análise espacial da relação entre oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro". Segundo os autores, o problema da redução da matrícula na EJA deve ser analisado não só à luz da crise econômica e da ausência de escolas dedicadas à

alfabetização, mas também com a distância entre a escola, moradia e trabalho, que também são fatores centrais que interferem na permanência e no acesso. Assim, mostram como a análise da segregação socioespacial colabora tanto no diagnóstico quanto na implementação de políticas mais efetivas, revelando como o direito à educação e o direito à cidade são, nesse sentido, indissociáveis.

O livro se encerra com um artigo de Sonia Rummert, "O capital industrial e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores", que se atém a um dos temas mais atuais da EJA, que traduz de maneira bastante concreta a colonização da educação pela lógica da financeirização: o projeto do ensino à distância. Para isso, a autora resgata o papel da Confederação Nacional da Indústria (CNI), representante do pensamento empresarial e ator importante nas discussões sobre a educação da fração industrial da classe trabalhadora, e que em seu último *Mapa Estratégico da Indústria* (2018-22), defende a implementação de uma Nova EJA à distância, aprofundando a educação de jovens e adultos como um processo de escolarização que deve ser útil, breve, pouco custoso e, portanto, eficaz às necessidades e temporalidades próprias do capital.

Em conjunto, os artigos nos oferecem, assim, uma constelação plural de abordagens sobre a EJA, passando por experiências e momentos decisivos de sua história. Reunidos, oferecem, sobretudo uma visão crítica à concepção da EJA projetada pelas classes dominantes, que historicamente não a concebem como uma forma de sanar o déficit histórico da educação da classe trabalhadora, mas sim, de manter a reprodução precária da força de trabalho e o consentimento ativo da classe sobre sua condição de exploração. Cabe ainda, entretanto, em meio a crise atual, aprofundar como se produz a negação desse processo, ou seja, como é possível se realizar hoje uma educação que visa não a manutenção das relações sociais capitalistas, mas sua transformação radical, abrindo também uma nova etapa da luta por educação de jovens e adultos do ponto de vista do atual estágio das mobilizações da classe trabalhadora, em sua nova configuração, predominantemente pós-fordista.

A CATEGORIA DA PRÁTICA E A CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[Elza Margarida de Mendonça Peixoto]¹

Pedro Leão da Costa Neto²

O livro em tela é resultado do estágio de pós-doutorado realizado por Elza Margarida de Mendonça Peixoto na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS (2019-2020), sob a supervisão do professor Alberto Reinaldo Reppold Filho. Esse estágio permitiu a sistematização de pesquisas que estavam sendo desenvolvidas há alguns anos, em particular a do seu primeiro pós-doutorado em Filosofia da Educação, realizado na Universidade de Lisboa (2014-2015), sob a tutoria do destacado marxista português José Barata-Moura, e dedicado à categoria da prática e da crítica às diferentes concepções idealistas desta categoria – os “idealismos da prática”. A continuidade da sua investigação permitiu estendê-la e aprofundá-la, agora voltada a uma problematização da categoria da prática no pensamento crítico educacional brasileiro, em geral, e na formação de professores, em particular.

Essa trajetória de investigação se expressa, também, na estrutura da obra resenhada, que inicia com um conjunto de textos, a saber: “Nótula em jeito de Apresentação”, de José Barata-Moura (p. 13-16); “Prefácio”, de Alberto Reinaldo Reppold Filho (p. 17-19); “Apresentação” (p. 21-25) e “Introdução” da autora (p. 26-51). Na introdução, além de informar os objetivos gerais de suas pesquisas no período em destaque, a autora ressalta aspectos relevantes de sua trajetória intelectual.

Nos dois primeiros capítulos, intitulados, respectivamente, “Investigações sobre o tema da Prática: contribuições de José Barata-Moura” (p. 52-87) e “Notas de estudo

¹ Resenha recebida em 09/09/2021. Aprovada pelos editores em 13/09/2021. Publicada em 11/11/2021. DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.51575](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.51575) Obra resenhada: PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática.** Goiânia: Edições Gárgula; Kelps, 2021, 251 p.

² Doutor em Ciências Humanas na área da Filosofia pela Universidade de Varsóvia. Professor do PPGEEd-UTP e do Curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: Pedro.costa@utp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8913925209981626> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5377-6468>.

da análise de José Barata-Moura acerca da Tese 3 ad Feuerbach” (p. 88-109), é esboçado o núcleo teórico do livro, fundado em uma apropriação teórica de distintos aspectos, da vasta obra do marxista português, acerca da categoria da práxis. No capítulo seguinte, “O problema da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional – Contribuições de José Barata-Moura” (p. 110-129) é estabelecida uma articulação entre este núcleo teórico e o tema da formação dos professores e do reconhecimento do problema fundamental da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional. Encontramos, ainda, no quarto, quinto e sexto capítulos – “O tema da Prática na Pedagogia Histórico-Crítica” (p. 130-155); “A Prática na Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática” (p. 156-187); “O tema da Prática na Metodologia do Ensino de Educação Física” (p. 188-207) –, a referida aplicação dos resultados teóricos, obtidos à luz do pensamento crítico educacional brasileiro e da formação de professores. Por fim, no sétimo e último capítulo, “Considerações provisórias para o delineamento de um projeto de abordagem do problema da prática na Formação de Professores à luz da Categoria Materialista de Prática desenvolvida por José Barata-Moura” (p. 208-235), são articuladas as análises apresentadas ao longo dos capítulos da obra.

Cabe destacar que, como a própria autora esclarece, o livro não é apenas resultados dos dois estágios de pós-doutoramento, uma vez que ele está, por um lado, estreitamente articulado às atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas na Faculdade de Educação da UFBA, e dedicadas à categoria da prática e às principais referências bibliográficas trabalhadas no curso de formação de professores de Educação Física da FACED. Além disso, por outro lado, está intimamente relacionado com “as necessidades objetivas” que levaram a autora a uma “incursão teórica” na “Concepção Materialista e Dialética da História”, em 1998 – uma preocupação presente desde os anos de sua graduação –, quando iniciou o seu trabalho como docente no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (p. 21). Nesse sentido, a apresentação da autora é, particularmente, esclarecedora para a compreensão da unidade dessa caminhada.

O ponto de partida dessa longa pesquisa que se materializou em livro consistiu na referida “necessidade objetiva” – própria do trabalho com a *prática de ensino* nos Cursos de Formação de Professores de Educação Física – de um trabalho de

esclarecimento, que se efetivou através de um estudo teórico aprofundado, a partir do marxismo clássico, sobre o sentido da “prática como critério de verdade” e de uma análise crítica da multiplicidade de sentido do uso da categoria da “prática” e da reincidência de leituras idealistas, empiristas e “pragmáticas” da prática. Para tanto, a autora realizou um *détour*, apropriando-se do pensamento de José Barata-Moura, autor de uma importante obra teórica que contribui para a possibilidade de se pensar a categoria de prática e os diversos “idealismos da práxis”. Para mostrar como algumas dessas análises são construídas, mesmo correndo o risco de repetições, vale destacar alguns importantes aspectos desenvolvidos ao longo dos capítulos.

No primeiro capítulo, a autora retoma os estudos realizados por Barata-Moura acerca da “categoria materialista de prática” e das críticas endereçadas a diferentes leituras que recaem em distintas formas de idealismo, destacando “o sentido forte” da categoria materialista “prática” enquanto “atividade materialmente transformadora.” Igualmente importantes são as observações à crítica desenvolvida por Barata-Moura ao pragmatismo e aos desafios que esta crítica anuncia ao debate das proposições para a formação de professores.

No segundo capítulo é apresentado um conjunto de notas de estudos sobre a “análise de José Barata-Moura acerca da Tese 3 Ad Feuerbach” – a tese de Marx mais diretamente ligada ao debate educacional. É importante, aqui, lembrar que o marxista português dedicou às Teses de Marx um imenso volume, com mais de 650 páginas (*As Teses das “Teses”: Para um exercício de leitura*, publicado em 2018 pelas Edições Avante). Peixoto observa que essas investigações sobre o materialismo de Marx terão uma particular importância para a recusa da categoria de prática concebida como experiência e para estabelecer sua relação com a noção relevante de experimento. Essas análises, como já informado, possibilitam avançar, no terceiro capítulo, para a identificação do problema fundamental “da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional”, como um problema de processos de formação e da sua relação entre a realidade do trabalho pedagógico e as condições subjetivas dos professores para compreendê-las como realidades pré-existentes, cujo entendimento exige desenvolvimento de determinadas condições subjetivas para apreendê-las (p. 110-129).

Os três capítulos seguintes apresentam uma incursão nos clássicos do debate educacional brasileiro e da área de Educação Física que, reivindicando o marxismo,

configuram proposições para o problema da prática. Assim, no quarto capítulo, é desenvolvida uma análise da apropriação da categoria de prática por Dermeval Saviani e da sua *Pedagogia Histórico-Crítica*, dos seus fundamentos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos e do seu potencial transformador. Em Saviani, essa análise está relacionada à produção de uma teoria pedagógica, assentada na tradição marxista, que tem como objetivo a inserção da educação – entendida como uma prática realizada no interior das relações de produção capitalistas e marcada pelas próprias contradições deste modo de produção determinado – no processo de transformação da realidade brasileira no sentido de uma sociedade socialista. No quinto capítulo são investigadas as contribuições do professor Luiz Carlos de Freitas na obra *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, mostrando como nesta obra a categoria de prática está associada ao seu entendimento como *experiência* de uma realidade objetiva. Em oposição a essa concepção, Peixoto retoma observações, anteriormente desenvolvidas sobre as análises de Barata-Moura, referentes à diferença entre experiência e experimento. Ainda em sua incursão nos clássicos, no sexto capítulo, a autora aprofunda o objetivo de suas análises, a categoria de prática, que se tornou referência para todo o campo crítico da Educação Física no Brasil por meio do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, do Coletivo de Autores. Aqui, a categoria de prática é entendida como experimento e experiência, e, em que pese a defesa da luta de classes como categoria determinante da formação e do trabalho dos professores, no processo de desenvolvimento da obra “perde-se a ligação do experimento com o trabalho e a política” (p. 197).

Por fim, no último capítulo, Peixoto recupera elementos da sua trajetória e das análises anteriormente desenvolvidas e indica a necessidade de “*um vasto projeto de investigação e intervenção* que [...] inclua a perspectiva da *prática* materialista e dialética na direção da formação de professores” (p. 233, grifos da autora), e conclui apontando para um amplo projeto que se abre aos investigadores que reivindicam a tradição marxista; projeto que, como a pesquisadora anuncia, obviamente, não poderá ser desenvolvido por um só pesquisador.

Assim, como resultado da leitura do livro de Elza Margarida de Mendonça Peixoto, podemos afirmar que estamos à frente de um projeto de investigação ambicioso, que acompanha a autora há anos e, com certeza, continuará a

acompanhá-la, dada a extensão e a importância do conjunto de questões envolvidas e, até agora, apenas vislumbradas. Neste momento de ofensiva teórica contra o pensamento crítico, a volatilidade dos interesses e o esquecimento do patrimônio teórico alcançado pelo pensamento crítico, consideramos indispensável a retomada dos fundamentos da tradição marxista.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MOÇAMBIQUE - PASSADO, PRESENTE E PERSPECTIVAS: ENTREVISTA COM BRÍGIDA D'OLIVEIRA SINGO¹



Esta entrevista, feita pelas Professoras **Marcia Alvarenga**² e **Sonia Rummert**³, e que integra o Dossiê Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história,

¹ Entrevista recebida em 24/08/2021. Aprovada pelos editores em 24/08/2021. Publicada em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.51284>.

² Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Associada da UERJ, com atuação na graduação e pós-graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Procientista FAPERJ/UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (CNPq) e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq). E-mail: msalvarenga@uol.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4672329547292143>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>.

³ Mestre em Educação pelo IESAE/FGV/RJ e doutora em Ciências Humanas – Educação pela PUC-RJ. Pós-Doutorado em Formação de Adultos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora Associada da FEUFF, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Representante do GT Trabalho e Educação no Comitê Científico da Anped (2010-2012). Coordenadora do GT Trabalho e Educação da Anped (2012-2015). E-mail: rummert@uol.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928452814893376>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-8786>.

processos de luta e resistência, da *Revista Trabalho Necessário*, apresenta aos leitores a Professora Brígida D'Oliveira Singo, Vice-Reitora Acadêmica da Universidade Licungo, a quem, inicialmente, agradecemos a imensa disponibilidade.

A Professora Brígida Singo nasceu em Maputo, Moçambique, em 02 de fevereiro de 1962. Realizou seus primeiros estudos na Escola primária Completa de Missão São Benedito de Macanda, no Distrito de Marracuene e cursou o ensino Secundário na Escola secundária de Namaacha, na Província de Maputo. Formou-se em Matemática/Biologia na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo e, em seguida, completou seus estudos de graduação em licenciatura do curso de Biologia no Instituto de Biologia. Prosseguiu em sua trajetória acadêmica realizando seus estudos de Mestrado e Doutorado na Universidade Técnica de Dresden, Alemanha, na Faculdade de Educação, quando os temas da formação de formadores e a formação profissional constituíram, como constituem até hoje, seu campo de estudos e pesquisas. Em seu profícuo percurso acadêmico-profissional dedicado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, a professora Brígida Singo, desde o ano de 2019, exerce a função de Vice-Reitora Acadêmica da Universidade Licungo, universidade pública moçambicana, multicampi, sediada na cidade de Quelimane.

No decorrer da entrevista que nos foi concedida, por escrito, no mês de julho de 2021, a Professora Brígida Singo discorre sobre vários temas relativos à educação em Moçambique, proporcionando aos leitores um panorama da complexidade e da amplitude dos desafios que vêm sendo enfrentados pelo país, após o processo revolucionário de libertação da sujeição imposta pelo colonialismo português. Inicialmente, nos é apresentado o atual Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE), tal como entrou em vigor em 1983, seguindo-se considerações acerca da Educação de adultos, sobretudo compreendida como o processo de implementação de programas destinados a jovens e adultos, com realce à questão da alfabetização.

A seguir, a entrevistada sublinha a importância atribuída à educação pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), que conduziu o processo revolucionário, até a nacionalização da educação ocorrida a partir de 24 de julho de 1975. Ao abordar esse processo, ressalta a importância de Paulo Freire e de Samora Machel (primeiro presidente após a independência, de 1975) para a educação popular, compreendida como educação para todos, tal como empreendida no âmbito

dos espaços escolares e nos espaços não-formais, esses últimos valorizados no país. Também poderemos compreender a importância da educação, cujos princípios foram formulados com grande contribuição de Machel, no processo revolucionário, desde a ação nas Frentes Libertas, bem como sobre o papel do professor/educador até a atualidade.

Nossa entrevistada também aborda as dificuldades que hoje ameaçam os programas educativos da pós-independência, tais como as calamidades naturais e a guerra civil dos Dezesesseis Anos, às quais, hoje, vem se somar a pandemia. Finalmente, nesse cenário adverso, nos apresenta considerações acerca dos atuais projetos da Universidade Licungo. Passemos, então, à entrevista que, em muito, contribuirá para um maior conhecimento da realidade e da força de Moçambique.

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Professora, para iniciar nossa entrevista, pedimos que conte, mesmo que brevemente, sobre a situação atual da educação e da formação em Moçambique.

Brígida Singo: *Em primeiro, agradeço o convite feito pelas professoras Marcia Alvarenga e Sonia Rummert para realizar este diálogo que integra o Dossiê da Revista Trabalho Necessário e a possibilidade de compartilhar a história da educação em Moçambique. Começo a dizer que o actual Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE) entrou em vigor em 1983. É composto por cinco subsistemas: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnica-Profissional, Formação de Professores e Ensino Superior. A revogação da Lei 4/1983 pela lei 6/1992 e esta pela Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, que veio ao abrigo do disposto no nº 1 do artigo 178 da Constituição da República, estabelece o regime jurídico do SNE em Moçambique, cuja aplicabilidade abrange todas as instituições públicas e privadas que implementam este sistema. Os princípios gerais do SNE são: (a) a educação, formação inclusiva e equilibrada dos recursos humanos, passa a ser direito de todos moçambicanos; (b) a educação é um direito de qualquer cidadão moçambicano e dever do Estado; (c) promoção da consciência, da responsabilidade e do patriotismo no diálogo para conservação dos valores culturais e da paz; (d) promoção do acesso ao ensino, que garanta o direito e a efectividade de igualdade das oportunidades; (e) organização do ensino integrado, cuja acção educativa conduz ao desenvolvimento sustentável da sociedade, nos termos previstos pela Constituição. Neste contexto, a*

escolaridade obrigatória em Moçambique vai da 1ª a 9ª classe e os encarregados de educação devem, obrigatoriamente, matricular as crianças na 1ª classe até 30 de junho, do ano em que a criança completa os 6 anos de idade. Portanto, a frequência de todo o ensino primário, que abrange 2 ciclos (o 1º de 1ª a 3ª classe e o 2º de 4ª a 6ª classe) e o primeiro ciclo do ensino secundário (da 7ª a 9ª classe) é gratuito, isento de qualquer pagamento de propinas⁴ ou outras taxas escolares e é obrigatório para todos os moçambicanos (educação popular do Paulo Freire). Samora Machel considerava que só a educação generalizada permitirá ao povo moçambicano se apropriar do conhecimento científico-técnico para combater a opressão e a exploração do homem pelo homem. O ensino secundário é nível pós-primário e permite que o aluno continue seus estudos e insira-se na vida social e no mercado do trabalho. Ele organiza-se em 6 classes, dividido em 2 ciclos, o 1º da 7ª a 9ª classe, que é o básico gratuito e obrigatório e o 2º da 10ª a 12ª classes, que condiciona o acesso ao ensino superior. O subsistema de educação de adultos abrange a alfabetização de jovens e adultos, de modo a assegurar a formação geral, que permita o acesso aos diferentes níveis de ensino. O subsistema de educação técnico-profissional é considerado o principal instrumento de formação profissional da força de trabalho qualificada para o desenvolvimento sustentável do país. Finalmente o subsistema do ensino superior, que forma ao mais alto nível nos diversos domínios de conhecimento técnico-científico e tecnológico.

Importante ressaltar que a particularidade da Educação de adultos, em Moçambique, reside na inclusão de programas destinados a jovens fora da escola e a adultos em qualquer lugar de formação considerados em espaço não formal. O termo “alfabetização e educação de adultos” é frequentemente e restritamente usado para realçar o papel que alfabetização funcional deverá desempenhar no desenvolvimento socioeconómico. Em Moçambique o Ministério de Educação, desde o ano de 2003, define oficial a educação não formal, todos os programas ou tipos de actividades educacionais organizados, que estão centrados nas necessidades de um determinado grupo-alvo e que são implementados fora do sistema de educação formal. São, em geral, actividades flexíveis, quanto ao momento, local de realização e adaptação dos conteúdos de aprendizagem em relação ao grupo-alvo escolhido.

⁴ Valor a ser pago pelo ano escolar.

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Considerando o processo histórico de Moçambique nas lutas pela Independência de Portugal, nos fale um pouco sobre a importância atribuída à educação pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), como principal força social.

Brígida Singo: *A nacionalização da educação a 24 de julho de 1975, inicia com a proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos (principal marco pós-independência), regida pela Constituição da República Popular de Moçambique (20 de Junho de 1975) e a consequente massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino e a criação dos centros de formação de professores primários. A independência trouxe uma nova dinâmica na educação em Moçambique, a qual se reflectia na garantia da educação para todos (educação popular), a expansão da rede escolar pelo Estado, que se baseava na sistematização das experiências de educação nas zonas libertadas, da formação de professores e da revisão curricular contínua.*

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Ainda em relação à pergunta anterior, ou seja, no processo de libertação, quais os principais projetos de ação político-pedagógica e quais os principais educadores que influenciaram nas suas formulações?

Brígida Singo: *A Educação Popular é um movimento político-pedagógico, onde o Paulo Freire foi um dos principais disseminadores deste método e o principal mentor desta tendência educacional. O surgimento dos ideais de Paulo Freire nos anos 1950 e 1960, deram origem ao trabalho da Educação Popular e, mais tarde, se transformaram em marco das ideias pedagógicas no mundo. O maior desafio nesse período da pedagogia crítica era desenvolver nos oprimidos a capacidade de reconhecer suas opressões e a consciência de si mesmos, possibilitando-lhes reagir a elas. O objectivo principal da educação popular e saúde era a busca de não apenas a construção de uma consciência sanitária capaz de reverter o quadro de saúde da população, mas, sim, a intensificação da participação popular na perspectiva da educação das políticas públicas. Todos esses pressupostos foram também referenciados pelo Samora Machel nas zonas libertadas durante a luta de libertação*

nacional e logo após a independência nacional. Enquanto líder da Frelimo, Machel teve a coragem de pôr em prática o trabalho de educação que identifica a alfabetização como um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita, quanto para a sua libertação, esse facto fez dele um dos primeiros presidentes de Moçambique a ser popular. Samora Machel defendia que o maior objectivo da escola é ensinar o aluno a ler e escrever para transformar a sua sociedade, e necessariamente conscienciar o aluno para se tornar um militante, fundamentos também trazidos por Freire, na pedagogia do oprimido.

Contudo, é a partir do discurso de Samora Machel, com o título “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder”⁵ que a educação é alçada como instrumento político pedagógico, formativo no processo de aprofundamento da libertação. Esse discurso ao povo surge no contexto de crise de gestão escolar, verificada no sistema educacional por Samora Machel. As situações encontradas e analisadas com profundidade serviram de lições para, necessariamente, se posicionar e defender nesse período, que a educação e a cultura são prioridades ao serviço do povo oprimido e humilhado pelo sistema de exploração colonial. Para Machel, era imprescindível um combate contra o analfabetismo e contra os pensamentos obscuros de exploração do homem pelo homem. Machel via a escola como uma “arma poderosa” para esse propósito e como uma possibilidade de mobilização do potencial humano para o desenvolvimento e o progresso da sociedade. Machel e Freire como pensadores político-pedagógicos propõem a descolonização das mentes e o processo de conscientização do povo oprimido. Aqui nota-se um alinhamento com o pensamento de Samora Machel relativamente ao papel da educação como um instrumento de libertação e que deveria ser assumido por professores, por alunos e por todos os moçambicanos.

Machel evidenciava e vincava que, para que isso fosse possível, era necessário lutar contra os complexos de inferioridade e de superioridade existentes entre os professores e os alunos, pois impedem a aplicação do nosso princípio de juntos aprendermos, uns dos outros, para progredirmos em conjunto, evitando que ambos (professor/aluno) pudessem colocar em causa o cumprimento pleno das tarefas que

⁵ Fac símile apresentado na seção Memória e Documentos, deste número de nossa Revista.

lhes eram confiadas: (a) aprender-ensinando para o aluno e (b) ensinar-aprendendo para os professores.

Pelo mesmo viés, Freire defende que o educador não deve ser o que apenas educa, mas aquele que enquanto educa, é educado, num processo de educação mútua. Assim, reconhece-se a necessidade de se tomar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de Ensino-aprendizagem. É importante que entre o educador e o educando (Freire), ou o professor e o aluno (Machel), haja diálogo, entendido como um processo de encontro entre os homens para reflectirem sobre uma determinada realidade que lhes diz respeito e que entre eles haja o hábito de se escutarem mutuamente.

Nesse contexto, os projectos prioritários de acção político-pedagógica são: i) Desenvolvimento curricular; ii) Desenvolvimento de materiais adequados; iii) Formação e capacitação de recursos humanos; iv) desenvolvimento de habilidades para a vida, prevenção e combate a doenças endémicas (HIV, Malária, Cólera etc). O projecto político-pedagógico, ao se constituir em processo participativo de tomada de decisões, preocupou-se em instaurar uma estratégia de organização que desvelasse os conflitos e as contradições. Este facto foi observado no discurso de Samora Machel, “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder”, que já mencionamos. Exactamente neste ponto, nota-se um alinhamento do pensamento de Samora Machel relativamente ao papel da educação como um instrumento de libertação e que deveria ser assumido por professores, alunos e por todos os moçambicanos. Na perspectiva de Paulo Freire, o processo educativo tem por objectivo educar as populações para torná-las conscientes do seu próprio “status”, da sua luta de libertação, da sua própria realidade, mediante discussões informais ou formais dos problemas socio-económicos e políticos que as afectam. Machel evidenciava e vincava que, para que tal acontecesse, era necessário lutar contra os complexos de inferioridade e de superioridade existentes entre os professores e os alunos, pois impedem a aplicação do princípio de juntos aprendermos, uns dos outros para progredirmos em conjunto, evitando que ambos (professor/aluno) pudessem colocar em causa o cumprimento pleno das tarefas que lhes eram confiadas: (a) aprender-ensinando para o aluno e (b) ensinar-aprendendo para os professores. Pelo mesmo viés, como já vimos, Freire defendia que o educador educa mas, enquanto educa, também é educado em diálogo com o educando.

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Que aspectos se destacam no encontro entre Paulo Freire e Samora Machel nas Zonas Libertadas? Tal encontro ocorreu, efetivamente?

Brígida Singo: *As zonas libertadas eram mais um espaço de mudança de mentalidade pela transformação das relações sociais de trabalho do que um projecto de transformação material imediata das populações. Era na linha da necessidade que se colocava, entre outras, a questão de organização e administração das populações, fazendo face aos problemas imediatos que apareciam e requeriam resoluções concretas e claras, como afirmava Samora Machel. Para ele, era nesse espaço que se procedia à reforma do ensino e ao seu desenvolvimento, criava-se, difundia-se uma nova cultura e organizava-se um novo tipo de educação. Na organização das zonas libertadas, como espaço cultural dinâmico, as posições tornavam-se mais claras e as contradições mais evidentes. As zonas libertadas constituíram sem dúvida um espaço de construção e de definição da política da Frelimo. Nesse espaço cultural construía-se um mundo de vida dinâmico, de contradições e forjava-se um novo tipo de educação. Desde cedo, a Frelimo insistiu na importância e necessidade da educação para o avanço da própria luta, pois para Eduardo Mondlane⁶, a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta. O problema do treino não envolvia apenas o aspecto militar, mas também de configuração das zonas libertadas. Machel defendia as funções políticas, formativas da escola no processo revolucionário, em que considerava cinco pontos fundamentais sobre a escola, onde (1) a escola era a base da formação da Frelimo, como um Povo organizado para sua libertação e emancipação; (2) a escola foi tida como centro de combate às concepções tradicionais, que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, não só de um novo tipo de relacionamento entre homens e mulheres, mas também de uma nova visão sobre o país; (3) a escola tornou-se um centro de difusão de conhecimentos, mesmo que fossem elementares, para introdução de novas formas de trabalho, que orientavam ao aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta; (4) a escola tornou-se também centro de formação de combatentes exigidos pela luta; e (5)*

⁶ Um dos fundadores e primeiro presidente da Frelimo. Sociólogo e primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO), ex-diplomata, ex-professor, cientista e militante político.

a escola destinava-se ao mesmo tempo à formação de produtores e militares, com estreita ligação entre o trabalho e educação, conforme os I e II Congressos, realizados em Setembro de 1962 e Julho de 1968, respectivamente. A formação do Homem Novo, com nova mentalidade, que lhe permitisse ser capaz de resolver os problemas gerados pela luta de libertação e transformar a sociedade moçambicana, está afirmada no documento do Ministério da Educação e Cultura, de 1980. Neste contexto, o Homem era o sujeito e o objecto do trabalho educativo que se inseria no serviço militar nas zonas libertadas e assumia, desse modo, uma função política de: Criar, desenvolver e consolidar uma sociedade nova, que se orientava para a construção de Moçambique próspero, auto-suficiente e independente. Tratava-se de enquadrar e envolver o povo nas fileiras e tarefas da luta de libertação e criar nos alunos uma personalidade moçambicana, tendo em consideração a sua realidade sócio-cultural, reflectindo sobre as ideias e experiências de outros povos, e afirmada de forma contundente nas obras publicadas por Machel; Criar na mulher uma consciência de responsabilidade e solidariedade colectiva, livre de todo o individualismo e mostrar a necessidade de servir o Povo, de participar na produção, ter iniciativa e capacidade de desenvolver o país; Desenvolver o espírito da unidade do povo moçambicano e promover o conhecimento à sociedade para formar o Homem Novo, conforme afirmava-se na Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos. A Frelimo adotou uma educação que se baseava na experiência utilizada nas zonas libertadas na época da luta de libertação. Esta modalidade de ensino colocava os seguintes parâmetros, que são importantes citar:

- (1) o ensino tem que funcionar com os seus próprios recursos, embora quase inexistentes;
- (2) todas as pessoas devem aprender com os outros e ensinar outros;
- (3) fazer uma ligação entre a teoria e a prática colhida nas zonas libertadas;
- (4) lutar contra o tribalismo e racismo entre as diferentes etnias;
- (5) estabelecer uma relação e ligação entre a educação, a produção e a comunidade;
- (6) tornar e fazer da escola um meio de socialização e de relação político-pedagógico.

O convite ao Paulo Freire, permitiu não só consolidar as experiências da Tanzânia, mas também lhe ofereceu a oportunidade de as transferir para outros

países como Moçambique. Embora estivesse ciente que Moçambique, por exemplo, vivia uma experiência socialista, cujo plano centrava-se na consolidação da revolução e da educação de adultos como alternativa metodológica para a implantação de um sistema formal. Neste contexto, o engajamento de Paulo Freire e a palavra de ordem de Samora Machel mostram o quão a preocupação e compromisso as duas personalidades tinham com relação a educação popular. Essa experiência fez com que Freire relatasse no seu livro “Pedagogia da Esperança”, o contacto que teve com o presidente do movimento da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) em Tanzânia. O encontro do Freire com Samora Machel, em Luzaka e Dar es Salaam, marcou-o fortemente e permitiu-o que visitasse os campi de formação nas zonas libertadas. Todavia, o Paulo Freire nunca afirmou em nenhum momento da sua estadia no continente africano, o que teria discutido com Samora Machel no referido encontro e muito menos revelou se teria visitado Moçambique. Acredito que as duas inesquecíveis personalidades constituem a história de Moçambique, e contribuem valiosamente no contexto educativo.

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Em que consistia o método de Espiral implementado na educação nas zonas libertadas?

Brígida Singo: A primeira questão que a pergunta coloca é o que é a espiral do aprendizado? Vários autores definem como conjunto de conteúdos, competências e habilidades que devem ser trabalhados durante a fase da escolaridade e que qualquer instituição de ensino deve promover a utilização deste método durante aprendizagem. A segunda questão que se possa aqui colocar é como funciona o ensino em espiral? E a resposta pode ser orientada no seguinte: Estudos sobre a espiral da aprendizagem demonstram que é possível ensinar qualquer conteúdo para qualquer aluno, independentemente do estágio de desenvolvimento em que ele se encontra, mas na segunda questão se coloca ainda sobre o aspecto de como isso é possível. Provavelmente, a resposta está em que a escola precisa levar em consideração as diferentes etapas de formação de cada indivíduo, qualquer que seja a situação; quando o professor aborda um tema, os alunos precisam ter um conhecimento prévio para conseguir acompanhar a aula. Portanto, é fundamental durante o desdobramento considerar aquele conteúdo que já foi anteriormente

trabalhado em outras classes para facilmente adicionar ao novo trecho de conhecimento. Consequentemente, a revisão de conteúdo é uma parte essencial do ensino espiral, pois é por meio desta que os diferentes conhecimentos são apresentados aos alunos. A terceira questão relaciona-se com os discursos das duas personalidades centrais que são Samora Machel e Paulo Freire e, na minha opinião, educação popular é uma abordagem educacional que analisa colectiva e criticamente as experiências cotidianas e desperta a consciência para a organização e construção de um movimento, que age sobre as injustiças com uma visão política no interesse dos mais marginalizados e oprimidos. Eles apoiam a reflexão e a acção para transformar a sociedade, pois quebram a separação rígida entre professor e aluno – todos são alunos e podem ajudar a facilitar a aprendizagem de outros. As duas personalidades frisam que, (1) comece com a experiência de aprendizagem, (2) procure padrões que se adequem à realidade do sujeito, (3) adicione ou crie novas informações ou teoria, (4) pratique uma acção e desenvolva nova habilidade, elabore plano de acção etc, (5) aplique em acção. Este último ponto foi um dos primeiros cenários seguido e implementado por Samora Machel, durante a luta de libertação nacional (experiência da educação popular nas zonas libertadas).

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Professora Brígida, nos parece ser interessante conhecer a legislação que estrutura a educação do tempo presente em Moçambique.

Brígida: *Sim. Atualmente a educação em Moçambique está organizada pela Lei nº 6 de 1992 que modernizou o Sistema Nacional de Educação (SNE) para trazê-lo em linha com os modelos económicos e políticos consagrados na Constituição de 1990, e foi aprovado um Estatuto Orgânico da Direcção Nacional de Literacia de Adultos. Neste período, destacam-se entre outros, como principais marcos, o surgimento da lei 4/1983; da lei 6/1992; e da Lei 18/2018. A lei 4/1983 (1983-1991) criou condições para que houvesse a possibilidade de se proceder com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE). O surgimento da Lei nº 18/2018 traz as seguintes alterações ao SNE: Introdução da educação pré-escolar; O ensino primário em seis classes; O ensino bilingue como modalidade do ensino primário; O ensino*

básico obrigatório gratuito de nove classes; O ensino secundário de seis classes; O ensino à distância como modalidade do ensino secundário e superior.

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Em sua perspectiva, quais seriam ou são as maiores dificuldades enfrentadas hoje em relação à educação e, em particular, na Educação de Adultos?

Brígida: *Em Moçambique, infelizmente, os programas educativos realizados após-independência estão hoje seriamente ameaçados por factores externos ao sistema educativo. O declínio económico que se acentuou a partir de 1981, e caracterizado por calamidades naturais como a seca e as cheias, que se juntaram aos efeitos de uma guerra civil dos 16 anos, afectou severamente o sistema educativo moçambicano. As situações de emergência e as necessidades de defesa trouxeram graves cortes à despesa pública destinada à educação, e determinaram a estagnação do sistema educativo em termos quantitativos e qualitativos. A actual guerra perpetuada pela junta militar da Renamo⁷ no centro, das províncias de Sofala e Manica e a dos terroristas no norte de Moçambique, especialmente em Cabo Delgado, causou muita deslocação da população e conseqüentemente das crianças em idade escolar. Esta Guerra esteve aliada à destruição de infra-estruturas escolares e sociais por calamidades naturais e, conseqüentemente, ao abandono das escolas pelos professores e alunos, podendo, contudo, assistir aulas em condições deterioráveis. O problema do custo elevado da Internet e a falta de infra-estrutura tecnológica na maioria das Instituições de Educação geral, dificulta grandemente a leccionação remota. Logicamente esta situação apanhou a todos desprevenidos e grandes dificuldades em operar estas tecnologias para a leccionação híbrida. Moçambique deve investir em infra-estruturas e na capacitação dos professores do ensino geral e docentes das diversas universidades.*

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: No contexto apontado, qual seria o papel da Educação Popular em Moçambique na atualidade?

⁷ Resistência Nacional Moçambicana, o segundo maior partido político de Moçambique.

Brígida: *Eu entendo que a educação popular é uma perspectiva de educação que valoriza os saberes do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. A principal característica da Educação Popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo, tornando esse espaço de educação um lugar afectivo, alegre e de amorosidade. Ela preconiza o aprender a partir do conhecimento do sujeito e o ensinar a partir de palavras e temas gerados do cotidiano dele, reconhecendo a importância do saber popular e do saber científico. A Educação popular é vista como acto de aquisição de conhecimento para a transformação social, com um certo cunho político. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito consegue se situar no contexto e manifestar seu interesse. A partir da leitura, percebemos que são frequentes duas imagens do educador: o educador como ponte e o educador como mediador. A primeira imagem, o educador como ponte, associa o educador ao papel de apoiante, que é a passagem entre conhecimentos populares e acadêmicos, que subsidia a acção dos sujeitos-educandos, ao mesmo tempo em que facilita reflexões ou é facilitador de aprendizagens. Enquanto educador-facilitador de aprendizagem, é dizer que o processo educativo está centrado no educando, delegando ao educador a função de motivar, estimular e deixar fluírem as motivações do aluno. Todos os sujeitos se transformam, porque tanto os educandos, quanto os educadores mobilizam os próprios saberes e a própria leitura da realidade.*

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Diante da grave crise sanitária que o mundo atravessa, quais os projetos da Universidade Licungo e quais os impactos da COVID-19 na formação dos professores e pesquisadores?

Brígida: *A entrada do século XXI fez-se acompanhar de várias tecnologias emergentes que estão mudando nossa forma tradicional de fazer educação. Há cem anos, as pessoas chegavam à sala de aula, sentavam enfileirados e ouviam o professor ensinar; há cinquenta anos, a mesma coisa e há trinta anos, também! Para uma avaliação justa, todos devem realizar o mesmo teste: por favor, subam naquela árvore (sujeitos de aprendizagem: macaco, elefante, cão, peixe, pinguim etc.). Na Educação Tecnológica, minha premissa é de que a tecnologia aumenta/melhora a*

qualidade do ensino; estimula novas formas de aprendizagem; aproxima professores e estudantes e estabelece uma relação-pedagógica sã. Há diferentes maneiras de se explorar a tecnologia no ambiente de ensino e de aprendizagem. Ela ajuda, também, o professor a realizar um melhor trabalho pedagógico, embora não possa substituir o professor, apenas dá-lhe mais poder pedagógico. O desafio da Universidade Licungo é encontrar uma linguagem pedagógica apropriada à aprendizagem mediada pelas diversas Mídias que permeiam a sociedade; O investimento em tecnologia educacional se tornou uma necessidade nas instituições de ensino; Necessidade de formação contínua de professores para o desenvolvimento de habilidades necessárias para utilização das tecnologias e adaptação aos mais diversos contextos educacionais; O custo de equipamentos tecnológicos continua alto.

Para se ter uma ideia sobre a complexidade desta pandemia para a universidade, em março de 2020, quando fomos forçados a restringir a presencialidade para garantir a segurança durante a actual pandemia, apenas algumas Instituições do ensino superior-IES familiarizadas com modelos híbridos ou que utilizavam a tecnologia educacional em escala conseguiram virar a chave imediatamente. Aprendemos e evoluímos muito nos últimos nove meses de 2020, mas está claro que nosso modelo de ensino remoto está longe de ser o mais adequado para o contexto em que vivemos, precisamos continuar a melhorar! Um olhar no cenário actual, verifica-se que as instituições têm dois tipos de alunos, Digital Natives & Digital Immigrants. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para quem o nosso sistema educacional foi desenhado para ensinar.

Eu, ainda, acrescento outra questão, ou seja, quais são, então, os embates e desafios que estamos a enfrentar? E arrisco em dizer que o desafio da Universidade Licungo é encontrar uma linguagem pedagógica apropriada à aprendizagem mediada pelas diversas Mídias que permeiam a sociedade; O investimento em tecnologia educacional se tornou uma necessidade nas instituições de ensino; Necessidade de formação contínua de professores para o desenvolvimento de habilidades necessárias para utilização das tecnologias e adaptação aos mais diversos contextos educacionais; O custo de equipamentos tecnológicos continua alto! E a primeira consequência disso é que o “computador”, o “tablet”, o “smartphone” etc. ainda não são, em Moçambique, objectos tecnológicos democráticos para muitos dos nossos estudantes e como consequência directa, a “Internet” também ainda não é

democrática. Então, pensar uma estratégia de ensino que recorra a meios tecnológicos digitais requer da Universidade Licungo uma reflexão profunda e sob o risco de excluir no lugar de incluir digitalmente! A terminar, eu queria vaticinar que é bem provável que a distinção entre EaD e presencial deva acabar nos próximos tempos, inclusive do ponto de vista regulatório e que o ensino híbrido venha ser a regra.

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Retornando à questão da Educação de Adultos, pedimos que a professora nos conte um pouco da sua relação com a alfabetização de adultos em Moçambique e o legado deixado pela revolução.

Brígida: Desde a revolução pela independência de Moçambique, a alfabetização e escolarização de adultos era dada aos guerrilheiros que, por sua vez, ensinavam às populações o que aprendiam. A alfabetização de crianças, jovens e adultos funcionava nos centros da Frelimo ou Zonas Libertadas: escolas, centros-piloto, de preparação político-militar, centros de saúde e representações da Frelimo nos países vizinhos. Em minhas memórias que trago para esta entrevista, compreendo o desafio da alfabetização no processo da revolução que deve ser analisada em duas linhas: a generalizada voluntarista e a generalizada globalista, que é a “linha popular ou do povo”. Na perspectiva revolucionalista da “escola de trabalho”, a alfabetização de adultos não pode se limitar à memorização mecânica de palavras e frases. É preciso que a aprendizagem de leitura e da escrita estejam associadas à compreensão e à reflexão crítica do contexto social em que esses se inserem. A aprendizagem da escrita e da leitura deve estar articulada à compreensão da realidade e da prática social em que o indivíduo se encontra inserido. Para tanto, é preciso que o processo de aquisição de conhecimento se baseie no conhecimento anterior - “o Prévio”-, proporcionando-lhe uma gama de variedades de estratégias ou oportunidades para a construção de novos conhecimentos, capazes de desvendar a razão de ser dos factos ou fenómenos ocorrentes na comunidade (problemas, conflitos, guerras etc).

Nesse legado, no qual tivemos participação ativa, a alfabetização e educação básicas constam de vários instrumentos legais e de políticas de desenvolvimento do país. Dentre eles se destacam a Constituição da República de Moçambique que define

a educação como um direito de todo cidadão e como um caminho para a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos.

Marcia Alvarenga e Sonia Rummert: Para concluir nossa entrevista, quais desafios permanecem em Moçambique na atualidade?

Brígida: *Sem dúvida, a persistência de altos índices de analfabetismo no país continua a nos exigir reflexão e ação, pois tem muitas causas e pode ser analisada de diferentes maneiras. A mesma análise aponta alguns constrangimentos, tais como pessoal pouco qualificado, falta de garantia de financiamento para a implementação dos programas de Educação de Adultos, insuficiente capacidade do Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA) em desempenhar as suas funções, particularmente no tocante à implementação do Regulamento de Pagamento de Subsídios aos Alfabetizadores. Este facto trava a efectividade da implementação plena dos programas de Educação de Adultos em Moçambique.*

Tese de Doutorado¹

DIAS, Vanessa Gonçalves². **EMBRIÕES DO PODER POPULAR? Um estudo comparado das experiências agrárias de trabalho e educação no Brasil e Venezuela.** 2021. 321f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre.

Resumo Expandido³

Esta pesquisa se insere no debate sobre o projeto destrutivo do capital e as alternativas de trabalho, educação, cooperação e auto-organização do campesinato latino-americano. A pesquisa se desenvolveu em dois países: Brasil e Venezuela, em territórios rurais, onde foram acompanhadas duas experiências agrícolas nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil e duas experiências nas Comunas Socialistas (CS), ligadas ao Movimento Comunero na República Bolivariana na Venezuela.

A pesquisa teve como objetivo principal analisar em que medida a luta política travada pelos trabalhadores e trabalhadoras camponeses desenvolve consciência de classe, auto-organização e experiência na organização política na perspectiva da *emancipação humana, autogestão e do poder popular*. A partir deste objetivo, levantamos diversas indagações, tais como: de que forma tais experiências tentam romper com a cisão entre concepção e execução do trabalho? Como a auto-organização dos trabalhadores e trabalhadoras se relaciona a um projeto alternativo

¹ Resumo recebido em 16/07/2021. Aprovado pelos editores em 21/07/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50876>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, integrante da Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – TRAMSE/UFRGS, E-mail: vanygd@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5528158235689425>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8419-9376>

³ Tese defendida no dia 29 de janeiro de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof. Dra. Conceição Paludo, com bolsa CAPES, vinculada ao projeto de pesquisa: *Educação Popular: teorias e práticas, no âmbito dos processos escolares e não escolares*.

ao capitalismo? As experiências apontam para algo além do conhecido desenvolvimentismo?

Questionamos também quais são os aspectos e elementos que evidenciam que as experiências de produção ecológicas dos assentamentos do MST e das comunas agrárias bolivarianas, inseridas na proposta do *Socialismo do século XXI*, têm sido aquilo a que se contrapõem: oposição aos modelos produtivos do agronegócio e do rentismo. E também procuramos responder o que há em comum entre Brasil e Venezuela. Por que a escolha da Venezuela, se esse não se trata de um país tipicamente agrário? Quais paralelos comparativos seriam possíveis entre Assentamentos e Comunas?

O critério que nos levou à escolha dessas experiências foram algumas razões: a primeira dá-se pela expressão do que a experiência do MST e os Conselhos Comunais Venezuelanos vêm representando nos últimos anos; e a segunda, porque ambas as experiências populares partem de concepções chave desta investigação, quais sejam: a *soberania alimentar, cooperação, a autodeterminação dos povos e o poder popular*.

A metodologia da pesquisa consistiu na perspectiva teórica do Materialismo Histórico Dialético (TRIVIÑOS, 1987; KOSIK, 2011), no campo da pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE, 1986), delimitando-se um estudo comparado (FRANCO, 1992; 2002; 2009). Os procedimentos metodológicos envolveram revisão de literatura, análise documental, levantamento de dados primários e secundários, fase exploratória e trabalho de campo. O trabalho de campo foi realizado nos assentamentos: *Capela e Filhos de Sepé*, na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS e nas Comunas Socialistas: *El Maizal e Che Guevara*, localizadas nos municípios de Simón Planas e Caracciolo Parra Olmiedo ambos na Venezuela.

O levantamento de dados variou entre os anos de 2016 e 2020: o primeiro constituiu-se na fase exploratória e o segundo no trabalho de campo e a coleta de dados finais. Para realização da coleta de dados, foram utilizadas primordialmente as *entrevistas semiestruturadas*. Também, de forma complementar, a *observação participante*, que foi realizada com o intuito de observação das diversas interações nos espaços pesquisados. E ainda tivemos como apoio o *diário de campo*, que teve o objetivo de acompanhar as atividades, reuniões e assembleias. O diário de campo

auxiliou nas anotações e memórias dos procedimentos e interações cotidianas dos assentamentos e das comunas.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, buscamos trazer o debate sobre o método de pesquisa e os acúmulos epistemológicos, além das imersões nos campos de pesquisa, para os processos metodológicos do estudo comparado. O capítulo também busca resgatar as contribuições da atualidade (estado da questão) sobre as questões agrárias e as experiências cooperativadas a partir de buscas em periódicos, eventos, etc.

O segundo capítulo tem por objetivo discutir o papel do estado, do cooperativismo e da construção do poder popular e resgatar duas das principais experiências do chamado controle operário: a primeira experiência de poder da classe trabalhadora, a *Comuna de Paris* e a experiência *dos Sovietes na Rússia*. Além do debate das experiências de construção do poder dos trabalhadores, abordamos brevemente o papel da educação na construção da consciência socialista durante os processos revolucionários.

No terceiro capítulo, recuperamos o desenvolvimento histórico da questão agrária no Brasil e na Venezuela demonstrando as propostas de desenvolvimento que foram sendo gestadas nos países investigados. O quarto capítulo consiste nas análises dos espaços investigados no Rio Grande do Sul/RS: a) Assentamento Capela; b) Assentamento Filhos de Sepé; e na República Bolivariana da Venezuela: a) *Comuna Socialista El Maizal*; b) *Comuna Socialista Che Guevara Mesa Julia*.

E, por fim, os resultados e considerações finais desta investigação sustentam a hipótese formulada e demonstram que embora permeadas de contradições, as experiências investigadas indicam “janelas” que apontam alternativas viáveis para problematizar “as estratégias anticapitalistas e os instrumentos políticos que permitem construir o poder popular do século XXI”. Constroem, assim, na atualidade, um importante farol de resistência dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e da cidade.

As experiências de produção ecológicas de arroz do MST e as Comunas Agrárias República Bolivariana da Venezuela inovam ao invocar na práxis do trabalho cooperativo, a agroecologia, o poder popular e a auto-organização dos trabalhadores e trabalhadoras. Revelam o caráter essencialmente contraditório do capital, demonstram a possibilidade da construção de resistências ao modelo do

agronegócio e ao rentismo petrolífero, bem como engendram processos educativos que sinalizam saltos qualitativos no âmbito da formação humana e da autogestão, pelos processos de coletivização dos meios de produção que envolvem múltiplas técnicas e o conhecimento relativo tanto ao planejamento quanto à execução das atividades, contribuindo, assim, para a construção do poder popular nos territórios investigados.

Assim, conclui-se que: a) embora as experiências pesquisadas não eliminem a alienação do trabalho, a propriedade e a posse dos meios de produção, o trabalho em seu sentido ontológico, a educação politécnica e a ciência agroecológica trazem para os trabalhadores/as a possibilidade de articular os saberes que a organização capitalista do trabalho fragmentou; b) os processos educativos com novas culturas do trabalho e novas matrizes produtivas forjam na práxis da produção coletiva novas relações de organização, produção, educação e insubordinação; c) Sobre o protagonismo das mulheres e o poder popular, nos assentamentos do MST verificamos a ampla participação permanente das mulheres, na liderança das frentes produtivas de panificação e comercialização nas feiras agroecológicas, enquanto que, na Venezuela a participação das mulheres nas experiências de produção social e na direção dos processos políticos é bastante impactante. Conforme dados de Obediente e Arena (2017, p. 171): “en la construcción del Poder Popular interviene mayoritariamente un género: las mujeres; más del 60% de los consejos comunales están integrados e impulsados por mujeres”; d) de modo geral, pode-se evidenciar que o Movimento Comunero avança com a Ofensiva Socialista na construção do Estado Comunal na República Bolivariana da Venezuela. Enquanto o MST, em graus diversos, consegue se colocar como uma alternativa de “resistência ativa” para o campesinato, a partir da experiência do “conglomerado de produção ecológica” (MARTINS, 2019).

Referências

FRANCO, Maria Ciavatta. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórica metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, Maria Ciavatta (org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992a.

_____. **Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, agosto/2004b.

_____. **Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009c.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

OBEDIENTE, Mario Sanoja; ARENAS, Iraida Vargas. **Del rentismo al socialismo comunal bolivariano: ensayos reunidos.** Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. **A produção ecológica de arroz e a Reforma Agrária Popular.** São Paulo: Expressão Popular, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Compendio de Leyes Del Poder Popular Popular.** Caracas, 2012. Disponível em: www.minci.gob.ve

Dissertação de Mestrado¹

FERREIRA, Sânia Nayara da Costa². **A pedagogia do capital no Programa Adolescente Aprendiz da Fundação Bradesco.** 2020, 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2020. Orientação da Prof^a Dr^a Sonia Maria Rummert.

Resumo expandido

A dissertação teve como objetivo evidenciar o sentido e a especificidade da educação profissional na Fundação Bradesco a partir da Lei da Aprendizagem, que se materializa na Fundação como Programa Adolescente Aprendiz, implementado no ano de 2004, em parceria com o Banco Bradesco, com o objetivo de oferecer formação profissional para jovens de 14 a 24 anos de idade e “fomentar oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento do país” (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2014, p.28).

No que se refere ao campo empírico documental, tratamos o tema a partir de fonte oficiais e oficiosas da Fundação Bradesco e do Banco Bradesco no período de 2013 a 2018. Além dos marcos espaço-temporais da pesquisa, consideramos a promulgação da Lei da Aprendizagem no ano 2000 e a criação do Programa Adolescente Aprendiz da Fundação Bradesco no ano de 2004.

Tendo por base os pressupostos do campo de investigação trabalho-educação, compreendemos a relação trabalho e educação enquanto uma totalidade concreta e “síntese de múltiplas determinações (MARX, 2008). Para além disso, vemos a formação do trabalhador coletivo para a produção e reprodução da

¹ Resumo recebido em 22/07/2021. Aprovado pelos editores em 26/08/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50987>.

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: sanianayara@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7607-5493>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2630965743922769>

existência que sob a concepção burguesa de mundo se constitui em paradigma de educação do empresariado e do capital financeiro no século XXI.

A análise da pedagogia do capital e de suas estratégias para a educação profissional, a partir do Programa Adolescente Aprendiz da Fundação Bradesco, nas primeiras décadas do século XXI, é importante para identificar as ações políticas do capital para a educação como parte de uma articulação orgânica. Esse movimento está, pois, em permanente expansão e no bojo do capital-imperialismo que “exige a internacionalização das políticas públicas, dos processos de gestão, das regras e normas necessárias para fazer funcionar os sistemas de produção e de consumo” em escala planetária, “de forma integrada e coadunada às necessidades do sistema produtivo total que ele próprio engendra” (RUMMERT et al., 2013, p.719).

O texto está estruturado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, concentrou-se no plano mais teórico, na tentativa de compreender a partir da concepção de Estado Ampliado em Gramsci (2017) como conceito e ferramenta metodológica (MENDONÇA, 2014) para analisar a morfologia da sociedade capitalista na atual fase do capital, o capital-imperialismo. Nesta fase, ao qual o Brasil se integra de maneira subordinada na divisão internacional do trabalho aos países imperialistas, mas também tem apresentado peculiaridades pelo menos nas últimas décadas, na sua dinâmica interna, a burguesia atual, experimenta o predomínio do capital monetário, convertendo-se em país capital imperialista (FONTES, 2010).

No capítulo dois procuramos compreender o processo de valorização e expansão do capital a partir dos anos de 1980, período no qual a transferência de capital entre os grandes capitalistas, por meio de suas agências financeiras, setores empresariais sociais intensifica-se, chegando aos anos 2000. A burguesia financeira, para continuar com seu projeto hegemônico, cria condições para intervir nas políticas macroeconômicas e assim poder garantir o controle dos fluxos de capitais. Nesse bojo, o Banco Bradesco cresce significativamente, chegando na atualidade ser o segundo maior Banco do Brasil e, internacionalmente, a ter doze subsidiárias e agências pela América Latina, Europa, Ásia, Estados Unidos.

Desse modo, se o Banco Bradesco garante a sua expansão, conseqüentemente, seus associados também são beneficiados, a destacar a

Fundação Bradesco por meio de seus intelectuais orgânicos³, tendo como acionista a Família Aguiar, no Banco Bradesco, e na Fundação Bradesco, são representados pela Denise Aguiar Alvarez e João Aguiar Alvarez com funções de direção em ambas as agências.

Assim, consideramos que a sagacidade de ter intelectuais nos conselhos e na diretoria do Banco contribui para o êxito da Fundação na permanente construção e manutenção da ideologia da classe à qual pertencem. Estes intelectuais, ligados organicamente a Fundação Bradesco, gozam de autonomia relativa em relação aos interesses objetivos das frações que dirigem a entidade. O projeto de educação encapsulado pela Fundação Bradesco garante a credibilidade da instituição perante as frações do capital financeiro associadas ao Banco e à Fundação Bradesco e, sobretudo, o seu reconhecimento por diversos meios, perante a sociedade. Portanto a longevidade na representação dos interesses do capital-imperialismo, dentro do bloco social no poder, marca a rearticulação privatista com o êxito do capital financeiro no âmbito educacional.

O capítulo três intitulado “Fundação Bradesco: o capital faz escola” situa o cenário favorável, de consolidação da hegemonia financeira do capital-imperialismo, o Banco Bradesco, por meio da Fundação Bradesco, encontrou apoio, já em 1975, na rearticulação privatista no âmbito educacional, mediada pelo Estado, que possibilitou a ampliação da Fundação, uma vez que as instituições com ações benevolentes para as crianças e jovens “desvalidos da sorte” e “pobres” eram isentas de impostos, ao mesmo tempo, em que entravam em disputa pelo financiamento via Estado. Essa medida sem precedentes, na década de 1990, retoma com o processo de elaboração de várias “reformas”. Podemos citar, a título

³ Ao fazer a relação entre os intelectuais orgânicos do Banco Bradesco e da Fundação Bradesco, podemos perceber um número significativo de intelectuais da burguesia como: Denise Aguiar Alvarez, João Aguiar Alvarez, Lázaro de Mello Brandão, Luiz Carlos Trabuco Cappi, entre outros. Por tratar de um resumo, escolhemos destacar algumas trajetórias através de notas bibliográficas para que o leitor compreenda melhor quem são estes intelectuais orgânicos da burguesia, qual a sua importância no cenário da educação nacional, no mundo financeiro, etc. **Denise Aguiar Alvarez** - membro da Mesa Regedora e atual Diretora Adjunta da Fundação Bradesco; membro externo do Conselho Administrativo do Banco Bradesco; presidente do Conselho de Governança de Todos Pela Educação; **João Aguiar Alvarez** – atual membro da Mesa Regedora e Diretor Adjunto da Fundação Bradesco, além de ser membro do Conselho de Administração do Banco Bradesco; **Lázaro de Mello Brandão** – foi presidente da Mesa Regedora da Fundação Bradesco, do Conselho de Administração das Sociedades Controladas do Banco Bradesco, faleceu em novembro de 2019; **Luiz Carlos Trabuco Cappi** – vice-presidente da Mesa Regedora da Fundação Bradesco; presidente do Conselho de Administração do Banco Bradesco; presidente do Conselho de Representantes e da Diretoria Executiva da Confederação Nacional das Instituições Financeiras (CNF).

de exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) que reforçou a ausência do sistema nacional de educação, afirmando a marca dual da educação e ampliou as possibilidades de ofertas educativas fragmentadas de educação profissional para a classe trabalhadora.

O Programa Adolescente Aprendiz é mais uma investida da Fundação Bradesco, que tem como objetivo educar os filhos da classe trabalhadora e inseri-los no mercado de trabalho, oferecendo a eles um ensino profissionalizante segundo os pilares da “educação ao longo da vida”. Nesse sentido, organiza-se uma sociedade educativa, ao mesmo tempo sociedade aprendente com quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (SHIROMA et al., 2007, p.56). Esse conjunto de aprendizagens tem a função de educar a classe trabalhadora para o consenso.

Em conjunto com o lema “aprender a aprender”, a Fundação busca destacar a atuação no ensino profissionalizante, “por ser mais flexível em relação aos objetivos, currículos e programas” (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2017, p.40). Nesse sentido, a Fundação justifica sua ênfase na atuação de cursos profissionalizantes por atender “a uma grande parcela da população trabalhadora na área da Educação Profissional” (ibid., p.40). Mas esse conjunto de ações educativas, como parte da hegemonia financeira, influenciada pelos padrões de oferta e demanda do mercado, é que influencia os tipos de curso a ser ofertado, por exemplo, o curso Técnico em Logística, que “é oferecido nas Unidades Escolares de Natal (RN) e Vila Velha (ES), importantes portos de entrada e saída de mercadorias do Brasil e do exterior, com reconhecida infraestrutura logística de portos, ferrovias, centros de distribuição e de operação” (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2014, p.30).

A concepção de educação profissional e formação humana da Fundação Bradesco no Programa Adolescente Aprendiz, visa uma formação ideológica calcada nos pilares “aprender a aprender”, articulada com “a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade” (FRIGOTTO, 2002), ideologias essas, que o capital-imperialismo vem propagando por meio de suas agências internacionais e nacionais, conseguindo adeptos a essa concepção de educação em todos os níveis, para assim, manter e ampliar a realização dos interesses das classes dirigentes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Lei da Aprendizagem. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em outubro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em março de 2019.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UERJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

FUNDAÇÃO BRADESCO. **Relatório de Atividades 2014.** São Paulo: FUNDAÇÃO BRADESCO, 2014.

_____. **Relatório de Atividades 2017.** São Paulo: FUNDAÇÃO BRADESCO, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan./jul., 2014.

RUMMERT, Sonia et. al. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 54, v.18, p. 717-799, jul.-set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt - Acesso em janeiro de 2019.

SHIROMA, Eneida Oto et. al. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Dissertação de mestrado¹

LOBO², Lidiane Barros. **“Quem manda na escola pública?” Os projetos educacionais em disputa no município de Nova Iguaçu – RJ entre 1964 e 1988.** 2019. 130p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (UERJ), Duque de Caxias, 2019.

Resumo expandido

Este trabalho constitui um resumo da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2017 e 2019 no Programa de Pós Graduação em Educação, Comunicação e Cultura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Estabelecendo como marco temporal o período entre a deflagração do golpe que instaurou a Ditadura Civil Militar no Brasil, em 1964, até a Promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, buscou-se compreender de que forma as modificações no cenário político nacional impactaram o local, por meio da materialidade das políticas públicas implementadas, da identificação dos diversos atores sociais e as relações entre os diferentes grupos. Dessa forma, ensejamos identificar não apenas a concretude das ações governamentais no contexto de um regime militar, mas também os processos de luta e resistência, destacando as experiências de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores realizadas pelos movimentos populares, no território abordado.

A investigação histórica sobre os processos educacionais e o direito à educação nos municípios da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, constituem-se ainda um campo pouco explorado nas produções acadêmicas. A busca bibliográfica realizada sobre o tema confirmou esse dado, levando-nos a estabelecer como

¹ Resumo recebido em 14/07/2021. Aprovado pelos editores em 17/07/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50838>

² Lidiane Barros Lobo é professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF) e Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). E-mail: lidlobo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9538670291193852>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1089-3485>

metodologia a realização de entrevistas com diferentes atores sociais, assim como a análise de documentos oficiais (municipais e federais) e periódicos da época.

Cenário político, educacional e a ideologia do regime militar

O cenário de um país mergulhado em uma ditadura civil-militar, durante a década de 1960, representou, em nível local, generalidades características de nossa inserção enquanto periferia nas relações do capital, e particularidades resultantes do processo de constituição das relações políticas na Baixada Fluminense, no contexto do capitalismo dependente (FERNANDES, 1975).

A partir de 1964 e durante os primeiros anos da instauração do novo regime político, as movimentações, tanto no Legislativo quanto no Executivo do município de Nova Iguaçu, objetivaram adequar a cidade ao quadro situacionista. Entre a instituição do golpe e o ano de 1988, registraram-se dezesseis prefeitos, sendo que onze apenas entre 1964 e 1975 (BATISTA, 2014), indicando a grande rotatividade de ocupantes do cargo de prefeito – entre renúncias, cassações e interventorias. Porém, essa rotatividade não se manifestou para a indicação dos cargos no campo educacional. A pesquisa mostra que, em geral, os indicados possuíam relações orgânicas com o campo dominante, sejam estas no campo político ou mesmo familiar.

As principais substituições identificadas foram motivadas pela ascensão do substituído (saindo da direção de escola para ocupar a chefia de Departamento/Secretaria Municipal; candidatura ao Legislativo/Executivo). Tal procedimento indica que essas escolhas sobreporiam a existência de critérios técnicos, prevalecendo a adesão a um determinado campo político e eleitoral.

As duas principais escolas públicas de Nova Iguaçu – Colégio Monteiro Lobato e Instituto de Educação (IE) – foram exemplos da grande incidência das ações do regime, indicando que a educação foi campo estratégico para a consolidação da ideologia dominante. Vejamos alguns exemplos: em agosto de 1964, o professor Simão Sessim foi indicado para assumir a direção do IE. Em 1969, passou a chefiar o Departamento de Educação (o equivalente ao cargo de Secretário Municipal) e, no ano seguinte, assumiu a chefia de gabinete do prefeito Ruy de Queiroz. Sessim pertence à família Sessim/David, grupo político que despontou no início da década de

1960, no Rio de Janeiro, conhecido também pela sua associação ao jogo do bicho e às escolas de samba.

A atuação em colégios na cidade de Nova Iguaçu como professor e diretor de unidade está relacionada diretamente ao predomínio de um grupo político ligado aos membros da família Abraão/David da cidade de Nilópolis. Deputado Jorge David é quem controlava as indicações no Instituto de Educação Rangel Pestana, utilizando-as para fortalecer seu grupo político e ampliar sua base eleitoral para outras regiões além do pequeno município de Nilópolis. (BATISTA, 2016, p. 132).

Outro caso a ser destacado é o da professora Dilma Ignez Cardoso, que atuou como professora do Instituto de Educação juntamente com Sessim. Anos depois, tornou-se diretora do Colégio Monteiro Lobato, substituindo o professor Ruy de Queiroz, que assumiu a interventoria municipal. Foi durante a gestão da professora Dilma que aconteceram as homenagens ao 6º aniversário da Revolução, com a presença do Interventor Municipal, do deputado Jorge David e do Major Ênio Lacerda, então Comandante da Vila Militar, substituto do Capitão Zamith, marido de Dilma. A direção do Instituto de Educação de Nova Iguaçu foi ocupada por dois interventores/prefeitos: além de Ruy de Queiroz (vice-diretor), Joaquim de Freitas também ocupou o cargo.

A partir da década de 1970, as mudanças estruturais começaram a tomar corpo na administração municipal, previstas pelo Ato Institucional nº 8 (AI-8), que atribuía aos “Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de população superior a 200 mil habitantes competência para realizar, por decreto, a respectiva reforma administrativa” (BRASIL, 1969).

Para Harvey (2005), esse período se caracteriza pelo aprofundamento do neoliberalismo nas economias centrais, que se instituiu como projeto político das classes dominantes. Com isso, projetou-se aos países capitalistas dependentes uma série de orientações para a adequação à organização do capital internacional. Um conjunto de legislações foi implementado a fim de garantir mudanças na organização do Estado, a partir da nova configuração do capitalismo internacional.

Assim, destacamos a criação das Secretarias Municipais em substituição aos Departamentos, do Fundo Municipal de Educação e Cultura (FUMEC) e da Fundação Educacional e Cultural de Nova Iguaçu (FENIG). Sobre a última citada, um de seus objetivos constituía no financiamento de bolsas de estudo em instituições privadas.

Não seria coincidência o fato de os indicados à Secretaria de Educação e à Presidência da FENIG terem vínculos com as escolas particulares.

As afirmações feitas por Cunha (2002) em relação ao caráter privatista das legislações educacionais da Ditadura Militar encontram materialidade nas ações locais fundamentalmente sob forma de isenções fiscais para instituições de ensino particulares, transformadas em bolsas de estudos e alçadas à condição de moeda de troca entre políticos, empresários e a população da cidade.

Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda.

Sendo assim, os exemplos de concessões a essas unidades não tardariam a aparecer, colocando a Baixada Fluminense no centro de um escândalo nacional de desvios de recursos públicos. Esse fato relaciona-se à sistemática atuação dos setores privatistas que atuavam no campo da educação.

Década de 1980: o ressurgimento dos movimentos populares

A década de 1980 sinaliza o aparecimento de forças sociais de oposição, vinculadas aos movimentos de bairros, aos movimentos docentes e estudantis e, fundamentalmente, aos da igreja católica. A Diocese de Nova Iguaçu, durante o bispado de Dom Adriano Hipólito, se estabeleceu como importante espaço de articulação e aglutinação de militantes e moradores da Baixada Fluminense em torno das pautas populares. A educação e o saneamento estiveram como pontos prioritários das pautas de reivindicações destes setores. Neste período, apresentaram-se modificações no campo da institucionalidade, alterando as configurações tanto na Câmara quanto no Executivo Municipal.

Assim, merecem destaque as experiências de alfabetização de jovens e adultos promovidas a partir dos convênios entre as Associações de Moradores (AM), a Diocese de Nova Iguaçu e a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e

Adultos (EDUCAR), que veio a substituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no fim da ditadura. Contando com o financiamento de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o projeto chegou a atingir cerca de 7 mil alunos no município, em turmas organizadas nas sedes das AM's e das igrejas católicas. As entrevistas indicam as visitas feitas por Paulo Freire para o acompanhamento desse trabalho. Outro indicador da dimensão que os convênios adquiriram foi a menção honrosa a Nadejda Krupskaja, dada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em uma disputa com 156 países, no ano de 1988.

Se nos anos iniciais da Ditadura civil-militar a conjuntura indicava um perfil mais autoritário da forma de atuação do Estado, no período de abertura política é possível identificar com muita nitidez as acomodações necessárias.

É importante destacar que as experiências de educação de jovens e adultos, assim como as primeiras creches municipais, conquistadas no mesmo período, inserem-se no bojo da articulação de militantes, homens e mulheres da Baixada Fluminense, que viam no enfrentamento ao regime autoritário não apenas a resistência cotidiana, mas a disputa por um projeto de sociedade. A luta pelo direito à educação inseriu-se nessa perspectiva.

Referências

BRASIL. **Ato Institucional número 08**, de 02 de abril de 1969. Atribui competência ao Poder Executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de população superior a duzentos mil habitantes, para realizar, por decreto, a respectiva reforma administrativa, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-08-69.htm. Acesso em 19 de junho de 2021.

BATISTA, Allofs Daniel. Onze prefeitos em onze anos: das vitórias do MDB à hegemonia arenista In: SALES, J. FORTES, A. (orgs) **A Baixada Fluminense e a ditadura militar: movimentos sociais, repressão e poder local**. 1ª ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016. p.129.

_____. **Onze prefeitos em onze anos: o campo político iguaçuano nas páginas do Correio da Lavoura (1964-1975)**. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes Sociais na América Latina**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

EDUCAR O POVO PARA CONSOLIDAR A REVOLUÇÃO. A CONTRIBUIÇÃO DE SAMORA MOISÉS MACHEL¹



Sonia Rummert² e Jaqueline Ventura³

¹Artigo recebido em 22/07/2021. Aprovado pelos editores em 25/10/2021. Publicado em 11/11/2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50985>.

² Pós-Doutorado em Formação de Adultos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ – Brasil). Professora Colaboradora do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF) e Professora Associada do Programa de Doutorado em Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa EJATrabalhadore (EJATrab UFF – CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-8786i>; E-mail: rummert@gmail.com;
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9928452814893376>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). Coordenadora do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados em Trabalho e Educação (Neddate – UFF). Vice-líder do Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab UFF – CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>; E-mail: jaqventura@uol.com.br;

Os colonialistas e capitalistas, porque não produzem e vivem da nossa produção, porque se pretendem sábios e dizem que nós somos brutos e ignorantes, nunca podem reconhecer que se aprende na produção, que a produção é uma das mais importantes escolas (Samora Machel, 1979).

Ao dedicarmos a Seção Memória e Documentos ao trabalho de Samora Machel, tivemos como um dos objetivos construir uma interlocução com a Seção Entrevista. Nela, contamos com a participação da Profa. Brígida Singo, atual Vice-Reitora da Universidade Licungo, de Moçambique, para quem Machel é um inesquecível pensador político-pedagógico da história de Moçambique, ladeado por Paulo Freire, cuja importância é igualmente referida pela entrevistada.

A importância de Machel também era destacada por Freire, que o equiparava a Amílcar Cabral, Fidel Castro, Raúl Ferrer, Anton Makarenko, Célestin Freinet e a Julius Kambarage Nyerere⁴, como podemos constatar na leitura de *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978, p. 72). Na mesma obra, Freire cita o Caderno que trazemos para os leitores, ressaltando sua importância para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Afirma o pensador brasileiro que tal dicotomia, que transmuta a escola em “mercado do conhecimento” (Idem, p.125), poderia ser superada, em outro projeto societário, em ‘Centro Democrático’, a que faz referência o Camarada Samora Machel” (125-127) no texto *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder* (MACHEL, 1979).

Esse trabalho foi, inicialmente, publicado em julho de 1974 pelo Departamento de Informação e Propaganda da Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO, partido político oficialmente fundado em 25 de junho de 1962, com o objetivo lutar pela libertação de Moçambique do domínio colonial português. Em 1979, foi reeditado pelo Departamento de Trabalho Ideológico do Partido da Luta Armada Pela Libertação Nacional da FRELIMO, no âmbito da Coleção Estudos e Orientações, com tiragem de 20.000 exemplares, na versão que agora temos a satisfação de apresentar aos leitores da Trabalho Necessário.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8217768981005318>.

⁴ Julius Nyerere, presidente tanzaniano, foi o primeiro dos líderes africanos do período, a convidar Paulo Freire a contribuir para a educação de adultos do país. O convite foi mediado pelo Conselho Mundial de Igrejas, sediado em Genebra. A Tanzânia foi, também, o país que acolheu o movimento de libertação moçambicano, a FRELIMO.

Seu autor, Samora Machel, que nasceu em 29 de Setembro de 1933, na localidade tradicional de Xilambene, era filho de agricultores e neto paterno de um guerreiro, chefe das tropas de Maguiguanai, descendente de Ngungunhane (Gungunhanha), chefe tradicional que se opôs, no século XIX, à colonização portuguesa e que por sua luta ficou conhecido como o Leão de Gaza, grande Rei dos Angunes.

Machel iniciou seus estudos escolares no mesmo ano em que o governo colonial português transferiu à Igreja Católica a educação dos “indígenas”. Por não pretender seguir a única alternativa local dos estudos em Teologia, após concluir o ensino básico mudou-se para a cidade de Lourenço Marques, atual Maputo, onde se formou como enfermeiro, atuando profissionalmente no Hospital Central da cidade. Envolvido intensamente com a luta anticolonial e sendo, por isso, vítima de perseguição política, fugiu para a Tanzânia, juntando-se à FRELIMO, então liderada por Eduardo Mondlane, descendente da etnia xangane (changana), grupo étnico africano, majoritariamente habitante da província moçambicana de Gaza.

Após ter se constituído como movimento unificado nacionalista, a FRELIMO⁵ buscou concretizar o objetivo de derrubar o colonialismo português, valendo-se da luta armada. O processo de libertação nacional foi inicialmente conduzido pela Frente, liderada por Mondlane, seu primeiro presidente após a unificação com outros grupos. Assassinado em 1969, foi sucedido por um Conselho de Presidência, constituído por Uria Simango, um dos membros fundadores da FRELIMO; por Marcelino dos Santos, outro dos fundadores da Frente e símbolo do nacionalismo africano, que teve, também, grande relevância no governo pós-independência e por Samora Machel.

Logo a seguir, em 1970, Machel foi eleito sucessor de Mondlane e conduziu a luta de libertação até a independência, quando se torna o presidente da República Popular de Moçambique. Prossegue organizando as lutas de libertação até 25 de junho de 1975, quando Moçambique se torna Estado independente, fundamentado em uma aliança operário-camponesa e ainda conduzido por Machel.

⁵ Segundo as informações oficiais, a FRELIMO originou-se da unificação de três movimentos nacionalistas moçambicanos: a União Nacional Africana de Moçambique (MANU), a União Nacional Democrática de Moçambique (UDENAMO) e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI). A Frente, por sua composição heterogênea, abrigava diferentes estratos sociais e movimentos – com distintas perspectivas político-ideológicas – reunidos em torno do propósito comum de combater de forma irrestrita o colonialismo local.

Durante todo seu governo, confere centralidade à educação do povo e, para tanto, busca apoio político e técnico junto a países como Cuba, República Democrática Alemã e União Soviética. Machel promoveu um conjunto de ações destinadas à educação das crianças, dos jovens e dos adultos que se tornou direito constitucional, igualmente assegurado a todos, sem qualquer tipo de discriminação ou restrição.

Para Machel, o sentido da educação democrática residia no imperativo de “criar as condições para que largas massas laboriosas tenham acesso ao ensino e tomem os postos nesta frente” (MACHEL, 1979, p.21). Com seu projeto educativo, pretendia formar o “homem novo” (Idem, p.25), superando os entraves ao desenvolvimento e à consolidação da libertação, decorrentes das concepções do homem velho, que não era socialista e não conhecia a teoria revolucionária.

Essa educação, entretanto, não se restringia ao conhecimento escolar. As necessidades e imposições da superação das marcas do colonialismo e de tradições retrógradas eram muitas e exigiam um permanente processo de formação. Um exemplo é a análise de Celestino Fernando, que ressalta o fato de que somente com a proclamação da independência foi travado contato efetivo, no país, com o conceito de nação. Tal processo foi desencadeado “pela FRELIMO desde os anos iniciais da luta anticolonial”, inicialmente posto em prática “nas zonas libertadas com a construção de aldeias comunais e todo aparato político administrativo que os camaradas estavam implementando” (FERNANDO, 2021).

As zonas libertadas representaram, de modo genérico, “laboratórios experimentais” em que eram postas em prática as proposições do novo modo de vida, autônomo e concretizado a partir das próprias forças e possibilidades nacionais. Suas bases eram a coletivização do campo e a apreensão da ideologia que fundamentava as mudanças e o novo projeto de nação.

A implementação do projeto político-econômico da FRELIMO, após a independência, não se deu sem o enfrentamento de inúmeras dificuldades de diferentes ordens. Cabe mencionar aqui a guerra civil, que teve início ainda em 1977 e que ficou conhecida como a Guerra dos Dezesesseis Anos. Sua principal característica era a dimensão de guerra imperialista contra o projeto socialista de estado, apoiada fortemente pelos EUA como um desdobramento da Guerra Fria. Contava com

dissidentes da FRELIMO, alguns chefes de tribos tradicionalistas e com portugueses residentes que perderam seus bens no processo de independência.

Essa oposição bélica ao governo e, portanto, à FRELIMO, foi desencadeada por um amplo grupo de caráter militar, que constituiu a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO ou RNM), deixando, até a assinatura do Tratado de Paz, de 1992, um registro de mais de um milhão de mortes. O confronto com o governo se dava por sabotagens, atentados e ataques a pontos estratégicos como linhas férreas, pontes e estradas, assim como as aldeias. Sempre avançando em suas posições, a resistência se tornou uma força política capaz de confrontar e polarizar os debates e as decisões sobre os destinos do país.

A RENAMO tornou-se o principal partido de oposição, vindo a constituir um dos protagonistas da luta institucional em Moçambique, tendo voltado às armas em 2013 e assim seguindo até os dias atuais. Desde os primeiros confrontos a RENAMO e a FRELIMO já assinaram três acordos de paz, tendo o último, o Acordo de Paz e Reconciliação Nacional, sido firmado a 06 de agosto de 2019.

A história de Moçambique como país independente, foi e é até hoje crivada de dificuldades, impasses e contradições. Nela, a atuação militante de Samora Machel constitui um marco incontornável, mesmo após sua morte em 1986, vítima de um obscuro acidente aéreo, ocorrido na região sul-africana de Mbuzini, quando retornava de Zâmbia. Além de Machel, morreram mais três dezenas de ocupantes do aparelho, mas as causas do acidente nunca foram efetivamente apuradas.

Machel deixou um considerável acervo de escritos, dos quais mais de duzentos títulos, em português, estão disponíveis, por exemplo, no sítio do Marxists Internet Archive.

Dentre esses, selecionamos o título *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, compreendendo-o como um trabalho que expressa sua concepção de educação como parte de um amplo e revolucionário projeto de sociedade, justa e democrática. Não é demais, porém, sublinhar que a compreensão do pensamento deste intelectual orgânico das lutas revolucionárias de libertação requer um conhecimento amplo de seu legado e das circunstâncias históricas que o marcaram.

Referências

Imagem do **Marxists Internet Archive**. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/machel/index.htm>. Acesso em 12 de junho de 2021.

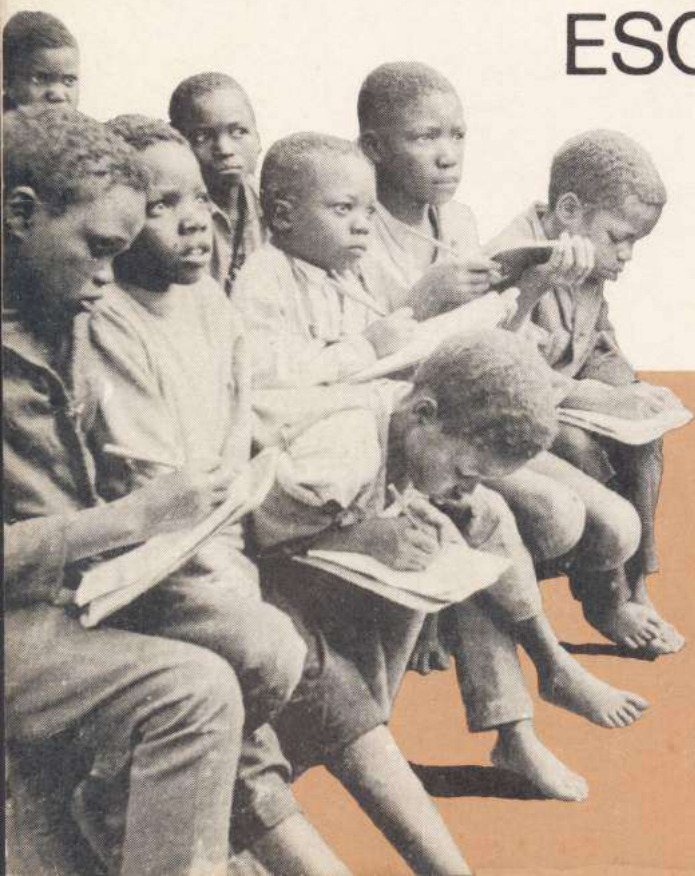
FERNANDO, Celestino. O marxismo-leninista e a construção de aldeias comunais em Moçambique entre 1975 a 1990. **Revista Eletrônica Discente do Curso de História – UFAM**, vol.4, nº2, ano 4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/manduarisawa/article/view/7902>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACHEL, Samora. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder**. República Popular de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 1979. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/ano/mes/escola.pdf>.

SAMORA MOISÉS MACHEL

FAZER DA
ESCOLA UMA
BASE
PARA
O POVO
TOMAR
O PODER



— colecção —
estudos e orientações

6

**FAZER DA ESCOLA
UMA BASE
PARA O POVO
TOMAR O PODER**

PREFÁCIO

A 5.ª Sessão do Comité Central do Partido FRELIMO definiu a Educação como um sector vital para a libertação total do homem moçambicano — a libertação dos males herdados do colonialismo e também a libertação relativamente ao subdesenvolvimento económico.

Após a vitória da Luta Armada de Libertação Nacional sobre o colonialismo português e a conquista da Independência, a FRELIMO colocou nas mãos do povo o direito à educação com a nacionalização das escolas e do ensino no nosso País. Esta medida criou as condições para a democratização da educação, para o exercício real do direito ao ensino, direito conquistado pelo Povo moçambicano. Hoje na República Popular de Moçambique a Educação é preocupação fundamental do Estado moçambicano e tarefa de todos nós.

Colocar a Educação e as escolas ao serviço do povo exige porém uma transformação ao nível das mentalidades e uma revolucionarização do conceito de educação, que deve ser assumida por professores, alunos e por todos os moçambicanos. Ela implica o combate contra as concepções elitistas e divisionistas da educação burguesa e a aplicação a todo o País das experiências adquiridas e desenvolvidas nas escolas da FRELIMO, nas zonas libertadas, durante a luta armada.

A Educação nova deve reflectir o Poder da aliança operário-camponesa, através da democratização das suas estruturas e métodos de trabalho, da definição clara dos seus objectivos em cada fase e do seu conteúdo estreitamente ligado à realidade.

Ao reeditar na colecção "Estudos e Orientações" o texto do Camarada Presidente Samora Machel — FAZER DA ESCOLA UMA BASE PARA O POVO TOMAR O PODER — o Departamento do Trabalho Ideológico do Partido FRELIMO coloca nas nossas mãos um instrumento que nos vai permitir compreender e aprofundar a nossa concepção revolucionária da Educação, resultado da experiência vivida na Luta Armada de Libertação Nacional.

Para combater a fome, a nudez, o subdesenvolvimento, para materializar os direitos conquistados com sangue e sacrifício, as massas populares devem apropriar-se dos conhecimentos científicos e técnicos. Só a educação generalizada permite ao Povo moçambicano desenvolver a sua personalidade e afirmar a sua cultura nacional.

*Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO
Maputo, Julho de 1979*

INTRODUÇÃO

Durante o processo do nosso trabalho temos enfrentado crises que surgem e correspondem ao desequilíbrio existente entre a nossa consciência e o grau de desenvolvimento e potencialidades da nossa luta.

Essas crises surgem nos mais diversos sectores, e embora elas sejam sempre circunscritas e resolvidas, compete-nos sintetizar as suas lições de maneira a podermos beneficiar da experiência adquirida com vista à resolução das novas situações.

O texto que se segue é uma síntese duma crise surgida num centro de ensino. Todavia as lições tiradas não interessam apenas a esse centro ou ao sector da educação.

A questão central da fase que atravessamos é a do estabelecimento do poder popular. Por isso os obstáculos que surgem nesta via, sejam eles numa escola, num hospital, numa cooperativa, numa localidade, num destacamento, são problemas que interessam a todos os militantes e em que militantes de todos os sectores devem contribuir activamente para se encontrar a solução justa.

Ao publicarmos este texto do Camarada Presidente, fruto da discussão sobre a crise que atravessava um centro educacional, fornecemos a todos os militantes um instrumento que os ajudará a resolver correctamente os problemas enfrentados no seu sector.

*Departamento de Informação e Propaganda
Julho de 1974*

I—O CRESCIMENTO RESULTA DA SOLUÇÃO CORRECTA DAS CONTRADIÇÕES

A existência de contradições é um fenómeno natural e inevitável para o progresso. Ao nível da natureza, ao nível das formações sociais, todo o desenvolvimento resulta do choque dos antagonismos que precederam a nova fase.

O aparecimento entre nós de fenómenos de conservantismo, ainda que em escala reduzida, exprimem a oposição ao processo revolucionário que se desenvolve, e pela oposição que suscitam, contribuem para a consolidação e progresso da revolução.

Engajados como estamos numa revolução democrática e popular que integra e desenvolve a libertação nacional, o critério supremo que utilizamos para julgar cada fenómeno, cada manifestação, é o de saber como se inserem estes factos na luta pela instauração do poder popular e pela criação duma nova mentalidade e de novas relações sociais entre os homens.

Ao analisarmos a situação presente na escola, a sua evolução e crises, verificamos a existência de manifestações que exprimem a oposição do velho ao novo, o peso da herança morta face ao dinamismo da sociedade que se constrói.

Embora o fenómeno seja localizado e não tenha proporções graves, importa-nos como revolucionários analisá-lo com profundidade e colhermos dele as lições que se impõem.

Isto é tanto mais importante quanto o fenómeno em análise é uma experiência rica, cujo estudo e solução nos permitirá resolver situações idênticas que se verificarão inevitavelmente à escala nacional.

Fazendo-o, elevamos pois as lições da prática à categoria de teoria, enriquecemos a nossa teoria revolucionária, instrumento indispensável para o triunfo da revolução.

Esquematizando os problemas actuais, constatamos que estes se situam em três grandes categorias.

a) A luta contra os complexos como luta entre o Velho e o Novo

Entre professores, entre alunos, entre ambos aparecem numerosos complexos: complexo de inferioridade e de superioridade, complexo de veteranismo e de falta de experiência, etc..

A causa fundamental dos complexos encontra-se na diversidade das vivências de cada um.

O aluno que teve ocasião de participar nas FPLM, que se encontrou envolvido nesta ou naquela operação militar, estimar-se-á superior ao professor a quem a organização nunca confiou uma tarefa no campo militar. Esta "superioridade" tenderá a manifestar-se duma maneira mais forte ainda se o professor é estrangeiro.

Dentro deste espírito dificilmente o aluno poderá possuir a capacidade política e psicológica para aprender do professor, pondo assim em causa o cumprimento correcto da tarefa que lhe foi confiada.

Esta atitude errada reflecte uma incompreensão do nosso princípio de que não há entre nós tarefas civis ou militares nem existem pequenas ou grandes tarefas, pois que todas as tarefas estando ao serviço do Povo, elas são igualmente revolucionárias.

Do lado do professor, armado de diplomas e de experiências científicas e teóricas por vezes ricas, haverá a tendência de desprezar o aluno, sobretudo quando, as circunstân-

cias históricas tendo asfixiado a sua iniciativa, o aluno sente dificuldade em ordenar e exprimir correcta e livremente o seu pensamento. Assim também o professor se privará de aprender do aluno. Este tipo de mentalidade é um dos produtos da deformação capitalista que classifica os homens em função dos diplomas, a que confere uma auréola mística de sabedoria. É um reflexo ainda da mentalidade exploradora de oposição entre o trabalho manual, que é desprezado, e o trabalho intelectual que é considerado. Esta concepção é profundamente errónea pois que pretende separar e opõe idealisticamente a teoria à prática, e nega o valor fundamental da prática como única fonte das ideias e critério para julgar a correcção das mesmas.

Como variante dos complexos já citados encontramos ainda o espírito dos “veteranos”, que de veteranos só possuem a antiguidade na organização. Presos na rotina, incapazes de adquirirem nova maneira de pensar, novos métodos de trabalho, estes falsos veteranos vêm nos novos quadros os concorrentes que os desalojarão dos seus pequenos tronos. Assim utilizam contra os novos quadros a antiguidade com o objectivo de lhes asfixiar a iniciativa, e recusam aprender a experiência dos novos quadros, as novas ideias que estes trazem. Procuram fechar as portas da organização às novas forças alegando que os novos só surgem quando se desenha a vitória, ou insinuando que os novos são elementos infiltrados. No seu individualismo não vêm as necessidades da organização, e a sua cegueira egoísta até lhes impede de compreender que toda a gente não nasceu ao mesmo tempo e por consequência não pode simultaneamente ingressar nas fileiras revolucionárias.

Os complexos de inferioridade e superioridade impedem a aplicação do nosso princípio justo de aprendermos uns dos outros para progredirmos em conjunto. No nosso seio as forças reaccionárias, dado o nosso circunstancialismo particular, esforçam-se por explorar estes complexos de maneira a suscitarem conflitos raciais.

O racismo, seja ele de brancos em relação a negros ou de negros em relação a brancos, é uma das formas mais degradantes e humilhantes do sistema de exploração do homem, o instrumento preferido das classes reaccionárias para dividir, isolar e aniquilar as forças progressistas. Para nós o racismo e os seus irmãos gémeos o tribalismo e o regionalismo, constituem autênticos crimes contra-revolucionários.

Os complexos que se manifestam exprimem o peso da mentalidade velha que ainda transportamos em nós.

A luta para liquidarmos esta herança é um dos momentos essenciais da criação da nova mentalidade.

b) A vigilância revolucionária oposta à desconfiança

Os complexos existentes, produtos do conflito entre o velho e o novo, semeiam entre nós um clima de desconfiança.

As pessoas que concebem as suas relações na base da concorrência e da rivalidade necessariamente se regozijarão com cada limitação, erro ou fracasso do “adversário” e continuamente se esforçarão por criar condições propícias para a destruição do “rival”.

Integrados neste esquema de pensamento a desconfiança sistemática contra todos fará parte da vida quotidiana.

Num clima de desconfiança, de rivalidades, estabelecem-se por um lado alianças sem princípio, na base de ambições ou gostos decadentes, e por outro lado bloqueiam-se todas as possibilidades dum diálogo sério e construtivo no seio da comunidade.

Neste contexto aberto de divisão gera-se o clima propício aos boatos, calúnias, intrigas. Os panfletos e cartas anónimas substituem-se à crítica e autocrítica.

Este ambiente é capitalista, profundamente desagregador e contrário ao clima de camaradagem que deve reinar entre nós.

No seio da FRELIMO, por maioria da razão num centro nosso em que a tarefa central é a da criação duma mentalidade nova e dum novo tipo de relações sociais, não pode existir um clima de desconfiança e de divisão. A unidade é a nossa força principal, é a unidade que constrói e consolida a nossa sociedade.

Assim as potencialidades e as capacidades de cada um, porque se destinam a servir o povo, são valores que interessam a toda a comunidade. Da mesma maneira os erros, as limitações ou insuficiências de cada um, porque impedem de servir correctamente as massas, constituem um problema colectivo.

Desenvolver as capacidades de cada militante, apoiá-lo no combate contra as suas insuficiências, são preocupações da organização e de todos. Por isso precisamente nos definimos como camaradas.

Nas relações entre camaradas não há lugar para desconfianças e métodos policiais, que fundados no segredo e nas alianças sem princípio, conduzem ao aniquilamento da vigilância revolucionária e à criação dum clima de intimidação e terror.

A desconfiança é a oposição criada pela reacção à vigilância revolucionária.

A vigilância revolucionária é o resultado dum trabalho político no seio das massas, que fazendo-as assumir a linha e o comportamento correspondente, as conduz a reagirem contra qualquer agressão ideológica ou infiltração inimiga, por mais embrionárias ou veladas que sejam.

A vigilância revolucionária funda-se na unidade profunda das massas à volta da linha correcta, na confiança total existente entre militantes que lutam pela mesma causa. É esta confiança que leva cada um a declarar sem medo os seus erros e limitações, seguro de que todos o ajudarão a vencer os obstáculos que enfrenta.

É no clima de confiança, de relações harmoniosas, de relações de camaradagem que é possível libertar a iniciativa

de todos, valorizar os talentos de todos, para que em conjunto todos cresçam.

c) Ditadura e Liberalismo produtos da divisão

O florescimento de complexos, o clima de desconfiança reflectem um conflito entre duas linhas no nosso seio, demonstram que estamos divididos.

A divisão opera-se no comportamento e ela é real mesmo quando as palavras e os cartazes clamam a unidade.

Diversas são as causas da divisão. Mencionamos os complexos que reflectem a luta entre o conservantismo e o progresso. Podemos falar também das violações à nossa moralidade revolucionária que exprimem a oposição dos gostos corruptos e decadentes da sociedade burguesa e feudal aos novos valores introduzidos pela sociedade revolucionária.

Estes conflitos e muitos outros dividem-nos. Podem parecer coisas pequenas e secundárias mas na realidade são aspectos da luta global da velha sociedade que tende ainda a sobreviver.

Quando no seio da direcção revolucionária um ou mais elementos se encontram apegados às forças do passado, a direcção fica dividida. A divisão da direcção repercute-se sobre a base e gera um clima doentio.

Uma direcção comprometida, uma direcção dividida, perde a sua autoridade política e moral e procurará manter o poder através dum reforço constante do autoritarismo, de medidas administrativas e disciplinares, em resumo ela instalará a ditadura onde devia haver a democracia.

As ordens de serviço tendo substituído a discussão com a base, as punições ocupando o lugar da crítica e da autocrítica, a base será de novo asfixiada e verá o seu poder usurpado por um punhado de burocratas.

Estes burocratas, no entanto, porque possuem vícios e defeitos que acarinham, porque em vez de entregarem os seus pontos fracos à crítica e autocrítica desejam protegê-

-los, cedo ou tarde praticarão actos escandalosos que os forçarão a compromissos.

Assim, dentro das pequenas ditaduras, os burocratas criarão a sua corte de favoritos, composta por elementos que conhecem e colaboram com os seus pontos fracos.

Quando os grandes se corrompem os pequenos imitam.

Os favoritos ficam impunes e os que não têm protecção servem de alvo para as decisões e punições arbitrarias.

Podem-se manter aparências de métodos democraticos e de colectivismo na direcção fazendo-se numerosas e longas reuniões, onde na realidade nada se discute. Pode-se cobrir o liberalismo com punições severas que atingem os pequenos culpados. Pode-se manter uma aparência de dinamismo com numerosas actividades que em nada ou pouco servem o processo de transformação.

Na realidade encontramos-nos apenas perante uma ditadura burocrática que coexiste com o liberalismo que ela necessariamente cria. Estamos perante uma contradição entre a base e a direcção que se agrava continuamente devido ao sentimento de injustiça.

A nossa experiência tem demonstrado que quando num centro se manifesta um clima de divisão, quando surgem numerosas entorses à nossa moralidade revolucionária, quando se verifica uma asfixia na capacidade criadora da base, isso reflecte divisões e compromissos no seio da direcção.

É no topo que devemos procurar muitas vezes a origem dos problemas que surgem na base, e na base devemos saber encontrar a inspiração e a força para solucionar as contradições surgidas, no sentido do progresso.

II— ASSUMIR E INTERIORIZAR A LINHA

A única força que possuímos são as massas unidas e conscientes dos seus interesses.

Unir e consciencializar o povo é a tarefa da vanguarda que se encontra armada da linha política correcta.

A experiência provou que sendo fracos e pouco numerosos no início, não possuindo nem o poder político, nem o poder militar, nem o poder económico, fomos capazes no entanto de progressivamente nos tornarmos fortes, conquistar à nossa causa os milhões de moçambicanos, e assim adquirirmos o poder político, o poder militar e o poder económico. A causa do nosso sucesso encontra-se precisamente na justeza da nossa linha política. Inversamente verificamos que o regime colonial fascista, que controlava a terra e os homens, possuía uma imensa força militar apoiada pelo imperialismo, dispunha de enormes recursos económicos que lhe eram facultados pelos monopólios, tudo perdeu porque, sendo a sua causa injusta e representando os interesses de um punhado de exploradores, a sua linha era necessariamente errada.

Conquistar-se ou perder-se o poder depende da linha política, ou ainda por outras palavras, depende dos interesses a que corresponde essa linha, a quem ela serve.

A nossa linha política resulta do combate das massas laboriosas exploradas pela sua emancipação e foi temperada na luta política armada do nosso povo contra o colonialismo, o imperialismo e a exploração, pela conquista e edificação do Poder Popular.

Cada vitória que alcançamos, cada fracasso que registamos, encontram o seu fundamento na maneira como fizemos assumir e viver a linha pelas largas massas.

A crise atravessada pela escola é uma consequência directa dos desvios que aí se verificaram na aplicação da nossa linha, desvios esses que conduziram à utilização de métodos errados de trabalho. Antes, porque a linha era correcta, conseguimos ter alunos e alunas e criar a escola onde esta não existia. Quando a linha se desviou começámos a perder alunos e alunas, e se os edifícios da escola

restaram, esta como centro de formação do homem novo correu o risco de desaparecer.

a) O professor e o aluno como militantes

Na FRELIMO encontramos todos engajados na tarefa grandiosa de servir as massas, edificar o poder popular, criar um novo tipo de relações entre nós, educar o homem numa mentalidade nova.

O professor e o aluno antes de mais são militantes desta causa gigantesca.

Ser-se militante não é viver-se num centro da FRELIMO sem contacto físico com o colonialismo. Numerosos são os que militando nas zonas ocupadas nunca frequentaram um centro da FRELIMO e vivem em contacto permanente e directo com o colonialismo. Nem sequer o cumprimento duma tarefa da organização é a característica essencial do militante, porque entre nós tivemos, em todos os sectores e em todos os níveis, quem aparentemente cumprisse tarefas incluindo no campo da luta armada e todavia se opusesse à nossa linha, e mesmo servisse o inimigo.

O militante é aquele que vive a preocupação da organização e que no detalhe do quotidiano, pela aplicação criadora que faz da nossa linha, se torna para todos um modelo do servidor do povo, do edificador da nova sociedade. A tarefa que lhe é confiada é cumprida com o sentido que ela está ao serviço do povo, e recebendo a sua missão do povo a ele tudo consagra incluindo a própria vida.

Ser militante como professor, não consiste apenas em preparar correctamente as aulas, explicar claramente a matéria e corrigir com justiça os exercícios.

Evidentemente que isso faz parte da tarefa do professor, mas não basta. Isso também o fazem professores burgueses animados de consciência profissional.

Na sua essência o professor militante é aquele que pelo seu exemplo e ensino contribui para a formação duma nova mentalidade no aluno.

O professor militante é para todos um ponto de referência, uma ilustração permanente do comportamento correcto.

O professor militante aprende do aluno e sabe orientá-lo na síntese das experiências e libertação da iniciativa. O professor militante é um elemento activo na prática do trabalho produtivo que mobiliza os recursos da natureza e fornece novas ideias ao homem. O professor militante está consciente das suas limitações e abre-se à autocrítica e à crítica, incluindo a dos alunos. O professor militante possui no mais alto grau a consciência de pertencer à classe trabalhadora. O professor militante é um combatente pela vitória dos novos valores, uma alavanca na libertação da iniciativa criadora dos alunos.

Nas circunstâncias em que vivemos, forçosamente dependemos e dependeremos ainda por um longo período de professores estrangeiros, que assumindo o seu dever internacionalista vêm contribuir no campo do ensino para a vitória da revolução moçambicana.

Vários destes professores são enviados por partidos revolucionários cujo combate e princípios se identificam com os nossos. Eles representam junto de nós os seus povos, o combate das suas classes trabalhadoras, a linha dos seus partidos. Eles possuem uma experiência revolucionária teórica e prática que nos será útil se transmitida correctamente, sem mecanicismos estéreis. Eles devem também saber aprender da nossa experiência teórica e prática que é uma contribuição para a revolução mundial.

Outros professores estrangeiros, embora não engajados em partidos revolucionários, participam no combate das forças democráticas dos seus países, são solidários com a luta anticolonialista e anti-imperialista do nosso povo e desejam contribuir para a vitória da luta de libertação.

Eles possuem um sentimento internacionalista e uma experiência rica que queremos aprender.

Todavia, para que os camaradas estrangeiros possam contribuir devidamente, nós devemos ser capazes de os integrar nas realidades da nossa sociedade e do nosso combate. Não somente nas perspectivas, mas também nas limitações e circunstancialismos próprios da nossa sociedade. Fazendo-o, levá-los-emos a compreender a nossa sociedade, evitaremos transposições mecânicas e nefastas de experiências, e saberemos salvaguardar a originalidade da nossa personalidade.

A definição do aluno como militante também se verifica como necessária. Embora a tarefa central do aluno seja a de estudar, isso em nada o distingue dum aluno burguês. A caracterização do aluno militante situa-se ao nível dos objectivos e métodos do seu estudo.

O aluno militante ao estudar cumpre uma tarefa que lhe foi confiada pelas massas para as servir. Nele não pode existir a obsessão mitológica do diploma, a esperança dos altos salários e privilégios, a noção de que faz parte duma elite de futuros governantes.

A política obscurantista e de subdesenvolvimento prosseguida pelos colonialistas fez com que na nossa sociedade o estudo seja ainda um privilégio, uma vez que as condições não permitem que todos possam ter acesso ao ensino.

Assim, aquele que estuda encarna a vontade de progresso de todo o povo e consegue estudar devido aos sacrifícios inumeráveis consentidos pelas largas massas. Foi a libertação da terra e dos homens ao preço do sangue, que criou as condições materiais para a existência da escola. É a solidariedade para com o sangue vertido em Moçambique que conduz as forças democráticas no mundo a aceitarem privações, para fornecerem meios materiais às nossas escolas.

Neste contexto, qualquer atitude de elitismo, qualquer concepção de se aproveitar do estudo para explorar as massas, reflecte um espirito capitalista e contra-revolucionário.

O aluno militante tem presente que o estudo se destina a habilitá-lo a melhor servir as massas e nunca para, como o colonialista, se instalar como parasita no dorso do povo.

O aluno militante assume a necessidade de combinar o estudo com a produção, com o objectivo de levar a escola a ser auto-suficiente, para reconciliar a sua inteligência com a mão e adquirir pela prática da produção novas ideias; e fundamentalmente manter viva a noção de pertencer à classe trabalhadora.

O aluno militante encontra-se engajado no combate pela emancipação das classes trabalhadoras às quais se identifica.

Na sua actividade escolar, o estudo e a aplicação criadora da nossa linha política, da teoria revolucionária, ocupam um lugar central. É a linha política da nossa classe que habilitará o aluno a utilizar os conhecimentos adquiridos para o serviço das massas.

b) A Escola como centro democrático

Desde que situamos alunos e professores como militantes da causa popular, devemos concluir que entre eles não podem subsistir antagonismos. As contradições que surgirão serão sempre secundárias e resolvidas na base do interesse das massas.

Nestas condições é imperativo que a nossa escola seja um centro democrático.

Deve-se no entanto sublinhar que enquanto o ensino não se generalizar, enquanto ele de facto for privilégio de uma minoria, haverá o risco grave de que, traíndo a sua origem social, alunos e professores se constituam em elite privilegiada.

De toda a maneira, agora e no futuro, a garantia primeira da democracia no ensino consiste em criar as condições para que as largas massas laboriosas tenham acesso ao ensino e tomem os postos de comando nesta frente.

A democracia no ensino, e a sua consolidação na escola, dependem ainda estreitamente dos objectivos e métodos de trabalho.

Inúmeras vezes a FRELIMO tem explicado a nossa linha política no campo da educação e os seus objectivos. Aqui importa apenas lembrar a palavra de ordem saída da II Conferência do DEC que sintetiza a nossa linha: «Educar o homem para vencer a guerra, construir uma sociedade nova e desenvolver a Pátria».

Esta linha, pondo a educação ao serviço dos interesses populares, garante os objectivos democráticos do nosso combate neste sector.

Resta a questão essencial dos métodos de trabalho que assegurem a democracia efectiva no centro de ensino e na educação em geral.

Partindo do nosso princípio de que devemos aprender uns dos outros, podemos encontrar os meios que apliquem criadoramente essa orientação.

Os professores devem aprender entre eles. Os alunos devem aprender entre eles. Professores e alunos devem aprender uns dos outros.

Isto significa uma troca constante de experiências a todos os níveis, e um esforço a cada nível para sintetizar as experiências.

Professores nacionais e estrangeiros deverão continuamente trocar as respectivas experiências, procurar em conjunto métodos para inovar e melhorar a sua acção. Por vezes notamos a este nível tendências chauvinistas que visam excluir os nossos companheiros estrangeiros desta troca salutar de experiências, ou mesmo ainda e mais nefasto, a tendência de menosprezar as outras experiências

simplesmente porque estrangeiras. Vivendo juntos e trabalhando juntos, ao excluirmos da discussão os companheiros estrangeiros criamos neles um justo ressentimento e privamo-nos de opiniões e ideias que são ricas, porque frutos duma prática.

Ao nível dos alunos, no seio das turmas, no seio dos grupos e secções criados nas turmas, o princípio do estudo colectivo e progresso em conjunto deve ser de rigor. Não nos interessa termos um aluno muito brilhante e quarenta que não sabem, pois por mais genial que seja o primeiro, sozinho nunca poderá satisfazer as necessidades que temos. Como dizemos sempre, progredimos como as vagas do mar que avançando em conjunto e constantemente desfazem os maiores rochedos.

Finalmente, entre os dois sectores, professores e alunos, importa regularmente discutir-se sobre as vitórias e fracassos registados no curso do trabalho, de maneira a tirarem-se as lições necessárias ao progresso colectivo.

Este processo de trabalho em conjunto implica uma abertura permanente à crítica e autocrítica, individual e colectiva.

O trabalho em conjunto, a crítica e autocrítica, não se confinam somente aos aspectos estritamente escolares. Seria um erro, pois que a missão da escola, para além da de instrução científica, é de educar, e a educação é um processo global. Seria ainda um erro uma vez que nenhum centro nosso, incluindo a escola, cumpre apenas uma tarefa.

O trabalho colectivo, a troca de experiências, a crítica e autocrítica estendem-se pois à totalidade do centro e da vida de cada um.

É através deste processo que conseguimos obter um verdadeiro conhecimento mútuo, conhecimento fundado no esforço comum, na demonstração pela prática dos valores e limites de cada um.

A democratização dos métodos de trabalho, fundados na colectivização da nossa vida, torna-se dentro deste

quadro uma fonte inesgotável para o reforço quotidiano da nossa unidade, dos nossos laços fraternais de camaradagem.

c) A colectivização da direcção integra as massas no Poder

Intimamente ligado ao processo de democratização dos métodos de trabalho encontra-se o da colectivização da direcção.

Trata-se essencialmente de organizar estruturas adequadas no seio da escola que conduzam todos e cada um a sentirem-se realmente responsáveis pela vida do centro.

A direcção não é nem poder ser o monopólio dum grupo, que decide e impõe orientações.

Assim como mesmo a árvore mais alta se enraiza no chão e sempre cresce de baixo para cima, as orientações devem surgir do sentimento e da consciência da base, actuando a vanguarda como o adubo que fortalece e acelera o processo da tomada de consciência.

Creemos que em cada turma se devem organizar grupos e secções. Os responsáveis dos grupos e secções deverão ser escolhidos pelos próprios alunos, orientando-se esta escolha de maneira a que sejam elementos de vanguarda quem dirija os grupos e as secções. Importa sempre, para se dirigir correctamente, que se goze da confiança política e moral das pessoas que se dirige, por isso insistimos na eleição democrática dos responsáveis.

Ao nível da turma, os responsáveis pelas secções constituirão um conselho de turma que será responsável pela totalidade dos problemas dos seus camaradas, tendo como missão prioritária a aplicação e defesa da nossa linha política e disciplina.

Os representantes de cada Conselho de Turma deverão participar com o corpo directivo da escola na discussão e resolução dos problemas da escola.

Importa tanto quanto possível que a administração da escola esteja confiada aos próprios alunos. Em definitivo

a escola pertence-lhes, e é participando activamente na sua gestão que poderão adquirir o sentido de responsabilidade pela propriedade colectiva.

Defendendo nós o princípio de que o Poder deve pertencer às massas, é justo que desde a escola preparemos os alunos para assumirem o Poder.

A colectivização da direcção não exclui todavia o princípio essencial do centralismo democrático, ou seja a subordinação da minoria à maioria e dos escalões inferiores aos escalões superiores.

Mas é precisamente pela participação constante da base na elaboração das decisões que asseguramos que o centralismo seja democrático e não burocrático.

Uma questão central para o funcionamento correcto de uma direcção, uma condição essencial para que ela leve a cabo com sucesso a sua tarefa, é que no comportamento individual e colectivo dos membros da direcção não surjam atitudes que ponham em causa a nossa linha.

Uma direcção, particularmente numa escola, educa sobretudo pelo exemplo. Se as palavras de apoio à linha forem contrariadas pelos actos, estar-se-á de facto a ensinar-se aos alunos a violarem a linha e a serem hipócritas.

A exemplaridade permanente da conduta individual e colectiva dos membros da direcção é um requisito fundamental para o sucesso do trabalho.

Assim a direcção conquistará a confiança política e moral da base, e comprometida apenas com a revolução, possuirá sempre a idoneidade para intervir contra qualquer agressão à nossa linha e disciplina.

A todo o momento a direcção deve ter como preocupação suprema a luta para levar as massas a assumirem e viverem a nossa linha política, garantia da nossa unidade e instrumento para a realização das aspirações das largas massas.

III—CRIANDO O HOMEM NOVO

A construção da Nova Sociedade em que estamos empenhados é indissociável da criação do Homem Novo.

Na medida em que modificamos a base material da sociedade criamos as condições objectivas para o estabelecimento de novas relações entre os Homens, liquidamos os fundamentos sobre que assentava a velha mentalidade e criamos condições para fomentar a nova mentalidade. Todavia impõe-se um trabalho árduo de educação da consciência, não só porque a modificação da mentalidade não surge automaticamente com a transformação da infra-estrutura, mas também porque à nova mentalidade opõe-se activamente a enorme e pesada herança que transportamos connosco.

Por isso, assim como temos que desencadear uma luta política dura para destruir o sistema de organização social que permite a exploração, igualmente, ao nível da consciência dos valores morais e culturais, somos obrigados a fazer o mesmo combate.

Mesmo quando destruídos os sistemas de exploração, se não combatermos a mentalidade que os determina, cedo ou tarde, lenta ou rapidamente, o sistema renascerá das suas cinzas fecundado pelos valores negativos que foram preservados em nós. A contra-revolução, devido à herança que trazemos, surge como que espontaneamente. Pela inércia ou activamente, ela opõe-se continuamente a todo o progresso. São estas as causas que explicam porque o progresso da revolução exige um combate permanente, e que cada afrouxamento no combate conduz logo a um reforço das forças conservadoras. Assim também, quanto mais se desenvolve a nossa luta, quanto maiores são as nossas vitórias, quanto mais desalojamos o inimigo, mais violenta se torna a sua oposição.

É isto que explica os fracassos que eventualmente sofremos nas batalhas políticas nos nossos próprios centros.

É isto que explica as batalhas que perdemos quando elementos da juventude, já educados fora da sociedade colonial e capitalista, se deixam corromper e praticam actos contra-revolucionários.

Não há revolucionários espontâneos, embora a revolução e a sua vitória historicamente sejam inevitáveis.

A tarefa de educar o Homem para adquirir a mentalidade nova aparece logicamente como uma necessidade premente para a consolidação e desenvolvimento do processo revolucionário.

Nesta tarefa geral inserem-se alguns aspectos essenciais que a prática tem demonstrado constituírem pontos fracos no nosso trabalho.

a) A libertação do pensamento e iniciativa

Na nossa sociedade tradicional duas forças agiram para asfixiar a capacidade de raciocínio e a iniciativa do Homem.

A sociedade africana, quando da invasão colonial, ainda não tinha procedido à separação entre a ciência física e a metafísica. Os fenómenos da natureza e as suas leis não eram estudados objectivamente e eram considerados como expressões e manifestações de um sobrenatural. Assim, embora os conhecimentos práticos fossem vastos, em certos campos, nomeadamente o da medicina e botânica, ainda não se tinha desenvolvido uma verdadeira ciência. As relações entre o Homem e a natureza ainda eram interpretadas como relações entre o Homem e forças sobrenaturais, mais ou menos hostis, a quem importava apaziguar continuamente.

O nível do desenvolvimento económico, salvo raras excepções, ainda não tinha imposto relações sociais para além das fronteiras clânicas ou tribais. A sociedade, que se encontrava no limiar do feudalismo, era pois uma

sociedade fechada, apegada às suas tradições, receosa do contacto com o exterior e das transformações.

Esta sociedade vai ser deslocada e rompida com o colonialismo. Numa primeira fase o comércio da escravatura e as guerras suscitadas por este comércio provocam uma hecatombe sem paralelo em toda a história da humanidade. Os sobreviventes abandonam terras e povoações, procuram refúgio nas zonas mais inacessíveis, fogem a todo o contacto. Neste processo perde-se um capital imenso do saber colectivo da sociedade, e o que resta, até para ser protegido, sacraliza-se e torna-se objecto de transmissões rituais. O dogmatismo do método esteriliza completamente a ciência nascente, tanto mais que a inovação é considerada como uma profanação ou até sacrilégio.

O colonialismo, que se enraiza para melhor explorar o homem, prossegue uma política sistemática de obscurantismo e segrega o racismo, com o seu irmão gémeo o paternalismo. O homem africano é considerado como incapaz de ter acesso ao conhecimento científico e quando muito apenas susceptível de adquirir um conhecimento por via emotiva.

A submissão da sociedade ao sobrenatural e o mito racista da incapacidade vão bloquear a iniciativa e o pensamento.

A nossa luta de libertação veio romper este esquema, demonstrando a nossa capacidade em transformar a sociedade e utilizar a nosso favor as leis da natureza, e provando que a inteligência e o trabalho colectivo do Homem tudo podiam criar.

Mas se descobrimos e verificámos na prática que este princípio era correcto, isso não significa automaticamente que o princípio tenha já impregnado a nossa mentalidade e tenha sido assumido pela sociedade.

Ao nível do ensino, nas nossas escolas, importa que prioritariamente se trave esta batalha contra o obscurantismo.

Trata-se de fazer compreender a universalidade da matéria e a dialéctica do seu desenvolvimento, rompendo com o peso arcaico do sobrenatural. Trata-se de ligar continuamente a teoria à prática para que todos e cada um possam adquirir e comprovar as suas ideias.

Para que melhor se enraizem as ideias correctas, para que melhor se elevem as sínteses da prática à categoria de teoria científica e revolucionária, temos sistematicamente preconizado o princípio do trabalho colectivo: estudarem-se e debaterem-se as lições, as matérias científicas e a prática ao nível do grupo, da secção e da turma. Criar-se o ambiente que promova o debate e o espírito analítico e crítico. Criar-se uma sã emulação revolucionária entre grupos, secções e turmas com vista a encorajar as iniciativas criadoras, a ruptura constante com a rotina e o conservantismo.

b) O conhecimento, base da nossa camaradagem

A nossa camaradagem, o tipo especial de relação que temos entre nós derivam do profundo conhecimento mútuo que possuímos.

Quando dizemos “conhecermos-nos” não nos referimos à identificação de caras e nomes e outros detalhes superficiais. Do mesmo modo, ao dizermos “relações de camaradagem” não consideramos que estas se resumam simplesmente em falarmos uns com os outros ou vivermos juntos.

Nas formações que nos precederam, as relações sociais entre as pessoas estabeleciam-se essencialmente na base da posição que cada uma ocupava em relação à propriedade dos meios de produção.

A sociedade tradicional onde o processo de polarização dos grupos sociais em classes antagónicas numa certa medida foi bloqueado pelo colonialismo, as relações entre as pessoas encontravam-se condicionadas por factores

subjectivos como a pertença a uma determinada classe de idade, sociedade secreta, clã, grupo étnico, etc....

Estas concepções das relações sociais entre os homens são rejeitadas pela sociedade que construímos.

O ponto de partida das nossas relações é a consciência de pertencermos à mesma classe trabalhadora, explorada, oprimida e humilhada. Edificamos os nossos laços no quadro da nossa identificação com o combate e a linha política próprios da nossa classe.

Porque membros de uma classe e Partido revolucionário, nas nossas relações domina o princípio da ajuda mútua e confiança total.

Para nos ajudarmos mutuamente devemos-nos conhecer nas nossas potencialidades e limitações: assim seremos capazes de ajudar cada um a materializar e desenvolver as primeiras e combater a liquidar as últimas.

O verdadeiro revelador daquilo que cada um é, o critério do seu valor é a prática. Na luta política no seio das massas, na participação na produção colectiva, no estudo da nossa linha e da ciência, no combate contra o inimigo directo e as ideias e os valores errados, revelamos realmente de que lado estamos, a quem servimos e quais as nossas autênticas convicções. Assim engajados na prática, revelando nela o que somos, demonstramos sem equívocos a nossa personalidade e os nossos camaradas estão em condições de nos orientar na nossa autocrítica, de nos ajudarem pela sua crítica fraternal.

Nesta base se edifica a confiança dos nossos camaradas em relação a nós. Eles descobrirão aquilo de que somos realmente capazes e poderão encarregar-nos de cumprirmos as missões que estão à altura das nossas possibilidades, e continuamente ajudar-nos-ão a progredir na via revolucionária.

Tendo juntos suado na marcha e no combate de transformação da natureza, tendo juntos estudado os problemas e juntos sintetizado as nossas experiências,

tendo juntos desencadeado a luta contra as ideias e os valores errados, em cada uma dessas batalhas que juntos travamos, com a ajuda mútua e a confiança gera-se entre nós a verdadeira amizade.

Amizade fundada em princípios e temperada na prática revolucionária, amizade que nos permite utilizar entre nós o termo “camarada”.

Com esta explicação compreendemos quanto valor damos à expressão camarada, termo que transmite a convicção de um engajamento mútuo na causa da nossa classe. Porque o conceito de camarada se forja e se tempera no nosso combate e muito do nosso suor e sangue o impregna, ele não pode ser usado de qualquer maneira e nunca sobretudo como um substituto para “senhor”.

c) Para uma nova relação entre o homem e a mulher

Ao definirmos as relações de camaradagem entre nós um capítulo especial deve ser reservado à relação homem-mulher, uma vez que esta apresenta problemas específicos.

A relação homem-mulher encontra-se profundamente viciada pela sociedade tradicional-feudal e colonial-capitalista.

A sociedade tradicional negou toda a personalidade à mulher, reduziu-a a um simples instrumento de reprodução e de produção. O colonialismo e o capitalismo acrescentaram a esta situação a forma suprema de degradação: a comercialização do sexo. No entanto é certo também que para explorar a força de trabalho da mulher o capitalismo sentiu a necessidade de a integrar na produção social, e fazendo-o criou a base para que a mulher assumisse uma consciência mais clara da sua condição e por consequência se integrasse no movimento revolucionário.

Mas todos no entanto nos encontramos largamente condicionados pela herança que recebemos e de que ainda não nos conseguimos desembaraçar.

Numa larga medida até este momento os homens só concebem a mulher como objecto sexual e a mulher passivamente aceita este papel. A participação da mulher nas tarefas revolucionárias ainda não conseguiu transformar completamente esta mentalidade, pois que homem e mulher se encontram largamente condicionados pelo passado.

É verdade que a linha está definida e ela é bem clara, mas não menos certo também que as nossas deformações produzem frequentes desvios a esta linha.

Pensamos que as nossas escolas são as frentes onde encontramos as condições mais favoráveis para alcançarmos êxito nesta batalha. Subtraídos à influência nefasta do passado, confrontados com a verdade científica e submetidos à prática reveladora, alunos e alunas podem, se orientados correctamente, estabelecer entre si relações de igualdade conducentes a relações de camaradagem.

Nesta batalha devemos também saber educar os alunos e alunas para assumirem a verdadeira natureza da afectividade e o significado da relação amorosa na nova sociedade que edificamos.

O conceito de amor é um conceito revolucionário. A sociedade tradicional e feudal ignorou-o inteiramente, uma vez que entre homem e mulher só havia uma relação de fecundação e produção; a poligamia, os casamentos prematuros, o lobolo e outras manifestações degradantes de antemão excluíam o sentido de igualdade, de identidade e criação mútua, o sentido de engajamento e responsabilidade sobre os quais se edifica o verdadeiro amor.

O colonialismo e o capitalismo, se afirmam a noção do amor, esvaziam-no contudo de um sentido válido. Este amor é reduzido a uma mera emoção superficial, fundado na beleza do corpo, as maneiras da pessoa e sobretudo a posição social.

Como a camaradagem, o amor para nós deve fundar-se principalmente no conhecimento e identidade resultantes duma adesão mútua à causa popular.

Por isso mesmo na fórmula do casamento entre nós se utiliza a expressão de “estímulo”. O amor, o casamento concebidos como um estímulo para a transformação mútua ao serviço das massas.

Notamos que estes conceitos, porque novos, porque radicalmente diferentes dos que tínhamos vivido, nem sempre são explicados às novas gerações e quando o são, frequentemente isso é feito de uma maneira superficial e sem a preocupação de levar as novas gerações a assumirem e viverem a nova ideia.

Quando camaradas solteiras ficam grávidas consideramos isso escandaloso, quando na realidade não é a gravidez, simples consequência biológica, que é escandalosa. O verdadeiro escândalo é o não termos sabido educar essas camaradas, não lhes termos feito assumir o verdadeiro sentido do amor e como a própria relação sexual se integra dentro do amor e dentro da vida. O escândalo está ainda no facto de várias vezes essa gravidez surgir num clima de total irresponsabilidade dos seus autores.

Impõe-se uma batalha política ao nível sobretudo das novas gerações, para que triunfe a nossa concepção do amor, concepção criadora e revolucionária.

CONCLUSÃO

O processo revolucionário não conhece só vitórias.

No campo da educação particularmente, porque delicado, porque o que está em causa é a formação da consciência, os fracassos são frequentes.

Na verdade sabemos bem o que não queremos: a opressão, a exploração, as humilhações.

Quanto ao que queremos e como obter o que queremos, forçosamente as nossas ideias ainda são vagas. Elas nascem da prática, são corrigidas pela prática. Sobre o homem novo, a sua definição e os métodos de o construir, a

nossa experiência é nova, recente, a nossa prática é ainda limitada. É normal pois que registemos por vezes fracassos.

Mas é a partir dos insucessos que aprendemos. As forças revolucionárias, porque se encontram unidas às massas e nelas buscam a inspiração e a força, porque possuem a ideologia correcta e os métodos apropriados, são as únicas que estão em condições de transformar cada fracasso em ponto de partida para um sucesso.

É dentro desta perspectiva, e no quadro da etapa exaltante em que nos encontramos agora engajados, que se impõe a aplicação duma nova palavra de ordem:

**FAZER DA ESCOLA UMA BASE PARA O POVO
TOMAR O PODER.**

Tiragem: 20 000 exemplares
Composto e impresso
na Imprensa Nacional
República Popular de Moçambique
Setembro de 1979

O aluno militante ao estudar cumpre uma tarefa que lhe foi confiada pelas massas para as servir. Nele não pode existir a obsessão mitológica do diploma, a esperança dos altos salários e privilégios, a noção de que faz parte duma elite de futuros governantes. Aqueles que estuda encarna a vontade de progresso de todo o povo e consegue estudar devido aos sacrifícios inumeráveis consentidos pelas largas massas. O aluno militante tem presente que o estudo se destina a habilitá-lo a melhor servir as massas e nunca para, como o colonialista, se instalar como parasita no dorso do povo.



A nossa experiência tem demonstrado que quando num centro se manifesta um clima de divisão, quando surgem numerosas entorses à nossa moralidade revolucionária, quando se verifica uma asfixia na capacidade criadora da base, isso reflecte divisões e compromissos no seio da direcção.



Uma direcção comprometida, uma direcção dividida, perde a sua autoridade política e moral e procurará manter o poder através dum reforço constante do autoritarismo, de medidas administrativas e disciplinares, em resumo ela instalará a ditadura onde devia haver a democracia.



Uma direcção, particularmente numa escola, educa sobretudo pelo exemplo. Se as palavras de apoio à linha forem contrariadas pelos actos, estar-se-á de facto a ensinar-se aos alunos a violarem a linha e a serem hipócritas.



Nas relações entre camaradas não há lugar para desconfianças e métodos policiais, que fundados no segredo e nas alianças sem princípio, conduzem ao aniquilamento da vigilância revolucionária e à criação dum clima de intimidação e terror.



Quando camaradas solteiras ficam grávidas consideramos isso escandaloso, quando na realidade não é a gravidez, simples consequência biológica, que é escandalosa. O verdadeiro escândalo é o não termos sabido educar essas camaradas, não lhes termos feito assumir o verdadeira sentido do amor e como a própria relação sexual se integra dentro do amor e dentro da vida.

1979 ANO DE CONSOLIDAÇÃO DAS NOSSAS CONQUISTAS

LUNGA, O HERÓI DA INSURGÊNCIA DE BACURAU¹

Gregório Galvão de Albuquerque²

Resumo

O objetivo desse artigo é (des) construir a imagem do herói cinematográfico idealizado através do personagem Lunga do filme Bacurau de Kleber Mendonça. Lunga é um paladino em consequência de um lugar e de um momento histórico, que propõe a insurgência da sociedade local, sendo um revolucionário que se encontra fora do padrão estudado por Campbell. Sua trajetória extrapola o caminho do herói grego e do super-herói americano, causando uma maior identificação do espectador brasileiro a sua realidade. Essa desconstrução ocorre a partir da quebra dos passos da construção do herói e principalmente na identificação do espectador com Lunga na possibilidade concreta e real de uma insurgência.

Palavras-chaves: Lunga; Bacurau; Herói; Insurgência.

LUNGA, EL HÉROE DE LA INSURGENCIA DE BACURAU

Resumen

El objetivo de este artículo es (des) construir la imagen del héroe cinematográfico idealizado a través del personaje Lunga de la película Bacurau de Kleber Mendonça. Lunga es un campeón como resultado de un lugar y un momento histórico, que propone la insurgencia de la sociedad local, siendo un revolucionario que está fuera del patrón estudiado por Campbell. Su trayectoria va más allá del camino del héroe griego y del superhéroe estadounidense, provocando que el espectador brasileño se identifique con su realidad. Esta deconstrucción se da a partir de romper los pasos de la construcción del héroe y principalmente de la identificación del espectador con Lunga en la posibilidad concreta y real de una insurgencia.

Palavras claves: Lunga; Bacurau; Héroe; Insurgencia.

LUNGA, THE HERO OF THE INSURGENCY OF BACURAU

Abstract

The aim of this article is to (de) build the image of the idealized cinematic hero through the character Lunga from the film Bacurau by Kleber Mendonça. Lunga is a champion as a result of a place and a historical moment, which proposes the insurgency of the local society, being a revolutionary who is outside the pattern studied by Campbell. His trajectory goes beyond the path of the Greek hero and the American superhero, causing the Brazilian spectator to identify with his reality. This deconstruction takes place from breaking the steps of the hero's construction and mainly from the spectator's identification with Lunga in the concrete and real possibility of an insurgency.

Key Words: Lunga; Bacurau; Hero; Insurgency.

¹Artigo recebido em 24/04/2021. Primeira avaliação em 09/07/2021. Segunda avaliação em 09/07/2021. Aprovado em 17/08/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.49748>.

²Doutorando do Programa de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), Professor-Pesquisador do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz,

E-mail: gregoriogalbuquerque@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5668-5729> e Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949064010027837>.

Introdução

O cinema como condição do pensamento das imagens.
(AUMONT, 2008, p.86).

O cinema político é uma mediação histórica pois representa e ao mesmo tempo constrói a realidade. O autor Kosik (2011) apropria-se do caráter dialético da *práxis* humana para demonstrar que a realidade revelada pelo homem através da arte imprime e ao mesmo tempo a representa. Contudo, o valor artístico da realidade criada pela arte permanece mesmo com o desaparecimento do seu mundo histórico e funções sociais. Kosik (2011) pergunta o porquê dessa permanência e responde que na obra de arte a realidade fala ao homem. A arte é o resultado da unidade da subjetividade e da objetividade produzida pelo homem.

Vários filmes retratam momentos históricos da sociedade brasileira na sua particularidade do personagem, mas que refletem vidas de vários outros personagens da vida real. Em um país “Cronicamente Inviável”³ (filme de Sérgio Bianchi, 2000) o tom da identidade do cinema nacional é dado com inúmeras situações de violência e situações sociais, levando, possivelmente, o espectador a panorâmica social no qual ele está inserido. Outras produções como “Santo Forte”⁴ de Eduardo Coutinho em 1999, também promovem uma discussão sobre a questão da imagem da nação e seu sentido totalizante. Durante a década seguinte, a questão de “pensar” sobre o país e propor mudanças ganha espaço no campo cinematográfico.

Várias produções dialogam com a história e a contemporaneidade do Brasil, variando a forma e a perspectiva ideológica. Em tempos de transformações econômica e social, aumenta-se a necessidade de discutir a questão nacional e de se constituir uma ampla gama de perguntas e respostas da situação brasileira.

Nesse contexto, para localizar e construir o herói revolucionário do personagem Lunga, será apresentada uma revisão sobre o cinema político e também uma breve história do cinema político brasileiro.

³ CRONICAMENTE INVIÁVEL. Direção de Sérgio Bianchi. 2000. (101min).

⁴ SANTO FORTE. Direção de Eduardo Coutinho. 1999. (80min).

O cinema político

Na sociedade capitalista, a disputa no campo ideológico, de representação e de produção artística, cultural, se intensifica. A sociedade capitalista industrial, para Fischer (1987), por muito tempo, encarou a arte como algo suspeito, frívolo e opaco por não dar lucro, entendendo-a somente como um legado de extravagância das sociedades pré-capitalistas. Porém, com o avanço das condições materiais de produção e com o desenvolvimento da produtividade social, o capitalista tinha a necessidade de mostrar a ostentação de sua riqueza para obter crédito e prestígio.

Segundo o autor Walter Benjamin (1994), a arte tem seu sentido modificado a partir da perda da origem do seu sentido de ritual e de religioso para uma transformação e função social e, assim, “em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outras práxis: a política” (p. 172). A “perda da aura” segundo o autor Benjamin (1994), permitiu uma transformação da arte e da sua percepção estética, pois a técnica migrou para o terreno da política. “O que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura”, pois “a técnica de reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido” (p. 168). A alienação no sistema capitalista não está relacionada somente ao trabalho e a mercadoria. Para Benjamin (1994), a alienação também é cultural, acarretando a perda de experiência e da tradição.

O diagnóstico realizado por Benjamin (1994) sobre a crise da cultura moderna e o progresso científico, industrial e técnico, posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), demonstra a contradição da linearidade do progresso racional da história que corresponde a guerras, à destruição e à pobreza da experiência humana. Uma sociedade que atende às necessidades dos estímulos instantâneos do presente, dominado pela mercadoria e submetido à repetição, disfarçada em novidade. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governos. (BENJAMIN, 1994, p.115).

Benjamin (1994) afirma que os indivíduos que sofreram o impacto da Primeira Guerra Mundial perderam a capacidade de narrar suas experiências. Seus relatos de guerra eram de uma realidade demasiadamente pesada e pobre de se narrar em

relação a grandes narrativas transmitidas ao longo da história de geração a geração. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1994, p. 225)

A pobreza dessa experiência é influenciada pelo desenvolvimento da técnica sobre o homem. Para o autor, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Porém a pobreza da experiência impulsiona o indivíduo a criar o novo, a tirar proveito deste ambiente de quase inexperiência. Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operam a partir de uma tábula rasa. (BENJAMIN, 1994, p. 116)

O desenvolvimento da técnica atingiu o ponto que permite o homem viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a estetização da política, como a prática do fascismo. “O comunismo responde com a politização da arte” (BENJAMIN, 1994, p.21.) Para o autor, não há documento de cultura que não seja também um documento de barbárie. No seu ensaio cinematográfico, Benjamin (1994) apresenta uma crítica à própria noção de democracia a partir também do desenvolvimento da técnica cinematográfica, pois o cinema foi apropriado pelo fascismo como forma de controle das massas. Os comícios e os desfiles do regime fascista eram espetáculos gravados pelas câmeras com técnicas que permitiam que a própria massa se identificasse e apoiasse o regime. “Vale para o capital cinematográfico o que vale para o fascismo no geral: ele explora secretamente, no interesse de uma minoria de proprietários, a inquebrantável aspiração por novas condições sociais” (BENJAMIN, 1994, p. 185).

O cinema desde sua origem no final do século XIX sofreu diversas transformações na linguagem, na estética e na forma de representar o mundo. Além dessas transformações, mudou-se também a forma de como pensar e estudar o cinema na sua relação com o real e com os espectadores. Por esse motivo as imagens sempre estiveram ligadas na construção de uma memória histórica através

da impressão de “realidade” das suas imagens. De tal modo que, em vários momentos históricos, o cinema foi utilizado como forma de contribuição para uma interpretação do passado.

Aprofundaram-se as questões sobre o uso de imagens como instrumento ou objeto de pesquisa, mas, significativamente, cresceu o número de estudos voltados para o entrelaçamento entre as políticas governamentais e cinematográficas, culturais e econômicas (MARSON, 2009, p. 7).

A definição de cinema político, segundo Aumont (2003) é feita a partir do vínculo entre a política, a arte e a sociedade. Surge a partir do desenvolvimento industrial das relações de comércio internacional e de identidades culturais. É o período do cinema como espetáculo para as massas, frequentemente o cinema representava a questão política dos poderes constituídos. Para o autor, a relação entre cinema e política passa por seis questões. A primeira consiste no estudo do poder político no controle da produção cinematográfica. Certos Estados totalitários como a ex-URSS, China etc., utilizaram o cinema para fins de propaganda cultural, escapando das leis do comércio. Da mesma maneira foi o Estado Italiano fascista, com a colaboração da Sociedade das Nações (SDN) e das democracias ocidentais que utilizou o cinema em missões educativas (Instituto Europeu do Cinema Educador). Uma produção do Estado que foi seguida pela China e Cuba.

A Motion Picture Producers of America (MPPDA), nos Estados Unidos, do Comité de Organisation de l'Industrie Cinématographique (COIC) e depois do Centre National de la Cinématographie (CNC) na França foram instituições criadas visando o controle e organização das produções. O MPPDA não apenas promulgou o célebre código Hays ele interveio constantemente nos governos estrangeiros, sobretudo europeus, para entrar qualquer medida de restrições e apoiar a exportação maciça de filmes americanos para além de sua fronteira. ” (AUMONT, 2003, p. 235).

A terceira questão decorre dos períodos nos quais o cinema produziu os fenômenos políticos em seus roteiros tais como a crise de 1929, filmes do New Deal nos Estados Unidos, da Frente Popular na França, filmes americanos no pós-guerra do Vietnã, dentre outros. A quarta questão corresponde ao ponto de vista das ciências políticas, das mitologias e das ideologias políticas do cinema. Por exemplo, o cinema francês e as ficções de esquerda com figuras de poder e representações

da democracia e da ditadura em determinados períodos históricos. A penúltima questão é sobre o interesse do cinema em personagens políticos mesmo tendo uma imagem negativa. E por fim o cinema é abordado politicamente de maneira mais ampla com sua função social, seus efeitos ideológicos e sua representação.

Ao longo da sua trajetória, o cinema político, se interessou por utopias de projetos que tinham como objetivo a transformação das estruturas da sociedade, porém, segundo Gutfreind (2012, p.24), essa mudança somente aconteceria através de revoluções que seriam capazes de “transformar o conjunto das relações entre os homens em uma nova organização do trabalho e da sociedade” e não somente o cinema. O desejo do cinema de reflexão e de transformação social pode ser visto em diversos momentos de sua trajetória histórica como por exemplo, na década de 20, o movimento russo de produção de filmes políticos como forma de propagar a identidade nacional, na década de 60, com os franceses que idealizaram um cinema de autor militante, assim como no Brasil com o Cinema Novo.

O cinema político brasileiro

Segundo Xavier (2003, p.129), a partir da década de 60 houve, principalmente na América Latina, uma busca por produções que visavam representações de realidades mais específicas, diferenciando do cinema industrial e de gêneros tradicionais consolidados no mercado. Esse cinema diferenciava-se por buscar no espectador novas formas de engajamento e de discussões da experiência social. Era necessário ir além de um cinema político que tematize questões sociais mais na aparência e inventar uma nova maneira de abordar os temas de forma esclarecedora. As obras

queriam uma dramaturgia liberta de clichês, impulsionada pela expressão autoral, sem as censuras do aparato industrial, estimuladora de uma consciência crítica diante da experiência contemporânea. Sem descartar as emoções e o divertimento, entendiam que a dimensão política das novas poéticas exigia uma linguagem que deveria ir além das transformações dos problemas em espetáculo, o que significava a construção de uma linguagem capaz de “fazer pensar”. (XAVIER, 2003, p. 129).

Esse cinema político supera as narrativas dicotômicas entre o bem e o mal e o conflito entre o vilão e o herói, seu objetivo era de produzir conhecimento. Dessa

maneira, formas de combinação entre ficção e documentário, o que possibilita uma melhor forma de investigação social. Contudo, segundo Xavier (2003), esse novo tipo de filme político acarretou dificuldade de comunicação e de engajamento por parte dos espectadores, gerando uma política, nos anos 70, de retorno a fórmulas mais tradicionais como estratégia de conquista de mercado.

A partir do início dessa década até o final dos anos 80 houve um desenvolvimento econômico do cinema apoiado pelo Estado que alcançou, segundo Xavier (2001), uma continuidade de produção e também de aumento nas bilheterias, apesar de alguns tropeços. Nesse período, a Embrafilme (Empresa Estatal Brasileira Produtora e Distribuidora de Filmes Cinematográficos) passa a definir normas para as produções, passa a estabelecer estratégias de novas formas de relação entre o espectador e o filme nacional, além de “atuar em diversas frentes, desenvolvendo atividades culturais, industriais e comerciais”. (LEITE, 2005, p.113).

A Embrafilmes entrou em um processo de estagnação e deterioração diante de um cenário de déficits orçamentários, crises econômicas, cortes de verbas para cultura, diminuição de público nos cinemas devido à popularização do videocassete e da televisão e ainda devido ao aumento no preço dos ingressos. Em março de 1990, o presidente Fernando Collor de Mello pôs fim a política de cultura dissolvendo o Ministério da Cultura e transformando em secretaria do governo além de extinguir várias instituições como a Embrafilmes, Concine (Conselho de Cinema), Fundação do Cinema Brasileiro (FCB), Fundação Nacional de Artes (Funarte). Para o governo, a lógica da cultura deveria ser como a lógica do mercado, “se sustentar sozinha através de sua inserção no mercado”. (MARSON, 2009, p. 17). O fechamento da Embrafilmes é considerado por alguns cineastas e pesquisadores como a morte do cinema brasileiro pois era uma empresa de economia mista e estava fortemente ligada ao investimento estatal.

No início dos anos 90, principalmente com o fechamento da Embrafilmes, os anos seguintes foram caracterizados pelo reerguimento gradual da produção cinematográfica brasileira, com a criação de Leis de Incentivo por meio de renúncia fiscal e criação de novas instâncias governamentais de apoio ao cinema. Num primeiro momento, houve um aparente aumento de produções de filmes, gerado principalmente pelo acúmulo com a proibição nos anos anteriores.

As primeiras produções eram de filmes que tinham como características serem estrelados por apresentadores de programas infantis (grande êxito de bilheteria), terem uma mistura de gêneros cinematográficos e possuir uma falta de continuidade dos movimentos cinematográficos anteriores. Visaram também uma postura do “politicamente correto”, ou seja, não apontavam para um debate de projetos políticos e sim para o simples entretenimento e espetáculo. A imagem que se queria construir era de um cinema pudico, descarnado politicamente. (LEITE, 2005). Mesmo representando ambientes sociais como o sertão e a favela, a narrativa se desenvolvia a partir de um drama individual e os aspectos e debates sociais eram colocados em segundo plano. Suas narrativas eram tradicionais, esquemáticas e naturalistas, típicas do cinema norte-americano.

A partir do final da década de 90 é “(re)iniciada” uma produção de filmes que passam a ter como objetivo fazer surgir o interesse que levasse a se começar a pensar e a repensar o país. Esse movimento não é novo, como podemos ver em Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha nas décadas de 50 e 60, porém nos anos 60, o cineasta se sentia potencialmente revolucionário, uma espécie de porta-voz dos interesses de classes subalternas (LEITE, 2005). É preciso considerar que as produções desse período dos anos 50 e 60 estavam em outro contexto social e ordem internacional bastante diferentes do final da década de 90 e por isso possuíam uma coerência ideológica de transformação.

Segundo Marson (2009, p.67), o cinema passa por uma fase dessa euforia a partir do filme *‘Carlota Joaquina, princesa do Brasil’* em 1995 (Carla Camurati). O filme não tinha perspectivas de ser um grande sucesso, porém conseguiu passar de mais de um milhão de espectadores possibilitando uma grande repercussão do cinema brasileiro após a “retomada”. Outro fator foi a comemoração de 100 anos do cinema que ganhou grande espaço na mídia.

O período político da metade da década de 90 é marcado pela eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que continuou com ajustes iniciados pelo governo de Itamar Franco. Os primeiros anos do governo foram marcados por horizontes de controle da inflação, sucesso do plano Real e estabilidade econômica. Pela primeira vez a classe média pode viajar mais, fazer compras em Miami, seu principal destino e “passou a ser público por excelência do cinema desde o

encarecimento do valor dos ingressos no final dos anos 80". (MARSON, 2009, p. 69).

O filme *Central do Brasil* (direção de Walter Moreira Salles, 1998) é considerado um marco nesse movimento que segue a convergência de um olhar cinematográfico que percorre a trajetória do litoral brasileiro para o centro, mostrando suas contradições sociais e econômicas. No filme são representados problemas sociais a partir de uma dimensão individual, porém não aborda questões mais amplas como a reforma agrária e concentração de renda.

Os filmes desse período tinham como predomínio as narrativas tradicionais, esquemáticas e naturalísticas típicas do cinema hollywoodiano, características que possibilitaram um determinado lugar no mercado internacional. Contudo, o interesse dos espectadores norte-americanos e europeus pelos filmes brasileiros convergia para a violência cotidiana das cidades brasileiras que segundo Leite (2005) caso essa temática não fosse abordada, os filmes não recebiam atenção.

No final da década de 90 e início dos anos 2000 o governo FHC entra em uma profunda crise econômica e o cinema sofre o efeito novamente. No cinema, o "efeito *Central do Brasil* havia passado" (Sara Silveira apud MARSON, 2009, p.133) e começa uma outra crise com denúncias de superfaturamento de produções. Em 2000, o governo federal implementou a exigência de contratação de empresas de auditorias sobre as produções para poder acompanhar as prestações de conta. Essa medida permitiu uma maior profissionalização do cinema dentro dos padrões empresariais, porém, segundo (MARSON, 2009, p. 144), "ao mesmo tempo que deu mais segurança ao Estado e aos investidores, encareceu o cinema nacional, fazendo que menos filmes fossem produzidos a cada ano. " Esse fato acarretou diversas discussões no campo cinematográfico em decorrência, dentre outros fatores, da polarização de cineastas de grandes produções e produtores de filmes de pequenos orçamentos.

Para evitar rupturas e aumento da crise no campo cinematográfico, foi realizado em junho de 2000 o III Congresso Brasileiro de Cinema (CBC) que teve como objetivo reunir representantes de diversas áreas do cinema nacional com o objetivo de propor soluções para a situação da área. O evento enfatizou a necessidade de politização do cinema brasileiro como forma de resistência, através do discurso de abertura "Todo cinema nacional é um ato de resistência que tem

como objetivo tornar-se autossustentável, por uma questão de direito econômico e dignidade cultural”. A questão política e da identidade nacional, características do cinema dos anos 50 a 70, é reaberta décadas depois, porém buscada como uma identidade local e mundial, ou seja, “ tem as cores locais, mas recriadas por um recorte internacional” (apud MARSON, 2009, p. 149-150).

O cinema político de Kleber Mendonça

Se for, vá na paz (Bacurau).

Kleber Mendonça possui em sua trajetória, curtas como Vinil Verde⁵ (2004), Eletrodoméstica⁶ (2005), Recife Frio⁷ (2009) e longas como O Som ao Redor⁸ (2013), Aquarius (2016) e Bacurau (2019). Seu cinema possui características de um cinema político crítico e social pois mostra as contradições da sociedade em uma forma cinematográfica.

Seu primeiro curta foi “Vinil Verde”, feito com fotografias que constroem uma narrativa de terror, deixando dúvidas que não são respondidas imediatamente. A mãe dá de presente uma caixa cheia de discos de vinil e um deles é verde. A mãe pede para a filha que não escute esse disco, porém a filha desobedece e coisas estranhas começam a acontecer.

No curta Eletrodoméstica, uma dona de casa regrada pelos “tempos” dos eletrodomésticos e das tarefas de cuidados da casa, vê-se quebrando essa rotina em dois momentos: quando a televisão chega com os entregadores e quando ela própria opta não por seguir o tempo das coisas estabelecidas.

No filme Recife Frio, Mendonça mostra a mudança social e cultural ocorrida em Recife depois que uma massa de ar fria permanece na cidade, alterando o clima e todas as relações sociais locais. As mudanças são apresentadas na dinâmica social da arquitetura de um apartamento, onde o quarto de empregada, historicamente no fundo da casa e próximo da cozinha, vira alvo de desejo pelo filho

⁵VINIL VERDE. Direção: Kleber Mendonça, 2004. Disponível em <<https://vimeo.com/10024257>> Acesso em 01 abr. 2020.

⁶ELETRODOMÉSTICA, Direção: Kleber Mendonça, 2005. Disponível em <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=eletrodomestica>>. Acesso em 01 abr 2020.

⁷RECIFE FRIO. Direção: Kleber Mendonça, 2009 Disponível em <<https://vimeo.com/9970440>>. Acesso em 01 abr. 2020.

⁸O SOM AO REDOR (2013). Direção: Kleber Mendonça, 2013.

do patrão por ser o cômodo mais quente da propriedade. A cena épica de inversão de valores ocorre quando a empregada acaba ficando com o quarto do filho, em maior tamanho e de frente para o mar, porque é o mais frio da residência. A dimensão política de Mendonça incide pelo seu viés crítico de sociedade que pode ser observada a partir do primeiro curta, Vinil Verde, culminando no seu primeiro longa, Som ao Redor. Filme esse que mostra a presença de milícias em uma rua de classe média na zona sul de Recife, contrastando momentos de tranquilidade e momentos de tensão em pessoas do bairro.

Aquarius⁹ é o primeiro longa do diretor e é carregado de referências políticas sobre empreiteiras e suas construções. O filme mostra as questões imobiliárias de Recife de uma forma cinematográfica. O filme é dividido em três partes: "O cabelo", "O amor" e O "Câncer de Clara". A trama começa em 1980 e salta para 2016. Este salto é para mostrar a história vivida pela personagem no prédio, com seus 3 filhos, o período de vida, ou seja, uma história naquele lugar que a empreiteira quer demolir. Em 2016, Clara é a última moradora, os demais apartamentos foram comprados pela construtora que pretende demolir o prédio para construir outro maior e mais moderno. Porém Clara não vê motivos para se mudar e passa a sofrer vários assédios por parte da empreiteira. O período histórico em Recife, no qual o filme foi produzido, é marcado por grupos que se mobilizam contra o projeto imobiliário do cais José Estelita¹⁰. Nesse caso podendo estabelecer algumas ligações entre o filme e o momento que a cidade está vivendo.

Para o autor Aumont (2003), o cinema e a política se encontraram essencialmente no controle da produção. Estados totalitários utilizaram o cinema como propaganda dos regimes e, principalmente, como propagação da produção cultural.

Segundo Jacques Amount (2003) a definição de política e cinema,

é a arte e a prática do governo das sociedades humanas. O vínculo entre política e cinema existe desde que esse se desenvolveu em termos industriais, desde que colocou problemas de relações e de

⁹ AQUARIUS (2016) Direção: Kleber Mendonça, 2016.

¹⁰ Em novembro de 2014, o grupo de empresas apresentou um redesenho do novo projeto a fim de atender os parâmetros elencados pelo poder público, junto às expectativas sociais para construção na área. Entre as medidas propostas, a redução na altura dos edifícios, o uso de conteúdo misto (público + privado) e a ampliação da área verde. Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/03/saiba-mais-sobre-o-projeto-residencial-mirante-do-cais-no-cais-jose-e.html>

comércio internacional (existe um cinema mundial dominante e cinemas dominados) e de identidade cultural. Durante o período, hoje terminado, em que ele constituía o espetáculo de massa mais frequente, o cinema representava uma questão política para os poderes instituídos. (AMOUNT, 2003, p.235).

Seu último filme Bacurau, mostra uma cidade do interior do nordeste brasileiro insurgindo contra a política estabelecida pelo prefeito e também a junção da cidade contra americanos que estabeleceram, com o prefeito, a liberdade de matar pessoas locais com armas antigas. O herói da cidade é chamado de Lunga e seu estereótipo é diferente de qualquer herói, pois parece com um personagem mais real, mais próximo da realidade.

Podemos analisar filmes para além de conflitos e frações de classe, entendendo a realidade como síntese de diversos tempos, espaços e processos sociais que trazem em si. O filme em questão nos remete em uma primeira análise a cidades insurgentes de David Harvey

Como uma problemática bem datada evidenciou, pode-se abordar politicamente o cinema de maneira mais global, por seus efeitos ideológicos, sua função social, seus modos de representação (ver ideologia e instituição). (HARVEY, 2013, p.61).

Conforme a trama avança, o viés político do filme é reforçado e a população se surge, diante da realidade política e social, através de Lunga.

“Estamos sendo atacados”. A insurgência de Bacurau

A abordagem política de Bacurau¹¹ contextualiza o cinema de maneira mais global, por seus efeitos ideológicos, sua função social e seus modos de representação. A emergência pela união dos moradores do povoado contra o prefeito e sua associação com americanos assassinos passa a ser a luta “pelo direito à cidade” e cidadania que segundo Harvey

a cidade pode ser julgada e entendida apenas em relação àquilo que eu, você, nós e (para que não nos esqueçamos) “eles” desejamos. Se a cidade não se encontra alinhada a esses direitos, então ela precisa ser mudada (HARVEY, 2013, p.65).

¹¹ BACURAU (2019). Direção: Kleber Mendonça, 2019.

Segundo Harvey (2013), essas cidades “insurgentes” nascem no pós-Guerra com a industrialização e transferência de parte da produção para países periféricos. Contudo a transferência não foi acompanhada por desenvolvimento social compatível, encarnadas em movimentos de resistência contra as desigualdades no qual estão submetidos.

Produziu-se valor, gerou-se riqueza, mas não houve fruição desta por parte da maioria da população, já que o que caracterizou a transferência da produção foi a oferta de mão de obra barata, ou seja, um aprofundamento da exploração do trabalho. (HARVEY, 2013, p. 3).

“Quem nasce em Bacurau é o que ?” A resposta imediata da criança – “é gente” - demonstra a desigualdade com o contexto da pergunta, colocando quem nasce em Bacurau na mesma altura de quem nasce nos centros urbanos. Em paralelo a Bacurau, Lefebvre 2006 (apud HARVEY, 2013, p.4) demonstra sua visão de “direito à cidade” como emergência da luta pela vida cotidiana dos pobres, relata a transferência do foco na “produção” para “reprodução” “o que vale dizer que a tomada e o controle dos meios de produção não são mais o foco, já que este se transfere para a qualidade de vida” Lefebvre (2006 apud Harvey, 2013, p. 4).

Harvey (2013) menciona que a partir de 1970, a população se deslocou para os centros urbanos, atraídas pela industrialização acelerada e pelas capitais modernas. No Brasil, essa atração gerou uma precariedade habitacional.

Para a elite das capitais modernas, os trabalhadores que chegavam deviam ser alocados em regiões distantes e sem infraestrutura. Isso porque os centros das cidades, projetados para representarem capitais modernas, não poderiam segundo a elite, alocar os trabalhadores que chegavam para as fábricas. Assim, aos trabalhadores sobraram regiões distantes, sem infraestrutura e, devido aos baixos salários, além da precariedade vigorava a ilegalidade.

A engenhosidade da população faz com que desses lugares flua criatividade para adaptações e estratégias que renovem a vida diária. A aglutinação dessa criatividade se corporifica em movimentos de cidadania insurgente e redefinem a cidadania urbana em termos de acesso a recursos. (SILVA, 2017, p.73).

Bacurau é uma cidade fictícia do interior e sem infraestrutura de Pernambuco que provoca uma estranheza inicial pelo uso da tecnologia moderna, como celulares, drones e tablets, onde a comunicação representa o pilar mais forte dos

habitantes na organização social. Esse pilar é posto à prova com a chegada de motoqueiros que cortam o sinal, implantando um aparelho bloqueador no bar local.

Além disso, a educação e uso de ferramentas como o Google Maps são evidenciadas como sofisticação de conhecimento tecnológico sobre a cidade de Bacurau, sendo o ponto de desenvolvimento da trama, quando a cidade deixa de existir no mapa da internet.

Nessas condições, Bacurau se vê isolada do mundo, como se nunca tivesse existido.

A primeira cena mostra as ruínas de uma escola na mesma estrada-linha em que um caminhão transportando caixões tombou, em decorrência da colisão com uma moto. No mesmo dia é realizado o enterro de uma figura popular responsável por uma parte significativa do povoado. Por que tantos caixões para uma cidade visivelmente jovem?

Na mesma estrada-linha, um caminhão de água destrói os caixões espalhados pelo tombamento ao se dirigir ao povoado. O contraste entre o que promove a vida (água) e o que sela a morte (caixão) pode ser representativo com o andar do caminhão na estrada. O recurso hídrico promovido pela administração pública é movido a combustível limitado a tantos tanques quanto o caminhão suportar. Na mesma estrada-linha, uma represa semi construída é observada, onde um criminoso rebelde procurado pela polícia se mantém em um esconderijo. O tempo traçado pela rota do caminhão segue um contexto histórico às margens e, do passado ao presente, quando observada a direção do caminhão. Em todas as perspectivas existe uma limitação imposta pela política e elite sobre o que é essencial ao cidadão.

A construção do herói

Na Grécia, herói é o homem que possui *areté*, “palavra grega que significa a excelência humana como a força, a destreza e o espírito guerreiro”. Entre os heróis gregos encontramos Aquiles que foi herói por excelência, atendendo a todos os requisitos para ser um. Na literatura tornou-se personagem de inúmeras obras, tornando-se um modelo para os heróis posteriores. “Mas, qual seria a função do herói para o povo da Grécia Antiga? Qual a origem do mito de Aquiles? ”

(FERREIRA, 2008, p.22). Os heróis gregos eram personagens que incorporavam virtudes humanas e por isso eram considerados exemplos que deveriam ser seguidos.

Esse formato de herói foi seguido e perpetuado nas histórias literárias e cinematográficas ao longo dos anos. As características do herói foram ampliadas e colocadas em prova com o surgimento do anti-herói.

Desde os gregos, o herói épico é utilizado na tragédia como forma de evocar na plateia o sentido do heroísmo. O herói representa o que há de melhor em um personagem em busca de um bem comum. Os “heróis épicos” da filosofia, Aquiles na Ilíada e Odisseu na Odisseia de Homero representam convergência e construções representativas de um tempo e local do que seria um herói. Segundo Navy (2017) Aquiles é

um homem de princípios sólidos que não aceita que os seus valores sejam comprometidos, nem mesmo pela necessidade urgente dos seus queridos e próximos amigos, que imploram que ele mude a sua vontade o suficiente para que possa salvar o seu próprio povo. (p.31).

Aquiles é um herói que não perdoa a si mesmo por ter deixado que seu amigo tomasse seu lugar na batalha e acabasse morto e abatido como um animal. No início da história o herói se recusava em participar da guerra e por esse acontecimento ele muda e acaba ajudando aos seus companheiros na guerra.

Na trajetória da construção do herói a “recusa” de Aquiles é característica dos 12 passos do herói, descrito por Joseph Campbell no seu livro “o herói das mil faces”. Ao longo da obra o autor analisa e constrói uma espécie de caminho para a construção do herói na história.

O primeiro passo é fruto do chamado “**mundo comum**” que consiste na ambientação do personagem, com suas características, pontos fracos, com quem se relaciona, ou seja, uma pessoa comum. Nesse momento, a relação entre o espectador e o personagem é construída a partir de pontos de identificação.

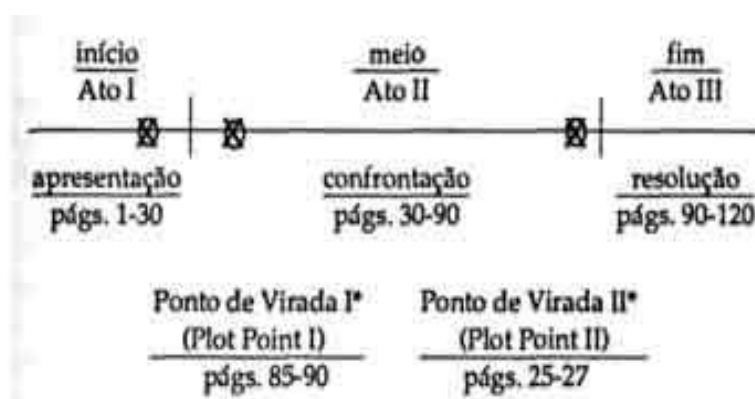
O segundo passo consiste no “**chamado à aventura**”. Momento em que o personagem se depara com o conflito e é convidado para o desafio. Porém o herói ao se deparar com o convite, abandona a ideia da aventura por causa de medo e outras coisas que o impedem de continuar. “**A recusa do chamado**” é o terceiro passo no qual diante de um grande desafio o herói hesita com seus conflitos

interiores, recusando em primeiro momento o chamado. Por isso ele **encontra com o seu mentor** na quarta etapa como forma de ganhar autoconfiança para enfrentar o desafio.

A partir desse momento, para Campbell, o personagem segue sua trajetória heroica e **atravessa o primeiro limiar**. Nesse momento o herói cruza o limite entre o mundo que ele vivia e o que ele deve seguir. Na estrutura de um roteiro esse seria o primeiro ponto de virada da história. Nesse momento localiza-se a saga do herói descrita por Campfield na estrutura de roteiro de proposto por Field.

O ponto de virada é um elemento da estrutura do roteiro que segundo FIELD, (2001) é dividido em três atos (Ato I, II e III) contendo dois pontos de viradas, conforme figura a seguir.

Figura 1 – Estrutura de um roteiro segundo FIELD (2001, p.88).



A partir desse ponto o personagem irá seguir sua trajetória heroica, passando por provas, construindo **aliados e inimigos**, tudo com o objetivo maior. Esses desafios e obstáculos menores, gradativamente, vão testando as habilidades, deixando-o mais preparado para outros desafios que irão surgir. Nesse momento a identificação com o espectador se torna maior porque são reveladas as pessoas que desejam prejudicar ou ajudar na sua jornada.

O próximo passo é a **aproximação da caverna secreta**. Nesse ponto o herói se recolhe, fazendo uma pausa para pensar sobre seus questionamentos iniciais e como será o enfrentamento na sua jornada. É o momento em que o herói se prepara melhor para os desafios que estão por vir.

No segundo ponto de virada está a **provação** do herói ao cumprir seu destino. Etapa que o herói passa como um teste de extrema dificuldade. Nesse

momento ou ele enfrentará um inimigo letal ou vencerá um conflito interior mortal. Essas experiências serão vencidas pelo personagem, reunindo ainda mais conhecimentos para o desafio final. Dessa maneira ele “renascerá” como uma forma de morte e ressurreição para uma nova vida.

Como **recompensa** dessa vitória de diversos desafios, o herói sobrevive e ganha, simbolicamente, uma recompensa, podendo ser um objeto de grande valor ou uma reconciliação com alguém, ou até mesmo uma nova habilidade. Essa recompensa irá transformar o herói em uma pessoa mais forte. Depois dessa etapa o herói ainda precisa voltar para o mundo de onde ele partiu, como vitorioso. O **caminho de volta** não oferece tantos perigos, mas sim um momento de reflexão da necessidade de escolher entre um objetivo pessoal ou um bem coletivo maior.

Perto de comprimir sua trajetória heroica, é nesse momento que **ressurge** o inimigo quando ninguém mais esperava, nem mesmo o herói. Esse desafio representa algo para além de sua vida, seja para suas pessoas à sua volta, comunidade ou família. A condição dessa vez é que se o herói perder, todos irão sofrer as consequências. Nesse momento que o inimigo é derrotado definitivamente (ou não), podendo renascer para uma nova vida totalmente transformada para todos.

Após a vitória, o herói **retorna com o elixir**, chegando ao seu local de origem, simbolizando sua vitória e conquista. Aqueles que não acreditavam nele e tentaram prejudicá-lo de alguma maneira são punidos e as coisas naquele lugar nunca mais serão as mesmas. A jornada do herói representa uma forma histórica de prender a atenção de quem está lendo ou assistindo.

Lunga, o herói da insurgência

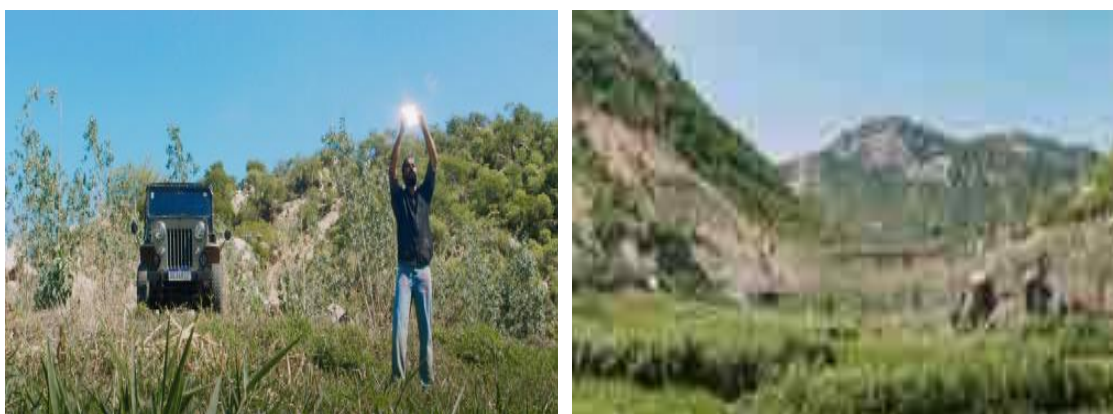
O personagem Lunga, em Bacurau, apresenta a desconstrução da imagem do herói épico grego construído nas narrativas e reproduzidos cinematograficamente. Esse herói representa a condição humana na sua complexidade psicológica, social e ética, transcendendo a condição heroica na medida que representa as virtudes e vícios de um homem comum.

Lunga não é um super-herói, nem tem poderes sobrenaturais e nem tem uma trajetória para se tornar um herói. Em um primeiro momento podemos dizer que

Lunga é um ícone da resistência, da luta de classe, da luta da cidade contra os inimigos que querem acabar com o povo. Mas como seria sua construção? Seus passos até a realização do desafio?

A apresentação de Lunga é feita, primeiramente, de forma misteriosa, através de companheiros que vão para o lugar que ele está de tocaia (figura 3). Antes do contato, há uma confirmação que são amigos e não inimigos através do código feito com o reflexo do sol no espelho (figura 2). Diante dessa preocupação, a trama começa a desenrolar porque a necessidade dessa confirmação demonstra que estão de alguma maneira esperando uma “guerra” contra o inimigo.

Figura 2 e 3 – Cena que apresenta o esconderijo do herói e sua primeira aparição



Sua apresentação inicial é realizada na perspectiva de alguém que está fora da cidade, no seu esconderijo, mas mantém um limite de proximidade em uma represa, protegendo a cidade que o reconhece como herói.

O herói já é herói no começo da história e já sabe seu objetivo de proteger a cidade e seus habitantes. A sua construção não passa pelos 12 passos descritos por Campbell, mas sim nasce de um contexto sócio-histórico da cidade que é apresentado para o espectador no início do filme. Em uma cidade no interior do país, sem qualquer tipo de interesse público, o herói se apresenta diante desse contexto social e político. Os desafios e a “aventura” acontecem na própria defesa da cidade.

A primeira cena de Lunga é feita através de um espelho que reflete suas características. Unhas pretas, grandes anéis, cabelo cortado e pintado fora dos padrões heroicos e da própria cidade. A “armadura” (roupa) de Lunga é um ato

político assim como seu personagem, reforçado na fala de uma moradora de Bacurau no momento da sua chegada na cidade, “que roupa é essa, menino?”

Figura 4 - Primeiro enquadramento de Lunga



Esse retorno para a cidade não representa os passos do herói e, sim, a preparação dos habitantes da cidade com o seu herói pronto ao desafio que está para acontecer. O chamado do herói acontece após a morte de várias pessoas na cidade, sua presença é requisitada para evitar e pensar no contra-ataque **(figura 5)**.

Nesse primeiro ponto de virada do roteiro, a cidade começa a se preparar para se defender e contra-atacar. O herói nesse caso é coletivo, assim como a sua luta. Em Bacurau, o desafio já foi apresentado para o herói, cabendo agora se preparar, com ajuda de todos da cidade, para se defender da ameaça.

Figura 5 - Cena que Lunga é chamado para o contra-ataque



A cidade e seus habitantes são envolvidos, aparecendo mais heróis para defender a cidade juntamente com o seu herói principal. Personagens comuns que são chamados para combater a ameaça com um objetivo conjunto com seu herói.

Lunga não é um anti-herói e sim um herói da resistência da cidade às ameaças. O anti-herói é caracterizado por suas imperfeições motivadas pela autopreservação e interesse próprio, mas, diferente dos vilões, não cruza a barreira da vingança e da honra. Os anti-heróis são personagens com contradições e parecem estar dos dois lados, mocinhos e bandidos. Outra característica de um anti-herói é que ele carrega algo escondido do passado, possivelmente um trauma que o levou a ser quem ele é. O personagem é fruto de sua história, principalmente das perdas e traumas profundos. Lunga não apresenta essas características e sim de um líder da resistência da cidade, construído historicamente naquela cidade. O personagem segue uma batalha pelos seus ideais e é acompanhado por outros moradores. O seu desafio é proteger a cidade de um grupo de atiradores americanos contratados pelo próprio prefeito.

O herói então resolve contra-atacar, preparando armadilhas pela cidade. Dentro dos passos do herói, depois de vencer o grupo de assassinos, Lunga retornaria para sua cidade, porém em Bacurau a luta foi feita na própria defesa da cidade, seu lugar comum. Sua trajetória e construção do herói foi realizada em seu próprio lugar, transgredindo os passos descritos por Campbell. A sua retomada seria para um tempo sem ameaça seja do grupo de assassinos ou do próprio prefeito.

Cenas apontam para uma referência a heróis ao mesmo tempo que demonstram a característica de Lunga. Uma delas é a cena dentro do museu que o herói mata um componente do grupo de assassinos com um facão. Ficando coberto de sangue do seu inimigo (**figura 6**), em uma referência indireta ao mito do Herói Aquiles que ao se banhar nas águas do Estige (rio do mundo subterrâneo destinado aos mortos)¹² se tornou imortal. Lunga se torna imortal nesse momento ou foi um ato de violência de um herói contra seus inimigos?

¹² Fonte: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/dad/calcanhar-de-aquiles-origem-da-expressao/>

Figura 6 - Cena de Lunga coberto de sangue do seu inimigo



Não existem respostas para as perguntas, apenas reflexões sobre a representação do herói nesse contexto. Lunga é um herói fora dos padrões do herói épico ou dos heróis da literatura e também dos super-heróis americanos. O herói da resistência assim se consolida, salvando a cidade da ameaça, expondo a trama do prefeito e se tornando o herói da resistência.

Considerações Finais

O cinema político, por definição, tal como dito anteriormente, não é uma arte descolada da realidade, pelo contrário, ele é sim a expressão do encontro com o real, sua possibilidade de representação e de crítica. Os filmes refletem um entrelaçamento da política e da cultura a partir do momento histórico.

Assim, o cinema político pode ser considerado como uma mediação histórica no sentido de ser uma representação de uma sociedade a partir dos olhos dos diretores. É preciso entender dentro de uma particularidade de uma história retratada, todo o contexto social e histórico no qual os personagens, “reais” ou fictícios, estão representados. A mediação está nesse encontro do cinema com a realidade.

O incômodo a partir do retrato de uma sociedade proporcionado pelos filmes políticos são atos de resistência a partir de imagens que fazem pensar e politizar a arte na direção de superação das relações sociais construídas a partir dos meios de produção.

Lunga inspira ao mesmo tempo que permanece à margem. Reflete um momento histórico social e político onde os heróis não são mais representados com superpoderes e sim com ideais coletivos e sociais para o povo. A identificação do espectador com o herói acarreta não somente a transformação do herói em um povoado do sertão de Pernambuco mas em todo território brasileiro. Após o sucesso do filme em diversos festivais, ele passou em televisão aberta e foi o assunto mais comentado nas redes sociais. Os internautas pediram um filme solo do herói como pode ser visto na reportagem do Gshow do dia primeiro de dezembro de 2020.¹³ Na reportagem fica claro que Lunga se destacou como um herói de uma nação em um determinado contexto político. Frases no *twitter* como “Lunga merecia um filme solo” e “o próximo filme contará a história de Lunga!” são expressões e desejos dos espectadores pelo herói.

Apesar de Lunga estar à margem de uma narrativa do herói clássico, esse sentimento heroico proporcionado por suas ações está dentro de uma narrativa e passos do herói. Ele é exatamente aquilo no qual o herói se transforma depois da sua caminhada. As questões que são trazidas com esse sentimento dos espectadores superam qualquer identificação somente com o personagem, mas sim com um contexto político e social refletidos no filme e vivenciado pelos espectadores.

Referências

AUMONT, Jacques. **Moderno? Porque o cinema se tornou a mais singular das artes**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2008 (Coleção Campo Imagético).

_____; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papirus, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAPISTRANO, Tadeu. A tração do olhar: cinema, percepção e espetáculo. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj**. 2005. Rio de

¹³Disponível em <https://gshow.globo.com/noticia/bacurau-diretor-faz-convite-a-silvero-pereira-e-internautas-pedem-filme-solo-de-lunga.ghtml?fbclid=IwAR2SDE13QQcmntQgw3OdTmTacJKwLejMUb1CBHTBsDWiQgicVajkGy-waBo>. Acesso em 02 de dezembro de 2020.

Janeiro. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1659-1.pdf>. Acesso em 06 de fevereiro de 2021.

CAMPFIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FERREIRA, Luciano Alves. **Da mitologia para o mundo do entretenimento**: o mito de Aquiles na Ilíada e no filme Tróia. 2008. 92f. Monografia. (Bacharelado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19127/1/MitologiaMundoEntretenimento.pdf>> Acesso em 01 de novembro de 2020.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

HARVEY, David. Cidades Rebeldes. In: MARICATO, Ermínia et. al. **Cidades Rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. 9ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema Brasileiro**: das origens à Retomada. 1.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

MARSON, Melina Izar. **Cinema e Políticas de Estado**: da Embrafilme à Ancine. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

NAVY, Gregory. **O Herói Épico**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2017.

SILVA, Marcelo Martins da. **Insurgência e conservadorismo**: considerações sobre o paradoxo da cidadania no Brasil. 2017.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena** – Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO GT 09 DA ANPED: DIÁLOGOS ONLINE SOBRE O CAMPO TRABALHO E EDUCAÇÃO¹

Ana Kelly Arantes ²
Helena Mara Dias Pedro ³
Marcelo Lima⁴

Resumo

O artigo apresenta uma análise sistemática dos trabalhos aprovados na Reunião regional Sudeste da ANPED no ano de 2020 para o GT 09 Trabalho e Educação. Com o objetivo de salientar os aspectos teóricos, metodológicos e empíricos privilegiado pelos autores e suas aproximações com as facetas históricas e identitárias do GT 09, pesquisas como esta se realizada longitudinalmente oferecem uma leitura não só transversal e sistemática de sua produção, mas também aponta as novas tendências da produção do campo Trabalho e Educação.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Anped; Revisão de literatura.

LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DEL ANPED GT 09: DIÁLOGOS EN LÍNEA SOBRE EL ÁMBITO LABORAL Y EDUCATIVO

Resumen

El artículo presenta un análisis sistemático de los trabajos aprobados en la Reunión Regional Sureste de la ANPED en 2020 para la GT 09 Trabajo y Educación. Con el fin de resaltar los aspectos teóricos, metodológicos y empíricos privilegiados por los autores y sus aproximaciones con las facetas históricas e identitarias del GT 09, una investigación como ésta, si se lleva a cabo de manera longitudinal, ofrece una lectura no solo transversal y sistemática de su producción, sino también puntos. dar a conocer las nuevas tendencias en la producción del campo Trabajo y Educación.

Palabras Claves: Trabajo; Educación; Anped; Revisión de literatura.

THE ACADEMIC PRODUCTION OF ANPED WG 09: ONLINE DIALOGUES ABOUT THE WORK AND EDUCATION FIELD

Abstract

The article presents a systematic analysis of the works approved at the Southeast Regional Meeting of ANPED in 2020 for GT 09 Work and Education. In order to highlight the theoretical, methodological and empirical aspects privileged by the authors and their approximations with the historical and identity facets of WG 09, research like this if carried out longitudinally offers a not only transversal and systematic reading of its production, but also points out the new trends in the production of the Work and Education field.

Key Words: Work; Education; Anped; Literature review.

¹ Artigo recebido em 30/06/2021. Primeira avaliação em: 06/07/2021. Segunda avaliação em: 15/07/2021. Aprovado em: 30/08/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50675>.

² Mestre em Desenvolvimento Regional (UEMG), doutoranda em Educação (UFES) e assistente social do IFMG. E-mail: ana.arantes@ifmg.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7287063410196349>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1170-3994>.

³ Mestre em Política Social (UFF), doutoranda em Educação (UFES), docente no Centro Universitário UNA e assistente social no IFMG. E-mail: helena.dias@ifmg.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5863747646686972>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-1728>.

⁴ Pós doutor em Educação (UFF), docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. E-mail: marcelo.lima@ufes.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6745822194240257>; ORCID: <http://orcid.org.0000.0002-7448-8366>.

Introdução

O presente texto tem como objetivo classificar e categorizar a produção do campo Trabalho e Educação situada no evento da reunião regional do ano de 2020, momento histórico marcado pela pandemia mundial em decorrência do Coronavírus, em que as atividades do referido grupo ocorrem de forma remota, por meios de plataformas da internet. Sistematizar as últimas produções publicadas pela recente reunião da ANPEd Sudeste tem extrema relevância, além de indicar as tendências trazidas pelos pesquisadores, sinalizando suas preocupações teóricas, metodológicas, bem como suas contribuições para o referido campo de pesquisa.

O debate online feito de modo remoto sem o conagraçamento e interação interpessoal dos membros da Anped e dos participantes em geral, certamente produziu efeitos que renderão futuros estudos. Para tanto, analisaremos os trabalhos aprovados na última Reunião da Regional Sudeste de 2020 com foco no conjunto de trabalhos debatidos no âmbito do GT 09 e publicados nos anais do evento.

Vale lembrar que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, teve suas primeiras reuniões entre 1976 e 1978, ano em que fez sua reunião da FGV no Rio de Janeiro. A ANPEd se constitui num importante locus do debate educacional e tem trajetória de luta em defesa da educação e se destaca por agrupar inúmeros programas de Pós-Graduação em Educação. Desde a sua fundação, a associação promove um espaço de interlocução da produção científica sobre seu campo de atuação. Atualmente, estão em atividade 23 GTs temáticos, que agregam pesquisadores de todo país que desenvolvem estudos que convergem em determinados subcampos representando organicidade e pluralidade no campo da educação (CALAZANS, 1995).

O GT 09 define-se como um fórum de discussão sobre as relações do mundo do trabalho e da educação, enumeram diversas temáticas de interesse: trabalho e escolaridade; trabalho e educação básica; trabalho e movimentos sociais; trabalho na sua dimensão ontológica; dentre outros. Esse coletivo de pesquisadores-militantes-professores-autores demarca sua produção fortemente relacionada ao pensamento crítico e opera majoritariamente com o referencial teórico e metodológico do materialismo histórico dialético.

Referencial teórico

Para Ciavatta (2019), o GT09 deve pensar analiticamente e atuar socialmente sobre os processos educativos em sua relação com o mundo do trabalho. O próprio nome do GT foi se modificando de “Educação e Trabalho” para “Trabalho e Educação” correspondendo assim o aprofundamento na compreensão teórica que em 1988 houve a 11ª. Reunião Anual da Associação na qual configurou-se de modo mais claro o aprofundamento da temática do trabalho no interior do capitalismo e a emergência de questões que envolvem o trabalho como princípio educativo, tanto que no ano seguinte, 1989, o GT inverteu os termos e passou a se apresentar como Grupo “Trabalho e Educação” (CIAVATTA, 2019, p. 137).

Alguns estudos são próprios dos pesquisadores deste campo de pesquisa intitulado Trabalho-Educação, sendo os temas caros para discussão, os trabalhos que versam sobre as relações capitalistas de produção, o mercado de trabalho, as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais, a educação profissional, técnica e tecnológica no ensino médio e em suas formas iniciais como a preparação para o trabalho de “órfãos e desvalidos”, a formação de trabalhadores, a educação de jovens e adultos, a educação politécnica, a formação integrada, o trabalho como princípio educativo, o princípio educativo do trabalho e outros temas (CIAVATTA, 2019, p. 137). Ainda destacamos a compreensão da autora que acrescenta que as pesquisas do referido grupo de trabalho têm, como base teórica fundamental, o pensamento crítico expresso pelo materialismo histórico e por seus diversos interlocutores.

Metodologia

Este trabalho segue o mesmo objeto dos trabalhos de Trein e Ciavatta (2003), Bomfim (2006), Cea e Rummert (2015) e Ciavatta (2019), mas se ancora metodologicamente em Barros (2009) na proposta de uma revisão sistemática de literatura, mesclando as análises tanto sob aspectos qualitativos quanto quantitativos. Como afirma Barros (2009), uma revisão bibliográfica indica o que, e com quem os autores e pesquisadores têm dialogado. Além de apontar os esforços já empregados no tema, não caindo na ingenuidade ou mesmo arrogância

acadêmica de se achar que é o primeiro a tratar sobre um determinado assunto. A partir de um olhar crítico sobre o que já se produziu, é possível encontrar lacunas para se iniciar uma pesquisa ou aprofundar o debate já iniciado. “Ao se elaborar esta revisão da literatura, a partir de um espírito crítico, poderão surgir ainda retificações, contestações, re colocação do problema. A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial” (BARROS, 2009, p. 2).

A escolha pelos anais de eventos, tal como essa proposta se dispõe a analisar, tem o intuito de compreender os esforços mais recentes de produção do conhecimento sobre o tema, pois representam importantes espaços de discussão e interlocução. No caso dos eventos da ANPEd, no que concerne à educação, por si só, pela sua história e expressividade, justificam sua importância “Mas os tipos de periódicos que interessam mais particularmente a um pesquisador ou estudioso de qualquer área [...] boletins de instituições de pesquisa e anais de congressos que ocorrem regularmente” (BARROS, 2009, p. 105).

A Reunião Anual da ANPEd Sudeste em 2020, no que se refere ao GT 09, aprovou e publicou 16 trabalhos. O caminho metodológico utilizado para esse estudo, foi inicialmente a leitura de todos os trabalhos. Posteriormente construímos 5 eixos temáticos por proximidade e agrupamento dos temas discutidos, a saber: Trabalho, educação e ensino médio e técnico; Trabalho, educação e capital; Trabalho, educação e trabalho docente; Trabalho, educação e políticas públicas; Trabalho, educação e educação do campo. Posterior ao agrupamento dos trabalhos, iniciamos a análise dos referidos trabalhos.

As análises iniciais foram quantitativamente realizadas, para que de maneira geral fosse possível ter um panorama das escolhas metodológicas e teóricas feitas pelos autores, por meio de estatísticas e porcentagens simples.

Os Textos GT 09 Reunião Sudeste 2020

Quadro 01. Autores, Instituições e Títulos – Trabalhos aprovados no GT 09 – Regional SE Anped 2020

Autor(es)	Instituição	Título
Neusa Pereira de Assis	Universidade Federal De Minas Gerais	Educação e luta de classes na plataforma revolucionária do BLACK PANTHER PARTY FOR SELF-DEFENSE

Uyara de Salles Gomide Neusa Pereira de Assis Renan Luiz Senra Barbosa	Universidade Federal De Minas Gerais	Educação e Trabalho no interior do Capital
Renata Baesso Janeiro	Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Baiano	O campo da Arte no Ensino Médio Integrado: relações e potencialidades
Geane Pereira Nunes Úrsula Adelaide de Lélis	Universidade Estadual De Montes Claros	Mundo do Trabalho e Formação Técnico-agrícola de egressos da Escola Família agrícola tabocal – São Francisco/MG, 2005 a 2019.
Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	Entre Vozes e Manifestos: sentidos produzidos sobre os itinerários formativos do Ensino Médio
Elenara Ribeiro da Silva	Universidade Estadual De Campinas	O Trabalho como princípio educativo e a lógica produtiva camponesa
Fernando Henrique Protetti	Universidade Estadual De Campinas	Transformações nas condições de Trabalho dos professores de Sociologia da Unicamp
Andréa Simoni Manarin Tunin	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Educação e inclusão para o mundo do trabalho: uma análise do programa mulheres mil no Ifrrj – campus volta redonda
Ana Beatriz Herminio Joyce Mary Adam	Universidade Estadual Paulista	Os Jovens imigrantes no Centro de Referência e atendimento ao imigrante- CRAI em São Paulo-SP
Marcia Cristina Fragelli	Universidade Metodista de Piracicaba	A Educação Remota nos cursos técnicos presenciais do Senac (São Carlos) em tempos de pandemia
Katia Regina de Sá Aline Rodrigues Moraes Carolina Cristina Ramos da Silva	Instituto Federal de Minas Gerais	Demandas do Mundo do Trabalho: a formação dos técnicos em perspectiva
Helton Messini da Costa	Universidade Federal Fluminense	A Miséria do saber: ciência, cultura e formação humana sob as novas metamorfoses do Capital
Joana Darc Germano Hollerbach Alaércio Francisco Emídio Júnior	Universidade Federal de Viçosa	As ações afirmativas e a democratização do acesso ao ensino público de qualidade: o CAP-COLUNI/UFV e seu papel de transformação pessoal

Maria do Carmo Luiz Caldas Leite	Universidade Católica de Santos	Educação e Diretrizes sociais em Cuba: avanços e dilemas
Nelma Bernardes Vieira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Reflexões acerca da lei nº13.415/2017 à luz da teoria marxiana e marxista
Luis Roberto Beserra de Paiva Carlos Bauer Souza	Universidade Nove de Julho	O Sindicalismo docente universitário peruano

As fontes primárias utilizadas foram os anais da reunião anual da Anped Sudeste e a programação do GT 09 disponível na página eletrônica da Anped.

Iniciamos as análises pela demonstração de localidade desses trabalhos, como trata-se de um evento marcado regionalmente, voltado à Região Sudeste do país, apenas 1 trabalho (Janeiro, 2020) está fora do eixo Rio de Janeiro- São Paulo- Minas Gerais, a autora é ligada ao Instituto Federal Baiano. A distribuição dos demais trabalhos em termos estaduais é: São Paulo (6): Silva (2020); Protetti (2020); Adam e Hermínio (2020); Fragelli (2020); Leite (2020); Paiva; Souza (2020). Minas Gerais (5): Assis (2020); Gomide; Assis e Barbosa (2020); Nunes e Lélis (2020); Sá; Morais e Silva (2020); Hollerbach e Júnior (2020). Rio de Janeiro (4): Ribeiro (2020); Tunin (2020); Costa (2020); Vieira (2020). Observa-se que mais da metade dos trabalhos são marcados por produção solos, mais especificamente 56%.

Concernente aos caminhos metodológicos percorridos pela totalidade dos autores, apuramos os seguintes dados: quanto às categorias utilizadas para subsidiar suas análises, 1 trabalho, o de Protetti (2020), optou pela história oral para trabalhar seu recorte. Como de se esperar, até mesmo pelo destaque dado na descrição do próprio GT, 7 dos 16 trabalhos afirmaram utilizar o materialismo histórico dialético como base, são esses: Janeiro (2020); Nunes e Lélis (2020); Ribeiro (2020); Costa (2020); Hollerbach e Júnior (2020); Leite (2020); Vieira (2020).

Os demais, 8, não citaram diretamente suas escolhas: Silva (2020); Herminio e Adam (2020); Fragelli (2020); Assis (2020); Paiva; Souza (2020); Tunin (2020); Gomide; Assis; Barbosa (2020); Sá; Morais e Silva (2020). Analisando esses últimos trabalhos, bem como suas escolhas bibliográficas, é possível identificar 3 estudos, ainda que não tenham denominado no corpo do texto, optaram por referenciais com vieses críticos: Silva (2020); Assis (2020), Gomide; Assis; Barbosa (2020).

Somados totalizam 10 trabalhos, ou seja, 62,5% dos autores optaram por analisar seus objetos de estudo pelo materialismo histórico dialético. Quanto a

natureza dessas pesquisas, o estudo de Assis (2020) sinaliza ser proveniente de seus cursos de doutorado. Já os artigos de Nunes e Lélis (2020), Ribeiro (2020) e Janeiro (2020) são frutos de seus mestrados. Os demais trabalhos não têm qualquer menção sobre isso.

Quadro 02. Técnicas de Pesquisas por quantidades e por autores – trabalhos aprovados no GT09 – regional SE Anped 2020

TÉCNICAS UTILIZADAS	UTILIZADO POR	AUTORES
Análise documental/ Revisão bibliográfica	9 trabalhos	Assis, (2020) / Gomide, Assis e Barbosa, (2020) / Janeiro, (2020) / Nunes e Lélis, (2020) / Ribeiro, (2020) / Fragelli, (2020) / Hollerbach e Júnior, (2020) / Vieira, (2020) / Paiva e Souza, (2020)
Leitura e análise imanente	2 trabalhos	Assis, (2020) / Gomide, Assis e Barbosa (2020)
Entrevista	5 trabalhos	Nunes e Lélis (2020) / Protetti (2020) / Tunin (2020) / Hollerbach e Júnior (2020) / Paiva e Souza (2020)
Questionário online	2 trabalhos	Nunes e Lélis (2020)/ Sá, Morais e Silva (2020)
Visitas	2 trabalhos	Leite (2020) / Hollerbach e Júnior (2020)
Etnografia	1 trabalhos	Tunin (2020)
Codificação/categorização	1 trabalhos	Sá, Morais e Silva (2020)
Não citou diretamente nenhuma técnica	3 trabalhos	Silva (2020) / Herminio e Adam (2020) / Costa (2020)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Trabalho, educação e ensino médio e técnico

Entre os trabalhos que discutiram a temática educação, trabalho e ensino médio, temos os trabalhos de Janeiro (2020), Ribeiro (2020), Sá, Morais e Silva (2020), Vieira (2020); Fragelli (2020).

De acordo com Costa (2020) o objetivo do trabalho apresentado é de discutir preliminarmente, com base no referencial do materialismo histórico dialético, o avanço do conservadorismo moral, do negacionismo científico, do fundamentalismo religioso e do fundamentalismo de mercado, como parte da crise estrutural do capital

expressam essas novas formas de sociabilidade, fazendo parte do mesmo movimento que vem modificando as relações de trabalho e adentrando as discussões sobre escola e educação.

Segundo Costa (2020) a educação no contexto do capital apresenta um duplo interesse: em sua forma mercadoria, como matriz de acumulação, ela cada vez mais desperta o interesse dos grandes grupos corporativos; como lócus privilegiado para a disseminação de um anti-saber, síntese de sua autodestruição em benefício de uma sociedade pós-saber. Para o autor a contradição aqui exposta compreende a organização, por parte da dinâmica do capital de uma escola, uma educação e, em suma, uma cultura, que tem como alvo combater o saber, a cultura, a ciência e a educação até então constituída, em grande medida, pela própria burguesia.

Já o trabalho de Sá; Morais e Silva (2020, p.1) ancorados em Krawczyk (2014, p. 35) aponta que “o currículo de ensino médio é, foi e será um campo de disputa e, nesse contexto, a relação entre educação e trabalho é um dos temas que gera mais controvérsias”.

Os autores afirmam que os dados produzidos apontam a complexidade de tentar construir um currículo que responda às exigências do capitalismo contemporâneo, “visto que as hierarquizações de saberes que predominam a lógica de produção se reconstituem constantemente dentro de cada processo de trabalho” (PEIXOTO FILHO; SILVA, 2014, p.3).

Ribeiro (2020, p.3) busca estudar os manifestos das entidades político-organizativas estudantis e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio em relação ao posicionamento das entidades em relação a Reforma do Ensino Médio. No primeiro documento o texto ressalta a preocupação com modelos anteriores de educação profissional, bem como com “o retrocesso”; “a desprofissionalização”, decorrente do notório saber; a alteração no “Fundeb”; e a questão do diálogo entre as disciplinas e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A preocupação com a profissionalização do ensino médio e com a ausência da formação propedêutica levou não só a UNE, mas também de outras entidades educacionais a publicarem suas interpretações sobre os encaminhamentos da reforma do ensino médio. (RIBEIRO, 2020, p. 3)

Ancorada por Frigotto; Ramos (2016), o trabalho conclui que o ensino médio brasileiro já apresentava leis completas e atuais, não necessitando de

reformulações. Conclui-se a partir do diálogo com documentos que os jovens temem ser empurrados para uma formação frágil, aligeirada, vazia, desigual e que culmine em um processo compulsório de educação profissional (RIBEIRO, 2020, p. 3).

Já o trabalho de Fragelli (2020) diferente de Costa (2020), que argumenta que os princípios didáticos do ensino remoto são os mesmos do ensino a distância, o autor afirma que o ensino remoto na atual conjuntura não se configura de nenhuma maneira como uma educação a distância (EaD), são diferentes em suas concepções e fundamentos. Na concepção que sustenta o trabalho, o ensino remoto é uma experiência extremamente nova decorrente da Pandemia do COVID-19. Na análise do autor, trata-se de um trabalho atípico, relacionado à uma medida extraordinária para continuar transmitindo o conteúdo aos alunos. Fragelli (2020) analisa por meio do seu estudo e entrevistas que o SENAC - SP já adotava a pedagogia do trabalho com projetos, ou seja, problematização dos ensinamentos, que tal linha de trabalho tem profícuo resultados também nesse modelo de ensino remoto, no que tange a formação de seus alunos em termos das habilidades e competências exigidas pelo mercado, que se mostra mais afoito por profissionais pró ativos, resolutivos e que dê respostas aos problemas aprofundados pelo contexto de pandemia.

O trabalho de Janeiro (2020) as concepções de formação integral, omnilateral e politécnica corroboram para uma concepção do homem enquanto sua totalidade, ou seja, como *Ser* em suas variadas dimensões: cognitiva, afetiva, social, estética e etc. Nesse aspecto, o texto busca apresentar a arte na sua interação com o mundo do trabalho e da tecnologia, bem como a suas possibilidades de assumir expressões múltiplas a partir dessa relação. Na análise da autora, tal perspectiva vincula-se à educação politécnica na medida em que se assenta na indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, assim como é parte integrante da concepção de formação humana omnilateral e integral (JANEIRO, 2020, p. 2).

Conclui afirmando que para as ações educativas com a arte no ensino integrado possam assumir essa amplitude, faz-se necessária “uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política” (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 152).

Este eixo concentra o maior número de trabalhos apresentados na reunião, indicando que o estudo da modalidade se liga organicamente ao campo do trabalho e educação. Não aleatoriamente, já que é nessa fase educacional o jovem começa a

pensar em trabalho, onde essa relação entre trabalho e educação se estreitam, momento em que dependendo das suas condições objetivas, eles abandonam a escola e ingressam no mercado, ou acumulam as duas coisas, ou ainda se preparam para o ENEM, quando decidirão que curso e rumos profissionais tomarão.

Segundo Bonfim (2006) a identidade do GT 09 se consolida no final da década de 1980, quando sob coordenação de Frigotto, o grupo inverte formalmente a ordem do nome de “Educação e Trabalho”, para “Trabalho e Educação”, firmando o trabalho como a categoria central na busca de entendimento da sociedade atual e o trabalho como princípio educativo. Ao analisar os artigos desse eixo, é possível perceber clara vinculação dessa identidade forte do grupo em 3 dos 5 trabalhos. Vieira (2020), Janeiro (2020), Ribeiro (2020), ademais aos já descrito dos seus objetos de estudo, alinharam-se fortemente à identidade do GT, trazendo no horizonte dos seus trabalhos um ensino médio que garanta a formação humana, integral, politécnica. Vieira (2020) e Ribeiro (2020) analisam à luz do materialismo histórico dialético a Lei nº 13.415/2017 que trata da reforma mais recente do ensino médio, proposta no contexto dos governos reformistas e reacionários que tem se mantido no país desde 2016, concluindo de maneira que tal lei compõe o pacote de desmonte da educação brasileira, e contribuirá para fragilizar ainda mais a formação oferecida pelo ensino médio.

Os artigos de Fragelli (2020) e Sá; Morais e Silva (2020), por sua vez destoam dessa linha de estudos, não partem da sociedade para análise da escola, como destacam Trein e Ciavatta (2003) que dentro de uma perspectiva dialética, não haveria outra forma de fazer. Sá; Morais e Silva (2020) flutuam nas perspectivas que assumem no estudo, citando até alguns autores de referências do próprio GT como Ramos e Frigotto, ao buscar conhecer as percepções de gestores de empresas, a respeito dos estudantes oriundos do ensino médio integrado. Evidenciam inclusive, que há uma superestimação da escola no processo de formação, que construir um currículo que equilibre as exigências do mercado, do mundo do trabalho se mostra uma tarefa difícil, que exige futuros esforços. Já o trabalho de Fragelli (2020), certamente é o que mais se distancia desse histórico de investigação e estudos do GT 09, a autora não apresenta nenhum autor ou referencia de viés crítico, ao contrário afirma a necessidade de uma educação centrada nas habilidades e competência exigidas pelo mercado. Com a pandemia o

SENAC - São Paulo instituiu o ensino remoto, quando novas diretrizes que vêm sendo construídas, adotaram a metodologia de problematização. Cujas ideias, segundo Fragelli (2020) considera acertado e exitoso para atender as novas exigências mercadológicas como: a capacidade de resolver problemas e trabalho em equipe.

O artigo tem um caminho teórico e de visão de mundo tão distinto do Grupo 09, que sua aprovação, pode demonstrar o compromisso democrático e respeitoso com outras linhas e correntes de pensamento, por parte dos integrantes do GT.

Trabalho, educação e capital

Os 4 artigos aqui centrados têm incursões teóricas que, de modo geral, trazem a crítica ao modelo de reprodução capitalista, com recortes diferentes, mas unanimemente fundamentados no materialismo histórico dialético.

Os artigos de Assis (2020) e Gomide; Assis; Barbosa (2020), têm a autora em comum, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O artigo de Assis (2020), em que escreve só, a autora discute o movimento panteras negras nos EUA, com apelo às relações raciais dentro da sociedade capitalista.

Assis (2020) demarca a centralidade do capitalismo na divisão social de classe, contudo é preciso observar diversos atravessamentos à essa divisão, como os de gênero, raça, não como aspectos puramente biológicos, mas como marcador social, geradores de violência e opressão.

A autora demarca que apesar da abolição da escravatura em toda a América já está datada em centenas de anos, práticas cotidianas de racismo, violência continua sendo experimentadas. Portanto, recuperar a memória de experiências de lutas e seus sujeitos torna-se muito importante “de modo a desnaturalizar as desigualdades e opressões e apontar caminhos para superação do capitalismo” (ASSIS, 2020, p. 1).

Voltada à educação e à luta de classes na plataforma revolucionária dos Panteras Negras (BBP), Assis (2020) aponta o movimento como um dos mais importantes da história, surgido em Oakland, Estados Unidos, no bojo das lutas negras da segunda metade do século XX. Tal movimento se caracteriza principalmente por sua radicalidade, capacidade de organização e perspectiva de

luta, eles não adotavam a ideia de purismo negro, e centravam sua luta na luta de classes, um negro burguês não era um aliado.

Inicialmente focados em enfrentar a violência policial, logo perceberam que a primeira necessidade era a de organização da população pobre, principalmente daqueles que vivem nos guetos americanos. Um dos fundadores do movimento afirmava que o principal propósito deve ser elevar a consciência de massas por meio de programas educacionais. Impulsionando uma luta mais complexa do que a dos direitos civis, a busca pelo poder real entre a população negra, que acreditavam que deveria necessariamente passar pela educação. O projeto de educação que pregava os Panteras, seja nas suas instituições, seja pelos seus militantes, objetivava “a construção de uma nova mentalidade e posturas anticapitalistas, anti-imperialista capazes de eliminar diferentes formas de segregação racial em busca de uma sociedade sem classes” (ASSIS, 2020, p. 3).

O segundo artigo desse eixo de Gomide; Assis; Barbosa (2020) parte da pandemia do Coronavírus, reconhecendo-a como uma face da crise do capital, o que leva para o centro das discussões as categorias educação e trabalho, tanto para compreensão da vida atual, como para sua superação.

No avançado estágio que vivemos do capitalismo, os autores apontam que tanto a educação é uma mercadoria, disseminadora da cultura capitalista, como o trabalho encontra-se cada dia mais alienado e alienante. Baseando-se em István Mészáros os autores Gomide; Assis; Barbosa (2020) se propõe a analisar o papel da educação no interior do sistema capitalista e sua intrínseca relação com o trabalho.

Para tal, realizaram uma pesquisa bibliográfica e uma análise imanente do Capítulo X de *A Teoria da Alienação* (2006), intitulado *Alienação e a Crise da Educação*, de Mészáros. Nesta obra o autor analisa a sociedade capitalista e expõe suas mazelas demonstrando sua insustentabilidade e irreversibilidade, cuja educação, principalmente a institucionalizada, corroboram para disseminação, reprodução e interiorização dos valores capitalistas, formando sujeitos conformados e adaptados ao sistema. Porém Mészáros também vê na educação aliada necessária para emancipação, desde que esta esteja além do Capital.

Reformar a educação, propor saídas dentro do sistema, não resolvem as questões estruturais, são apenas soluções utópicas. Deste modo, o papel central da educação, é apontada por Mészáros, como indispensável para a revolução social,

uma não poderia ser feita sem a outra, mas não essa educação alienada, servil ao Capital. O autor destaca que é necessário pensar a reestruturação educacional dentro de um reconhecimento da materialidade histórica em que está inserida.

O terceiro artigo de Costa (2020) também parte da crise sanitária imposta pela pandemia, caracterizada pelo autor como uma crise do capital, que expõe ainda mais as contradições e explorações inerentes ao sistema. É necessário pensar nessa crise em sua totalidade, em especial no Brasil, Costa (2020) aponta a escalada de posições conservadoras e negacionistas.

A educação é descrita por Costa (2020) como tendo um duplo interesse: como mercadoria cobiçada pelos grandes grupos corporativos e também como espaço privilegiado para disseminação de um anti-saber. Ele elege as categorias marxianas de trabalho, ideologia e valor, pois as metamorfoses do capital, sentidas através das crises constituem e são constituídas pelas mudanças sociais, culturais, políticas.

Assim, essas novas formas de sociabilidade incorporam determinações que subjazem as formas ideológicas disseminadas, naturalizadas e universalizadas pelas frações burguesas hegemônicas e, neste sentido, o conservadorismo moral, os fundamentalismos, o negacionismo e todo o espectro ideológico destas frações manifestam os novos padrões de acumulação e as transformações nas relações de trabalho que emergem como parte das metamorfoses do capital (COSTA, 2020, p. 2).

Além dessas, Costa (2020), ainda traz as categorias de Estado integral e hegemonia em Gramsci para subsidiar o entendimento desse movimento de acomodação cultural, disputas políticas e reestruturação produtiva como parte do mesmo processo. O que Gramsci considerou imprescindível para uma verdadeira revolução, a reforma intelectual e moral que rumasse à emancipação humana, acaba ocorrendo de maneira inversa, nesses momentos de crises, criando novas sociabilidades para um novo padrão de acumulação capitalista, ainda mais desumano, com os custos ainda mais altos a grande parte das populações.

O último artigo de Leite (2020) traz uma incursão das transformações em Cuba, em especial no que tange trabalho e educação, nas projeções entre 2011 e 2030. O trabalho de campo foi realizado em Cuba, ao longo da última década, quando realizaram visitas aos Institutos Superiores Pedagógicos e a diversas

escolas. O levantamento bibliográfico foi realizado nas bibliotecas e centros de documentações em Havana.

Leite (2020) parte da constatação que a última década do século XX representou na ilha um momento de tensão e rupturas com o projeto socialista, chamado de *Período Especial*, emergindo fenômenos como grupos em desvantagem social, já superados, novamente à tona. No âmbito da educação, o autor descreve que começou a sobressair uma desconexão entre escola e famílias, fortalecendo atitudes consumistas e indesejadas.

Não obstante, o trabalho também sofreu impactos, em 2007 ocorreu um chamado popular que mobilizou cerca de 5 milhões de cubanos, cujas novas diretrizes estão resumidas no documento *Lineamientos de la Política Económica y Social*. A partir disso estabeleceu-se o trabalho por conta própria, fora da administração do estado. Foram introduzidos em Cuba mais de 200 ofícios, desde eletricitistas até trabalhadores do turismo.

Na emergência em responder os problemas após a crise global de 2008, o Ministério da Educação de Cuba, em 2009 apostou na educação ao empreender um plano com vistas a elevar os níveis educacionais em termos qualitativos “e garantir que as futuras gerações estejam preparadas para enfrentar os desafios gerados pelo próprio desenvolvimento” (LEITE, 2009, p. 2). Em 2019 com a promulgação da nova Constituição de Cuba, aprovada em referendo popular, ficou decidido que o Estado deve combinar formação geral e científica especializada, artística e técnica, trabalho e pesquisa.

Leite (2020) conclui que passados 13 anos do início das mudanças estruturais, as avaliações parecem indicar um equilíbrio macroeconômico, mas sem resolver as limitações materiais da ilha, muito impostas pelo bloqueio de anos a fio, muito acirrado em 2020, inclusive pela pandemia. As expectativas cubanas segunda autora, ainda continuam centradas na manutenção daquilo que ela denominou de principais patrimônios: o sistema de educação e a força de trabalho qualificada, como propulsor do processo esperado.

Este eixo abriga os trabalhos com maiores aproximações com o GT, norteados pela crítica a economia política, pela relação intrínseca entre educação e trabalho. Os quatro artigos partem da crítica a sociedade atual e incidem sobre os aspectos educacionais propriamente ditos: o projeto de educação dos Panteras

Negras nos EUA e suas relações raciais; as propostas reformistas para educação, via análise de Mészáros como uma dessas saídas; o avanço do negacionismo, do conservadorismo e as novas formas de sociabilidade, sendo a educação um dos seus meios de propagação e estabelecimento na sociedade atual, contexto agravado pela pandemia; as reformas cubanas, dilemas e reformas educacionais, cujo país tem investido qualitativamente em seu sistema de educação, para que a juventude esteja preparada para enfrentar futuros problemas. Aqui nos instiga a discussão trazida por Bonfim (2006), se esse forte e simbiótico ligamento do GT com a teoria marxista também não poderia representar uma refração à área da educação, ao não se abrir a outras linhas correntes, na análise específica dos textos não entendemos uma refração, ou achatamento das discussões, ao contrário, há uma pluralidade de objetos discutidos aqui, sim sob a mesma égide, porém com apontamentos distintos, não distantes da discussão educacional com a internalização desses focos de estudos apontando experiências de outros países como Estados Unidos e Cuba.

Trabalho, educação e trabalho docente

Os 2 trabalhos tratam da condição docente, porém em contextos muito distintos. O trabalho de Protetti (2020) tem o objetivo de conhecer as transformações nas condições de trabalho dos docentes de sociologia da UNICAMP, elegendo o lapso temporal de 1989-2016 e como resistiram esses trabalhadores frente às essas mudanças. Dos 65 docentes de sociologia credenciados aos Programas de Pós Graduação, foram entrevistados 11. As conclusões indicam uma diminuição do corpo docente ao longo dos anos, em contrapartida o aumento das demandas de trabalho, em dois aspectos: tanto na carga horária, como na intensidade. Obrigando o alongamento das horas de trabalho, até a exaustão “Ou seja, trata-se de um trabalho levado a outros tempos e lugares, originalmente de lazer, descanso e sono” (PROTETTI, 2020, p. 2).

Como consequência dessas constatações os entrevistados apontaram o adoecimento, tanto mental, como físico e emocional. Frente a isso, identificaram formas de resistências de caráter individuais a partir da imposição de limites pessoais, preservação dos momentos familiares e de lazer. Quanto às formas de

enfrentamento coletivas, além das atividades sindicais, identificam ações constantes, contínuas de ações no interior dos grupos de pesquisa, dos departamentos, dos colegas de área, como troca de experiências, compartilhamento de atividades, criação de um ambiente colaborativo, enfim “formas de solidariedade”. O autor conclui, que a realidade sendo dialética, ela mesma que cria a piora nas condições de trabalho, é também a mesma que constrói as forças de resistência.

E são as formas de resistências coletivas, principalmente as formas de solidariedade, a principal saída encontrada pelos professores de sociologia da Unicamp para atenuar as consequências decorrentes das transformações nas condições de trabalho (PROTETTI, 2020, p. 3).

Já concernente ao segundo trabalho agrupado nesse eixo, de Paiva; Souza (2020), o recorte de estudo é bem diferente e refere-se ao sindicalismo docente no Peru, mais especificamente como a Federação Nacional de Docentes Universitários do Peru (FENDUP) surgiu, sua estrutura, práticas, principais pautas entre os anos de 1970 a 2016. Os autores destacam que o país em questão sofre com um nível alarmante de trabalhadores informais, conseqüentemente precarizados e que tal fenômeno não escapa aos docentes universitários.

A FENDUP foi criada em 1971 no período de ditadura, e foi se firmando ao longo do tempo, esses docentes conseguiram forjar uma importante representatividade e inserção, a partir de suas pautas como aposentadoria, nova lei universitária, reintegração de professores perseguidos e demitidos pelos regimes autoritários. Seguindo a tradição sindical sul americana, os docentes utilizam de greves nacionais, ocupação de espaços públicos, manifestações, entre outros (PAIVA; SOUZA, 2020).

Quanto à pesquisa, viajaram ao Peru, entrevistaram 8 docentes, com roteiro de entrevistas semiestruturadas, foram adequando de acordo com as novas informações. Elegeram a categoria central do artigo o conceito de *contrarreforma universitária neoliberal*. Paiva; Souza (2020) conseguiram apurar que apesar das importantes investidas e da atuação da FENDUP, no contexto do regime autoritário de Alberto; Fujimori (1992), a contrarreforma neoliberal universitária avançou fortemente, pulverizou as instituições de caráter mercantilistas, imprimindo mais e mais precarização, pauperização e dificuldades aos professores universitários. As lutas pelas aposentadorias, por exemplo, continuam vivas e necessárias, uma vez

que ao se aposentar um docente peruano mal consegue sobreviver, seus ganhos não atingem dois salários mínimos.

Os autores destacam que o tema da pesquisa era escasso no Brasil, mas também no Peru, apontando para a relevância de tal incursão. E finalizam destacando dois pontos: a trajetória do sindicalismo docente peruano não se limitou às questões profissionais, ela tem um importante pauta na defesa do ensino público gratuito e autônomo; bem como pelo fortalecimento das instituições democráticas e a exigência de reparação às vítimas das perseguições do regime autoritário fujimorista.

É possível identificar a vinculação do GT com a discussão que trata da organização e gestão do trabalho, trabalho docente e trabalho associado, que demonstram uma preocupação com as condições objetivas do trabalhador da educação, tal como se apresenta nos debates que atravessam as análises do GT. Nesse aspecto, Kuenzer (1991) ao analisar que a identidade do GT já afirmava que se relaciona diretamente com a dimensão trabalho enquanto categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho (KUENZER, 1991, p. 92).

Trabalho, educação e políticas públicas

No eixo Educação, Trabalho e Políticas Públicas temos 3 trabalhos apresentados, sendo estes Hollerbach e Júnior (2020), Herminio e Adam (2020), Tunin. (2020).

O trabalho de Tunin (2020) tem como objetivo apresentar o Programa Mulheres Mil do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro – campus Volta Redonda desenvolvido entre os anos de 2013 e 2014. Ao compreendermos que a política pública de educação para a redução da desigualdade de gênero ainda é escassa (ROSEMBERG, 2001), torna-se relevante avaliar a efetividade do PMM para as alunas e profissionais que dele participaram, além de realizar uma reflexão sobre o papel do programa enquanto ação interligada entre educação e trabalho (TUNIN, 2020, p. 1).

Embora alguns fatores apresentados no texto possam demonstrar características da inclusão promovida pelo PMM, porém não podem ser considerados suficientes para de fato atrelarmos a educação ao trabalho. Na avaliação da autora, embora possam ser observados ganhos significativos com as alunas do PMM, o fato da baixa inclusão no mundo do trabalho compromete os objetivos gerais do programa, assim como a busca pela igualdade de gênero e acrescenta que poucas mudanças econômicas foram observadas, o que conseqüentemente as colocam às margens do emprego formal. Além disso, a falta de emprego fará com que muitas alunas continuem presas às tarefas historicamente estabelecidas para mulheres. É preciso repensar novas estratégias de inclusão de maneira mais específica para a questão do trabalho. Aponta que o caminho talvez seja integrar novas instituições ao programa para somar saberes e possibilidades e assim não responsabilizar exclusivamente a escola por essa atribuição, pois da forma que o programa foi executado, estaríamos também formando mão-de-obra barata e pouco qualificada para o mercado, o que nada mais é que o abastecimento do exército de reserva tão importante para o sistema capitalista. (TUNIN, 2020, p. 3)

O trabalho de Herminio e Adam (2020) busca trabalho visa refletir sobre a temática dos jovens imigrantes que buscam auxílio no Centro de Referência e Atendimento ao Imigrante (CRAI), em São Paulo – SP, e busca compreender quais são suas principais características, nacionalidade e expectativas quanto ao acolhimento recebido.

Apesar da quantidade de imigrantes no país, o Brasil não tem uma política de acolhimento bem organizada, pelo contrário, ela é bastante burocrática, especialmente quando se trata de licença para trabalho. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, os imigrantes encontram obstáculos para acessar direitos e serviços, como informação, educação, habitação e renda (ADAM; PAES; STÊNICO, 2017). Por essas razões, os imigrantes, especialmente os jovens com pouca escolarização, procuram auxílio em instituições governamentais ou de outra natureza (religiosa, social) para inserção no mercado de trabalho, evitar ou sair de trabalhos análogos a escravidão, regularizar a situação ilegal, acessar direitos, integração e assistência para si ou para família, etc. (HERMÍNIO; ADAM, 2020, p. 2)

Por fim, o trabalho de Hollerbach que tem o objetivo de verificação do impacto das ações afirmativas adotadas no processo seletivo do Colégio de Aplicação da

Universidade Federal de Viçosa - CAP COLUNI sobre os alunos das escolas públicas e municipais de Viçosa.

Pensando que “a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (GRAMSCI, 2011, p. 20), notamos o processo seletivo do COLUNI como um exemplo. Contudo, há ações afirmativas que, na teoria, possui a função de “diminuir as disparidades sociais, econômicas e culturais” (NEVES, 2016, p. 86). Mas, as ações afirmativas do colégio viçosense nada mais é que uma bonificação de 20% na nota final da prova, concedida àqueles que cursaram os nove anos do ensino fundamental em escolas públicas (HOLLERBACH, 2020, p. 2). Concluí que o processo seletivo com essa política está contribuindo para a manutenção do acesso apenas para uma pequena parcela da população, já que, apesar do aumento do número de alunos com direito ao bônus – de 20% para 26%, segundo Neves (2016, p. 66) – ainda é pouco. Logo, é necessária uma mudança – talvez baseada na lei 12.711 – para alcançar de fato uma democratização de acesso. (HOLLERBACH, 2020, p. 3).

Na análise desse eixo temático destacamos como aspectos que atravessam os trabalhos apresentados a perspectiva crítica em torno da avaliação das políticas públicas, ou seja a compreensão de promoverem alguma alteração na realidade, mas ainda permanecem no âmbito da residualidade, não sendo capazes de fazer um real enfrentamento às refrações da questão social construídas no capitalismo. De todo modo, poder discutir aspectos relacionados às políticas sociais no GT, demonstra como já apontava Trein e Ciavatta (2013) como a característica de um grupo que preserva o espaço plural de discussão.

Trabalho, educação e educação do campo

O texto de Nunes e Lélis (2020) é proveniente de uma pesquisa de mestrado e tem por lócus de pesquisa uma das 22 Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais (EFA), a de Tabocal, no norte de MG. Essas escolas desenvolvem a Pedagogia da Alternância

Essa Pedagogia é um modelo de organização curricular e de prática pedagógica de ensino e aprendizagem, no qual a realidade dos estudantes, sua cultura, suas vidas sociais e econômicas constituem

princípio e fim da proposta de aprendizagem, na unidade de tempos e espaços de formação teórica e prática na escola-família-comunidade (NUNES; LÉLIS, 2020, p. 1).

As EFAs atendem as juventudes do campo, em processos formativos no ensino médio, em cursos profissionalizantes, e enfrentam um grande desafio a vida do campo: a migração das juventudes para zona urbana, que por falta de políticas públicas de educação, lazer, cultura e etc, por vezes, preferem tentar a vida nas cidades, comprometendo fortemente a continuidade na vida do campo.

Partindo, portanto, da pergunta: a formação técnico-agrícola oferecida possibilita a inserção socioprofissional dos seus egressos? Os autores focalizaram nos jovens egressos do curso técnico agrícola da turma de 2005 e a de 2019. As conclusões apresentadas por Nunes e Lélis (2020) perpassam pela constatação de que a Educação do Campo se apresenta como:

- a) a formação é sempre como direito de acesso ao conhecimento e meio para promover a emancipação social e política dos sujeitos;
- b) fundamento para construção de um projeto societário que dialogue com a classe trabalhadora, com o campo e suas particularidades;
- c) valoriza o modo de produção da agricultura familiar, considera o campo como espaços de possibilidades com as trocas de experiências, aprendizados, saberes, buscando preservar a cultura camponesa, mas também pela emancipação da juventude camponesa.

Por fim, concluem que o ficar ou sair dessa juventude, precisa ser estudado como um fenômeno de múltiplos fatores, que não podem ser desconsiderados.

O segundo artigo desse eixo escrito por Silva (2020) objetiva refletir sobre as relações entre a lógica camponesa de produção e o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo.

A autora foca no aspecto da Escola do Campo adotar o trabalho como princípio educativo, o trabalho tal qual a perspectiva marxista, o define, ou seja, como elemento constituinte da vida humana, relacionado com a própria reprodução da vida, tanto material como simbólica. Sendo assim, a perspectiva de formação dessas escolas não poderia ser outra, a não ser uma que vá além da formação para o mercado de trabalho, que busque a integração de teoria e prática.

Na contramão do grande agronegócio, o modo de produção descrito pela autora, preza pela manutenção e preservação do meio ambiente, a grosso modo seria isso, porém, essa forma de produção agrícola tradicional, vem sendo drasticamente reduzida, gerando o que a autora denominou de “erosão dos conhecimentos agroecológicos tradicionais” (SILVA, 2020, p. 3), além dos vários problemas já enfrentados, ainda se destaca esse, técnico, de falta de conhecimento específicos sobre os agroecossistemas, e é aí que também a Escola do Campo pode se firmar e ser entendidas como grandes centros de produtores de conhecimento, atuando junto a essas comunidades.

Os dois artigos se fundamentam no arcabouço teórico e metodológico clássicos do GT, porém trazem discussões objetivas, pode-se dizer novas as discussões do GT. Quando em 2015 Cêa e Rummert trazem já nas análises do seu artigo a seguinte constatação “A ampliação do escopo da identificação e compreensão dos modos, espaços, tempos e sujeitos envolvidos nos processos de formação humana, formais e não formais, aparece como uma necessidade ainda não amadurecida no GT” (CÊA; RUMMERT, 2015, p. 64). Entendemos que ambos os artigos dessa seção trazem essa aproximação com novos sujeitos e processos formativos. Os artigos apresentam modelos escolares que se comprometem com a formação do trabalhador em sua essência, considerando o campo como uma alternativa às juventudes daqueles lugares, com um modelo de educação crítica e alinhada àquela realidade. Inclusive Silva (2020) aponta que o modo de vida das famílias camponesas, está na contramão, é quase um modo de vida de resistência, aos valores que regem o modelo econômico capitalista atual.

Considerações Finais

O que distingue um grupo de estudo, segundo Trein e Ciavatta (2003) são as ações coletivas em torno de objetivos comuns, que segundo as autoras no caso do GT 9, gira em torno das relações que se fundam entre mundo do trabalho e educação e suas múltiplas refrações. Baseada nessa definição das autoras, pode-se concluir que, os recortes explorados nos trabalhos sob nossa análise se encontram bem construídos em termos de inclusão no objetivo maior do grupo de estudos.

Ao se embrenhar na tarefa de sistematizar essas produções, evidenciando os principais debates privilegiados pelos 24 autores, suas escolhas metodológicas e teóricas, adentrou-se na lista de trabalhos que se propuseram a esforços similares concernentes ao GT 09. Segundo Cêa e Rummert (2015) os primeiros trabalhos que sistematizam as produções do referido grupo de trabalho são de: Arroyo (1981) e Kuenzer (1991); após destaca-se o trabalho de Bomfim (2006), além do já citado estudo de Trein e Ciavatta (2003). Nos anos 2000 a tendência se firma, e são publicados mais 8 trabalhos, até o ano de 2013, período analisado pelas autoras. Cêa e Rummert (2015) afirmam que tais trabalhos são indispensáveis para a apreensão dos temas e movimentos, bem como a história do próprio grupo.

Como já enfatizado as produções da Reunião confluíram com análises teóricas ancoradas no materialismo histórico dialético, trazendo os movimentos da realidade concreta em cada eixo. Trein e Ciavatta (2003) demonstram que essa tendência se firma no campo da educação e trabalho, principalmente, a partir do processo de redemocratização do país

[...]a tentativa de construção de um novo projeto hegemônico e a afirmação de alguns cursos de pós-graduação em educação rumo a uma visão crítica e dialética, o tema trabalho e educação aparece vinculado à superação do autoritarismo e comprometido com as lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 141).

Com discussões extremamente atuais e emergentes no contexto do mundo, e especificamente à educação há um conjunto de trabalhos entre os analisados que já iniciaram as discussões a partir da pandemia. Gomide; Assis; Barbosa (2020) partem da crise sanitária, da crise civilizatória e o aumento das crises cíclicas no século XXI, com uma constatação, todas são antes de mais nada, uma única crise: a do capital. O trabalho de Fragelli (2020) apesar de não utilizar o método crítico, dialético para análise do seu objeto, parte da crise sanitária para analisar o ensino remoto no SENAC oferecido aos cursos técnicos, nada tem sido tão atual e emergente que discutir esse ensino a distância. Costa (2020) também parte da crise sanitária, econômica, social e política que se abateu com violência no Brasil em decorrência da pandemia da Covid-19 e como o avanço do conservadorismo, do negacionismo científico, do fundamentalismo religioso expressam novas formas de

sociabilidade que vem de certo alterando as relações de trabalho, educação e cultura.

Compreendendo que o atual contexto de crise sanitária não pode ser discutido se não tratarmos das estruturas conjunturais que alicerçam o modo de produção capitalista, sendo que a crise mundial a qual vivenciamos hoje, podendo ser comparada com a crise provocada pela Grande Depressão de 1929 nos Estados Unidos, no entanto, sinaliza algumas diferenças cruciais. “Hoje, o capitalismo mundial está diante de uma parede. Ele está sendo confrontado por suas consequências sociais, mas também pelas econômicas, pelo aquecimento global e pelas tecnologias dominantes” (CHESNAIS, 2020, n.p).

A produção da vida social atravessada por uma conjuntura de crise sanitária, requer um movimento de aproximação do real diante das condições que nos são dadas. Assim, esse mesmo movimento é observado no campo da produção do conhecimento. Observamos como a discussão sobre o atual cenário de crise, atravessado tanto pelas questões de ordem sanitária, quanto às questões de ordem econômica, bem como o movimento do capital na produção e reprodução da vida social repercutem em um movimento do real, ou trazendo repercussões para a realidade vista em suas múltiplas facetas. Tal aspecto tornar-se observável à medida em que os autores que participaram da reunião trouxeram tais elementos na construção e na análise seus textos.

Segundo Cêa; Rummert (2015) esse movimento de tomar referenciais explicitamente marxistas, clássicos para compreender e escrever sobre a realidade, a contemporaneidade, questões do dia a dia da educação e trabalho “parece constituir o elemento identitário mais profícuo do GT, visto que indica a pretensão de adensamento e atualização dos conteúdos basilares e emergentes afetos à área” (CÊA; RUMMERT, 2015, p. 62). Ademais, além dos textos que especificamente tratam e partem diretamente do novo contexto de pandemia, de isolamento social, de ensino remoto, de maneira unanime, identificamos que os textos apresentados confirmam essa marca do GT Trabalho e educação.

Em síntese, esse trabalho buscou apresentar uma análise de caracterização e de classificação dos trabalhos aprovados e apresentados na reunião regional Sudeste da ANPED, sobretudo no sentido de salientar os aspectos teóricos, metodológicos e empíricos dos trabalhos privilegiado pelas abordagens utilizadas

pelos autores tendo em vista a tradição do GT 09 que se vincula e se estrutura com bases sólidas no pensamento crítico de orientação marxista e marxiana. Pesquisas como esta, se realizada longitudinalmente, poderiam oferecer ao GT09 uma leitura não só transversal e sistemática de sua produção, mas também apontaria as novas tendências da produção do campo Trabalho e Educação.

Referências

ADAM, J. M.; STENICO J.; PAES, M. S. P. Immigration au Brésil ces dernières années: analyse des politiques pour l'intégration au travail *In*: Riard, E. H.; Moubaraki, M. **La Santé Mentale des Jeunes**. Paris: l'Harmattan, 2017. p. 151-168.

ARROYO, M. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

ASSIS, N. P. Educação e luta de classes na plataforma revolucionária do black panther party for self-defense. *In*: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.p.?

_____ ; BARBOSA, R. L. S.; GOMIDE, U. S. Educação e trabalho no interior do capital. *In*: **REUNIÃO DA ANPED - Sudeste**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro], ANPEd, 2020.

BARROS, J. A. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da Pesquisa. **Instrumento – Revista de estudo e pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 103-111, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>. Acesso em 19 de abril de 2021.

BOMFIM, A. M. **Desvendando a área de trabalho e educação: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped**. 2006. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CALAZANS, M. J. C. **ANPEd**: trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. Belo Horizonte: ANPEd, 1995.

CEA, G.; RUMMERT, S. M. Trabalhos encomendados e minicursos do GT 09 no período de 1997 a 2013: elementos para o debate. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 51-67, maio-agosto. 2015.

CHESNAIS, F. Capitalismo está diante de uma parede. [Entrevista concedida a] Eleonora de Lucena e Rodolfo Lucena. **Jornal Tutaméia entreveros e desenredos**, Rio Grande do Sul, maio. Disponível em: <https://tutameia.jor.br/capitalismo-esta-diante-de-uma-parede-diz-chesnais>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

CIAVATTA, M. Trabalho-educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 132-149, janeiro-abril. 2019.

COSTA, H. M. A miséria do saber: ciência, cultura e formação humana sob as novas metamorfoses do capital. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

FRAGELLI, M. C. A educação remota nos cursos técnicos presenciais do Senac (São Carlos) em tempos de pandemia. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

GOMIDE, U. S.; ASSIS, N. P.; BARBOSA, R. L. S. Educação e trabalho no interior do capital. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HERMINIO, A. B.; ADAM, J.M. Os jovens imigrantes no centro de referência e atendimento ao imigrante-CRAI em SÃO PAULO-SP. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

HOLLERBACH, J. D. G.; JÚNIOR, A.F.E. As ações afirmativas e a democratização do acesso ao ensino público de qualidade: o CAP-COLUNI/UFV e seu papel de transformação pessoal. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

JANEIRO, R. B. O campo da arte no ensino médio integrado: relações e potencialidades. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Revista Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, dez. 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, janeiro-março. 2014.

KUENZER, A. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília, DF: INEP: MEC, 1991.

LEITE, M. C. L. C. Educação e diretrizes sociais em cuba: avanços e dilemas. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

NEVES, J. A. F. **O colégio de aplicação COLUNI**: política de ação afirmativa x excelência no ensino. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - UFJF, Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/o-colegio-de-aplicacao-coluni-politica-deacao-afirmativa-x-excelencia-no-ensino>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

NUNES, G. P.; LÉLIS, U. A. Mundo do Trabalho e Formação Técnico-Agrícola de Egressos da Escola Família Agrícola. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

PAIVA, L. R. B.; SOUZA, C. B. O sindicalismo docente universitário peruano. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

PEIXOTO FILHO, J. P.; SILVA, C. R. C. Inter-relações entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 3, p. 71-85, abril. 2014.

PROTETTI F. H. Transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

RIBEIRO, G. L. C. Entre vozes e manifestos: sentidos produzidos sobre os itinerários formativos do Ensino Médio. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

SÁ, K. R.; MORAIS, A. R.; SILVA, C. C.R. Demandas do mundo do trabalho: a formação dos técnicos em perspectiva. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

SILVA, E. R. O trabalho como princípio educativo e a lógica produtiva camponesa. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

TREIN, E. ; CIAVATTA, M. O Percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Niterói, n. 24, p. 140-164. set/out/nov/dez. 2003.

TUNIN, A. S. M. Educação e inclusão para o mundo do trabalho: uma análise do Programa Mulheres Mil no IFRJ– campus Volta Redonda. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

VIEIRA. N. B. Reflexões acerca da Lei nº13.415/2017 à luz da teoria marxiana e marxista. In: **REUNIÃO DA ANPED - SUDESTE**, 2020, [Rio de Janeiro]. Anais [...]. [Rio de Janeiro]: ANPEd, 2020.

ESTRUTURA CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ¹

Marinete Costa de Lima ²
Maria de Fátima Matos de Souza³

Resumo

O objetivo deste artigo é compreender como o Estado do Pará estruturou o Currículo do Ensino Médio a partir da publicação das DCNEM - O estudo foi realizado por meio de pesquisa documental, com base nas Resoluções 761/1998, 078/2009, 191/2011 e demais documentos oficiais publicados pelo Conselho Estadual de Educação do Pará - CEE/PA. Os dados coletados revelam que devido à diversidade regional, infraestrutura escolar precária e falta de professores qualificados, a Lei nº 13.415/17 ainda não foi implementada.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Políticas Públicas; Organização Escolar.

ESTRUCTURA CURRICULAR: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA MEDIA EN EL ESTADO DE PARÁ

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender como el Estado de Pará ha estructurado el currículo de la Enseñanza Media a partir de la publicación de la DCNEM – Directrices Curriculares para la Enseñanza Media. Esta es una investigación documental, basada en las Resoluciones 761/1998; 078/2009; 191/2011 y otros documentos oficiales publicado por el Consejo Estatal de Educación de Pará - CEE / PA. Los datos revelan que debido a la diversidad regional, la precaria infraestructura de las escuelas y profesores no calificados, la Ley 13.415/17, todavía no ha sido implementada.

Palabras-clave: Escuela Secundaria; Políticas Públicas; Organización Curricular.

CURRICULUM STRUCTURE: REFLECTIONS ON HIGH SCHOOL IN THE STATE OF PARÁ

Abstract

The objective of this article is to understand how Pará State has structured Secondary Education Curriculum since the publication of DCNEM - National Curriculum Guidelines for Secondary Education. This study was carried out by a documentary research, based on 761/1998, 078/2009, 191/2011 Resolutions and other official documents published by the State Council of Education of Pará - CEE/PA. The collected data reveals that due to regional diversity, precarious school infrastructure, and lack of qualified teachers, Law 13.415/17 hasn't been implemented yet.

Keywords: High School; Public Policies; Curricular Organization.

¹Artigo recebido em 19/01/2021. Primeira avaliação em 08/03/2021. Segunda avaliação em 08/03/2021. Terceira avaliação em 30/08/2021. Aprovado em 20/09/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.47176>.

² Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), Especialista em Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC); E-mail: limamarinete@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7658-2532>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3919333950164806>

³ Doutora em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (PPGE/UNESP); professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), pertencente ao quadro de professores permanentes do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e do Doutorado em Educação na Amazônia – Rede Educante. E-mail: fmatoz@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4562453070537953>.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compreender como o estado do Pará tem estruturado o currículo do Ensino Médio pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 até os dias atuais com a implementação do novo modelo proposto pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415/17. Esta lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 11.494/2007, de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM/2018, no que concerne à implementação das Matrizes Curriculares no sistema estadual de ensino com base nas áreas de conhecimentos e organização curricular.

A temática em estudo se mostra atual e oportuna considerando a crise de identidade que tem vivido o Ensino Médio no Brasil e os desafios que ele apresenta para todas as redes de ensino e escolas do país. O Ensino Médio brasileiro, desde a década de 1930, tem sido alvo de críticas, tendo em vista as contradições e ambiguidades presentes, face a dualidade estrutural, relacionada a divisão da sociedade em classes sociais, e conseqüentemente uma dualidade educacional, relacionada a dois tipos de formação: a formação profissional técnico-profissionalizante e a formação propedêutica para ingresso no ensino superior, potencializando a desigualdade social, elemento presente no sistema educacional brasileiro.

Estudos realizados por Romanelli (1986); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Kuenzer (1997) apontam o dualismo estrutural presente no ensino secundário, marcado por dois cursos: um de caráter propedêutico, destinado à classe dominante, que possibilitava o acesso ao ensino superior e outro de caráter técnico profissionalizante, que se destinava às classes operárias. Kuenzer (2009) afirma ainda que a dualidade estrutural se legitima a partir de dois caminhos bem diferentes: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

As contradições e dualidades presentes na oferta do Ensino Médio refletem claramente os interesses da classe dominante, em fortalecer o avanço do capitalismo no Brasil, mantendo a divisão de classes sociais. Neste aspecto, a escola assume o papel de ofertar um tipo de formação em Ensino Médio para a classe dominante, que já nasceu “predestinada” a galgar patamares mais elevados de escolarização, e outro tipo de formação para a classe dominada, que tem “consciência de sua condição de subordinação” e, nesta condição, concluir a educação básica com uma profissionalização para ingressar no mercado de trabalho já é uma grande conquista.

Essa realidade de oferta do ensino médio tem encontrado amparo legal nas legislações educacionais. As políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro com a finalidade de solucionar essa dualidade ainda não foram suficientes para que se tenha um currículo capaz de contemplar a formação técnico profissional e a intelectual necessária para todos os alunos, apesar de se perceber essa tentativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, quando em seu Art. 35, que trata das finalidades do Ensino Médio, define:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Apesar do esforço dos legisladores para definir a finalidade do Ensino Médio na formação intelectual, se observa que as legislações complementares se apresentaram com a finalidade de propor uma organização pedagógica curricular capaz de fazer essa articulação entre a formação humana e formação profissional, como pode ser observado na primeira DCNEM, quando no artigo 1º da Resolução CEB Nº 3/1998 define que:

Os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar

integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (Resolução nº 3/1998, p.1).

Esses princípios orientaram a organização pedagógica curricular no Ensino Médio brasileiro, cabendo a cada estado e município organizar sua proposta curricular, buscando respeitar a finalidade basilar do Ensino Médio, a formação intelectual e profissional.

Com base nesses princípios e para atender a Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PA), implementou em 1999 uma nova Matriz Curricular para o Ensino Médio do Pará, formatada a partir da organização curricular por área do conhecimento.

O Ensino Médio no estado do Pará apresenta várias configurações curriculares, no sentido de atender os diferentes tipos de ofertas e modalidades de ensino presentes nas escolas públicas estaduais de responsabilidade da SEDUC/PA. Essas diferentes configurações curriculares do Ensino Médio paraense se constituem em nosso objeto de estudo.

Metodologicamente, o estudo teve como pressuposto a abordagem qualitativa e se pautou em análise documental e bibliográfica, tomando por base Cury (2002); Kuenzer (2009); Saviani (2010), Domingues; Toschi e Oliveira, (2000); Oliveira (2012 e outros. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de duas principais categorias de estudo, definidas *a priori*: Ensino Médio e Organização Curricular. A análise documental apoiou-se na LDB, nº 9394/96; na DCNEM/2018, nos documentos oficiais da SEDUC/PA e do CEE/PA, na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, na Lei nº 13.415/17 e no Guia de implementação do novo Ensino Médio.

Como parte do estudo, apresentamos a trajetória das matrizes curriculares implementadas no estado do Pará pelo CEE/PA, em parceria com a SEDUC/PA, as quais destacamos: Matriz Curricular de 1998, instituída por meio da Resolução 761/CEE-PA; Matriz Curricular de 2009, instituída pela Resolução 078/CEE-PA e Matriz Curricular de 2011, instituída por intermédio da Resolução 191/CEE-PA, em vigência até os dias atuais, considerando que a nova configuração para o Ensino Médio do estado do Pará ainda não foi definida pela Secretaria de Educação e Conselho Estadual de Educação, estando em processo de construção.

Contextualizando o Ensino Médio a partir das DCNEM

As políticas de organização curricular do Ensino Médio do estado do Pará realizadas pela SEDUC e CEE-PA nos últimos anos tiveram como ponto de partida a LDB nº 9394/96 e a primeira DCNEM de 1998, aprovada em junho de 1998, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

No que concerne à organização das Diretrizes para o Ensino Médio, a LDB nº 9.394/96 prevê em seu Artigo 9º, inciso IV, que está entre as incumbências da União estabelecer, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Desse modo, seja pela força da lei e das exigências da formação comum e de cidadania, o currículo escolar foi estruturado em função das exigências estabelecidas no art. 22 da LDB nº 9394/96. A partir da perspectiva das responsabilidades dos entes federados, Saviani (2010) faz o seguinte destaque:

Na repartição das responsabilidades, os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico. Assim, as normas básicas que regularão o funcionamento do sistema serão de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no PNE, traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do CNE. Os estados poderão expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais (SAVIANI, 2010, p. 778-779).

Pontuam-se, nesse contexto, as responsabilidades e competências dos estados em regularizar seus sistemas de ensino, expedindo normas e diretrizes em consonância com a legislação nacional.

Ainda no campo curricular, o Art. 9º da LDB nº 9394/96 estabelece a responsabilidade dos estados e municípios quanto à definição do conteúdo mínimo a ser trabalhado na educação básica. Para Cury (2014)

Currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais, parâmetros curriculares nacionais ou qualquer outro nome que se lhes tenham sido atribuídos são dimensões da política educacional que, adequadas ou não aos fins, sempre estiveram às voltas com duas questões

substantivas: a questão democrática e a questão federativa (CURY, 2014, p. 51-52).

A partir da LDB nº 9394/96, o que era definido por currículo mínimo foi substituído pelas diretrizes curriculares. Cury, (2014, p.52) destaca ainda que “diretrizes podem ser linhas gerais reguladoras, e currículos mínimos podem significar mais do que uma listagem mínima e geral de disciplinas obrigatórias para todo o país, podendo dar uma ideia de ‘medida’ ou de uma ‘linha’ geométrica, constante e “invariável”.

Para formação do currículo, a LDB nº 9394/96 determina que ele deve ser composto por 75% da BNCC (BNCC) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecidas pela lei como carga horária para o ensino médio, e 25% complementada pela Parte Diversificada, escolhida pela escola de modo a contemplar as diversidades locais e regionais com ênfase nas características culturais, da economia e dos educandos.

A MP nº 746/2016 estabelece que a Parte Diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Para a implementação das escolas de tempo integral, a MP nº 746/2016 estabeleceu mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), totalizando 3.000 horas para todo Ensino Médio em sua duração de três anos.

Conforme define o art.24º § 1º da LDB nº 9394/96:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Conforme a DCNEM/2018, o Ensino Médio tem a duração mínima de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. E para atender o cumprimento do que estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída na MP nº 746/2016, a carga horária anual total

do Ensino Médio deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022.

Com as alterações estabelecidas na MP nº 746/2016, alguns aspectos se tornaram polêmicos entre educadores, principalmente sobre o fomento e difusão de escolas em tempo integral, que passa a ter uma jornada ampliada de estudos, de forma integrada entre os componentes da base comum e da Parte Diversificada do currículo. As críticas consideraram que a maioria das escolas públicas brasileiras não possuem estrutura física adequada para oferecer aos estudantes os ambientes de aprendizagens necessários para a efetivação dessa nova estrutura para o Ensino Médio, além de outros recursos essenciais como didáticos-pedagógicos e profissionais suficientes e qualificados para atender os alunos nos diversos campos de aprendizagens. Tampouco as escolas possuem recursos para organizar e estruturar pedagogicamente os projetos educativos nas áreas de Conhecimento, na Formação Técnica e Profissional dos educandos, bem como na oferta do itinerário formativo, que poderá ser cumprido em outras instituições de ensino.

Com a aprovação da Lei nº 13.415, de 16/02/2017, se configura uma nova formatação para o currículo do Ensino Médio, conforme estabelece o Art. 36 da LDB nº 9394/96 que passa a ter a seguinte redação:

O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

As mudanças da estrutura curricular do “Novo Ensino Médio” estão previstas no Plano Nacional de Educação de 2014, nas mudanças recentes na LDB nº 9394/96 por força da Lei nº 13.415, de 16/02/2017, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e na BNCC (BNCC) que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio.

Com a atualização das DCNEM, instituída pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a organização curricular passa a ser normatizada pela Lei nº 13.415/2017, introduzida na Lei nº 9.394/1996, tendo como proposta curricular:

I - garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

II - garantir ações que promovam: a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante; b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação; c) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; d) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes;

IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas, de tal forma que ao final do ensino médio o estudante demonstre: a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos; b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna; c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem; d) domínio das formas contemporâneas de linguagem;

V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

VI - considerar que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola (Art. 8º DCNEM/2018).

Conforme preveem as DCNEM, a organização curricular possibilita que as escolas, através das suas propostas pedagógicas, realizem suas ofertas de acordo com suas demandas e clientela atendidas, devendo pautar na construção dos seus currículos, na seleção dos conhecimentos, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, com base nos princípios definidos no art. 5º da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Importante contextualizar o cenário educacional do Ensino Médio no Brasil em diferentes aspectos, ressaltando que as alterações na LDB nº 9394/96 têm acontecido de forma sucessiva. Destacamos a Lei nº 11.741/2008 que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da

educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, destacado no artigo 36 da LDB nº 9394/96:

Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A Lei nº 11.741/2008 define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, formação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Partindo dessa finalidade tem se observado as mudanças curriculares ocorrendo no Ensino Médio, o que requer das unidades escolares readequação em seus Projetos Políticos-Pedagógicos, de forma a atender a demanda exigida pelas DCNEM, a implementação do Plano de Flexibilização Curricular, constituindo-se desafios para as unidades de ensino.

Outro pronto a destacar entre os desafios a serem enfrentados diz respeito à implementação do ensino de tempo integral, da BNCC para o Ensino Médio, da formação continuada dos profissionais da educação, como vista na proposta da Formação Humana Integral no Ensino Médio, organizar a proposta curricular que possa atender as expectativas de vida dos jovens e garantir a permanências deles na escola.

Dessa forma, a DCNEM/2018 orienta as instituições de ensino que ofertam essa etapa da Educação Básica para estruturar suas propostas pedagógicas considerando as finalidades previstas no art. 35 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 4º LDB Nº 9394/96).

De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018), elaborado pelo MEC, a proposta do Novo Ensino Médio considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC.

A nova DCNEM/2018 define o conceito de currículo como:

Proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.

Nesse sentido, a DCNEM/2018 estabelece que as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares, devendo atender todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC (BNCC).

Os desafios na implementação das matrizes curriculares do ensino médio no estado do Pará

Para atender o que preconizam as DCNEM/1998, a Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA) e o CEE/PA, elaboraram as Matrizes Curriculares para os níveis e as modalidades de ensino oferecidas pela rede estadual de educação, com a formatação das áreas do conhecimento, apresentando proposta de um novo Modelo Curricular para o Ensino Médio, com base no artigo 36 da LDB Nº 9394/96 e na Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as primeiras DCNEM.

As primeiras Matrizes Curriculares foram instituídas pela Resolução nº 761/98, com a seguinte organização: Base Nacional Comum constituída por 3 grandes áreas curriculares: 1) Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física); 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e 3) Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática); e, para compor a Parte Diversificada, foi estabelecida com a composição de uma Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, uma disciplina escolhida pela escola e mais uma disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

Essas Matrizes foram implementadas no ano letivo de 1999 e extintas em 2009, tendo carga horária de 3.760 horas para o diurno e 2.720 para o noturno, superior a 2.400 horas mínimas estabelecidas pela LDB Nº 9394/96 para o Ensino Médio.

A partir da implementação das Matrizes Curriculares de 1999 iniciou-se, no estado do Pará, o processo de ampliação de carga horária para o Ensino Médio diurno e noturno, em decorrência da implementação dos componentes curriculares da Parte Diversificada correspondente a 25% da carga horária do curso e conforme o Parecer CEE-PA nº 377/98. Esses 25% ficaram de margem de segurança para a flexibilização de programas e atividades, de um ano letivo escolar que, atualmente, é considerado pela SEDUC-PA como sobrecarga de horas para esse nível de ensino.

Para a escolha das disciplinas da parte diversificada, a Secretaria de Educação do Pará orientou, através de documento⁴, que as escolas deveriam levar em consideração:

1. As necessidades dos alunos, reveladas pelos percentuais de rendimento deles em anos anteriores;
2. A disponibilidade de professores;
3. As condições materiais de infraestrutura, quando se tratar da disciplina informática na educação.

E para composição da parte diversificada, a Secretaria de Educação (SEDUC/PA) apresentou algumas alternativas:

Alternativa A – a escola escolhe disciplinas que integram a Base Nacional Comum para reforçar a aprendizagem em áreas básicas, sendo: (Língua Portuguesa II, Artes II, Educação Física II, História II, Geografia II, Filosofia II, Sociologia II, Biologia II, Física II, Química II, Matemática II, Língua Estrangeira Moderna II).

Alternativa B – A escola escolhe disciplinas de acordo as sugestões: (Ecologia, Literatura Brasileira, Literatura Paraense, Estatística, Estudos Amazônicos, Noções de turismo, Matemática financeira, Direito e Legislação, Informática na Educação e Estudos Paraenses).

Alternativa C – As Unidades Escolares poderão incluir as disciplinas Organização e Normas do Trabalho, Segurança e Higiene do Trabalho e Programa de Informação Profissional, desde que não ultrapassem o máximo de 04 (quatro) disciplinas.

⁴ Documento preliminar intitulado “Proposta Curricular 2003” (SEDUC/PA, 2003).

Com essa proposta, a SEDUC oportunizou às escolas a escolha dos componentes da Parte Diversificada. Porém, essa escolha teria que estar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e em observância aos indicadores e rendimento escolar dos componentes curriculares e nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A prerrogativa de escolha dos componentes curriculares da Parte Diversificada e de discussão da proposta pedagógica da escola, que não havia nos anos anteriores, devido ao tratamento dado pela Lei nº 5692/71 de grade curricular, entendeu-se como uma ideia fechada, ou seja, currículo que não possibilitava relações entre as disciplinas.

Tal mudança de concepção de currículo só veio acontecer a partir da LDB Nº 9394/96, que propõe progressiva autonomia pedagógica às escolas brasileiras, conforme estabelece o Art. 15: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeiras observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A esse respeito, Domingues; Toschi e Oliveira (2000, p.77, grifos nossos) definem os termos autonomia pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, previstos na LDB Nº 9394/96 da seguinte forma:

A **autonomia pedagógica** está ligada à identidade da escola, à sua função social. Refere-se às medidas essencialmente pedagógicas, como definir cursos, explicitar objetivos, organizar e selecionar currículo, introduzir metodologias inovadoras, estabelecer cronogramas, calendários e horários escolares. São funções que estabelecem critérios próprios de organização da escola, descentralizando-os, com vistas à melhoria da qualidade social e cidadã do ensino. A **autonomia administrativa** consiste nos aspectos de gestão da unidade escolar, de sua organização, que dá liberdade para a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A **autonomia jurídica** refere-se às ações tomadas no âmbito de seu regimento nas dimensões administrativa, pedagógica e disciplinar, bem como às orientações quanto a matrícula, transferência, concessão de graus etc. A **autonomia financeira** abrange os aspectos de independência financeira, controle e previsão de contas, além da captação de recursos complementares.

Apesar de esses termos estarem presentes na LDB Nº 9394/96 e serem uma exigência da legislação para estar contemplado no PPP das escolas, o que se observa é que essa autonomia é sempre relativizada em função das legislações e das

prioridades estabelecidas pelas políticas educacionais e principalmente pelo financiamento da educação em geral e do Ensino Médio em particular. Dessa forma, a autonomia prevista na lei é relativa nos sistemas de ensino, dada a realidade ou as prioridades estabelecidas localmente.

No estado do Pará essas limitações da autonomia são patentes, a exemplo do que ocorre com a oferta dos Componentes Curriculares da parte diversificada, de responsabilidade da escola. Em muitos casos, nas escolas estaduais, a oferta se deu para atender a lotação de professores com perdas de cargas horárias e não para atender as necessidades dos educandos e da comunidade escolar, conforme preconizam as DCNEM.

Oliveira (2012, p. 55) chama atenção para a Parte Diversificada, conforme estabelecem as DCNEM, e esclarece: “[...] não deve ser uma lista de disciplinas eletivas, mas um conjunto de atividades diversificadas, articuladas com a base nacional comum, pensada para atender às diferentes características e aos anseios de cada região, Escola e grupo de alunos”.

Na definição de Oliveira (2012) a Parte Diversificada não se caracteriza como uma lista de disciplinas eletivas, conforme foi estabelecido pela secretaria de educação do Pará para as escolas de Ensino Médio e que funciona até hoje no quadro de oferta da SEDUC-PA, mas como conjunto de atividades diversificadas e articuladas com a Base Nacional Comum. Esse entendimento aos poucos foi se efetivando, principalmente, quanto às exigências para a escola em decidir junto à comunidade escolar, observando seus indicadores e sua realidade no contexto social, devendo contemplar no seu PPP a justificativa da necessidade desse componente curricular.

É importante observar que as DCNEM orientam para a organização do currículo escolar a ser trabalhado no Ensino Médio, com a inclusão das competências básicas, conteúdos e formas, previstos pelas finalidades do Ensino Médio, contemplados na Base Nacional Comum e na Parte Diversificada.

Conforme Kuenzer (2009, p. 49), a Parte Diversificada não pode ser considerada um espaço isolado do currículo, mesmo sendo um conhecimento específico para atender as peculiaridades regionais e locais, mas deve ser uma oportunidade para que a escola insira, em seu currículo, componentes curriculares que contemplem um currículo dinâmico e flexível.

[...] essa concepção é um grande estímulo à inovação e à criatividade, no que diz respeito à proposição de novas alternativas de desenvolvimento de currículo que explorem as parcerias e os recursos disponíveis na comunidade, através de projetos que atravessem os muros escolares e que abram inclusive a possibilidade de diferentes opções pelos alunos.

Na percepção da autora, a Parte Diversificada é uma oportunidade que a escola tem de discutir com a comunidade escolar novas alternativas de componentes curriculares que sejam de interesses e necessidades dos estudantes. Destaca ainda:

[...] a escola é um espaço privilegiado para o estabelecimento de relações significativas com todas as áreas do conhecimento de modo a preparar o aluno a assumir-se também como sujeito de sua história e da história da humanidade, compreendendo o papel revolucionário da ciência para a destruição das condições geradoras de exclusão, as quais, frutos das práxis humanas, só através dela serão superadas (KUENZER, 2009, p. 49).

É nessa perspectiva de relações escola e comunidade que a escola deve primar pela participação da família e do aluno para construir sua proposta pedagógica com base nos princípios de educação democrática.

Em 2009, um novo modelo curricular para o Ensino Médio foi aprovado pelo CEE por intermédio da Resolução nº 078/2009, com a organização de novas matrizes para a inclusão de novas disciplinas, passando a ter 3.920 horas para o turno diurno e 2.880 para o turno noturno, com orientações para serem implementadas gradativamente a partir de 2009. Essas mudanças ocorreram em decorrência da instituição da lei presidencial nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

A Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009 que dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe a implementação gradativa das disciplinas, compreendendo o período de 2009 a 2011, conforme estabelece o art. 2º, inciso I e II da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2009:

Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de

implantação: I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso; II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.

Para atender o que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 1, de 15 de maio de 2009, a Coordenação do Ensino Médio da SEDUC/PA inseriu em 2009 a oferta antecipada das disciplinas no 2º ano, culminando em 2010, com a inserção no 3º ano.

Para normatizar a Educação Básica no estado do Pará, o CEE publicou a Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, conhecida como LDB paraense. Essa Resolução está de acordo com os dispositivos da Constituição Federal de 1988, LDB Nº 9394/96 e com as DCNEM.

O capítulo V dessa resolução trata especificamente de currículo, finalidades, oferta e propostas pedagógicas do Ensino Médio paraense, contemplando a Base Nacional Comum do currículo e os princípios pedagógicos de Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Contextualização.

Quanto ao cumprimento das finalidades do ensino médio, a resolução nº 001, em seu Art. 34., recomenda:

I. ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; II. ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; III. adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; IV. Reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

As orientações curriculares estão estruturadas por áreas de conhecimento a partir das DCNEM e em consonância com a Base Nacional Comum dos Currículos deste nível de ensino, assim destacadas no Art. 37.

I. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando.

II. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando.

III. Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando.

Cabe destacar que foi a partir desses documentos que o estado do Pará iniciou seu processo de organização curricular dos níveis e modalidades do Ensino Médio. Em 2011, novas mudanças aconteceram na Organização Curricular do Ensino Médio no estado do Pará, dessa vez, para atender a Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no currículo do Ensino Médio e com matrícula facultativa ao aluno. A partir dessa lei novas mudanças foram implementadas na organização e oferta do Ensino Médio. Porém, o estado do Pará não conseguiu cumprir o que preconiza o art. 1º, §1º da Lei nº 11.161/2005, quanto ao prazo estabelecido para a implantação de forma gradativa do ensino de língua espanhola no currículo do Ensino Médio.

A Lei nº 11.161/2005 aponta que o componente Curricular Língua Espanhola deveria integrar o currículo do Ensino Médio das escolas públicas e privadas de todo o País a partir de 2010. A SEDUC-PA tem alegado carência de profissionais habilitados na área para atender a demanda em todo o Estado. Diante disso, podemos considerar que essa realidade no estado do Pará compromete qualquer inovação de oferta do Ensino Médio, o que pode ser constatado no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) do ensino médio ao longo dos anos.

Para atender o que preconiza a Lei nº 11.161/2005, e conforme especifica o documento orientador para implementação das novas Matrizes Curriculares do Ensino Médio (SEDUC-PA, 2011), a SEDUC realizou dois concursos públicos: Concurso C-125 realizado em 2008 e Concurso C-154 realizado em 2010 com oferta de vagas para profissionais formados na área de Língua Espanhola. Porém, 55% das vagas não foram preenchidas, fato este, que mostra a realidade do Estado na carência de profissionais habilitados nesse item curricular. Assim, a implantação da Língua Espanhola como componente obrigatório na forma da lei na rede estadual de ensino só aconteceu no ano letivo de 2011 para os ingressantes do 1º ano.

Para a oferta da língua estrangeira moderna no currículo do Ensino Médio, as escolas devem atender ao que dispõe o art. 36, inciso III: “será incluída uma língua

estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

É importante destacar que muitas escolas estaduais de Ensino Médio no Pará continuam, até hoje, com dificuldades em ofertar a Língua Espanhola por carência de profissionais formados nessa área, principalmente, as escolas do interior do Estado. Ofertam apenas a língua inglesa, deixando de cumprir a legislação por falta de profissional habilitado no seu quadro de docentes.

Os IDEB do Pará, nos últimos anos, têm revelado a situação do Ensino Médio, situando-se entre os mais baixos índices nacionais. Isso tem sido questionado por profissionais da educação como resultado da ausência de políticas de investimentos nos programas e projetos de formação dos educadores. De acordo com o Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009, p.5), os baixos índices da educação no Estado podem estar ligados à não qualificação dos professores que atuam nas disciplinas não adequadas às suas formações iniciais, evidenciando o estado crítico da educação, conforme revelam os dados do censo de 2007.

Os dados preliminares do censo 2007 que tomamos por base indicam que apenas cerca de 10% dos docentes que atuam na educação básica no estado do Pará possuem formação inicial adequada às suas funções. Os demais carecem de formação inicial em nível de graduação ou, apesar de possuir graduação, atuam em área diferente de sua formação inicial. Isto certamente explica os baixos índices da educação no estado do Pará.

Outro dado, apresentado pelo documento do Plano de Formação Docente do Estado do Pará (2009), e de acordo com o *Educa Censo* de 2007, revelou que no estado do Pará as necessidades de profissionais habilitados são enormes, e que cerca de 125.000 funções docentes eram exercidas por profissionais sem a qualificação adequada no Estado.

Diante desses dados e suposições quanto ao baixo rendimento escolar dos alunos do Estado e a qualificação docente, questiona-se qual tem sido a contribuição das universidades públicas do Pará na política de oferta e projeto de formação de docentes que atendam as deficiências do Estado. Como a SEDUC-PA tem se posicionado quanto à política de formação docente, principalmente em atendimento ao interior do Pará, onde a demanda e necessidade de profissionais habilitados é maior.

Os dados do censo de 2015 revelam que a falta de profissionais habilitados é uma realidade do Brasil, evidenciando que 200.816 professores ministram aulas em disciplinas nas escolas públicas do País sem formação adequada, equivalendo a 38,7% do quantitativo de 518.313 professores da rede pública. Ao considerar os professores que ministram mais de uma disciplina, o número aumenta, chegando a 52,8% o número de docentes que ministram disciplinas no ensino médio com formação inadequada.

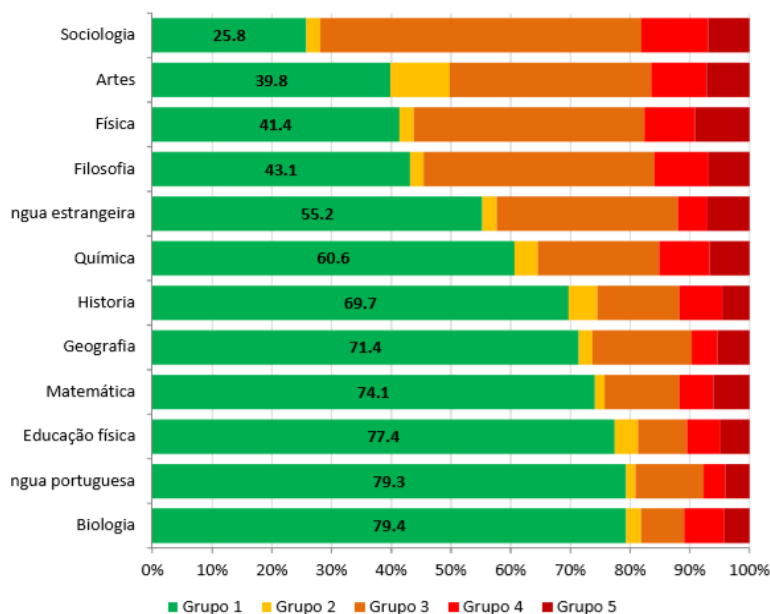
O problema da falta de profissionais habilitados para o atendimento das necessidades dos componentes curriculares do Ensino Médio é historicamente recorrente no estado do Pará, considerado um gargalo nos componentes de Física, Química, Filosofia, Sociologia, Artes e Língua Estrangeira. E para atender as disciplinas consideradas de carência no estado do Pará, o CEE, por meio da Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, autoriza, a título excepcional, o profissional formado em Pedagogia a ministrar as disciplinas, conforme especifica o art. 144 desta resolução.

Poderão exercer a docência na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, em caráter excepcional e transitório, pelo prazo máximo de 3 (três) anos, nas disciplinas que apresentam insuficiência de profissionais legalmente habilitados (licenciados plenos nas disciplinas específicas), conforme discriminação a seguir, procedida na devida ordem de prioridade:

- I. Sociologia. a) Licenciados Plenos em Ciências Humanas, Filosofia ou Pedagogia ou Bacharéis em sociologia ou Ciências Sociais.
- II. Filosofia. a) Licenciados Plenos em Ciências Humanas, Sociologia ou Pedagogia ou Bacharéis em Filosofia, Ciências da Religião ou Teologia.
- III. Artes. a) Licenciados plenos oriundos da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que comprovem a integralização de 160 (cento e sessenta) horas, no mínimo, de estudos relativos ao conteúdo ministrado; b) licenciados plenos em Pedagogia.

Em relação à carência de profissionais habilitados (licenciados), ela não é diferente dos indicadores do Brasil apresentados pelo Censo Escolar de 2016. Um dado a declarar diz respeito à disciplina de Sociologia. Das disciplinas de Sociologia declaradas nas turmas de ensino médio, apenas 25,8% são ministradas por professores com a formação adequada, confirmando a carência de professores para ministrarem aulas nessa disciplina.

Gráfico 1 - Indicador de Adequação da Formação Docente do ensino médio por disciplina - Brasil 2016

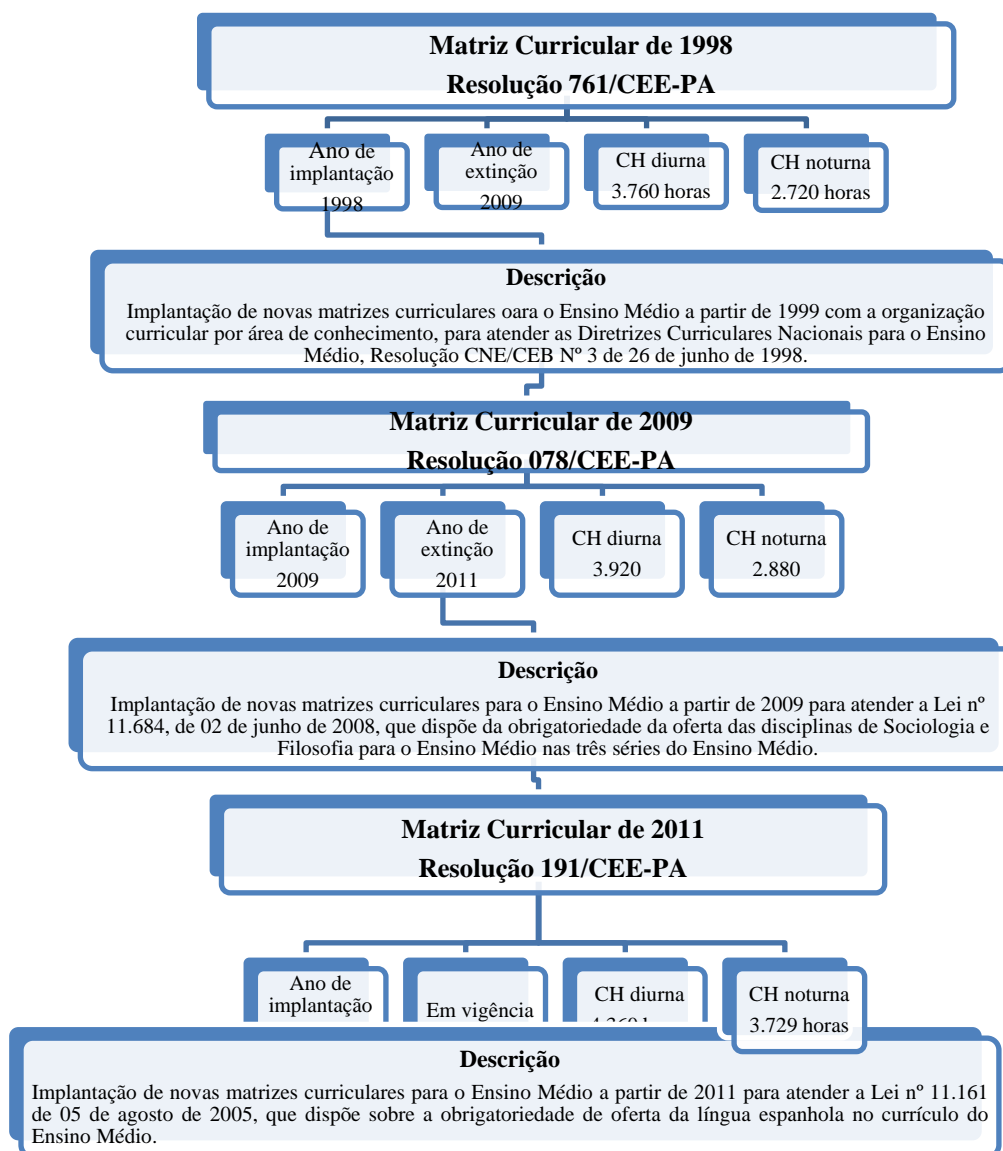


Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar (2016)

Assim, mesmo com a carência de profissionais com formações adequadas para ministrarem as disciplinas do Ensino Médio, o estado do Pará ampliou a oferta das disciplinas Filosofia e Sociologia e Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, aumentando a carga horária total do Ensino Médio da rede estadual em 2011, passando de 3.920 horas para 4.360 horas o horário diurno. Já o noturno passou de 2.880 horas para 3.720 horas, exigindo o maior tempo de aula, que passa de seis tempos para sete tempos de 45 minutos cada módulo aula.

Na figura 1, apresentamos a estruturação do Ensino Médio no Pará com base na composição das Matrizes Curriculares a partir das DCNEM de 1998.

Figura 1 - Trajetória das Matrizes Curriculares para o Ensino Médio Regular do Pará a partir das DCNEM de 1998.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos da Coordenação do Ensino Médio (SEDUC-PA)

Na organização das matrizes curriculares para o Ensino Médio no Pará, percebemos as várias formas de ofertas, dentre elas: Ensino Médio Regular; Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME); Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio Normal (antigo magistério); Ensino Médio Convênio Vestibular, atualmente Ensino Médio Expandido; Ensino Médio Saberes da EJA (1ª e 2ª etapas); Ensino Médio Acelera (Projeto Mundiar 1ª a 3ª série); Educação Indígena e Educação Profissional e Tecnológica.

O SOME foi criado em 1980 com objetivo de garantir a educação básica, especialmente o Ensino Médio, para a população jovem das comunidades do campo (várzeas, planalto e ribeirinha), onde não havia escolas regulares de ensino, funcionando até os dias de hoje, sendo ofertado em quatro módulos de 50 dias com duração de 45 minutos cada módulo-aula, totalizando os 200 dias letivos estabelecidos pela LDB Nº 9394/96. Para o SOME diurno, a carga horária estabelecida é de 3.720 horas e o noturno permanece a mesma quantidade de horas, porém com o tempo do módulo-aula de 40 minutos.

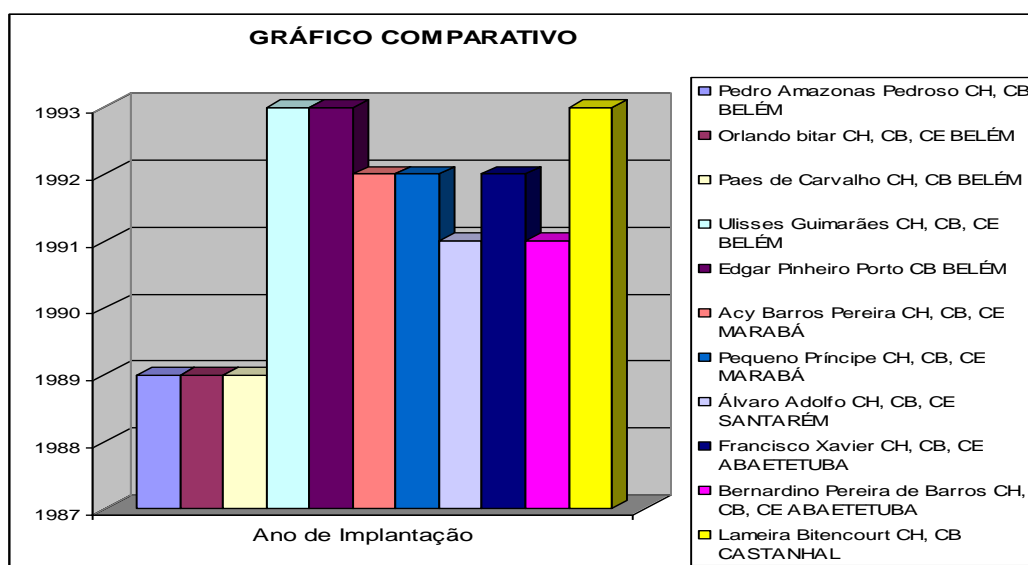
O Ensino Médio Convênio Vestibular é uma oferta diferenciada para a 3ª Série do Ensino Médio, com carga horária maior que as das demais turmas do ensino médio regular, apresentando semelhança aos Cursos de Convênio da rede particular de ensino.

Segundo informações da SEDUC-PA, o Convênio Vestibular iniciou em 1989 na Escola Estadual de Ensino Médio Paes de Carvalho, Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Orlando Bitar e Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Pedro Amazonas Pedroso em Belém do Pará. Esta proposta foi motivada por um projeto de mestrado do Prof. Fernando Franco – ex-diretor do Colégio Paes de Carvalho, apresentado com o objetivo de melhorar a qualidade e o desempenho dos alunos no então 2º grau. Após avaliação feita pela equipe pedagógica da então Secretária de Estado de Educação, Profª Teresinha Gueiros, a proposta foi aprovada e implementada no estado do Pará.

Para a SEDUC-PA, o Ensino Médio Convênio Vestibular apresentou resultados positivos quanto à aprovação dos estudantes nos vestibulares, o que motivou a expansão do número de escolas com o programa, passando de três para 11 escolas em 1993, sendo que 6 eram do Interior do Estado. É ofertado nos municípios de Abaetetuba, Santarém, Marabá e Castanhal. Ocorreu, portanto, o processo de interiorização do Convênio Vestibular.

Apresentamos no gráfico 2 as 11 escolas e seus respectivos anos de implantação do Ensino Médio Convênio Vestibular e expansão para o interior do estado do Pará.

Gráfico 2 - Expansão das Escolas de Ensino Médio Convênio Vestibular no interior do estado do Pará.



Fonte: DESG (DIAVA/DIAPO/DICUR/ESCOLAS)

A Matriz do Ensino Médio Convênio Vestibular foi encerrada em 2012, e passou a ser denominado, a partir de 2013, de Ensino Médio Expandido com a mesma carga horária anual no diurno, de 4680 horas, e no noturno, de 3720 horas, com o propósito de preparar os alunos do 3º ano do Ensino Médio para prestarem Exame de Vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Apenas 24 escolas da rede estadual do estado do Pará oferecem essa matriz diferenciada, com carga horária maior nas turmas de 3º ano do Ensino Médio Regular.

Outra Matriz diferenciada implantada no estado do Pará em 2014 é a do Projeto Mundial, parceria entre SEDUC-PA e Fundação Roberto Marinho, com objetivo de atender os alunos com distorção idade-série e combater a evasão escolar no Ensino Fundamental (idade mínima 13 anos) e Ensino Médio (idade mínima 17 anos). O projeto utiliza o sistema de ensino Tele Sala, com uso de televisão e aulas em DVD no programa de atividades de interação entre disciplinas. Segundo os dados da SEDUC-PA, em 2014, o ano de implantação, foram atendidos 53.304 alunos, sendo 34.204 alunos de Ensino Médio, e em 2017 foram 25.735, sendo 9.019 no Ensino Fundamental e 16.716 no Ensino Médio.

Como já mostrado anteriormente, no estado do Pará há um diferencial quanto à carga horária estabelecida em suas matrizes do Ensino Médio Regular tanto do turno diurno quanto do noturno. Atualmente, o Estado possui várias matrizes do Ensino Médio, assim organizadas:

Quadro 1 - Modelo Curricular do Ensino Médio do Pará

MODELO CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO DE AULA
Ensino Médio – Diurno	4.360 horas	45 minutos
Ensino Médio – Noturno	3.720 horas	40 minutos
Ensino Médio Modular – Diurno	3.720 horas	45 minutos
Ensino Médio Modular – Noturno	3.720 horas	40 minutos
Ensino Médio – Diurno – Convênio Vestibular	4.680 horas	45 minutos
Ensino Médio – Noturno – Convênio Vestibular	3.720 horas	40 minutos
Ensino Médio Aceleração 1ª a 3ª série – projeto Mundial – 1º e 2º segmento - Diurno e Noturno	2.560 horas	40 minutos
Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª Etapa) -Diurno e Noturno	2.320 horas	40 minutos
Ensino Médio Saberes da EJA (1ª e 2ª Etapa) Diurno e Noturno	1.920 horas	40 minutos
Ensino Médio Aceleração 1ª a 3ª série – Projeto Mundial	2.560 horas	45 minutos

Fonte: Elaborado pela autora (2017) / Coordenação do Ensino Médio (SEDUC/PA e 5ª URE).

As informações contidas neste quadro representam a forma de distribuição da carga horária e duração de tempo/aula de cada nível e modalidade de ensino ofertado no estado do Pará, evidenciando as diferenças no número de horas explicitado no modelo curricular adotado pela SEDUC-PA. Percebe-se com base nesse quadro que o Ensino Médio do estado do Pará possui carga horária ampliada, superior ao que determina as DCNEM, porém seus resultados no IDEB ainda não são satisfatórios, não tendo ainda conseguido atingir a meta projetada, conforme se observa no quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - IDEB do Ensino Médio do Estado do Pará*

3ª série EM		Ideb Observado								Metas Projetadas						
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PARÁ	2,6	2,3	3,0	2,8	2,7	3,0	2,8	3,2	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4

*Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>

Importante ressaltar que há indicativo de crescimento, como se observa no resultado do IDEB de 2019, porém, existem muitos desafios a serem enfrentados para garantir qualidade no ensino e, conseqüentemente, melhoria no índice de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

Esse cenário apresentado só contribui para o entendimento de que a ampliação de carga horária no Ensino Médio proposta pelas DCNEM/2018 e LDB Nº 9394/96 não assegura a garantia de qualidade no ensino e que jornada ampliada não significa melhor formação.

Araújo (2019), em sua obra “Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais”, apresenta importantes contribuições sobre os desafios colocados pela reforma do Ensino Médio no Brasil, enfatizando a dualidade e a desigualdade social, historicamente presentes na educação brasileira, apoiado em vários estudiosos do tema em questão.

Araújo (2019, p.60) enfatiza como, na prática, a lei da reforma do Ensino Médio está pautada, quanto à organização curricular, a partir da distribuição do cumprimento da carga horária com ênfase na Base Nacional Curricular Comum.

Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino.

Ainda sobre essa ótica, Araújo (2019) considera que a redução da carga horária do Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias está, na prática, reduzindo a educação básica. Nesse sentido, segundo o autor, minimiza-se o Ensino Médio, considerando a relevância dada para o ensino da língua portuguesa e da matemática, enquanto os outros componentes curriculares, importantes para formação dos educandos, tem tratamento diferenciado.

Acompanhando as análises de Araújo (2019) quanto à formatação do currículo dada pela DCNEM e a reforma do Ensino Médio, há de se questionar: a expansão da jornada de aulas dos alunos vai garantir os resultados do Ensino Médio? O fracasso escolar vai diminuir? A evasão escolar, que neste nível de ensino é alarmante, vai melhorar? O Ensino Médio de tempo integral vai garantir educação de qualidade? Esses aspectos são pontos evidenciados pela MP nº 746 e nas DCNEM/2018, porém não estão explícitas as formas de como garantir qualidade de aprendizagem aos estudantes do Ensino Médio.

Considerações finais

O estudo realizado em relação a estrutura e organização curricular do Ensino Médio no estado do Pará teve como ponto principal a implementação das matrizes curriculares do Ensino Médio a partir da aprovação das Diretrizes Nacionais Curriculares - DCNEM pós LDB Nº 9394/96, considerando as mudanças aceleradas no que se refere à organização do currículo e a integração ao mundo do trabalho, principalmente no que concerne à identidade deste nível de ensino.

A partir das análises dos documentos estudados, foi possível identificar avanços e desafios da SEDUC-PA, em relação à implantação de um modelo curricular de Ensino Médio que atenda a rede de ensino dos 144 municípios do estado, nas suas diversidades regionais, realidades educacionais, demandas de pessoal e de estruturas físicas das unidades escolares.

Assim, podemos destacar que, diante de todas as alterações nas propostas curriculares do Ensino Médio no estado do Pará, desde a década de 1990, especialmente a partir de 1996, com a aprovação da Lei 9394/96, as mudanças têm ocorrido no sentido das implementações de componentes curriculares com a finalidade de atender o que dispõem as legislações educacionais. Isso engloba a implantação de programas e projetos com o propósito de corrigir a distorção idade/série, melhorar os resultados do ensino médio e garantir o acesso dos estudantes nesse nível de ensino. Porém, é possível perceber as dificuldades que o Estado tem na reformulação e na aplicação de currículos mais dinâmicos e menos enciclopédicos, que facilitem maior flexibilização no currículo escolar, voltados para melhoria da formação dos estudantes, perpassando pela formação de profissionais da educação e pelo acompanhamento dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas.

Um ponto observado nos modelos das Matrizes Curriculares, já adotadas no estado do Pará, diz respeito à carga horária total do Ensino Médio na rede estadual, que supera a carga horária mínima obrigatória estabelecida por lei, ou seja, 2.400 horas mínimas ao final do curso, chegando a última Matriz Curricular de 2011, em vigência no estado do Pará, apresentar carga horária de 4.360 horas.

Vale ressaltar que o fato de aumentar os créditos das disciplinas nas matrizes curriculares do Ensino Médio, ou acrescentar componentes curriculares, não garante

a qualidade de ensino, tendo em vista que este não é o fator determinante. Porém, são necessários mais investimentos para melhorar a infraestrutura das escolas, garantir recursos humanos necessários para as escolas, investimentos para formação de professores e equipe gestora e investimentos em recursos tecnológicos e pedagógicos.

Em relação a implementação do Novo Ensino Médio, ainda não há no estado do Pará nenhuma proposta definida. Segundo um técnico da SEDUC-PA, o que existe é uma proposta preliminar de documento curricular que será divulgado para consulta pública a partir de 30/11/2020, considerando esse contexto da reforma do Ensino Médio.

Diante das mudanças estruturais e curricular do Ensino Médio, se verifica que os desafios são postos às escolas e, principalmente, aos educadores, que precisam de capacitação para implementarem novas metodologias de trabalho nesse cenário desafiador que é posto ao ensino público brasileiro, principalmente na implementação da BNCC, a partir da organização do currículo por competências, e no que concerne à organização do tempo-espço da escola, alinhados aos projetos de flexibilização curricular.

No âmbito das diretrizes curriculares, percebemos a preocupação do estado do Pará em organizar seu sistema de ensino, dando ênfase na base curricular comum. Porém, pela diversidade regional e por sua dimensão territorial, com atendimento aos 144 municípios, o Estado não tem conseguido atender todos os municípios em relação aos componentes curriculares do Ensino Médio com profissionais habilitados (licenciados).

Concluimos, reconhecendo que o estado do Pará tem enfrentado muitos desafios no sentido de implementar e executar as matrizes curriculares, mas o principal problema está na falta de professores habilitados (licenciados) nos componentes curriculares do Ensino Médio, tornando-se necessária a implementação de política de formação continuada a professores, que contemple o atendimento das demandas maiores de cada município paraense.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 08 de dezembro de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1>>.

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012** – Dispõe sobre as DCNEM. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf 166 >. Acesso em 08 de dezembro de 2020.

_____. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 13 de novembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 13 de novembro de 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 de novembro de 2020.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. **Guia Nacional do Novo ensino Médio**, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2019.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. Educação Básica, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 13 de novembro de 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. – 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2012). O Ensino Médio no Contexto das Políticas para a Educação Básica. In: D. Zibas, M. Aguiar, & M. Buenos. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica** (p. 372). Brasília: Plano Editora.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 001 de 05 de janeiro de 2010 do CEE-PA**. Disponível: <www.cee.pa.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 078/2009**. Disponível: <www.cee.pa.gov.br>. Acesso em 5 de junho de 2018.

_____. Lei Nº 8.186, de 23 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação do Pará**. Disponível in: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>. Acesso em 3 de novembro de 2018.

_____. Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME**. Disponível in: <http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf>_Acesso em 3 de março de 2018.

_____. **Orientações para implementação das novas Matrizes Curriculares do ensino Médio**, a partir do ano letivo de 2011, adequando-as ao que dispõe a Lei nº 11.161/2005 homologada pela Presidência da República em 05 de 04 de 2011.

_____. **Proposta Curricular para o Ensino Médio 2003/SEDUC/PA**. Disponível em: [lefgeb.fe.ufrj.br](http://www.lefgeb.fe.ufrj.br): <http://www.lefgeb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Proposta-Curricular_PA.pdf>. Acesso em 28 de novembro de 2017.

LISTA DE PARECERISTAS 2021 - COMITÊ CIENTÍFICO E PARECERISTAS AD HOC

Pareceristas V.19, TN38, jan-abr (2021)

Adriana Férriz (UFBA) - Ad hoc
Ana Paula Procópio (UERJ) – Ad hoc
Ana Violeta Ribeiro Durão (FIOCRUZ) - Ad hoc
Eliana Canteiro (UNESP) - Ad hoc
Francine Helfreich Coutinho dos Santos (UFF) – Ad hoc
Hildete P. Melo (UFF) - Ad hoc
Jacqueline Botelho (UFF)
José Luiz Cordeiro Antunes (UFF)
Lia Tiriba (UFF)
Lília Guimarães Pougy (UFRJ) - Ad hoc
Lucilene Morandi (UFF) - Ad hoc
Mably Trindade (UFRJ) - Ad hoc
Maria Cristina Paulo Rodrigues (UFF)
Ney Luiz Teixeira Almeida (UERJ)
Paola Cappellin (UFRJ) - Ad hoc
Regina Simões (UFRJ) - Ad hoc
Scheilla Nunes (UFRJ) - Ad hoc
Tatiana Dahmer (UFF)
Vanessa Bezerra (UNIRIO) - Ad hoc

Pareceristas V.19, TN39, maio-ago (2021)

Adriana Duarte (UFMG) – Ad hoc
Allan Kenji Seki (UFSC) – Ad hoc
Alexandre Maia (IFRJ)
Angela Tamberlini (UFF)
Betânia Cordeiro (UFRGS) – Ad hoc
Claudia Affonso (Colégio Pedro II) – Ad hoc
Danielle Santos (IFSP) – Ad hoc
Dirce Zan (UNICAMP) – Ad hoc
Doriedson Rodrigues (UFPA)

Eliane Cleide da Silva Czernisz (UEL) – Ad hoc
Eliza Bartolozzi (UFES) – Ad hoc
Filomena Gossler Rodrigues (IFCTC) – Ad hoc
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) - Ad hoc
Geórgia Sobreira dos Santos Cêa (UFAL) - Ad hoc
Jaqueline Moll (UFRGS) – Ad hoc
José Luiz Cordeiro Antunes (UFF)
José dos Santos Rodrigues (UFF) – Ad hoc
José dos Santos Souza (UFRRJ)
Juarez da Silva Thiesen (UFSC) – Ad hoc
Lindalva Maciel (UFMA) – Ad hoc
Marcelo Lima (UFES)
Marcos Barreto (UFF) – Ad hoc
Maria Cristina Paulo Rodrigues (UFF)
Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA) – Ad hoc
Marival Coan (IFSC) – Ad hoc
Maylta Brandão dos Anjos (UNIRIO) – Ad hoc
Miriam Fábila Alves (UEG) – Ad hoc
Mônica Ribeiro (UFPR)
Nora Krawczyk (UNICAMP) – Ad hoc
Olívia Moraes de Medeiros Neta (UFRN) - Ad hoc
Regis Eduardo Coelho Arguelles da Costa (UFF) – Ad hoc
Renata Peres Barbosa (UFPR) – Ad hoc
Ronaldo Lima (UFPA)
Rosemeire Reis da Silva (UFAL) – Ad hoc
Sandra Moraes (UNIRIO)
Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL) – Ad hoc
Shirlei Sales (UFMG) – Ad hoc
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (UFURG) – Ad hoc
Valdirene Alves de Oliveira (UEG) – Ad hoc
Vanessa Campos (UEPR) – Ad hoc
William Kennedy do Amaral Souza (IFRO) - Ad hoc
Zuleide Silveira (UFF)

Pareceristas V.19, TN40, set-dez (2021)

Adriana D'agostini (UFSC) – Ad hoc

Allan Kenji Seki (UFSC) – Ad hoc

Ana Elizabeth Santos Alves (UESB) – Ad hoc

Ana Violeta Ribeiro Durão (FIOCRUZ) - Ad hoc

Andrea do Valle (UFF)

Betânia Cordeiro (UFRGS) – Ad hoc

Caroline Bahniuk (UNB) – Ad hoc

Claudia Affonso (Colégio Pedro II) – Ad hoc

Cláudio Fernandes da Costa (UFF – Angra dos Reis)

Eveline Algebaile (UERJ)

Henrique Tahan Novaes (UNESP)

Daniel Garcia (UNQ - Argentina) – Ad hoc

Dora Henrique da Costa (UFF)

Doriedson Rodrigues (UFPA)

Francisco José Lobo Neto (UFF/FIOCRUZ)

Filippina Chinelli (EPSJV/FIOCRUZ)

Gaudêncio Frigotto (UFF/UERJ)

Jacqueline Botelho (UFF)

José dos Santos Souza (UFRRJ)

José Luiz Cordeiro Antunes (UFF)

Jesús Jorge Perez García (UNIRIO) – Ad hoc

Lea Calvão (UFF)

Lucas Pelissari (IFPR) – Ad hoc

Luciana Requião (UFF)

Marcelo Lima (UFES)

Marcia Alvarenga (UERJ)

Maria Inês do Rego Monteiro Bonfim (UFF)

Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)

Mariléia Maria da Silva (UDESC) – Ad hoc

Aparecida Neri de Souza (UNICAMP) – Ad hoc

Percival Tavares da Silva (UFF) - Ad hoc

Ronaldo Lima (UFPA)

Rosilda Benacchio (UFF - Angra dos Reis)

Sandra Luciana Dalmagro (UFSC) – Ad hoc

Sandra Morais (UNIRIO)

Sonia Maria Rummert (UFF)

William Kennedy do Amaral Souza (IFRO) - Ad hoc