UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SONIA RIBAS DE SOUZA SOARES

# AS CONTRADIÇÕES NA VIDA E NO TRABALHO DOS ALUNOS DA EJA EM PORTO ALEGRE/RS: UM ESTUDO DE CASO

Porto Alegre
2006

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

SONIA RIBAS DE SOUZA SOARES

# AS CONTRADIÇÕES NA VIDA E NO TRABALHO DOS ALUNOS DA EJA EM PORTO ALEGRE/RS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Nibaldo Silva Triviños

Porto Alegre
2006

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca

Prof. Dr. Augusto Nibaldo Silva Triviños _____

Prof. Dr. Raimundo Helvécio Almeida Aguiar _____

Prof. Dr. Maria Rosa Fontebasso _____

Profª. Drª. Magda Colao _____

Profª. Drª. Janes Teresinha Fraga Siqueira _____

Porto Alegre, outubro de 2006

*“Todo começo é difícil em qualquer ciência. [...] Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo como um todo do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios.” (Karl Marx)*

*“Nunca te banharás duas vezes no mesmo rio, porque nem o rio e nem você serão os mesmos.” (Heráclito de Éfeso – Filósofo Pré-Socrático)*

*“Agora veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas - continuou - uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito para escolher.” (Diálogo entre Freire e um pai trabalhador – Pedagogia da Esperança)*

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Augusto Nibaldo Silva Triviños por suas preocupações ora intelectual, ora espiritual, ora familiar com a minha pessoa, durante esse processo de aprendizagem. Ser humano que jamais esquecerei por sua luta por melhores condições de vida para os educadores, conhecimento, carinho humano e sincero diante dos seus. Frase sua que me seguirá em minhas futuras circunstâncias de vida: “estudiar, estudiar e estudiar”.

Aos amigos do grupo de pesquisa e as trocas incansáveis, em especial, Minasi, amigo de todas as horas.

Aos funcionários da UFRGS, especificamente do Programa de Pós-Graduação em Educação e os recepcionistas desta unidade, sempre me recebendo com seu sorriso de bom dia.

Aos meus pais que sempre foram minha inspiração de vida, que estão longe, mas perto pelo amor, carinho e compreensão. Família, Amo Vocês.

Ao meu Dani, que agora não é mais meu Dani, e sim Daniel Soares, pelos momentos de compreensão e auxílio durante esse processo de alfabetização em Marx.

À escola onde realizei o estudo e, principalmente, aos alunos egressos que entrevistei, esses sim merecem todo o meu respeito e carinho pelo conhecimento de vida, garra e esperança que me foram transmitidos.

## ESCLARECIMENTOS

Esta dissertação *As Contradições na Vida e no Trabalho dos Alunos da EJA em Porto Alegre/RS: um estudo de caso* foi realizada na Linha de Pesquisa "Trabalho, Movimentos Sociais e Educação" coordenada pela Profª. Drª. Carmem Bezerra Machado.

Este estudo foi concebido dentro da temática geral "A formação de Professores no Mercosul/Cone-Sul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma Formação Básica comum, geral", cujo coordenador geral do Projeto é o Prof. Dr. Augusto Nibaldo Silva Triviños (UFRGS).

## RESUMO

Estudei as contradições na vida e no trabalho dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Estado Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS. Conhecendo e compreendendo como vivem os alunos egressos, qual o significado que atribuem ao estudo e ao trabalho e às possibilidades que esta educação proporcionou na organização da vida material dos mesmos. Estudei, também, o caminhar histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua contextualização em nível local, regional e nacional sustentados pela historicidade da legislação para poder compreendê-la. Minha intenção não é apenas conhecer e compreender esta realidade de maneira mais profunda, mas, à luz dos resultados, elaborar uma proposta de currículo que venha atender os anseios e as necessidades desta população específica e, assim, possibilitar algumas melhorias em sua vida e trabalho. Minha investigação é um Estudo de Caso de natureza qualitativa dialética materialista. A população e a amostra se constituíram somente de alunos egressos do Ensino Supletivo de Primeiro Grau, atualmente Ensino Fundamental – Modalidade EJA, entre 1990 e 1995. A coleta de informações se deu, fundamentalmente, através de entrevistas semi-estruturadas. A descrição, interpretação, explicação e compreensão das informações se constituíram em momentos específicos. Num primeiro momento, categorizei as informações (depoimentos dos alunos egressos) empiricamente em três categorias que estão correlacionadas, mas fundamentadas pelo Modo de Produção Capitalista: a vida, o trabalho e a escola. A partir daí, tentei sistematizar o trabalho utilizando as categorias centrais do materialismo dialético e o histórico. A análise deste fenômeno em sua totalidade apresentou, em sua essência, contradições materializadas na vida desses egressos da EJA, principalmente em suas condições de luta pela sobrevivência, através do trabalho. Os alunos em suas falas colocam a necessidade do estudo para se manterem no trabalho, para arrumarem emprego, para sobreviverem e terem vida digna. E apontam que a EJA modificou as suas vidas em vários aspectos, menos na condição prioritária, que é o aspecto econômico. Nestes depoimentos, foi possível perceber que as contradições presentes em suas condições de vida e trabalho, bem como o seu significado, são profundas e de difícil superação individual, principalmente por serem contradições que se fazem presentes num contexto econômico, político e social singular, que determinam as condições materiais de vida das pessoas em geral, e que, para sobreviverem, têm que ser trabalhadores que vendem a única coisa que ainda lhes restam: sua força de trabalho. Sendo usados pelo sistema capitalista, ajudam a manter com suas características mais essenciais a exploração deste trabalhador para obter mais lucro, e assim, gerar mais mercadorias, gerar mais capital. Nas considerações finais, apresento uma Proposta de Currículo para as escolas de EJA e, em especial, à escola em estudo, como uma possibilidade para os jovens e adultos trabalhadores. Mesmo sendo utópica, é uma semente de esperança lançada aos olhos daqueles professores que não estão contentes com a forma que a sociedade está organizada e como esta determina o tipo de currículo que os trabalhadores se formam, pois considero fundamental que a escola sistematize uma política para esses estudantes, reconhecendo a sua singularidade de trabalhador.

**RESUMEN**

En la presente investigación estudié las contradicciones de la vida y del trabajo de los ex alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA – de la Escuela de Enseñanza Fundamental Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Conocí y comprendí como viven los ex alumnos, cual es el significado que atribuyen al estudio y al trabajo y las posibilidades que esta educación proporcionó en la organización de la vida material de ellos. Estudié, también, el trayecto histórico de la EJA, su contextualización en el ámbito local, regional y nacional sostenidos por la historicidad de la legislación para poder comprenderla. Mi intención fue, además de conocer y comprender esta realidad más profundamente, proponer un currículo capaz de atender los deseos y necesidades de esta población específica, y así, posibilitar algunas mejorías en su vida y trabajo. Mi investigación es de naturaleza qualitativa, dialética materialista, un estudio de caso. La población y la muestra se constituyeron de ex alumnos de Ensino Supletivo de 1º Grau, hoy llamada Enseñanza Fundamental – Modalidad EJA, entre los años 1990 y 1995. La busqueda de informaciones fue través de entrevistas semi estructuradas. La descripción, interpretación, explicación y comprensión de las informaciones se constituyen en momentos específicos. En un primer momento, clasifiqué las informaciones (declaraciones de los alumnos) en tres categorías relacionadas y fundamentadas en el Modo de Producción capitalista: la vida, el trabajo y la escuela. Con eso, busqué sistematizar los datos utilizando las categorías centrales del materialismo dialético e histórico. La análisis de este fenómeno demostró contradicciones en la vida de los ex alumnos de la EJA, principalmente en sus condiciones de lucha por la sobrevivencia través del trabajo. Los alumnos reconocen la necesidad de estudiar para garantizar o encontrar empleo, para sobrevivir o tener una vida digna. Ellos dicen que la EJA cambió sus vidas en varios aspectos, menos en la condición prioritaria, que es la económica. En esas declaraciones, fue posible percibir que las contradicciones presentes en sus condiciones de vida y trabajo, así como su significado, son profundas y de difícil superación individual; especialmente por se haceren presentes en un contexto económico, político y social singular, que determina las condiciones materiales de vida de las personas en general que, para sobrevivir, venden lo único que tienen: su fuerza de trabajo. Así, usados por el sistema capitalista, ayudan a mantener sus características esenciales: la exploración del trabajador para obtención de más lucro, generación de más mercancías, generación de más capital. Al final, presento una Propuesta de Currículo para las escuelas de EJA, especialmente para la escuela en estudio, como una posibilidad para jóvenes y adultos trabajadores. Aunque utópica, es una semilla de esperanza lanzada a los profesores que no están satisfechos con la manera con que la sociedad está organizada y como esta sociedad determina el modelo de currículo con que los trabajadores se diploman. Pues considero fundamental que la escuela sistematize una política de enseñanza para eses estudiantes, reconociendo su singularidad de trabajador.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Organização curricular da escola em estudo ..... 30
QUADRO 2: Base Curricular 1990 – Carga Horária total do Curso de Suplência de 1º Grau ..... 38
QUADRO 3: Base Curricular 1997 ..... 38
QUADRO 4: Analfabetismo em cada região de Porto Alegre ..... 55

## LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---|---|
| BM | Banco Mundial |
| CEDES | Centro de Estudos de Educação e Sociedade |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CES | Centro de Estudo Supletivo |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CMT | Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CRES | Centro Regional de Ensino Supletivo |
| DMAE | Departamento Municipal de Água e Esgoto |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FAO | Organização para a Alimentação e a Agricultura |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização ao Magistério |
| GEEMPA | Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Desporto |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MOVA | Movimento de Educação de Jovens e Adultos |
| NOES | Núcleo de Organização do Ensino Supletivo |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organizações das Nações Unidas |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| OSPB | Organização Social e Política do Brasil |
| PA | Pós-Alfabetização |
| PANFLOR | Plano Nacional de Formação do Trabalhador ou de Qualificação Profissional |
| PMPA | Prefeitura Municipal de Porto Alegre |
| PNAC | Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SEC | Secretaria Estadual de Educação |
| SEJA | Serviço de Educação de Jovens e Adultos |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPB | Universidade Federal de Paraíba |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual de São Paulo |
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| USP | Universidade de São Paulo |

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO** ..... **12**

**1 SITUANDO E DELIMITANDO A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO** ..... **22**
1.1 O QUE ESTUDEI, POR QUE E COMO ESTUDEI ..... 22
1.2 A REALIDADE COM A QUAL SE RELACIONA, FUNDAMENTALMENTE, MEU ESTUDO ..... 27
1.2.1 A Escola Estadual do Rio Grande do Sul ..... 27
1.2.2 Análise do Currículo de 1990 e 1997 do Curso de Suplência, atualmente, Ensino Fundamental ..... 36
1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..... 44
1.3.1 Conceituando a Educação de Jovens e Adultos ..... 44
1.3.2 A Problemática da Alfabetização ..... 46
1.4 EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTO ALEGRE ..... 54
1.5 EJA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL ..... 62
1.6 A LEGISLAÇÃO E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO MUNDO ..... 70
1.7 OUTROS ESTUDOS SOBRE ESSA TEMÁTICA ..... 87
1.7.1 O Aluno da EJA e seu Processo de Escolarização ..... 88

**2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO** ..... **97**

**3 AS CONTRADIÇÕES NA VIDA E NO TRABALHO DOS ALUNOS DA EJA** ..... **107**
3.1 A VIDA E O TRABALHO DO EGRESSO DA EJA ..... 110
3.2 A INFLUÊNCIA DA EJA NA VIDA E NO TRABALHO DOS EGRESSOS ..... 130

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... **140**
4.1 PROPOSTA DE CURRÍCULO: UMA POSSIBILIDADE PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES ..... 143

**REFERÊNCIAS** ..... **156**

**APÊNDICES** ..... **162**

# APRESENTAÇÃO

É com grande alegria e luta que consegui chegar até aqui para lhes apresentar, neste momento, minha dissertação de mestrado que recebe o título de *As Contradições na Vida e no Trabalho dos Alunos da EJA*[1] *em Porto Alegre/RS: um estudo de caso*.

Este trabalho científico é um Estudo de Caso desenvolvido e apoiado na dialética materialista.

Gostaria de colocar que esta dissertação é o resultado de minhas indagações e rupturas com o meu próprio jeito de pensar. Chegar até aqui não foi fácil, encontrei dificuldades de natureza individual e familiar, e outras de caráter geral: como problema de tempo, excesso de horas de aula em busca da sobrevivência, mas esse problema inicial se transformou num impulso de luta e de melhorias, não só para mim, mas para outros professores que sofrem com as mazelas que a nossa sociedade capitalista impõe aos educadores que não estão de acordo com essa forma de organização da produção da vida material das pessoas.

Escolhi essa perspectiva teórico-metodológica para compreender o fenômeno material social particular em estudo, pois esta é uma das abordagens que, a meu ver, dá possibilidades de análise das contradições da conjuntura atual. Pois vivemos numa sociedade de classes sociais onde os suspiros antagônicos entre riqueza e pobreza estão refletidos em cada caminhar e, também, porque essa teoria prioriza como essencial o ser humano e busca auxiliá-lo em suas necessidades materiais e espirituais. Ratifico em Triviños (2002) que, por sua vez, aponta que todo o conhecimento deve servir para ajudar e melhorar a vida das pessoas nesse mundo.

Dessa forma, busquei a dialética materialista para compreensão do meu estudo porque essa abordagem parte do princípio que tal fenômeno material social, ou qualquer outro fenômeno, possui muitas propriedades, não só de quantidade, mas de causa e efeito, de realidade e possibilidade e outras propriedades que ajudam a distinguir esse fenômeno material de outro. Estando cheios de significados e sentidos que devem ser conhecidos para explicar, compreender, interpretar e propor mudanças, caso necessário na atual conjuntura.

Tenho claro que os fenômenos materiais sociais foram criados pelos seres humanos e sua existência está relacionada, em geral, com as necessidades que as pessoas ou grupos de

---

[1] Neste trabalho quando se fala em Educação de Jovens e Adultos ou Educação de Adultos é com o mesmo significado, mesmo sabendo que até a metade da década passada era mais conhecida como Educação de Adultos.

pessoas tiveram, ou têm, em sua totalidade num tempo dado. Os fenômenos materiais sociais possuem uma duração mais breve que a existência dos fenômenos materiais naturais, pois são definitivamente históricos.

Importante destacar que esta caminhada em busca de compreender a dialética materialista não foi das mais fáceis, mas, com o auxílio dos seminários, a ajuda e o espírito solidário dos colegas do grupo de pesquisa da linha “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, e seus trabalhos sistematizados, consegui avançar, mesmo sabendo da complexidade desta perspectiva teórica. Portanto, meu desafio foi realizar esta pesquisa, seguindo o método marxiano de investigação e exposição que constitui essa abordagem.

Esta Dissertação de Mestrado está relacionada principalmente à minha prática social como professora de Educação de Jovens e Adultos. Passei a olhar essa realidade quando, depois de participar de um concurso público, fui selecionada e indicada a ser professora numa escola estadual para alfabetizar jovens e adultos. Quando ocorreu essa determinação da Secretaria da Educação, algo me inquietou, pois em toda minha formação não me foi apresentada, de forma aprofundada, essa modalidade educacional.

Então, me indaguei sobre o que fazer e resolvi enfrentar esse desafio. Também necessitava trabalhar e não podia perder essa oportunidade profissional. Desta forma, as circunstâncias indicavam a carência de estudar, investigar e conhecer essa realidade da Educação de Jovens e Adultos para poder realizar a minha ação educativa.

Di Pierrô (2004), analisando a formação dos educadores dessa modalidade de ensino (EJA), aponta, segundo as estatísticas do INEP (2000), que há 190 mil professores atuando nessa realidade educacional. Destes, 40% não tem formação superior, pois há poucos ou quase nenhum curso superior dedicado a formar educadores para esse campo. A autora traz como prova disso que, em 2003, dos 1.036 cursos de Pedagogia, apenas 16 ofereciam habilitação em EJA.

O que a autora coloca eu vivi em minha formação na universidade, na qual tive pouco embasamento acerca da EJA e muito menos uma formação como professora pesquisadora. Comecei a estudar e, a partir daí, a ler alguns autores, participar de fóruns e seminários. Enfim, dentro das minhas possibilidades, como trabalhadora, estava presente, sempre que possível, nas atividades realizadas para essa modalidade de ensino, a fim de superar as dificuldades que estava enfrentando.

Um currículo que possibilita a formação de um professor como pesquisador prepara o profissional da educação para trabalhar em qualquer realidade educacional, não permitindo que essa formação se dê de forma fragmentada, elegendo somente algumas modalidades da educação básica, que, sabemos, possui toda uma carga ideológica de mercado nas entrelinhas dos currículos de formação dos educadores.

Triviños (2003) defende essa idéia e reforça dizendo que:

> [...] para formar o professor como pesquisador é necessário a formação básica em nível superior, formado, duplamente, através de um conteúdo pedagógico e de uma formação científica natural e cultural, artística e técnica específica, e também ser formado nos fundamentos teóricos metodológicos da investigação em Ciências Sociais (p. 15).

Esse processo de conhecimento, o convívio e o envolvimento com os alunos, o conhecer de suas histórias de vida e a minha prática educativa mostravam, a cada etapa, a necessidade de conhecer e contribuir com a melhoria dessa realidade educacional. Isso se fortificou ainda mais quando encontrei a obra de Pinto[2], *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*, em que aponta a educação como processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por conseqüência, educação é formação do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (PINTO, 1991).

O autor coloca também que a educação é um processo, um fato social, um fenômeno cultural, uma essência concreta, contraditória, desenvolvida numa sociedade dividida em classes sobre o fundamento do processo econômico dessa sociedade. Além de definir a educação, este chama a atenção para a necessidade de compreensão das concepções de educação **ingênua e**

---

[2] Álvaro Vieira Pinto (1909) foi médico laboratorista, professor de História da Filosofia na Faculdade Nacional do Rio de Janeiro, exímio violinista, poliglota e matemático, desempenhou importante papel na mobilização política e social nos anos 1960, que provocou seu exílio em decorrência do Golpe Militar de 1964. É importante ressaltar que Paulo Freire o apreciava favoravelmente, chamando-o de “mestre brasileiro”, destacando a importância de seus estudos em diversas passagens de Educação como prática de Liberdade. Ao partir para o exílio em 1964, Pinto passou um ano na Iugoslávia, depois se transferiu para o Chile, onde produziu muitos trabalhos, como *Ciência e Existência* (publicado no Brasil em 1969) e *Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos* (publicado no Brasil em 1982). Sua volta se deu no final de 1968. No retorno, Pinto se recolheu em seu apartamento e se pôs a escrever manuscritos. Revela Saviani, na introdução de *Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos*, que se sentiu impressionado com a determinação e dedicação de Pinto a um trabalho intelectual anônimo, solitário e sistemático, no qual vários volumes já se encontravam prontos de forma manuscrita em 1982. Em 1981, ele regularizou a sua situação no Brasil através da anistia, como também aposentou-se pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (a Faculdade Nacional de Filosofia já fora absorvida pela UFRJ).

**crítica** para poder se posicionar frente à realidade objetiva imposta. Aponta ainda que a concepção **ingênua** não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental; acredita que suas idéias vêm dela mesma, não provêm da realidade. Esta vê o educando (criança ou adulto) como "ignorante"[3] absoluto, e também como puro "objeto" da educação. Esta é vista como transferência de um conhecimento finito, como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade.

Pinto (1991) coloca que a concepção **crítica** é a representação mental do mundo exterior e de si, acompanhada da percepção dos condicionamentos objetivos que a fazem ter tal representação. Compreende que o mundo objetivo é uma totalidade dentro da qual se encontra inserida. Esta concepção parte de categorias como:

- *objetividade*: que é o caráter social do processo pedagógico;
- *concretidade*: caráter vital da educação como transformação do ser do homem;
- *historicidade*: a educação como processo;
- *totalidade*: a educação como ato social que implica no ambiente íntegro da existência humana no país, no mundo e em todos os fatores culturais e materiais que influem sobre ele.

De acordo com a Concepção Crítica, o educando é sabedor e desconhecedor, é sujeito da educação e nunca objeto dela, e a educação é um diálogo amistoso entre dois sujeitos que procuram conhecer o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo.

Pinto (1991) apresenta também os caracteres que diferenciam a educação infantil e a educação de adultos, enfatizando que tanto a criança como o adulto não são seres incompletos, mas sim seres que estão atravessando uma fase particular de seu processo vital. E o que distingue uma modalidade de educação da outra não é o conteúdo, a metodologia e as técnicas, mas sim os motivos, os interesses que a sociedade como um todo tem quanto à educação da criança ou do adulto.

O autor resgata, nesta obra, a análise histórica da educação nas sociedades escravagista, feudal e moderna, mas foi no quinto tema da obra "Estudo particular do problema da educação de adultos" e "A problemática da alfabetização" que encontrei luzes para esse meu trabalho. Quando Pinto (1991, p. 63) coloca que o saber adquirido leva o pensamento a prosseguir no movimento

---

[3] Essa palavra é utilizada pelo autor em sentido abstrato, isto é, não é concebida como "ignorância de algo", mas absolutista esse conceito para as classes populares, enquanto relativiza esse mesmo conceito para as elites, a fim de que os representantes dessa elite possam aparecer como não ignorantes (PINTO, 1991, p. 62).

histórico e é constantemente revelador de possibilidades de melhores condições de existência, e, sendo assim, “o princípio fundamental de toda campanha de educação de adultos tem que ser o da mudança das condições materiais da existência das populações”, indaguei: será que a EJA muda a vida das pessoas que passam por ela?

Diante dos estudos já vivenciados por autores como Freire, Beisigel, Di Pierrô, Mazagão, Paiva, Triviños, Pinto e outros, e diante de minha prática, com o desejo de conhecer os aspectos prioritários desta realidade, comecei, em 2003, a me preparar como aluna PEC (Programa de Educação Continuada) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foi, a partir daí, que tive a oportunidade de iniciar um estudo mais comprometido com a teoria marxista, até então pouco conhecida por mim.

Esta etapa de minha vida creio que sofreu um salto, um avanço, pois, quando conheci a dialética materialista de Marx, fiquei esperançosa e reconheci a responsabilidade que esta atribuía às pessoas que comungavam de suas idéias. Pois foi, a partir dela, que comecei a ter uma explicação do mundo diferente daquela que havia recebido em minha formação (educada em escola de freiras), pois, como muitos, fui educada sob as concepções que procuravam explicar o sentido das coisas através de um olhar ingênuo.

A partir daí, com os estudos e a troca entre os colegas do grupo de pesquisa “Formação de professores para o Mercosul Cone-Sul”, comecei a entender essa materialidade do mundo, o significado das correlações entre os fenômenos materiais, a interdependência das relações sociais, das classes sociais, da luta existente entre e nas classes sociais e no modo de produção vigente. Também compreendi a formação de fenômenos espirituais, conseqüência do reflexo da realidade objetiva em nossa consciência, capaz de ideologizá-la e nos submeter à sua dependência no nosso cotidiano. As leituras avançaram dos pós-modernos para Lênin, Marx, Beer, Antunes, Meszáros, Raniere e outros autores que escreviam sobre a educação e a realidade de forma crítica.

A partir desse processo do qual estou participando, como uma trabalhadora e educadora de EJA, com o objetivo de derrubar essa dicotomia estabelecida pelo próprio modo de produção capitalista, na qual existem pessoas que pensam e outras que executam, quero ser uma trabalhadora com teoria.

Após esta compreensão, embuída de comprometimento político e pedagógico, que conheci e compreendi alguns elementos que constituem a realidade da EJA, realidade esta que apresento no primeiro capítulo desta dissertação, e também como uma pessoa pretensiosa na

alfabetização em Marx, sugiro possíveis melhorias para essa especificidade da educação, amparada nas categorias do Materialismo Dialético, Histórico e algumas categorias da Economia Política, campos teóricos esses em que estou me alfabetizando.

Hoje penso que pesquisar a EJA, suas condições de vida e sobrevivência é fundamental, pois através dos meios que essas pessoas sobrevivem, ou seja, o trabalho, essas condições concretas dos seres humanos, mulheres e homens, determinam em muitos aspectos suas idéias, suas consciências e a qualidade de suas vidas. Dependendo do estudo que tiveram na escola de formação, essas pessoas podem abrir ou não possibilidades de desenvolvimento, e isso depende da forma e do conteúdo do trabalho e da educação realizada.

A participação do grupo de pesquisa, os seminários dos quais participei no Chile e aqui ressaltam ainda mais o desejo de pesquisar sobre essa minha realidade de EJA, pois, quando falo em EJA, não há como não falar em trabalhador, em trabalho. Entendo que o trabalho continua sendo uma categoria central na vida dos seres humanos e, como tal, deve ser tema de discussão que conste nos currículos escolares. Marx coloca que o trabalho é a mediação do homem e a natureza e, dessa interação, deriva todo o processo de formação humana. Logo, o trabalho é e será sempre um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da sociabilidade humana.

O grupo de pesquisa do qual participo, como citei anteriormente, tem como tema a Formação de Professores no Mercosul/Cone-Sul. Penso que dentro desse tema cabe meu interesse investigativo, pois os professores, como os trabalhadores, tanto quanto seus alunos vivem problemas semelhantes como a pouca ou insuficiente formação; péssimas condições materiais de trabalho e baixos salários (muitas vezes, tendo que se submeter a 60 horas semanais de aula para poder sobreviver, como no meu caso). Portanto, os professores deveriam ter um interesse particular em relação às transformações do mundo do trabalho e do contexto em que essas transformações ocorrem.

A educação é um campo de debates e de intensos conflitos presentes na escola. É visível que nossa profissão é uma das mais singulares no contexto social. Uma profissão complexa e difícil, bem como estratégica na luta pela hegemonia ideológica. Como diz Siqueira (2004), talvez seja por isso que existam tantas leis que a regem. Além da LDB, temos a Constituição, os pareceres do MEC e dos Conselhos Estaduais de Educação. A nova LDB, lei 9394/96, propôs mudança em determinadas questões educacionais, mas as poucas mudanças que favorecem os

professores, como por exemplo, os artigos 12 e 13 da lei que trata da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas, não foram por eles compreendidos devido a história de construção da lei e ao contexto neoliberal em que a mesma foi sancionada. Os professores encontram dificuldades em aceitar a lei como algo importante, porque não participaram de sua discussão e sistematização. A nova LDB, mesmo tendo trazido alguns avanços, não transformou a prática pedagógica nas escolas. As dificuldades vividas pelos professores atingem diretamente o nível de qualidade da educação que é oferecida às crianças, aos jovens e aos adultos das classes populares. Existe um distanciamento da escola no que se refere à realidade concreta, vivida pelos alunos, jovens trabalhadores, ou não.

Voltando especificamente ao meu objeto de estudo, pois, como professora trabalhadora, não há como não ressaltar as nossas dificuldades e inquietudes.

Dentro deste grande campo de investigação que é a EJA, me propus conhecer, analisar, interpretar, explicar e compreender se a EJA proporciona mudanças na vida dos egressos, da década de 1990, especificamente entre 1990 e 1995, numa escola estadual de Porto Alegre/RS, buscando, a partir deste estudo, perceber as contradições que se manifestam na vida destas pessoas.

Escolhi esse período de estudo porque foi no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que, no Brasil, se iniciou a reorganização democrática, em que muitas experiências ganharam consistência, desenvolvendo os postulados da educação de adultos dos anos 1960, onde intelectuais, estudantes, católicos engajados numa ação política, junto aos grupos populares, sindicatos, Centro de Cultura Popular com o apoio de administrações populares, exigiram do Governo Federal atitudes políticas perante essa modalidade.

No Rio Grande do Sul, já havia tendência dessa modalidade, principalmente no município de Porto Alegre, (Liana Borges e a UFRGS) o qual buscava subsídio em São Paulo, onde já era desenvolvido esse projeto, para implantar na cidade em 1998, na gestão administrativa do Partido dos Trabalhadores. A efervescência política da época se mostrava em todo o país. Travava-se de uma luta por esse campo da educação, inspirado ao regresso de Paulo Freire.

Estudei as políticas nacionais que dizem respeito a esta modalidade de ensino, analisei as recomendações sobre a EJA colocadas por organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que comandam o cenário da Reforma Educacional nos países

subdesenvolvidos, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Enfim, estudei os elementos e os aspectos que estão ligados ou correlacionados com o meu fenômeno.

Baseada em todas as informações que recebi das pessoas que conheciam a realidade estudada, da literatura e da minha própria experiência teórica e prática, elaborei e apresento, ao final do meu estudo, uma proposta de currículo para a EJA, porém, me situando na possibilidade concreta de que minha proposta se torne algo real, pelo menos na escola em estudo, mesmo sabendo que, no atual contexto econômico, social e político, torna-se difícil propor medidas legais que possibilitem influenciar nas Políticas Educacionais. Entretanto, podemos postular e trabalhar para isso, que é indispensável mudar e, como diz Mészáros (2005), pensar a educação para além da lógica do capital, ou seja, construir um pensamento educacional contra-hegemônico antagônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora. Isso se torna possível porque o sistema do capital não é eterno e expressa contradições insanáveis.

E o próprio Freire, numa de suas cartas, organizadas por Ana Maria Araújo Freire, sobre o direito e do dever de mudar o mundo, coloca que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível:

> se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível (FREIRE, 2000, p. 53).

Minha dissertação tenta seguir os caminhos que assinalam a teoria que guia este meu trabalho. Defini, em primeiro lugar, os fenômenos materiais que serviram de base para minha pesquisa; em seguida formulei, de maneira geral, meu problema de investigação, orientado pelo professor orientador, e, finalmente, depois de trabalhar com a categoria de totalidade, defini o objeto de estudo. Esta etapa alcançada obrigou-me a novas formulações do problema, dos objetivos e das hipóteses.

A partir daí, orientada pela teoria, tomei uma determinação importante, como iria analisar, ter significado, explicações e compreensões de todas as informações reunidas? E percebi que o meu trabalho era uma análise sobre a vida, o trabalho e a escola que forma os alunos segundo a modalidade EJA, em específico da escola em estudo de Porto Alegre.

Esta dissertação apresenta três capítulos fundamentais, seguido das considerações gerais e possibilidade de proposta para esse meu fenômeno material, além das Referências Bibliográficas e os Apêndices.

No primeiro capítulo, *Situando e Delimitando a Problemática em Estudo*, apresento o método de investigação, respeitando as etapas do método dialético, que é a organização e análise das partes do fenômeno material social particular em estudo (o que quero estudar e porquê, o que vejo neste meu fenômeno material social, sua contextualização em nível local, regional e nacional sustentados pela historicidade da legislação para poder compreendê-lo); e após esse processo determinei, dentre estes aspectos, o mais importante – prioritário, e a partir deste, delimitei os objetos de estudos mais fundamentais para analisar suas contradições.

O segundo capítulo se constitui nos *Aspectos Teórico-Metodológicos do Estudo*, ou seja, nos fundamentos teóricos que orientam a pesquisa, refiro a natureza do estudo, ao tipo de estudo, a população e a amostra, a maneira como reuni as informações e, em seguida, como estas foram analisadas.

*As Contradições na Vida e no Trabalho dos Alunos da EJA* é o terceiro capítulo, fundamental desta pesquisa, que se refere especificamente aos resultados do estudo. Perguntei, em primeiro lugar, quem são estes egressos, procurando situá-los e caracterizá-los em seu meio social, familiar, escolar e do trabalho ao mesmo tempo, precisando as condições e buscando os significados e as explicações que estes têm da EJA, do trabalho, enfim, de suas condições materiais de sobrevivência. Em seguida, apresento como as contradições manifestam-se na vida cotidiana destas pessoas. Neste tópico, busco captar como as categorias e as leis do Materialismo Histórico e Dialético se expressam através dos fragmentos das entrevistas dos sujeitos que participaram de minha pesquisa.

Nesta parte, as subdivisões apresentadas didaticamente são os resultados das categorias empíricas retiradas das entrevistas semi-estruturadas e da redução das mesmas para que pudessem ser analisadas. Estas categorias – a vida, o trabalho e a escola – estão interligadas e dependentes umas das outras. Priorizei-as para chegar à análise dos sentidos que os egressos têm sobre o trabalho e a EJA.

Termino este relatório trazendo algumas Considerações Finais, porém não pretendendo concluir esse estudo, pois consoante com a dialética materialista entendo que a produção de

conhecimento é um processo em aberto, histórico e que os que vierem depois de mim, certamente, darão continuidade à elaboração e sistematização deste conhecimento.

O que tento trazer aqui são algumas sínteses a partir dos resultados encontrados em minha pesquisa, sem perder de vista o problema e as hipóteses. Além disso, apresento uma possível sugestão de currículo que contemple as escolas que trabalham com essa especificidade da educação, que também são históricas.

Não poderia encerrar esta apresentação sem destacar em especial o meu professor orientador Augusto Nibaldo Silva Triviños com suas preocupações ora intelectual, ora espiritual, ora familiar com a minha pessoa; os amigos do grupo de pesquisa (em especial Minasi, amigo de todas as horas) e suas trocas incansáveis; os funcionários da UFRGS, especialmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação e os recepcionistas desta unidade, que sempre me receberam com seu sorriso e bom dia; aos meus pais; ao meu Dani, que agora não é mais meu Dani, e sim Daniel Soares; à escola onde realizei o estudo e, principalmente, aos alunos egressos que entrevistei, estes sim merecem todo o meu respeito e carinho pelo conhecimento de vida, garra e esperança que me foram transmitidos.

# 1 SITUANDO E DELIMITANDO A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

## 1.1 O QUE ESTUDEI, POR QUE E COMO ESTUDEI

Estudei as contradições na vida e no trabalho dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola de Ensino Fundamental Estado Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS. Conhecendo e compreendendo como vivem os alunos egressos, qual o significado que atribuem ao estudo e ao trabalho e as possibilidades que esta educação proporcionou na organização da vida material destes seres humanos. Estudei, também, o caminhar histórico da EJA, sua contextualização em nível local, regional e nacional sustentados pela historicidade da legislação.

Este fenômeno particular, em seu desenvolvimento, apresentou três momentos: a vida dos alunos antes de ingressarem na EJA; a vida destes durante o processo estudantil; e a vida depois de sua formatura do Ensino Fundamental da EJA. Sendo assim, busquei conhecer, analisar, interpretar, explicar e compreender a vida e o trabalho deles, selecionando os aspectos que se constituem como prioritários em sua existência como ser humano.

E para conseguir isto no meu estudo, tentei seguir o caminho que a teoria escolhida me conduzia: o método marxiano – numa primeira etapa, consistiu em tratar de conhecer a realidade atual da Educação de Jovens e Adultos através da literatura, dos documentos que existiam sobre o meu particular, as leis, os decretos, pareceres e outros; seminários, observações semidirigidas, ao local da escola em estudo, e através de entrevistas com os egressos.

Segui esse caminho porque Marx[4], ao estudar o modo de produção capitalista inglês, se apropriou primeiramente do modo de produção atual, depois disso buscou a origem e o desenvolvimento do capitalismo, desde a formação primitiva, antiga, feudal, ou seja, ele buscou na sociedade burguesa (mais desenvolvida) a base para estudar as sociedades anteriores. Marx percebeu que, em todas as outras organizações sociais, havia trocas de mercadorias e que, no processo de produção destas, sempre há a força de trabalho. Então, o operário trabalhava para

---

[4] Marx, ao estudar o Modo de Produção Inglês, foi em busca das bases pré-socráticas e, a partir daí, analisou o método de Hegel, percebendo que este estava equivocado, mas como todo estudo é um processo que a humanidade sistematiza, Marx também teve influências de Hegel quando escreveu os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, influência de Feuerback, quando leu o livro *A essência do Cristianismo*, e isso mudou em grande parte a visão de Marx que, durante três anos, aceitou as idéias deste autor, mas rompeu com ele quando formulou as onze teses de Feuerback, e isso se deu a partir de Engels com a Crítica da Economia Inglesa atual.

produzir uma mercadoria e esse valor de troca não correspondia ao valor do operário; a mercadoria tinha o trabalho não pago – a mais-valia, esta foi a grande descoberta de Marx.

Assim, Marx olhou o fenômeno trabalho de forma crítica, contrapondo-se à visão metafísica do dever e da moral. Olhou o trabalho em suas contradições e chegou a compreender profundamente o que estava por trás do trabalho no sistema capitalista. Decifrou os mecanismos de sua exploração, que é a fonte de acumulação de capital. Marx desvelou aquilo que a economia política clássica procurava ocultar, alienação – estranhamento[5], e ou, a exploração que está por trás da idéia de trabalho. Revelou, portanto, a essência do trabalho historicamente determinado pelo capitalismo.

Este conhecimento sincrético, ou sensível da realidade que estudei, apoiou-me, juntamente com a orientação do meu professor, para conhecer os aspectos e elementos que constituíam a base da formulação do meu problema de pesquisa: "Que contradições se apresentavam na vida dos egressos da EJA, na década de 1990, e como elas se manifestam antes, durante e depois de sua passagem pela escola que os formou, na cidade de Porto Alegre/RS?". E assim fui delimitando os fenômenos materiais.

É necessário esclarecer aqui que foi, a partir deste momento, que comecei a analisar estas partes constitutivas do fenômeno, tentando descobrir o aspecto prioritário para conhecer não só as causas dele, mas como este se originava e como, num processo contraditório, ele poderia se transformar em outro fenômeno, ou seja, em outro tipo de EJA[6], com mais possibilidades de melhoria para essas pessoas que buscam esta modalidade e em outra relação da educação com o mundo do trabalho, como forma de melhorias de suas condições de sobrevivência.

Na busca dos aspectos prioritários de meu fenômeno material social e particular, fui delimitando, através de um processo de abstração, as partes que o constituíam. Como se deu a formação desse egresso através de aulas, avaliações, que tinha professores, alunos, biblioteca, disciplinas e outros elementos. O que produzia todos estes elementos era o currículo, porque, a

---

[5] Raniere lembra que, nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, a vinculação entre alienação e estranhamento não garante que sejam sinônimos. Logo: "[...] a **alienação** significa remeter para fora, passar de um estágio a outro qualitativamente distinto. Significa realização de uma ação de transferência, carregando consigo o sentido de exteriorização, sintetiza o movimento de transposição de um estágio a outro de esfera da existência. É o momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de tal criação. [...] **estranhamento** é, ao contrário, a objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio historicamente determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações. É o próprio conjunto da nossa sociabilidade por meio da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada" (RANIERE, 2001, p. 16).

[6] EJA – Educação de Jovens e Adultos.

partir da concepção teórica que a escola defendia, sua organização curricular determinava como se daria a formação desses egressos do Ensino Supletivo de 1º Grau naquele período, e que, atualmente, denomina-se Ensino Fundamental, modalidade EJA.

Todo Fenômeno Material Social que traz em sua qualidade específica a formação de profissionais, cujo objetivo se propõe a preparar para a vida, tem como aspecto determinante dessas formações o **currículo**. Numa sociedade de classes como é a nossa, a proposta pedagógica desenvolvida em qualquer uma dessas formações vem marcada pelo interesse da classe economicamente dominante, determinando, assim, o tipo de profissional ou cidadão que o modo de produção necessita para sua melhor expansão e conservação.

Depois deste processo, dirigi meu estudo com maior profundidade ao currículo que formou os alunos entre 1990 e 1995 na escola em questão. Compreendendo que, em todos os fenômenos materiais, estão presentes todas as categorias do Materialismo Dialético, porque são universais, busquei no currículo não só a essência, o conteúdo, a forma, o fenômeno, a quantidade, a qualidade, a realidade, mas também fiz uma tentativa de achar a todas. Essas categorias me revelavam o conhecimento necessário para compreender que este fenômeno faz parte de uma realidade social, ligada a outros fenômenos sociais e que estes estavam organizados sob o modo de produção capitalista, no qual as relações de produção e forças produtivas estão sob o poder econômico dominante.

E partindo deste estudo, pude perceber algumas mudanças que ocorreram com este meu fenômeno material, apenas mudanças e até modificações importantes, mas não grandes transformações porque o sistema de produção capitalista só permite mudanças para aperfeiçoar o sistema, jamais em transformá-lo.

A EJA proporciona mudanças na vida dos alunos em diversos aspectos para “sobreviver” neste modo de produção capitalista, mas não proporciona mudanças substanciais para transformar essa realidade. Sabemos que há mudanças específicas e mais abrangentes, mas enquanto não mudarmos o modo de produção capitalista, como já citei acima, não vamos conseguir uma transformação mais efetiva dessa realidade educacional e todos os outros aspectos da realidade material social, econômica e cultural. Mas estas pequenas mudanças já constituem elementos essenciais para uma possibilidade de transformação almejada. Pinto (1991) coloca que o objetivo de toda Educação de Adultos tem que ser o da mudança concreta das condições materiais de existência das populações.

Percebo que ideologicamente as pessoas e os alunos entrevistados atribuem à educação o poder de inserir-se no mercado de trabalho, melhores salários e melhoria das condições de vida. Leher (1998), em sua tese de doutorado, aponta os objetivos traiçoeiros do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional sobre o interesse do capital em eleger a educação nos países da América Latina, principalmente no Brasil, como estratégica ideológica, cabendo à Educação o papel de prover esta ideologia tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países.

Em contradição com a dinâmica concreta do mundo do trabalho, a educação é concebida como o meio, por excelência, para melhores empregos e maiores salários, não apenas para a minoria (como ocorre no mundo do trabalho real), mas para todos.

Resumindo, é como se a educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir. Como coloca Leher (1998):

> se não houvesse essas brechas, ainda que proclamadas, dificilmente o neoliberalismo teria a força "operatória" de que dispõe. Neste sentido, a investigação da formulação educacional do Banco Mundial adquire um caráter estratégico, pois, com ela, podemos nos aproximar do núcleo sólido da ideologia neoliberal (p. 83).

Um exame mais crítico mostra que a preocupação principal do Banco Mundial não é a educação propriamente dita, mas antes e, sobretudo, a sua capacidade de produzir disposições ideológicas capazes de operar o problema da inserção dos jovens e desempregados no mercado de trabalho e o da integração dos países e regiões em desenvolvimento à globalização.

Neste mesmo sentido, Mészáros (2005, p. 55), em sua obra *Educação para além do Capital*, chama a atenção que esse momento de crise em que passa o capital é uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, por isso necessitamos urgentemente de uma atividade de "contra-internalização", pois somos escravos da internalização da consciência, fortemente consolidada a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. A educação hoje age como "cão de guarda" para induzir a um conformismo generalizado, de acordo com as exigências da ordem estabelecida.

A EJA se vê enquadrada nessa ideologia (uma posição de simples adaptação neoliberal) que imprime às práticas de educação uma concepção meramente instrumental e tecnicista, especialmente para a grande maioria da população que busca essa modalidade de ensino como "qualificação" para melhorar suas condições de vida e de trabalho. O resultado desta pesquisa

mostra que a EJA muda a vida das pessoas que passam por ela, seja no trabalho, na família, na moradia, e em outros aspectos básicos constitutivos da existência como ser humano, mas as condições financeiras não alteram, e aqui se encontra a contradição que norteia este trabalho. É uma contradição difícil de ser superada porque ela está fundamentada na contradição da organização social, política e econômica em que está alicerçada a nossa sociedade.

Diante deste contexto, creio que este estudo é de suma importância para o momento atual em que estamos vivendo, num país de terceiro mundo, comandado por organismos internacionais que privilegiam o lucro ao invés do ser humano. Dessa forma, percebo que os nossos essenciais problemas são de natureza social, econômica e política. Eis aí a necessidade de estudos sobre a sociedade e, particularmente, de análise crítica das propostas e práticas impostas a nós. Como diz Frigotto[7], na atual conjuntura, precisamos de uma teoria potente que possa perceber as contradições desse sistema capitalista, e a única capaz de compreender essa realidade é a dialética materialista.

Outra questão que sustentou a escolha desta pesquisa, além de fazer parte de minha experiência profissional, é a de que não existem estudos específicos sobre esta realidade. Todos os estudos que conhecemos se referem a informações de outra natureza.

Abordei o estudo deste fenômeno material social utilizando a dialética materialista. Isso está implícito quando trato o meu tema de estudo como um fenômeno material social, pois acredito que todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade estão constituídos pelos fenômenos materiais naturais, pelos fenômenos materiais sociais e pelos fenômenos espirituais que são reflexos criativos dos fenômenos materiais, elaborados por nossa consciência.

Este meu estudo foi fundamentado pela perspectiva da dialética materialista. Ele parte do princípio de não só conhecer, interpretar e compreender o mundo, em especial o fenômeno material em estudo (a vida do egresso da EJA), mas elevar o pensamento a uma atividade prática, ou seja, sugerir propostas que possam mudar esta realidade, baseada nos estudos antecedentes sobre este fenômeno. No final deste relatório, proponho uma organização curricular para a EJA, mesmo que utópica, mas que nos dê esperança e possibilite a criação de circunstâncias para que ele possa ser efetivado futuramente.

---

[7] Gaudêncio Frigotto, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, proferiu uma palestra no Congresso Educacional na UNISINOS sobre o tema “Educação de Mercado e Mercado da Educação” em 01 set. 2005.

## 1.2 A REALIDADE COM A QUAL SE RELACIONA, FUNDAMENTALMENTE, MEU ESTUDO

### 1.2.1 A Escola Estadual do Rio Grande do Sul

Ao analisar o fenômeno material social particular “a vida do egresso da EJA”, percebi que ele estava relacionado ou ligado a outros fenômenos materiais presentes na realidade objetiva, que estão fora de nossa consciência e o desenvolvimento de seus aspectos, juntamente com as circunstâncias, faz ou permite que esse fenômeno material social seja o que, no atual momento, ele é em sua qualidade.

Por isso, iniciei a contextualização da EJA na escola em estudo, que está ligada à EJA do Estado do Rio Grande do Sul, que também está ligada às Bases Legais que regem esse estado, e ambos estão relacionados com o meu fenômeno material social, a vida do egresso da EJA. Esta contextualização possibilitou o conhecimento dos aspectos e dos elementos que estiveram presentes no desenvolvimento da escolarização dos egressos que passaram por essa escola.

A Escola de Ensino Fundamental Estado do Rio Grande do Sul (onde se desenvolveu o estudo) está localizada no centro de Porto Alegre e se constitui como escola desde 1959. Esta se originou por contingências de haver alunos excedentes no Grupo Escolar Paula Soares, antigo Pio XII.

Atualmente, a escola funciona em um prédio de alvenaria adaptado, sendo uma parte de dois pisos. Não possui ventilação e iluminação adequadas, nem pátio para recreação, apenas área de circulação coberta com piso de cimento, exigindo contínuo trabalho de manutenção, conservação e reformas. A escola dispõe de dez salas de aula.

A instituição funciona em três turnos. Atende Ensino Fundamental nos turnos da manhã e tarde e mantém no ensino noturno a Educação de Jovens e Adultos, totalizando 53 professores e 10 funcionários.

Devido à localização estratégica da escola, próxima a muitos órgãos públicos e de fácil acesso, atende alunos que residem em diferentes bairros e também oriundos da grande Porto Alegre.

A escola tem como filosofia o compromisso de realizar um trabalho democrático, participativo, baseado nos princípios de liberdade, humanidade, solidariedade, responsabilidade,

justiça e honestidade, de maneira que a participação de todos na estrutura organizacional da escola seja respeitada.

A Educação de Jovens e Adultos visa desenvolver conhecimentos, “habilidades” e “competências” que lhe permitam alcançar melhores condições de inserir-se no mercado de trabalho e integrar-se à sociedade. E ratifica que o objetivo desta modalidade é oportunizar situação de aprendizagem respeitando as características próprias do aluno da EJA, em que possam desenvolver a leitura, escrita e compreensão da língua nacional; o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas; dos conhecimentos das ciências sociais e naturais.

Destaquei “habilidades” e “competências”, pois a postura da escola, sua filosofia e objetivos estão embasados em uma perspectiva idealista, numa escola que vá de encontro com os interesses da classe dominante, cuja busca é formar o aluno para a empregabilidade, ou seja, não basta formar o trabalhador, mas sim deve formar com habilidades para o mercado, com eficiência, com competição.

É com esse olhar que percebi que o currículo da escola está organizado para atender as prioridades do modo de produção vigente. Pinto (1991, p. 29) ratifica dizendo que “a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros em função de seus interesses, no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar fins coletivos”.

Em nossa sociedade dividida em classes, com suas relações de poder, de produção e reprodução de relações sociais de desigualdade, de concentração de bens e riquezas, a educação não é uniforme para todos, pois não há interesse nem possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter essa desigualdade. A nossa história educacional mostra que o saber letrado é sempre privilégio de um grupo; grupo este que tem o direito e o poder de legislar sobre a educação definindo que tipo de educação se dará nas escolas. No nosso caso, de país subdesenvolvido, a educação foi fundamentada pelo positivismo.

Como professora desta escola, acredito em uma escola onde estudantes e professores tenham a possibilidade de expressar a realidade na qual vivem, refletir sobre esta realidade, reconhecendo as teorias que a sustentam e estabelecendo, a partir da teoria que orienta a proposta da escola, relações com o contexto nacional e mundial, podendo assim organizar ações que venham a atender aos interesses do grupo que neste espaço se relaciona e busca alternativas. Neste sentido, acredito que o papel principal da escola seja o processo de organização e

sistematização do conhecimento, tendo sempre presente as necessidades humanas, materiais e espirituais.

Considero que, para chegar ao mencionado no parágrafo anterior, é preciso superar a concepção de conhecimento como sendo reificado, neutro, objetivo; a concepção de currículo como conjunto de conteúdos, objetivos, metodologia e normas de avaliação a serem seguidos pelos professores.

Acredito que um dos aspectos centrais de uma proposta pedagógica é o desenvolvimento de uma concepção de história que tenha presente o fato de que vivemos relações determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Relações estas que são de submissão ao poder econômico dominante, mas que é possível modificá-las. A elaboração e, principalmente, a execução de uma proposta pedagógica deve passar pelo desenvolvimento de uma consciência transformadora. Desenvolvo o pensamento baseado em Marx (2003, p. 5) quando diz que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”.

Portanto, a possibilidade de uma nova escola, comprometida com as necessidades de toda a humanidade, passa necessariamente pela forma como as pessoas se organizam no modo de produção em que vivemos, que é o modo capitalista. Assim, entendo que a organização de uma proposta pedagógica requer conhecimento sobre esse modo de produção e, especificamente, sobre como se desenvolvem os elementos essenciais, como as forças produtivas e as relações de produção na sociedade que diretamente reflete o local onde está inserida a escola.

A EJA, desenvolvida atualmente na escola, contempla uma proposta política pedagógica e um currículo bem diferente deste que expus, mas tenho claro que essa é uma extensão ou um prolongamento e, ao mesmo tempo, um estreitamento das políticas desenvolvidas no país e no estado, sustentados pelo modo de produção vigente.

O currículo da EJA atual, de 2004, na escola, compreende o Ensino Fundamental: a **Alfabetização** séries iniciais, com 1.200h de carga horária, e a **Pós-Alfabetização** séries finais, com 2.400h de carga horária.

QUADRO 1: Organização curricular da escola em estudo

| **ENSINO FUNDAMENTAL = ALFABETIZAÇÃO – 1.200 CH** | | |
|---|---|---|
| AI – Alfabetização I | Corresponde – 1ª Série | 1 turma |
| AII – Alfabetização II | Corresponde – 2ª e 3ª Série | 1 turma |
| AIII – Alfabetização III | Corresponde – 4ª Série | 1 turma |

| **ENSINO FUNDAMENTAL = PÓS ALFABETIZAÇÃO – 2400 CH** | | |
|---|---|---|
| PAI – Pós Alfabetiz. I | Corresponde – 5ª Série | 1 turma |
| PAII – Pós Alfabetiz. II | Corresponde – 6ª Série | 2 turmas |
| PAIII – Pós Alfabetiz. III | Corresponde – 7ª Série | 2 turmas |
| PAIV – Pós Alfabetiz. IV | Corresponde – 8ª Série | 2 turmas |

Ao olhar o currículo da EJA, percebo alguns movimentos baseados na origem deste na escola. A EJA surgiu juntamente com a fundação da escola, cujo nome era “Curso Vespertino”, destinado à educação para adultos que durou até 1967, sustentado pela LDB 4024/61 que dizia que “para os que iniciarem depois da idade poderão ser formados classes especiais ou cursos supletivos correspondente ao seu nível de desenvolvimento” (art. 27). Nessa época, as séries oferecidas eram equivalentes até o 5º ano. E1 correspondia ao 1º ano, E2 ao 2º ano, E3 ao 3º ano, E4 ao 4º ano e E5 ao 5º ano.

Nesse período, Porto Alegre, o Rio Grande do Sul e o país viviam o “período das luzes para a EJA” de 1959 a 1964, segundo Haddad e Di Pierrô (2000, p. 108-30), pois foi um momento de intenso debate sobre política e desenvolvimento econômico nacional, com várias tendências ideológicas defendendo posições e interesses que se tornaram pano de fundo para as discussões políticas da EJA.

Dentro deste período, vários acontecimentos, programas e campanhas aconteceram no campo da EJA, como II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro; o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Movimentos de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura; órgãos culturais da UNE; Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e da Cultura, que teve a participação de Freire.

Esse momento de efervescência mostra o rompimento da ordem e aparece a presença popular no cenário político. Aqui colocou-se em debate a questão de outros problemas como a dependência política e econômica do Brasil, os problemas de desigualdade, da concentração de terra e riqueza e, com isso, colocando em debate, portanto, um projeto de um país. Para Freire, a principal contribuição da inovação pedagógica e metodológica dessa modalidade não está na rapidez com que se pode alfabetizar um adulto, mas na sua ação conscientizadora, emancipadora e de formação para "ser humano" e para a cidadania.

Com a participação do povo na história, com o impulso tomado pelo movimento em torno da EJA, tudo isso foi interrompido com o golpe militar em 1964, silenciando um processo histórico, político, mudando o significado da EJA que vinha se constituindo no contexto imediatamente anterior e, ao ser ressignificada, ressurge o papel do Estado como centralizador e controlador das relações sociais. Como conseqüência, exila pensadores e militantes dos Movimentos de Educação Popular e seus líderes.

Com uma nova perspectiva, o governo deu nova orientação para os programas de educação de adultos, instituindo o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Na escola, houve mudanças no âmbito do currículo de acordo com essas novas reformulações. A EJA continuou no período vespertino, de 1968 até 1971, no qual a nomenclatura das séries oferecidas foi modificada para "Iniciação" que correspondiam ao 1º e 2º ano e "Fundamentação A" para o 3º ano, "Fundamentação B" para o 4º ano e "Complementação" para o 5º ano.

Em 1972, foi implantada a reforma do ensino, pela LDB 5692/71, juntamente com o Programa de Educação Integrada (um acordo com a Secretaria da Educação juntamente com o MOBRAL) e mais uma vez foi alterado o currículo da escola. Agora ela não atendia mais o 1º ano, mas só a partir do "Esquema 1", que correspondia ao 2º e 3º ano, e o "Esquema 2" que correspondia ao 4º ano.

Segundo o Parecer 774/99 do CEED, a EJA, tratada na Lei 5692/71 como Ensino Supletivo, caracterizou-se como uma proposta pedagógica flexível que considerava as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho. O Parecer 699/72 expressou o alto teor de supletividade desta modalidade de ensino, não só pelo fato de ser diferente do ensino regular em sua estruturação, duração, regime escolar e metodologia, mas também pela flexibilidade que o caracterizava.

Mesmo com as modificações introduzidas no Ensino Supletivo, inclusive através da resolução CEED 213/94, este não conseguiu impor-se no Sistema Estadual de Ensino como uma alternativa de escolarização séria, pois muitos de seus programas e propostas pareciam reduzir-se a programas escolares compensatórios cuja finalidade se restringia à certificação de conclusão de curso.

Em 1973, foi aprovada para a escola, pela Resolução 96/72, a implantação do curso supletivo em Nível de 1º Grau para adolescentes e adultos, novamente mudando a nomenclatura de "Nível 1" (1ª e 2ª séries), "Nível 2" (3ª e 4ª séries) e "Nível 3" (5ª e 6ª séries). Nessa época, os alunos faziam um prova prévia para ingressarem no Nível 3. Em 1974, implantaram o "Nível 4" (7ª e 8ª séries), estando completo o curso supletivo de Educação Geral de 1º Grau.

Aqui o ensino é organizado em períodos reduzidos de duas séries em um ano, possibilitando a extensão do ensino primário aos recém alfabetizados. Com essa orientação, a Lei 5692/71, através do Ensino Supletivo, busca proporcionar aos jovens e adultos a educação que não tiveram em seu tempo certo.

Nesse sentido, sua função, expressa no art. 24, busca, "suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria". Para cumprir essa função, o supletivo foi dividido em quatro modalidades: suplência, que se referia à organização dos cursos supletivos, suprimento, aprendizagem e qualificação. Essa operacionalização constou no Parecer 699/72 do CFE:

- Suplência: com a função de suprir a escolarização regular dos jovens e adultos que não tinham concluído em idade própria. Nesta perspectiva, permitia a redução do currículo ao núcleo comum para o prosseguimento de estudos, como podiam também se realizar para o exclusivo efeito de habilitação profissional de Segundo Grau, ou ainda se revestir de ambas as características e conseguir um diploma de técnico;

- Suprimento: com a função de proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou de atualização para aqueles que haviam seguido o ensino regular no todo ou em parte através da repetida volta à escola, sem garantir a terminalidade ou prosseguimento dos estudos. Mas representava o que mais existia de inovador naquele parecer, uma vez que colocava na perspectiva da educação permanente ou continuada, objetivando, assim, dar respostas às necessidades produzidas pelas constantes mudanças socioculturais e tecnológicas, que exigiam

dos indivíduos o constante retorno à aprendizagem e a busca de novos conhecimentos, porém, pouco foi implementado em termos de políticas públicas nesse sentido;

- Aprendizagem: com a função da formação metódica para o trabalho, deixada a cargo das empresas ou de instituições por elas criadas ou mantidas, como, por exemplo, o SENAI, SENAC, etc., ministrada como complementação da escolarização ao nível de uma das quatro últimas séries do ensino regular do primeiro grau, e ao Segundo Grau, cursos intensivos de qualificação profissional;

- Qualificação: oferecimento de cursos, sem exames, visando profissionalizar nas modalidades dos setores primário, secundário e terciário da economia, sem preocupação com a educação geral.

As reformas do ensino dessa época revelam que o papel da escola resume o aprendizado na criação de força de trabalho e o progresso do país. No entanto, Moll (1998) aponta para a contradição dessas ações, pois, ao criar o Supletivo e o MOBRAL, o governo também permite a ampliação de possibilidades de acesso à escolarização dos jovens e adultos e, numa cultura em que os direitos sociais são estranhos à grande parte da população, dentre eles o da universalização do acesso à escolarização, essa ampliação tem um papel importante na história da EJA no Brasil. Mesmo que estes programas procurem reproduzir o modelo social proposto pelos militares, no qual a educação de adultos é reduzida a determinações técnico-metodológica desprovida de significado político, há um espaço de interpretação que torna possível a realização de um trabalho de deslocamento do sentido dominante.

Com a substituição do Mobral pela Fundação Educar, em 1986, também se abre possibilidades de convênio e ações diferenciadas com a sociedade civil. Porém, a transição da ditadura militar para a democracia, tendo em vista a EJA na escola, não se caracteriza como um momento de abertura, pois, ao se concretizar de forma conservadora, suprime o questionamento às concepções da EJA do Governo Militar. Junto com o ensino regular de EJA continuaram existindo os exames supletivos

Com a nova Constituição em 1988, o art. 212 amplia o direito do cidadão e o dever do Estado para com todos aqueles que não têm escolarização básica, independente da idade, colocando a EJA, em termos de direito, no mesmo patamar da Educação Infantil, havendo um reconhecimento do direito da EJA na Constituição Federal.

Aqui vejo um avanço significativo: a EJA é vista como um direito, ou seja, a antiga idéia de campanha foi substituída pelo movimento e de erradicação por direito.

No Rio Grande do Sul, o Ensino Supletivo se mantém até o presente e marca a história mais recente da EJA no Estado. Segundo Di Pierro (1997), a mesma não foi prioridade do governo nos últimos anos. Pesquisas mostram que os registros oficiais da Secretaria da Educação em relação às ações desenvolvidas pelo Governo são incompletos, ficando difícil fazer uma avaliação da totalidade das ações do Estado.

Diante do contexto, a escola em estudo passa por novas reformulações, agora com a implantação do Projeto Ler (Lendo e Escrevendo o Rio Grande) para alfabetizar adultos a partir de 1990. O currículo agora se transforma, o Projeto Ler atende as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental com 1000 horas de carga horária e as últimas séries do Ensino Fundamental, dividindo-as em “Etapa I” (5ª série), “Etapa II” (6ª série), “Etapa III” (7ª série) e “Etapa IV” (8ª série). Essa nomenclatura vai até 2001. Após esse ano, há outras reformulações de nomenclaturas que permanecem até 2002, diminuindo essas etapas em apenas três: “Etapa I” (5ª série), “Etapa II” (6ª série), “Etapa IIIa” (7ª série) e “Etapa IIIb” (8ª série). De 2002 a 2003, termina o Projeto Ler, constituindo o Ensino Fundamental sob a Modalidade EJA da seguinte forma: “Etapa I” (1ª série), “Etapa II” (2ª e 3ª séries), “Etapa III” (4ª série), “Etapa IV” (5ª série), “Etapa V” (6ª série), “Etapa VI” (7ª série) e “Etapa VII” (8ª série).

O período dos Cursos Supletivos em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos era o mesmo ministrado no ensino regular de cada nível e modalidade, só que mais compacto, com uma visão supletiva e de aligeiramento, e ainda tinham os horários presenciais e os não presenciais.

Creio que a EJA carrega a marca de uma discriminação negativa de suprir uma deficiência ou uma necessidade, negando, assim, a dimensão do direito. Este já havia sido previsto na Constituição de 1988, tendo a Conferência de Jomtien retomado a compreensão da educação como um direito humano, que permeou toda a década de Educação para Todos.

Conheci o movimento do Ensino Supletivo da Escola e percebi as circunstâncias nas quais se desenvolviam os elementos necessários à formação dos alunos através da análise do currículo, especialmente o currículo de 1990 e 1997, período que delimitei, dessa realidade material, para o estudo. E por que o currículo? Porque segui, como base para o estudo da origem e desenvolvimento desse fenômeno material, a referência histórica. A referência histórica que

mostro nessa etapa permitiu-me ratificar as explicações que tenho concluído de leituras e análises, que explicam o porquê de termos o currículo fundamentado no modo de produção capitalista como prioritário na formação e em nossa realidade.

Domingues (1986), pioneiro na análise dos paradigmas curriculares no Brasil, coloca que há uma diversidade de compreensão do termo currículo, e isto não estaria tanto em alterações semânticas, mas decorreria muito mais de posicionamentos políticos e ideológicos, pois "fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional". O autor apresenta os modelos curriculares vigentes no momento, classificados como paradigmas técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico.

Sendo assim, sucintamente, descrevo as três tendências: o técnico-linear, que está associado a um modelo de planejamento curricular que visa às atividades específicas da área técnica com uma organização curricular centrada somente em disciplinas; o circular-consensual, que se estrutura a partir das experiências e necessidades individuais ou de pequenos grupos, visando à construção de uma sociedade mais humanitária; o dinâmico-dialógico, que é centrado no resgate de conteúdos através de uma visão crítica, pretendendo ser um provocador de uma transformação social, com uma grade curricular que possibilite ao estudante um conhecimento emancipatório, mais apropriado nos dias de hoje.

Domingues (1986) aponta que o "currículo se encontra centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas [...]; os alunos crescem e desenvolvem suas potencialidades". Segundo esse mesmo autor, qualquer currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado, ser fruto de um ato inevitavelmente político que objetive a emancipação das camadas populares.

Em nossa sociedade, o currículo aparece como um ajuste neoliberal na educação. Azevedo (1995) destaca o significado do "Currículo" em nossa sociedade, apontando seu compromisso com o modo de produção vigente, o que mostra que o currículo tem função determinante na formação dos profissionais e dos cidadãos. Este autor concebe o currículo como instrumento da classe dominante, que propõe a educação como uma mercadoria, cujos saberes por ele produzido precisa atender as necessidades do mercado.

Na análise que realizei do currículo, a preocupação fundamental foi a de descobrir as contradições presentes nesse processo de formação. Essa contradição de forma essencial, ou seja, estando presente no íntimo do currículo e no seu respectivo fundamento, tem se mostrado como a

teoria desenvolvida, a princípio, igualmente para todos, com os diferentes tipos de conhecimentos propostos no currículo, e à prática de cada um, que vai diferenciar-se, pelo fato de que cada aluno, na sua organização da vida material, com sua cultura e nível de percepção e abstração da realidade, se forma.

### 1.2.2 Análise do Currículo de 1990 e 1997 do Curso de Suplência, atualmente, Ensino Fundamental

Todo e qualquer fenômeno material social que traz em sua qualidade específica a formação de profissionais, quer sejam professores, advogados, engenheiros ou outros, cujo objetivo se propõe a preparar para a vida, tem como aspecto determinante dessas formações o currículo. Numa sociedade de classes como é a nossa, a proposta pedagógica desenvolvida em qualquer dessas formações vem marcada pelo interesse da classe economicamente dominante, determinando, assim, o tipo de profissional ou cidadão que o modo de produção vigente está a necessitar para sua melhor expansão e conservação. Logo, currículos predominantemente escolares não conseguem esconder a “intenção” do capital que carregam.

É com esse olhar, talvez, que analisei a Base Curricular existente no início da última década, mais precisamente no ano de 1990, e procurei compreender como ela veio se desenvolvendo até o ano de 1997, ano em que já vigorava a nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, e como se apresentava em sua qualidade para melhor compreendê-la hoje.

Considerei esse período, neste estudo, onde realizei o conhecimento da realidade da escolarização dos alunos do EJA para analisar, interpretar, explicar e compreender como se apresentava, na época, o currículo que as escolas praticavam com esses alunos em POA.

Acho por bem, para melhor visualizar o problema, apresentar a Base Curricular de 1990 que vigorou sob a vigência da Lei 5692/71 até a implantação da nova Lei 9394/96, e compará-la com a de 1997, mesmo que nosso período de estudo se restrinja à primeira metade da década.

Por outro lado, estou remetendo como nota de nota de rodapé o currículo de 2004[8], até então em vigência, para melhor constatar as mudanças ocorridas na formação dos alunos do Curso de Suplência do 1º Grau da Escola Estadual Estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre/RS, sujeito de nossa pesquisa.

Atualmente, o currículo da escola está passando por um processo de alteração do regimento e do projeto político pedagógico. Eis uma possibilidade de organização e reorganização desse currículo a partir dos resultados desta pesquisa. A proposta de um currículo de EJA que contemple os trabalhadores está presente nas Considerações Finais deste relatório sugerido por mim.

O primeiro quadro se refere à Base Curricular das quatro etapas, onde os alunos do Curso de Suplência do 1º Grau da Escola Estadual Estado do Rio Grande do Sul precisam realizar como pré-requisito para a conclusão do Ensino de 1º grau, o equivalente, após a LDB de 1996, ao Ensino Fundamental.

[8] QUADRO: Base Curricular – 2004

| **Etapas Iniciais** | **Áreas** |
|---|---|
| Alfabetização I | Expressão e Ciências / Ciências Sociais e Biológicas |
| Alfabetização II | Expressão e Ciências / Ciências Sociais e Biológicas |
| Alfabetização III | Expressão e Ciências / Ciências Sociais e Biológicas |
| **Total C/H** | **1200** |

| **Etapas Finais** | **P Alf. I** | **P Alf. II** | **P Alf. III** | **P Alf. IV** |
|---|---|---|---|---|
| **Disciplinas** | | | | |
| Língua Portuguesa | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Educação Artística | 2 | 2 | 2 | 2 |
| História | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Geografia | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Matemática | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Ciências Físicas e Biológicas | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Ensino Religioso | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Língua Inglesa | 2 | 2 | 2 | 2 |
| **Total C/H** | 25 | 25 | 25 | 25 |

Educação Física: é oferecida aos alunos no vespertino
Reuniões de Formação semanais nas 4ª feiras, com ensino Não-presencial.

QUADRO 2: Base Curricular 1990 – Carga Horária total do Curso de Suplência de 1º grau

| **Etapas** | **1ª à 4ª** |
|---|---|
| **Disciplinas** | **Total C/H mínima** |
| Língua Portuguesa | 440 |
| Educação Artística | 22 |
| História | 136 |
| Geografia | 136 |
| Educação Moral e Cívica | 44 |
| Organização Política e Social do Brasil (OSPB) | 44 |
| Matemática | 440 |
| Ciências | 352 |
| **Total** | 1614 |

O total de carga horária mínima das quatro etapas, que correspondem às quatro séries finais do 1º grau (atualmente Ensino Fundamental), totalizava 1614 horas.

QUADRO 3: Base Curricular 1997

| **Etapas** | **1ª Etapa** | **2ª Etapa** | **3ª Etapa** | **Total** |
|---|---|---|---|---|
| **Disciplinas** | **Ens. Dir.** | **Ens. Dir.** | **Ens. Dir.** | |
| Língua Portuguesa | 80 | 80 | 160 | 320 |
| Educação Artística | - | - | 32 | 32 |
| História | 32 | 48 | 96 | 176 |
| Geografia | 32 | 32 | 64 | 128 |
| Matemática | 80 | 80 | 160 | 320 |
| Ciências Físicas e Biológicas | 64 | 64 | 128 | 256 |
| Total por Etapa | 288 | 304 | 640 | 1232 |

Educação Física: prevista além da carga horária total do curso, com previsão mínima de 32h/a (total)

Os dois currículos, datados de 1990 e 1997 respectivamente, se constituem em dois momentos da história da Escola, tendo em vista que há mais de 32 anos desenvolve essa

modalidade de ensino com as diferentes formas ou mesmo terminologias batizadas pelas sucessivas reformas que o sistema de educação brasileiro sofreu durante esse tempo.

Ao longo dessas três décadas, a escola e o sistema educacional como um todo vêm sofrendo os efeitos causados pela revolução militar de 31 de março de 1964, que se constituiu num dos maiores retrocessos culturais e políticos que o país vivenciou na segunda metade do século passado.

A formação de professores e dos seus respectivos alunos tem sofrido, até hoje, as conseqüências do autoritarismo reinante nos país até os fins dos anos 1970, quando do processo de abertura política, iniciada no governo do último presidente do regime militar. Tanto os professores já titulados antes do golpe militar, como os que depois vieram a concluir sua formação, mais todos os alunos do sistema ensinaram e foram ensinados sob o julgo da opressão da ditadura sobre a sociedade civil por ela desorganizada.

Ainda hoje, ao analisar a educação no país, percebemos os resquícios desse período não só nos currículos das escolas e das modalidades de ensino, mas na forma como se têm processado as relações pedagógicas na escola e fora dela.

Os saberes propostos/determinados pelos currículos escolares refletem as práticas reacionárias alimentadas durante esse período “obscuro” da sociedade brasileira.

É com esse resgate recente de nossa história que posso recompor o conteúdo, carga horária, disciplinas e condições de trabalho necessários que se apresentam nesse momento nos cursos do EJA como reflexo ainda presente, hoje, daquele período histórico.

A substituição da Lei 4024 de 1961 pela nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1971 democratizou o ingresso da população à escola, ao mesmo tempo em que autoritariamente não permitia uma aprendizagem crítica aos alunos, por ter sufocado a mente dos mestres e professores. Com isso, o contingente de pessoas fora da vivência escolar foi aumentando, e cada vez mais a escola não respondia aos anseios da sociedade que buscava um conhecimento libertador. Os conhecimentos propostos na escola estavam alienados e desvinculados da realidade em que todos viviam, além da crise econômica que vinha se avizinhando pela proposta de um novo modelo econômico capitalista que dificultava cada vez mais a sobrevivência da classe trabalhadora, exigindo, assim, lançar-se mais precocemente no mercado de trabalho, uma vez que esse estava a exigir mão-de-obra sem grande preparo.

A mudança de uma lei para outra conservou aspectos positivos da antiga à medida em que avançava para outro estágio no desenvolvimento da educação brasileira. O período eminentemente behaviorista e tecnicista da lei começou a exigir outra concepção de currículo e avaliação, sem que não se afastasse do ideal neoliberal da escola nova.

As medidas que apresentavam os elementos básicos do currículo, como carga horária, disciplinas, conteúdos, dias letivos, nível de profissionalização dos docentes, espaços pedagógicos escolares, valorização do magistério, entre muitos outros, qualificavam um tipo de currículo que produzia um tipo de pessoa, de profissional, de cidadão. Esse currículo, à medida em que se aproximam os anos 1990, vem se ajustando cada vez mais à ordem do capital internacional que começa, sob a batuta do Fundo Monetário Internacional (FMI), a tomar outra forma, tendo em vista a mudança de seu conteúdo e a necessidade de qualificar os desprivilegiados com curso de duração aligeirada como suplência para compensar a relação idade cronológica e idade escolar.

Os currículos sobre essa nova proteção passam a ser estabelecidos com cargas horárias diferenciadas dos cursos regulares, enfatizando a Língua Portuguesa e a Matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento, como podemos notar na seqüência dos quadros. As disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), consideradas formadoras da moral e do civismo nacional, de grande efeito ideológico, desaparecem com a atual legislação, mas se fazem presentes em todo o ideário dos professores, como um “entulho” da ditadura.

A mudança quantitativa do conteúdo de alguns elementos chaves do currículo gerou, por sua vez, a mudança qualitativa em sua forma de apresentar suas relações e ligações com os demais fatos que se desenvolviam dentro e fora da escola, como efeito das causas que estavam se criando na sociedade, advinda das condições econômicas e políticas que já vinham se costurando desde há muito, chegando às condições propícias para que as relações sociais e de produção que hoje os alunos da EJA vivenciam, estejam sendo estas e não outras.

A forma como se apresentam no quadro de seqüência lógica as áreas de conhecimento e suas respectivas cargas horárias mostra a fragmentação determinada pelo currículo, a não dialogicidade dos conteúdos e o desrespeito às possibilidades dos alunos no seu “vir a ser” mais.

As disciplinas e suas distribuições com cargas horárias, nas respectivas etapas, não podem ser positivistas, isoladas, fixas e descompromissadas, como aparentam. Reconhecer um

elenco de disciplinas, distribuídas por horas, em etapas estanques, significa desconsiderar o movimento em que vivemos com a natureza. É preciso relacionar esses elementos, não como meras substâncias de um todo, mas considerar o movimento que pode dar aos seus conteúdos para que eles gerem mudanças radicais e significativas.

Ter determinado número de aulas de determinada disciplina em nada significa que esse histórico escolar pode oferecer condições adequadas para transformação. Os saberes de cada uma dessas disciplinas, enquanto conteúdo programático e a metodologia de ensino, enquanto forma política de desenvolvimento das relações e ligações entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento, são aspectos importantes que a dinâmica do currículo precisa contemplar.

Com carinho especial, vou me apropriar, certamente com seu consentimento e de nosso orientador, das palavras de nosso colega Luis Fernando Minasi, quando em seu trabalho apresentado como projeto de tese em nosso programa, consegue juntar uma série de adjetivos e condições que dão ao currículo o compromisso político, visando a possibilidade de mudança social. Assim ele se expressa:

> esse currículo, em nosso entendimento, deve se desenvolver na forma de interação social, no mesmo quadro das demais transformação históricas devendo buscar uma proposta político-pedagógico progressista, voltada para as classes populares, na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a organização e sistematização de saberes e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, por toda a comunidade escolar, tanto dos professores, dos alunos, quanto dos pais e dos funcionários, através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela "curiosidade epistemológica" de forma: dinâmica, criativa, crítica, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora, original, e lúdica, como testemunho rigoroso da decência da ética e da boniteza da estética (MINASI, 2005, p. 26).

A tentativa de análise que fiz do currículo do Curso de Suplência de 1º Grau, atualmente Ensino Fundamental, é uma forma de conhecer que este meu fenômeno é material, particular e social, especificamente, educacional. Esta escola, na época, apresentava como objetivo preparar o aluno para o trabalho, imbuído de respaldo legal que refletia a forma de como os dirigentes da sociedade reduziam a educação a determinações técnico-metodológicas, naturalmente, desprovidas de significados políticos, resumindo o aprendizado somente à criação de força de trabalho e o progresso do país.

Em meu entendimento, embora possa compreender a historicidade da sistematização desse elenco de disciplinas e cargas horárias constituídos estreitamente na idéia de que "isso" seja

um currículo, vou considerá-lo, mesmo que precariamente atendendo às exigências legais, como um histórico escolar, em que a escola deva se basear para desenvolver conhecimentos tidos como importantes na formação dos jovens e adultos dessa época.

Um currículo não deve ser tão pobre que se reduza somente à sua carga horária dividida em etapas, com um rol de disciplinas com seus conteúdos específicos que não atenda às necessidades da classe social a que se destina. O currículo é muito maior que o espaço da escola. Ele é, em geral, organizado com elementos determinantes de um modo de produção específico, no nosso caso, o capitalista.

Ao analisar o currículo, fica latente que este não dá condições para a classe trabalhadora pensar fora das amarras da ideologia dominante, pois não objetiva mudar o modo de pensar dos alunos, mantendo-os nessa obscuridade. Essa alienação, que considero aqui, não é a fundamentada no mundo das abstrações idealistas, mas envolta dentro das relações sociais e materiais de produção desta nossa sociedade “ainda” capitalista.

Neste sentido, lembro de Mészáros (2005) ao transferir seu pensar para essa realidade vivida pelos alunos com o currículo. Um currículo que propõe um conjunto de atividades alienadas não vai produzir apenas uma consciência alienada nos alunos, mas também uma consciência de ser em alienação, isto é, alunos em permanente processo de submissão, obediência e repetindo alienação.

Desta forma, o estudo do currículo do curso de suplência, neste momento, me mostrou que este (o currículo) poderia ser uma possibilidade criada com condições pedagógicas suficientes para que a classe trabalhadora desenvolvesse uma capacidade crítica para ultrapassar a alienação econômica e transformar as condições sociais existentes de produção. Percebi que uma consciência crítica se materializará somente se ocorrer juntamente com a práxis, através, naturalmente, de uma ação política onde todos os envolvidos tenham uma participação consistente capaz de criar novas condições de organização e sistematização da sociedade, para que ela venha a se tornar menos diferente e atinja a participação de todos.

Os conhecimentos trabalhados nesse curso precisam ser os necessários para engajar seus alunos e egressos em práticas que os tornassem seres críticos e reflexivos em suas vidas diárias. A ênfase na liberdade, como a realização de uma proposta mais humanizadora, pela qual o trabalho desses desprivilegiados da educação deveria ser complementado com os conhecimentos escolares com o fim de preencher, talvez, muitas de suas necessidades, deveria ser uma

característica importante do currículo de suplência concebido para a análise do currículo em estudo.

Por outro lado, os conhecimentos que os alunos receberam nas escolas de Ensino Supletivo somente vieram a possibilitar a formação desses para produzirem e se adaptarem ao modo de produção capitalista. Mesmo com a democratização vivida pela sociedade brasileira, no decorrer da década de 1980, com implementações de projetos educacionais e o debate da educação popular nas escolas, o currículo apresentava resquícios da época da ditadura. Negava as condições necessárias ao engajamento a outras formas de pensar e agir para evitar a exploração capitalista que acontece no mercado de trabalho.

Embora, em suas negações, o Ensino Supletivo nunca tenha mudado sua essência, com a denominação de Ensino Supletivo do 1º Grau, em 1990, amparado no Parecer nº 906/88, exigências legais da LDB 5692/71, ele possuía dez disciplinas, com carga horária de 2.200 horas aula no Ensino Fundamental Séries Finais. E as Séries Iniciais formada pelo Projeto Ler, com 1.000 horas aula de carga horária, enquanto o currículo de 1997 apresenta a mesma roupagem anterior, aproveitando a legislação vigente, adaptou a intencionalidade da classe dominante ao momento histórico, agora não tão opressor quanto antes, mas sofrendo como causas os efeitos do processo de globalização da economia mundial.

O currículo de 2004 da EJA, constituído de uma carga horária maior, possibilitará, certamente, uma formação de nível qualitativo mais rico do que formava o currículo de 1990 e 1997 no Curso de Suplência.

Estes elementos transformadores dos currículos foram importantes como objetos de meu estudo. Aqui compreendo esse objeto de estudo não o íntegro do estudo, mas partes mais essenciais que constituem esse fenômeno. E digo que a formação que a escola proporcionou ao aluno do Ensino Supletivo, atualmente EJA, não transformou, mas mudou a sua situação de vida sim, abrindo novos caminhos. Alguns mudaram de emprego, outros mudaram o relacionamento com a família, os amigos, passaram a lutar por melhores condições de vida, etc, e isso Pinto (1991) nos coloca:

> [...] os processos de escolarização, especialmente a alfabetização, devem estar intimamente ligados à vida de trabalho do alfabetizando. Esse deve sentir que a esta abriu novos caminhos para sua existência. Porque, se o adulto se alfabetiza e segue a mesma situação ocupacional ou no mesmo nível da mesma, perceberá que o estudo de nada lhe serviu, ou seja, se o processo de alfabetização não muda a vida das pessoas, então quer dizer que esse processo é inútil (p. 63).

## 1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 1.3.1 Conceituando a Educação de Jovens e Adultos

A EJA não se limita à alfabetização. Segundo Aguiar (2001b), é um processo continuo de educação que vai desde a alfabetização escolar até a compreensão mais abrangente possível do mundo, relacionando-o e dando-lhe significado. Mais ainda, pode se afirmar que a EJA, numa perspectiva ampla é, até mesmo, anterior à educação escolar.

Segundo o autor, a EJA é permanente no sentido próprio de permanência, isto é, aquilo que é ininterrupto, contínuo, para toda a vida. Deste modo, a EJA é simplesmente educação. É o processo de formação do ser humano para viabilizar e exercitar a transformação em si mesmo e no mundo, criando e recriando valores e conceitos, buscando sentido e significado para tudo o que faz. É também histórica tanto ao representar a própria história individual de cada ser humano quanto no sentido de que se vincula à fase vivida pela comunidade em sua constante evolução.

Ao olhar a literatura sobre a EJA, descobrir-se-á que o conceito desta tem passado da certeza à duplicidade de significados e, a cada dia, vamos compreendendo, tornando-se mais acessível. Há variedades de significados como a alfabetização, educação básica, desenvolvimento da comunidade, capacitação para o trabalho e conscientização, entre outros.

Foi na Conferência Internacional sobre EJA, em 1959, realizada em Chicago e organizada pela Conferência Mundial de Organizações da Profissão Docente, que se começaram a discutir, pela primeira vez, duas idéias que posteriormente teriam importância para o desenvolvimento da EJA: a da educação permanente e o reconhecimento que qualquer programa de EJA, sendo específico para cada país, e o dever de atender as necessidades gerais dos sujeitos.

Dessa forma, pensar a educação como um processo contínuo significa que a pessoa, o adulto, mesmo fora da escola, está em processo permanente de organização e sistematização de conhecimentos, que abrange todos os aspectos de sua vida.

Pensemos um momento no sentido etimológico da palavra adulto. Segundo Triviños, Wright e Souza (1985, p. 6), ela tem sua origem no latim “adultum”, cuja raiz significa crescer. É a mesma raiz que está na palavra “adolescere”, adolescente. Mas, entretanto, que em adolescere a terminação unida à raiz significa o que cresce, em “adultum” a terminação que se soma à raiz

significa o que tem terminado seu crescimento, o ser humano completo, acabado, que tem atingido seu desenvolvimento integral.

Essa concepção só foi questionada quando a educação de adultos se estendeu como uma preocupação mundial, após o fim da Segunda Guerra Mundial. Foi a partir da década de 1940 que cada vez mais é aceita a idéia de que o adulto é alguém que evolui e se modifica continuamente. Não é um ser estático, senão um ser em contínuo estado de dinamismo.

Existencialmente, o adulto é o homem na fase mais rica de possibilidades, por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalhador expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida, mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana.

Segundo Pinto (1991), o adulto é, por conseguinte, um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas por outro, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra e que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas e culturais de seu trabalho.

Desta forma, o adulto é um ser humano inacabado, experiente, em contínuo processo de mudança e adaptações, que deve ser capaz de carregar seu próprio peso, tomar responsabilidades familiares sociais, atitudes racionais, equilibradas e justas, e que, como educando, é totalmente diferente à criança e ao adolescente, e este ao adulto.

A EJA como prática educativa congrega jovens e adultos trabalhadores ligados à produção econômica, delimita um campo social que é disputado por projetos diferentes de sociedade e que procuram determinar a sua concepção ao modo de desenvolvimento desta modalidade.

Concordando com Siqueira (2004), a Educação de Jovens e Adultos, esta modalidade de educação, é um fenômeno material social particular da realidade educacional brasileira que deveria ser singularizada, no sentido de ter um Projeto Político Pedagógico especial que atendesse aos interesses dessas pessoas que não puderam estudar no tempo regular. É um problema histórico cuja solução depende também de vontade política por parte do Estado e não só das lutas e debates de idéias e ou propostas conseqüentes como fóruns nacionais e internacionais e conferências promovidas pela UNESCO.

### 1.3.2 A problemática da alfabetização

A EJA não se limita à alfabetização, mas é um dos elementos que está ligado à EJA. O conceito de alfabetização não é único nem perene. Ele sofre constantes influências com os avanços tecnológicos, o mercado de trabalho e as necessidades impostas à compreensão do cotidiano.

Saber ler e escrever, mesmo que seja um direito assegurado pela Constituição brasileira e que se tenha consenso sobre a importância enquanto instrumento necessário à vida, não está ao alcance de grande parte da população.

Para falar em alfabetização, é necessário falar do analfabetismo. A conceituação de analfabetismo e alfabetização vem sendo recortada por diferentes perspectivas de análise, decorrente da complexidade da sociedade e dos enfoques ideológicos a partir dos quais sustentam essa temática. Há consenso que ambos os termos referem-se à habilidade em leitura e escrita.

Numa perspectiva histórica, a primeira coisa importante a destacar é que o analfabetismo como problema é fenômeno relativamente recente no Brasil. Só no final do Império, com a Lei Saraiva, de 1882, o fato de a maioria da população brasileira não saber ler e escrever passou a constituir um problema. Um problema político, estreitamente ligado à questão do acesso ao voto. Todas as leis e constituições republicanas, com exceção da última, a de 1988, todas tratavam deste problema – o analfabetismo com discriminação e estigma.

Segundo Ferraro (2003), num dos textos de Freire publicados no exílio, em Santiago no Chile, em 1968, este autor sintetiza muito bem as concepções dominantes sobre o analfabetismo:

> a concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" -, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mas ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça" (p. 197).

O analfabeto é uma realidade humana, enquanto que o analfabetismo é uma realidade sociológica. Segundo Pinto (1991):

> [...] não podemos ter uma concepção ingênua onde concebe o analfabeto tão somente como o indivíduo que não sabe ler, mas definir o analfabeto, partindo de uma existência concreta, de sua realidade como ente humano em um mundo circundante, em uma

> sociedade que vive determinado momento histórico, no conjunto de relações que mantém com seus semelhantes, o trabalho (PINTO, 1991, p. 92).

O analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, e sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler. Aqui o necessitar se refere à leitura e à escrita e possui caráter social.

O analfabetismo não pode ser considerado apenas como um problema técnico-pedagógico, e sim como um problema que se reveste de profundas dimensões sociais. A língua escrita, sendo um objeto social, não se distribui eqüitativamente entre os distintos setores da população e o grau diferenciado de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática mantêm e reforça uma situação de desigualdade social.

O analfabetismo é um problema complexo e toda tentativa de reduzi-lo à simples dimensão educativa não permite abordá-lo de maneira efetiva. Ele se manifesta como problema individual e coletivo. Letelier (1996, p. 14) afirma que o estudo do analfabetismo na América Latina exige uma análise compreensiva de suas múltiplas relações com o trabalho, a cultura, a organização popular, a ciência e a tecnologia, e a democracia participativa.

Ao falar em alfabetização de adultos, imediatamente nos remetemos a Freire, com sua Pedagogia do Oprimido, que define a educação como libertadora, com uma postura feita de humildade, de escuta, de respeito e confiança, ao mesmo tempo crítica, interrogativa, dialógica, repleta de envolvimento transformador. Todo o seu trabalho foi comprometido com os oprimidos, partindo da necessidade popular com o objetivo de superação desse mundo de submissão e miséria, apontando para um mundo de possibilidades.

Para mim, a Pedagogia da Esperança (1992), de Freire, tem um fundamental significado para os educadores, pois nas primeiras palavras mostra-nos claramente a sua convicção sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor. Segundo ele, a esperança é uma necessidade ontológica, pois, sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate. Alerta, entretanto, que atribuir à esperança o poder de transformar a realidade seria um modo excelente de cair na desesperança, pois "enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (p. 11). Assim, explica a necessidade de uma educação da esperança, pois "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" (p. 10).

Freire tinha uma metodologia própria que partia da experiência do mundo dos adultos trabalhadores. No primeiro momento da Pedagogia da Esperança, aparece um relato de um encontro com professores, pais, alunos e a comunidade, que apresenta uma reflexão sobre a necessidade rigorosa para percebermos criticamente a importância do senso comum e de toda a aprendizagem nele contida, ponto prioritário de seu método:

> "Acabamos de escutar", começou ele, "umas palavras bonitas do Dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu para entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem".
> "Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que meus companheiros concordam". Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: "Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nos?". Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites íntimos dos espaços em que seus corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanha melhor [...] Depois, silencioso por uns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse:
> Doutor nunca fui a sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela e. Quantos filhos tem? E tudo menino?
> Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.
> Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de "oitão livre". Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, e pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não e desse tipo não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a "linha Arno" [...].
> O senhor deve ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras e de boa memória.
> Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.
> Agora veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra e encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito para escolher (FREIRE, 1992, p. 26-7).

Enfim, Freire (1992) nos fala do papel da educação para a compreensão da história como possibilidade em oposição à visão pragmática neoliberal de futuro como inexorável. Nessa perspectiva, a esperança é elemento fundamental para se recuperar a utopia como sonho possível e compreendermos o futuro.

Paulo Freire, em 1968, recebeu o Prêmio da UNESCO pelo êxito alcançado no processo de alfabetização que ele mesmo aplicou no Chile. As circunstâncias do golpe militar no Brasil

encaminharam Freire para a Bolívia, onde permaneceu por pouco tempo. Sua trajetória e história materializaram-se no Chile, momento em que o atual governo progressista assumia o poder. Freire, conhecido como educador infantil, foi convidado a participar nos planos de educação de adultos. Organizando e assessorando esse processo de alfabetização, teve contato direto com os camponeses deste país. Nos quatros anos que permaneceu no Chile, nasceram as idéias que o mundo todo hoje conhece e que fizeram dele o educador mais famoso da atualidade. Concebeu vários livros, mas o mais importante foi a *Pedagogia do Oprimido*, que discorre sobre a problematização dos temas geradores.

O método de Freire, da palavra geradora, denominado Psicossocial, foi elaborado pela primeira vez no Chile para camponeses da reforma agrária. Essa forma de alfabetizar cresce e se vitaliza, realmente, na democracia.

Segundo Beisguel (1974), a metodologia de Freire se materializa em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

> O método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do *universo vocabular* local e delas se extraíam as *palavras geradoras* – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura" (p. 165).

Andreola e Triviños (2001, p. 80) colocam que as técnicas do método de alfabetização de Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Também não se juntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou reinventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinalam o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar.

Na *Pedagogia do Oprimido*, materializava-se o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historizar-se. Por isso, a pedagogia de Freire, sendo método de alfabetização, tem como idéia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que,

em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma pedagogia do oprimido.

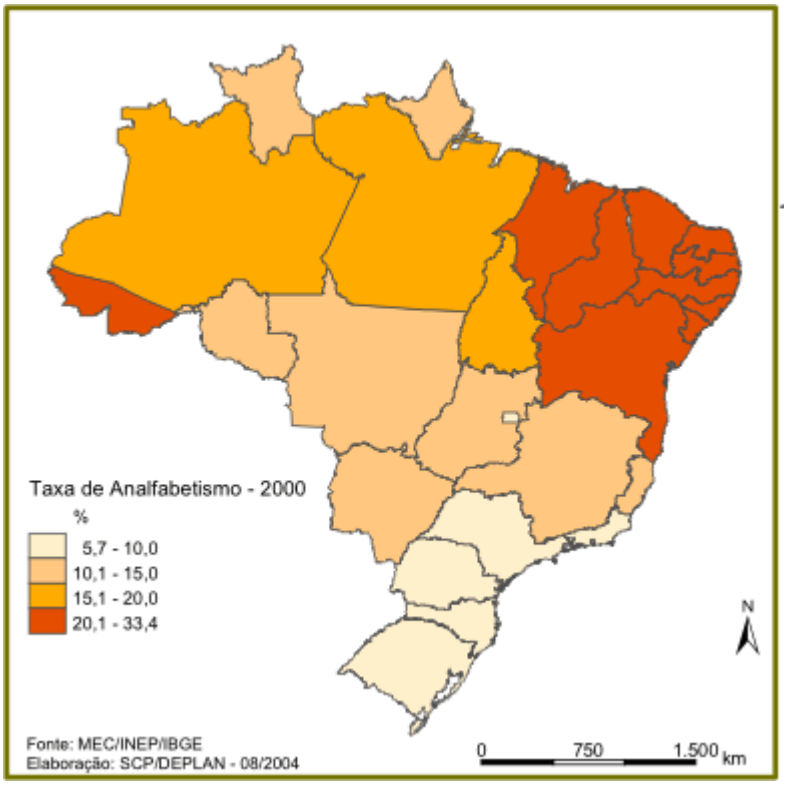
Em relação ao analfabetismo no Brasil, a percentagem de analfabetos já vinha em queda desde o final do século XIX. Mesmo assim, em 1920, a taxa de analfabetismo continuava superando os dois terços (exatos 64,9%) da população de quinze anos ou mais. Não é possível delinear aqui a trajetória anterior, mas a taxa de analfabetismo entre as pessoas de quinze ou mais devia situar-se em torno de 77%, por ocasião dos censos de 1872 e 1890, devendo sua queda ter iniciado, para o conjunto do país, após o censo de 1890. Em grandes linhas, a taxa de analfabetismo teve a seguinte trajetória: partindo de cerca de 65% em 1920, levou trinta anos para cair para cerca de 50% em 1950, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980, e mais vinte anos para baixar para 13,6% no ano 2000.

Isso demonstra que o país detém o maior número de analfabetos do continente, fruto da ausência ou da descontinuidade de políticas públicas para essa modalidade. Segundo o IBGE (2000), cerca de 15.560.260 pessoas eram analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 13,6% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. São Paulo, por exemplo, o Estado mais populoso, possui um contingente de 1.900.000 analfabetos.

Estes dados estatísticos têm valor sempre relativo a seu contexto, ou seja, deve ser interpretado não só numericamente, mas à luz de uma análise sociológica, histórica e dialética.

Para melhor visualizar o problema do analfabetismo no Brasil, apresento o mapa do país com as legendas específicas da taxa do analfabetismo.

FIGURA 1: Mapa do país com as legendas específicas da taxa do analfabetismo




FONTE: MEC/INEP/IBGE – Elaboração: SCP/DEPLAN – 08/2004

De acordo com a taxa de analfabetismo no Brasil, segue a seguinte legenda: os estados representados pela cor bege se encontram entre 0 a 10%, já os estados de cor salmão está entre 10,1 a 15,0%, os de cor laranja está 15,1 a 20,0% e os estados com maior índice de analfabetismos são representados pela cor vermelha.

Diante dessa realidade, muitos continuam não tendo acesso à escrita e à leitura, mesmo minimamente, outros até tem uma iniciação, só que é tão precária que são incapazes de fazer uso rotineiro e funcional destas no dia-a-dia.

Segundo Borges (1996), historicamente, o conceito de alfabetização vem se transformando para acompanhar as necessidades impostas pelo avanço da sociedade, visto que o analfabetismo é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos.

O conceito inicial restringia-se às habilidades de leitura e escrita, o que, no caso do Brasil, ainda é a referência para o IBGE. Alguém é considerado alfabetizado quando escreve o seu nome, um pequeno bilhete e faz as quatro operações simples. Mas, no contexto brasileiro,

ainda descreve uma divisória a partir de dois opostos, os alfabetizados e os analfabetos, ou letrados e iletrados.

A concepção dominante cataloga os indivíduos nessas duas grandes categorias, embora não existam critérios que permitam avaliar de forma categórica quando um indivíduo pode ser considerado analfabeto ou plenamente alfabetizado. Nas palavras de Freire, “não existem ignorantes nem sábios absolutos”.

Segundo Letelier (1996), há uma gama muito ampla de definições possíveis relacionadas ao conhecimento e domínio da escrita: desde aquele que só consegue escrever com dificuldade seu nome até quem é capaz de redigir uma carta; desde aquele que só consegue decifrar o nome de uma rua até quem pode compreender um texto em linguagem abstrata.

No ano de 1957, em Paris, a UNESCO afirmava que a alfabetização é uma característica adquirida pelos indivíduos em grau diverso, desde o mínimo mensurável até um nível superior indeterminado. Alguns indivíduos são mais ou menos alfabetizados que outros, mas, na realidade, não se pode dizer que as pessoas alfabetizadas e analfabetas constituam dois grupos diferentes.

Esta conceituação não foi retomada em convenções posteriores e acredito que se perdeu uma interessante linha de reflexão: compreender a alfabetização como um *continuum*, no qual podem ocorrer diferentes graus de compreensão relacionados com o contexto social e cultural.

Acredito que temos de levar em conta que o adulto analfabeto é, em verdade, um homem culto, no sentido objetivo e não idealista do conceito de cultura, pois, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua alfabetização ou escolarização deve partir da realidade do qual faz parte. Aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. Pois, se tem podido viver até agora como analfabeto, é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita. Por isso, o princípio da educação de adultos tem que ser o da mudança das condições materiais da existência.

Não dá para continuar desenvolvendo esse tema sem resgatar Magda Soares[9] que traz uma vasta contribuição em relação aos elementos ligados a alfabetização, letramento e escolarização. Mesmo sabendo que este objeto de estudo não é um elemento fundamental em minha pesquisa.

Segundo a autora (2003), há uma farta literatura e pesquisas quanto às relações entre alfabetização e escolarização, mas o mesmo não ocorre, porém, com as relações entre letramento

[9] Professora titular emérita da faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

e escolarização, pouco estudadas. Falar em letramento, esse vocábulo recente, pouco claro e impreciso, desperta polêmica.

O termo letramento surgiu pela primeira vez na literatura educacional brasileira em 1986, com Mary Kato, no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Mais tarde, em 1988, o termo aparece novamente na obra *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni.

Muitas vezes, o conceito de alfabetização e letramento são confundidos ou sobrepostos, mas deve ficar claro que são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, entretanto, são interdependentes e indissociáveis. Segundo Soares (2003),

> [...] "alfabetização" se refere ao processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia para exercer a arte e ciência da escrita [...]. "letramento" é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou o individuo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita (p. 91-2).

Diante destes conceitos, pode-se dizer que a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, tanto é assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento não tendo adquirido a tecnologia da escrita, pois utilizam quem a têm para fazer uso da leitura e da escrita. Um exemplo é o filme "Central do Brasil", no qual a personagem da atriz Fernanda Montenegro lia e escrevia as cartas para os analfabetos.

Em relação à palavra escolarização, pode ser de duas naturezas: ou pode designar um ser animado (escolarizar alguém), ou pode designar a um ser inanimado (uma coisa, um conteúdo). Sendo assim, escolarizar é fazer passar por processo de escolarização, em busca das relações entre práticas sociais e práticas escolares.

As relações entre escolarização e letramento, segundo Soares (2003), conduzem a um paradoxo: de um lado há diferenças significativas entre o letramento escolar e o letramento social; do outro há uma correlação positiva entre grau de instrução e níveis de letramento, ou seja, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Embora letramento escolar e social estejam situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, fazem parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria que

experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por preparar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar.

Segundo Soares (2003), essa relação entre letramento e escolarização é ainda imprecisa e obscura, sendo ainda necessárias pesquisas sobre essa temática para compreender as conseqüências da escolarização da leitura e da escrita sobre as práticas e usos sociais de leitura e de escrita.

## 1.4 EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTO ALEGRE

Capital do Rio Grande do Sul, Estado mais meridional do Brasil, onde o pôr-do-sol na orla do rio Guaíba é um dos mais bonitos e estampados em cartões postais, possui, conforme censo demográfico do IBGE em 2000, 1.360.590 habitantes, dentre estes 1.320.739 residem na zona urbana e 39.851 na zona rural. É uma das melhores em qualidade de vida, com uma expectativa de vida de 70,3 anos de idade, além de possuir o maior número de árvores por habitante no país. A cidade possui coleta de esgoto em 76% de sua área e abastecimento de água em 98% da área da cidade[10].

Porto Alegre, comparativamente com o resto do país e com algumas regiões do Rio Grande do Sul, apresenta dados favoráveis à EJA. Conforme dados da UNESCO publicados em 1998, a cidade possui o menor índice de analfabetismo do Brasil (5,06%), todavia, o índice de analfabetismo em Porto Alegre é distribuído desigualmente nas regiões da cidade, conforme quadro abaixo:

[10] Fontes: DMAE/PMPA

QUADRO 4: Analfabetismo em cada região de Porto Alegre

| **Analfabetismo[11] em cada Região[12] de Porto Alegre** | | |
|---|---|---|
| **Micro Regiões do OP** | | **%** |
| 6 | Nordeste | 11,6 |
| 13 | Extremo Sul | 11,44 |
| 4 | Lomba do Pinheiro | 11,09 |
| 10 | Cruzeiro | 9,49 |
| 5 | Norte | 7,82 |
| 3 | Leste | 6,90 |
| 9 | Glória | 6,62 |
| 11 | Cristal | 6,59 |
| 7 | Partenon | 6,51 |
| 15 | Sul | 5,41 |
| 1 | Ilhas- Humaitá-Navegantes | 5,37 |
| 12 | Centro Sul | 4,40 |
| 14 | Eixo Baltazar | 3,28 |
| 2 | Noroeste | 2,02 |
| 16 | Centro | 1,52 |

Segundo Viero (2001, p. 118), essa tabela, ao mesmo tempo em que revela o índice de analfabetismo de Porto Alegre, também silencia elementos que alargam a possibilidade de interpretação da realidade social da mesma. Sendo assim, olhar esses índices demanda a relação com os fatores culturais, econômicos, históricos e sociais que influenciam a ocupação das diferentes regiões dessa cidade. As regiões com índices mais elevados de analfabetismo são onde os problemas sociais são maiores, pois é onde reside a população de mais baixa renda.

A distribuição dos dados de analfabetismo por regiões aponta para o fato de que os índices mais elevados, em relação à média de Porto Alegre, são menores em relação à média nacional. Isso faz com que se observe a escolarização da população desta cidade com relação aos movimentos do contexto cultural histórico e econômico de Porto Alegre.

Traversini (1998), ao estudar o município de Poço das Antas, o qual tem 100% de sua população alfabetizada, constata que este índice não pode ser creditado nem às campanhas de alfabetização nem a métodos inovadores de ensino, ou seja, não são condições escolares ou

[11] Os dados da tabela é um mapeamento do analfabetismo em Porto Alegre organizado pelo MOVA em 1997, a partir dos dados fornecidos pela Assessoria de Planejamento/SMESD, segundo dados do IBGE, portanto, o conceito de analfabetismo para este mapeamento é o mesmo utilizado pelo IBGE.

[12] A composição das regiões em Porto Alegre ressignifica o espaço da cidade a partir da organização dos seus habitantes através do Orçamento Participativo – OP. A partir do OP, os demais serviços públicos também obedecem esta composição. Para conhecer a composição das regiões do OP, vide Cadernos do MOVA, nº1, 1997, p. 20.

políticas educacionais que explicam os índices de 100% de alfabetização, mas o contexto cultural daquela comunidade é que dá conta de explicar aqueles índices.

Em Porto Alegre, há registros de iniciativas de EJA ao longo de todo século passado. Tais registros estão correlacionados a contextos de inclusão social como, por exemplo, nos anos 1940 e 1950 e início dos anos 1960, e a movimentos sociais (socialistas e anarquistas) e os movimentos da educação popular que têm como preocupação constante o direito à educação das classes populares. Isso já vinha acontecendo desde 1907, quando foi fundada a Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre, de orientação anarquista, com princípios das modernas universidades populares onde se propunha a oferecer ao operário a formação ideológica, bem como a educação que lhes faltava na sociedade, além de transformar os locais de ensino em centros de cultura e lazer que reuniam os trabalhadores através de atividades literárias e artísticas.

Também o círculo da cultura, que no início dos anos 1960 volta a aparecer com os diferentes movimentos sociais, embuído de uma educação libertária, ajuda na sistematização da história brasileira e, em especial, aqui em Porto Alegre que, segundo o estudo de Costa (1988), em relação ao surgimento da educação libertária no RS, mostra as várias iniciativas que aconteceram em Porto Alegre ligadas ao Grupo de Cultura Popular da SEC. A autora coloca que essa nossa cidade viveu intensamente as mobilizações políticas dessa fase com ampla participação popular, engajando-se nas iniciativas na área da educação.

Todos esses movimentos da história e da ideologia que contribuíram para a consolidação da cultura tiveram um papel fundamental para o projeto de EJA em Porto Alegre, vinculado à administração popular.

Em Porto Alegre, existem 257 escolas da rede estadual, 134 escolas da rede particular e 3 escolas da rede federal. A rede municipal possui 89 escolas, sendo 4 escolas para a educação infantil e 100 convênios com creches comunitárias[13].

A EJA na rede estadual de ensino do RS é dividida em cinco regiões, segundo dados fornecidos pela SEC, numa entrevista com a coordenadora da Divisão de EJA do Estado. Porto Alegre faz parte da primeira Regional.

Em Porto Alegre, a EJA é oferecida em setenta escolas de Ensino Fundamental, destas, trinta e quatro oferecem ensino somente até as séries iniciais, totalizando 99 turmas. O restante

---

[13] AQUINO. G. M. G. **O Olhar do Aluno Adulto sobre sua Trajetória:** (re)significando o ensinar e o aprender. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2000, p. 41.

oferece ensino a todas as séries do Ensino Fundamental, totalizando 195 turmas. E apenas oito escolas oferecem a EJA em nível de Ensino Médio, totalizando 63 turmas.

Atende ainda os Núcleos Estaduais de EJA e Cultura Popular (Mova). O ensino à distância (não-presencial) é uma modalidade de atendimento desta, especialmente àqueles que têm pouco tempo para o ensino presencial, garantindo a qualificação e o acompanhamento dos professores. Segundo Jalila[14], a flexibilidade curricular deve significar o aproveitamento de experiências que estes alunos trazem do trabalho, das suas histórias e de seu cotidiano.

O currículo da EJA compreende a Educação Básica da seguinte forma: Educação Fundamental: Alfabetização – Séries Iniciais com 1.200 horas de carga horária; Pós – Alfabetização – Séries Finais com 2.400 horas de carga horária; Ensino Médio com 2.400 de carga horária.

Nas escolas estaduais, o currículo da EJA – Modalidade da Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio – segue o pensamento de Freire, no qual não basta apenas saber ler, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever. Seus projetos são baseados em propostas a fim de criar situações e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Seguindo a LDB 9394/96, o seu artigo 37 determina o acesso do jovem e do adulto a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular, tendo como referência a base nacional comum dos componentes curriculares. Mas a lei não estipula a duração dos cursos por ser esta competência da autonomia dos entes federativos, e não prevê a freqüência, como faz com o ensino presencial regular, na faixa dos sete aos quatorze anos.

É preciso apontar que a lei prevê a oferta desta modalidade obrigatória pelos poderes públicos, cuja organização de cursos, duração e estrutura têm entendimento legal assumido pelo Parecer CEB nº 55/97. A matrícula, em qualquer ano escolar das etapas do ensino, é subordinada às normas do respectivo sistema, o mesmo valendo para a EJA, podendo o futuro aluno matricular em qualquer momento do ano.

A EJA tem uma forma própria voltada aos interesses de uma parcela da população, que historicamente foi negada a educação escolar, e estes trazem ricas experiências de vida que, como educadora, tenho que levar em conta na organização e sistematização do currículo, na

[14] CADERNOS DE ESTUDOS, n. 1 da DEJA. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. Jun./Out., 2003, p. 23.

sistematização dos projetos políticos pedagógicos, nos planos de estudos e no planejamento das aulas.

O trabalho e a formação dessas pessoas se dão de forma diferente das crianças, dos quais se destina o ensino regular. A palavra dessas pessoas é a experiências de vida, no trabalho, nas relações com os filhos, com a comunidade e, enfim, com a sociedade. O diálogo com essas experiências possibilita a transformação da consciência política de se perceber no mundo. E é nesse diálogo, como diz Freire, que tanto professor como aluno se transformam.

Para compreender essa realidade particular, é necessária a formação continuada dos professores, pois sabemos que não fomos preparados para trabalhar com essa parcela da população. Este espaço está sendo organizado na medida em que vamos olhando essa realidade e estudando, com o intuito de poder melhorá-la ou mudá-la.

Nas escolas estaduais, especialmente em Porto Alegre, que atendem a EJA, é reservada quatro horas semanais (nas quartas-feiras) para os professores estudarem, planejarem sua ação educativa numa tentativa de sistematizar um trabalho interdisciplinar, a partir de aprofundamento dos conhecimentos historicamente produzidos, avaliar as ações em sala de aula e da comunidade escolar, transformando esses momentos ricos em organização e sistematização de novos conhecimentos.

A proposta curricular que é desenvolvida nas escolas estaduais está organizada de diferentes formas, em totalidades, em seriação, em etapas, etc. Segundo a Profª. Drª. Lenira Weil, coordenadora da divisão de EJA da SEC-RS, não há um padrão para todas as escolas, cada escola organiza-se de acordo com o regimento escolar sistematizado por eles.

Atualmente, a metodologia da EJA que segue as escolas estaduais está pautada na resolução nº 250/99 no art. 3º, que diz que deve observar as áreas de conhecimentos definidas pela Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo sistema estadual de ensino visando o domínio das “competências e habilidades”.

O Parecer nº 774/99 diz que as propostas metodológicas desenvolvidas pelos estabelecimentos integrantes do sistema estadual de ensino para a EJA devem ser expressas através de planos de estudos consolidados nos regimentos escolares, especificando a oferta da base nacional comum e a parte diversificada.

A rede municipal de ensino de Porto Alegre desenvolve em 42 escolas de Ensino Fundamental, sendo uma específica para EJA – CMET – Paulo Freire e 4 escolas para a educação especial. Já o Ensino Médio da rede municipal de ensino possui apenas 2 escolas.

O Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), em Porto Alegre, oferece Ensino Fundamental. Pauta-se por um projeto político-pedagógico coerente com os princípios da Escola Cidadã que se configura numa relação dialógica em que alunos e professores organizam e sistematizam o currículo, selecionam os conteúdos e avaliam o trabalho.

Foi com a Administração Popular, na primeira administração (1989), através da Secretaria Municipal de Educação, que foi criado o SEJA em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Conforme Di Pierrô (1996),

> a análise dos depoimentos nos leva a concluir a implantação do programa municipal da EBJA de Porto Alegre resultou fundamentalmente da vontade política de agentes que, posicionados na burocracia estatal, exprimiram orientações de política educacional congruentes com a tradição ideológica do Partido que ocupa o governo municipal (p. 39).

A coordenação desse projeto buscou subsídios em São Paulo – Diadema e no CEDI, pois já vinham desenvolvendo um projeto de EJA. Desde 1989, a equipe esteve diversas vezes estudando as propostas e a implantação em Porto Alegre.

Esse serviço vinha desenvolvendo sua proposta político-pedagógica respaldada pelo Conselho Estadual de Educação, primeiramente pelo parecer 945/91 que autorizou o funcionamento do Projeto de Experiência Pedagógica e, posteriormente, pelo Parecer 243/96 para as Totalidade Finais e o Parecer 425/97 para as Totalidade Iniciais. Em 1999, a EJA é incorporada ao Ensino Fundamental, sendo autorizada pelo Parecer 03/99 que, ao longo desses dez anos, estabeleceu cinco rupturas com as metodologias anteriores, cujas bases são:

- Alfabetização como direito:

A partir da Constituição de 1988, é garantido a todo o cidadão o seu acesso à escola pública, independente de sua idade, o que implicou num compromisso por parte do poder público em criar uma proposta que fosse adequada à realidade dos jovens e adultos trabalhadores.

Na Administração Popular, em Porto Alegre, a antiga idéia de campanha foi substituída pelo movimento e pela erradicação por direito.

- Conceito de alfabetização:

O conceito de alfabetização vem se transformando para acompanhar o desenvolvimento imposto pelo avanço da sociedade.

O conceito inicial restringia-se às habilidades de leitura e escrita, que no Brasil é referência ainda para o IBGE, onde alguém é considerado alfabetizado quando escreve seu nome, um pequeno bilhete e resolve as quatro operações simples.

Atualmente, o conceito de alfabetização deve permear as transformações sócio-econômicas, exigindo, com isso, um domínio mais completo nas diferentes áreas do conhecimento, o que corresponderia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Este conceito da alfabetização é utilizado pelo SEJA, embora a própria UNESCO, que abordava esse padrão, já se refere a alfabetizado como o sujeito que vier a concluir todo o Ensino Fundamental.

- Currículo interdisciplinar:

A concepção de educação, de aprendizagem e o Currículo do SEJA passa pela compreensão de que se aprende de forma interdisciplinar, pois o conhecimento é organizado a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. Assim, o processo de ensino-aprendizagem passa pela recriação do conhecimento sistematizado pela humanidade, encharcando-se nas experiências vividas, tanto individualmente quanto coletivamente. Assim, o currículo é crítico, democrático e transformador, buscando a transformação da realidade.

A proposta curricular que é desenvolvida articula-se na organização de Totalidades, visando à interdisciplinaridade. Ao todo são seis Totalidades de Conhecimento[15] que dão conta dos processos de alfabetização e da sistematização de conceitos em diversas áreas do conhecimento.

A totalidade 1 – construção dos códigos escritos (exemplo: alfabético e numérico);

A totalidade 2 – construção dos registros dos códigos;

A totalidade 3 – construção das sistematizações dos códigos;

A totalidade 4 – aprofundamento das sistematizações através

A totalidade 5 – das generalizações dos códigos e

A totalidade 6 – das transversalidades entre os códigos, trabalhando com conceitos que envolvem as relações homem – mulher – natureza, conforme os Campos de Saber.

---

[15] CADERNOS PEDAGÓGICOS 8: Totalidades de conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, jun. 1996, p. 34.

Dessa forma, as Totalidades de Conhecimento 1, 2 e 3 correspondem ao processo de alfabetização (que numa escola regular corresponderia de primeira a quarta série). As turmas são atendidas por um professor que trabalha com média de 25 alunos, tendo cada totalidade a duração de 400 horas/aulas divididas em dois trimestres.

As Totalidades de Conhecimento 4, 5 e 6 abrangem todas as áreas do currículo de quinta a oitava série: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artística (uma professora para cada disciplina).

- Escola para trabalhadores:

A organização estrutural de uma escola pode excluir e criar dificuldades para o acesso, permanência e para a aprendizagem. Apresentando um currículo rígido com uma avaliação seletiva. No SEJA, através de um processo coletivo de reflexão sobre o cotidiano, criou-se uma organização curricular voltada aos interesses dos alunos trabalhadores. O acesso é diário e as matrículas são permanentes, isso quer dizer que, a qualquer momento do ano, o aluno pode matricular-se em qualquer escola da rede municipal que possua o SEJA.

- Formação de professores:

Rompendo com a idéia de voluntarismo ou a de que qualquer pessoa possa alfabetizar, o SEJA tem investido na formação de seu quadro de professores. A maioria tem licenciatura plena nas áreas específicas de trabalho ou pós-graduação na área da educação.

No SEJA, o professor deve ser pesquisador que se qualifica cada vez mais, cabendo também à SMED a formação deste profissional. O paradigma que norteia toda a formação é o da concepção crítico-dialética.

No decorrer das práticas, são garantidas reuniões semanais às quartas-feiras, com a participação dos professores e dos alunos. Cada uma dessas reuniões abrange aspectos específicos na formação dos professores, objetivando uma constante busca de qualidade do processo educativo.

O SEJA funciona à noite em trinta e seis escolas da Rede Municipal e, nos três turnos, no Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET), em turmas de extensão para funcionários da Prefeitura e na cooperativa CRÊ SER.

Dessa forma, pode-se dizer que a EJA se firmou em Porto Alegre a partir de 1989 como resultado de lutas dos movimentos sociais, fundamentalmente da vontade política da Administração Popular, que tinha como marca do governo o Orçamento Participativo – OP, onde

a sociedade civil se organizava, possibilitando a participação nas tomadas de decisões da comunidade. Isso permitia uma dimensão educativa entre a administração pública e a sociedade civil nunca vista antes nesta cidade, o que fazia dela um modelo de esperanças para outras terras. Enquanto as escolas estaduais estavam trilhando a experiência duradoura da suplência, as escolas do município já desenvolviam um trabalho de estudos e buscas de fundamentação teórica e prática em São Paulo e na UFRGS para realizar uma EJA diferenciada, entendendo a educação como um processo contínuo e complexo, que dura toda uma vida e abrange todos os aspectos da vida, formulações essas discutidas em 1959 na Conferência Internacional sobre a EJA, realizada em Chicago.

## 1.5 EJA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

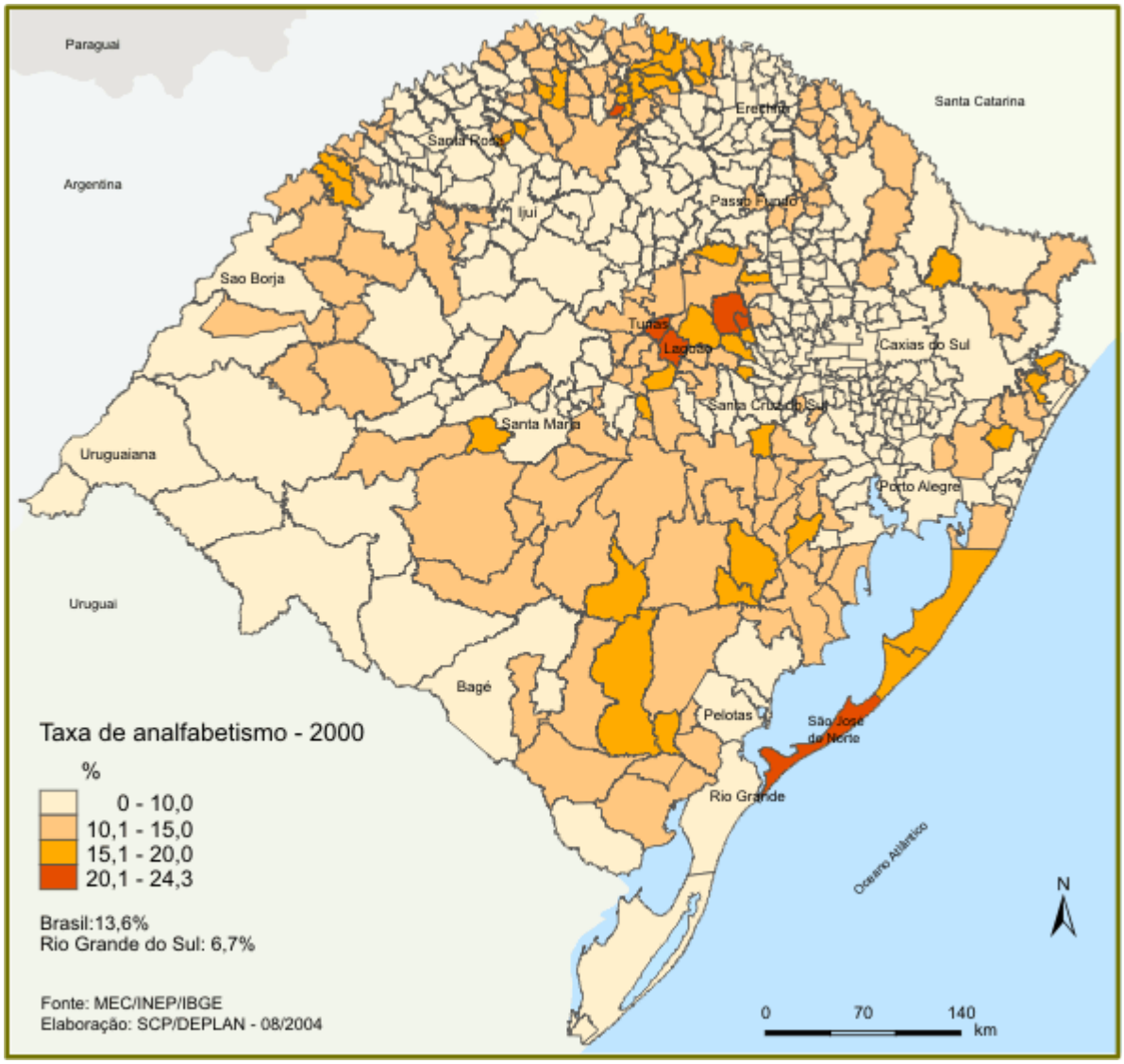
O Estado do Rio Grande do Sul, conforme Censo do IBGE em 2000, totalizou 10.187.798 habitantes, tendo duplicado sua população em relação a 1960. Ocupa o quinto lugar entre os estados brasileiros e vem mantendo esta posição desde 1940, à exceção de 1970, quando o Paraná ocupou o quinto e o Rio Grande do Sul o sexto lugar devido principalmente à intensa emigração de gaúchos para outros estados nessa década.

A taxa de escolarização, que identifica o percentual da população que está matriculada no nível de ensino adequado à sua faixa etária, apresentou, ao longo das duas últimas décadas, uma melhora significativa nos ensinos fundamental e médio. No fundamental, a taxa passou de 87,2%, em 1980, para 96,5%, em 2000. No Ensino Médio, o aumento foi ainda maior, passando de 20,6%, em 1980, para 45,3%, em 2000.

O Plano Estadual de Educação (2004), que apresenta dados do Censo Escolar de 2003 – SIED/MEC, mostra que a porcentagem de alfabetização no RS é de 93,35%, o que significa que temos um índice de analfabetismo de 6,65%. O número de analfabetos, portanto, diminui no RS.

Apresento, abaixo, o mapa de analfabetismo no Rio Grande do Sul (2000).

FIGURA 2: Mapa de Analfabetismo no Rio Grande do Sul




FONTE: MEC/INEP/IBGE – Elaboração: SCP/DEPLAN – 08/2004

Veja que a taxa de analfabetismo no Rio Grande do Sul segue a seguinte legenda: os municípios representados pela cor bege encontram-se, entre 0 a 10%, já os de cor salmom está entre 10,1 a 15,0%, os municípios de cor laranja está 15,1 a 20,0% e com maior índice de analfabetismos são representados pela cor vermelha.

No Brasil, a média de analfabetismo é 14,7% da população, no Rio Grande do Sul é de 6,65%, e a de Porto Alegre é de 5,06%. A diferença em relação à média nacional pode estar relacionada ao processo cultural, histórico e econômico característico da região e do estado.

Por isso, para compreender esse “baixo” índice de analfabetismo das pessoas jovens e adultas no estado em relação ao Brasil, se faz necessários estudos sob as peculiaridades regionais desse estado. Segundo Viero (2001), existem realidades com 100% de alfabetizados, como é o caso de Poço das Antas, apresentado pela pesquisa de Traversini (1998), que mostra a combinação dos fatores históricos e culturais para que este município do interior tenha esse percentual de seus habitantes alfabetizados. Ao contrário, há casos também com 14%, como São Jose do Norte.

Moll (1998) aponta que a valorização da escolarização está intimamente ligada às contribuições das correntes migratórias no nosso Estado. Segundo a autora:

> [...] no final do século XIX até 1937, vem para todo o sul do Brasil italianos, poloneses, judeus e alemães, especificamente no noroeste do estado do RS. Esses vindos de países nos quais a escolarização fazia parte da sua vida, a trouxeram na bagagem porque a achavam essencial (p. 112).

Esses imigrantes assumem a educação escolar de seus filhos, com a contribuição da igreja católica e da protestante, pois o Estado, na sua contradição, valoriza a educação na formação do cidadão, mas não atribuía nenhuma civilidade aos grupos subalternos.

Nasce, assim, um movimento pedagógico, ou seja, um tipo de educação escolar própria não estatal, mas pública, comunitária e de forte caráter religioso. Sem contar que esses imigrantes trazem também suas vivências em movimentos sociais que questionam as organizações política e social, e que contribuíram para sistematizarem um projeto de sociedade para o Sul e para o Brasil.

O estudo de Traversini (1998) mostra o caso de Poço das Antas em que a escola com os professores paroquiais faz parte do contexto cultural da comunidade e significa a perspectiva da cultura local. A exigência da Igreja de que as crianças concluam as quatro primeiras séries para passar pelo ritual da comunhão, em uma cultura onde todos passam por esse ritual, materializa a escolarização como imprescindível.

Viero (2001) coloca que estes imigrantes, como exemplo a comunidade de camponeses de Erebango, localizada em Erechim (RS), traziam consigo experiências dos libertários e, ajudados pela Imprensa Libertária, começaram a aprimorar o senso coletivo de sua vida de trabalho. Aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e, assim, preparavam para leituras

de jornais, revistas e livros anarquistas que a Federação dos Trabalhadores Russos da Argentina mandava para o Sul do país.

Também faz parte da história rio-grandense os movimentos de Cultura Popular e Educação Popular, no início dos anos 1960, que se mostravam favoráveis, possibilitando a mudança sociocultural. Nesse momento, houve a valorização da escolarização de pessoas jovens e adultas do Estado. Segundo Andreola (1988), diversos profissionais estavam engajados nesse movimento, e os professores envolvidos se unem com o intuito de recriar a educação a partir dos parâmetros dos Movimentos Populares. O autor ainda coloca que o clima que o estado viveu nesse momento e a influência das idéias e realização desses movimentos no Sul não era fato isolado e tinha a ver, sobretudo, com os Movimentos de Cultura Popular.

Com o golpe militar, as iniciativas da EJA concretizavam a oposição às alternativas aos movimentos sociais inspirados na Educação Popular. E também faz parte da EJA do RS o MOBRAL e o Ensino Supletivo, um tipo de ensino oferecido aos jovens e adultos analfabetos que não puderam estudar na época propícia ou que pararam de estudar para trabalhar e auxiliar na organização de sua vida material.

Essa era a estrutura política do país, onde a EJA era tratada como suplência e o analfabetismo como uma chaga. Pois era no turno da noite que o poder público oferecia o Ensino Supletivo, com menor carga horária e entendida como complemento do ensino.

Segundo Moll (1998), em sua tese de doutoramento, os registros oficiais da Secretaria de Educação em relação às ações desenvolvidas pelo governo, são incompletos, ficando difícil fazer uma análise da totalidade das ações do Estado. Por isso que coloca que a história mais recente da EJA no estado não foi prioridade do governo nos últimos anos, mesmo sabendo que o Ensino Supletivo é mantido pela rede estadual de ensino há quase meio século. Antes mesmo que o Ministério de Educação e Saúde constituísse o Serviço de Educação de adultos em 1947, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul criou, por meio de decreto, o Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos.

Após a promulgação da Lei 5692/71, a rede de escolas estaduais que se mantinham cursos presenciais de suplência ampliou-se. Em 1976, eram 107 unidades escolares distribuídas em 44 municípios das 19 delegacias de Ensino; em 197,8 o número de escolas estaduais que ofereciam cursos de Ensino Supletivo se reduziu para 99.

No governo de Pedro Simon (1986-1990), a Secretaria Estadual de Educação introduziu o “Projeto Ler” (Ler e Escrever o Rio Grande) que embora guardasse características de campanha, vinculou-se à rede escolar, preparando e designando professores do quadro do magistério estadual para a docência em “oficinas” de alfabetização e pós-alfabetização. A base legal do Projeto Ler é o Parecer nº 315/91 do CEE/RS (Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul), o qual tem amparado vários projetos municipais de EJA.

Durante o Governo de Alceu Collares (1991-1994), a SEC implementou um programa de Educação Básica de jovens e adultos denominado “Nenhum Adulto Analfabeto”. O programa caracterizou-se enquanto uma campanha baseada no voluntariado de leigos, e consistiu na elaboração de material didático impresso e na produção de vídeo que foi distribuído às agências do Banco do Estado do Rio Grande do Sul (Banrisul) e da hoje extinta Caixa Econômica Estadual. Esse material podia ser retirado por qualquer voluntário alfabetizador, que registrava, junto à agência, o nome de um analfabeto que se disporia a alfabetizar. Esse registro de nomes foi computado como estatística de alfabetização de adultos.

Nesse período, especificamente em 1993, Moll fez uma pesquisa sobre a oferta de programas de EJA em nível de 1º Grau (atual Ensino Fundamental) no RS, e a sua conclusão é que a oferta dessa modalidade sempre foi fragmentada e descontinuada, sobretudo, no que concerne à passagem de uma administração para outra. Essa pesquisa envolveu 330 municípios, dos 427 que compõem o Estado do RS, e apresentou os seguintes resultados:

- 18 municípios (5,5%) têm projetos próprios, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação;

- 08 municípios (2,4%) têm projetos em elaboração;

- 141 municípios (42,7%) não têm projeto próprio e mantêm atividades conveniadas com o Governo do Estado, o MEC e as organizações diversas da sociedade civil;

- 163 municípios (49,4%) não têm projeto próprio ou qualquer outro tipo de atividade.

Essa pesquisa revelou que a metade dos municípios gaúchos, no período de 1989-1992, não realizava nenhum tipo de investimento em EJA.

No governo de Antonio Brito (1995-1998), a atividade principal, e que consumia maior parte dos recursos da Divisão de Estudo Supletivos da SEC, foi à organização dos Exames Supletivos de Educação Geral e Profissionalizante. A partir de 1995, os exames, que eram realizados duas vezes ao ano, passaram a acontecer uma única vez devido à escassez de recursos.

Com as eleições em 1998, um partido de esquerda vence com Olívio Dutra. Esse governo organizou o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), que promoveu seminários de discussão e formação dos professores nas diferentes regiões. A estrutura não foi alterada, pois nos seus dois primeiros anos de governo, a Secretaria da Educação continuou trabalhando com a EJA através de diversas modalidades de Ensino Supletivo. Permaneceram coexistindo as turmas do Projeto Ler, os Cursos Supletivos através dos CES – Centro de Estudo Supletivo, CRES – Centro Regional de Ensino Supletivo e NOES – Núcleo de Organização do Ensino Supletivo, parcerias com diversas entidades não-governamentais. E também os exames supletivos que permanecem até hoje, amparados pela LDB 9394/96 que diz em seu art. 38:

> os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. 1º os exames supletivos a que se refere este artigo se realizar-se-ão: I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos ; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (LDB 9394/96).

Juntamente, a SEC também desenvolveu o MOVA/RS (Movimento de Educação de Jovens e Adultos) em caráter estadual. Este se desenvolve através de parceria que estabelece atribuições ao Governo do Estado, através da Secretaria e as entidades conveniadas, que podem ser prefeituras ou entidades civis.

A alfabetização no MOVA conta com educadores populares, que são pessoas da comunidade onde os alunos estão inseridos, que são indicados pelos conveniados. Estes educadores têm uma ajuda de custo durante dez meses para alfabetizar os educandos. Se nesse tempo os educandos ainda não se alfabetizaram, a entidade conveniada pode indicar outro alfabetizador. Portanto, para alfabetizar no MOVA, há como critério o vínculo com a comunidade, não sendo necessário a formação do professor (CADERNOS DO MOVA/RS, p. 14). Além disso, este movimento conta com um programa de educação continuada dos educadores populares que tem como parceiro as universidades das regiões do Estado e assessoria da SEC. No Brasil, houve várias experiências municipais de MOVA, porém, em nível estadual, é a primeira experiência.

Este projeto teve grande peso em relação à construção de uma cultura de alfabetização. O conceito de alfabetização para o MOVA é, no mínimo, o primeiro segmento do Ensino

Fundamental com a responsabilidade da alfabetização inicial (nível alfabético) e ao mesmo tempo coloca como condição a continuidade do processo de alfabetização ingressando na Rede Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

Além das iniciativas desenvolvidas pela Secretaria da Educação, várias prefeituras têm projetos políticos-pedagógicos de EJA. O Estado também conta com projetos de qualificação e requalificação profissional relacionados ao Programa PLANFOR (Plano Nacional de Formação do Trabalhador ou de Qualificação Profissional) e PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), desenvolvidos pela sociedade civil, empresas e movimentos sociais.

O PLANFOR e PRONERA, programas federais de formação de jovens e adultos destinados a populações de baixa renda e baixa escolaridade, foram concebidos na segunda metade dos anos 1990 em três momentos distintos do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

O PLANFOR, atualmente PNQ (Plano Nacional de Qualificação), não é um programa de ensino fundamental e médio, destinando-se original e prioritamente à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica; requer um perfil de formação requerido pelo mercado de trabalho. Este plano apóia iniciativas destinadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade.

O PRONERA comporta vários componentes (alfabetização, escolarização fundamental, qualificação técnico-profissional, formação de professores nos níveis médio e superior), mas o principal deles também é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais proporciona cursos com um ano letivo de duração. A partir de 2000, ampliou a abrangência desse curso para dois anos de duração, devendo equivaler ao primeiro segmento do ensino fundamental.

Esse programa guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental. Uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra foi capaz de introduzir uma proposta de política publica de EJA no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária.

Esses programas são recentes, têm abrangência nacional ou regional e possuem uma complexidade interna cuja análise aprofundada escapa às possibilidades desse estudo, está relacionado ao meu fenômeno material social, entretanto, não poderia deixar de citá-los, ainda

que um modo limitado, uma vez que comportam, em seu interior, as tendências emergentes das políticas nacionais de EJA.

Outro Programa de Alfabetização de jovens e adultos presente no estado é o programa de Alfabetização para Mulheres em três meses. Este projeto teve início em 1997 e mantêm-se até os dias atuais, sendo promovido pela ONG Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) em parcerias com as prefeituras. O conceito de alfabetização do GEEMPA é semelhante ao conceito oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2003 (MEC/INEP/IBGE), o Rio Grande do sul totaliza 177.314 alunos na EJA. Um elevado índice de pessoas que se deslocam para o ensino noturno supletivo e ou EJA que não puderam estudar em idade adequada no ensino regular mostra o que Siqueira (2004) e Aguiar (2001) dizem, a necessidade de políticas públicas urgentes para essa modalidade da educação.

Se analisarmos, após a constituição de 1988, vemos que algo da ditadura permaneceu, principalmente a concepção de EJA como suplência. Porque essa reconheceu o direito aos jovens e adultos ao Ensino Fundamental em seu art. 228, e a LDB 9394/96 estabelece duas possibilidades de atendimento ao jovem e adulto. Esse direito deve se dar pela educação escolar e também por meio de cursos supletivos.

O Plano Estadual de Educação garante o acesso e a permanência de jovens e adultos na EJA, mas o que a pesquisa de Siqueira (2004) mostra é que a EJA oferece uma jornada de estudos aos jovens compatível com os interesses dos empregadores, que por sua vez não favorecem a permanência dos jovens na escola, pois tiram deles mais tempo para o trabalho e nem se preocupam com a permanência do jovem na escola.

Atualmente, segundo Lenira Weil[16], coordenadora da divisão de EJA da Secretaria da Educação/RS, o Governo do Estado vem investindo nessa modalidade da educação, promovendo seminários de discussão e formação de professores da EJA nas diferentes regiões, com convênio do MEC assinado entre a SEC e as universidades do estado.

No Estado do Rio Grande do Sul, a EJA está dividida em cinco grandes regiões. A primeira região compreende as coordenadorias de Porto Alegre, São Leopoldo, Osório, Guaíba, Canoas e Gravataí. A segunda está Pelotas, Uruguaiana, Bagé, Rio Grande e Santana do

[16] CADERNOS DE ESTUDOS, n. 2 da DEJA. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. Dez. 2003 e Mar. De 2004. p. 07

Livramento. A terceira compreende Cruz Alta, Santo Ângelo, Santa Rosa, Três Passos, São Luiz Gonzaga e Ijuí. Na quarta regional, está Estrela, Caxias do Sul, Santa Cruz do Sul, Bento Gonçalves e Cachoeira do Sul. A última regional tem Passo Fundo, Palmeira das Missões, Vacaria, Soledade e Carazinho.

Segundo a coordenadora, é política dessa secretaria trabalhar com a diferença, com as metodologias próprias de cada lugar, respeitar a formação, o contexto, a realidade, as diversas culturas, onde e como os sujeitos se colocam. Por isso, se preocupam e priorizam a política pública descentralizada, de formação continuada.

Concluindo, vejo que só é possível entender a história da EJA e as contradições da escolarização de jovens e adultos, se contextualizar as transformações econômicas, considerando o modo de produção capitalista presente em nosso país. O Estado não questiona as contradições da estrutura social brasileira, ao contrário, prepara a população para o bom funcionamento da sociedade reforçando as relações de classe e grupos.

## 1.6 A LEGISLAÇÃO E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO MUNDO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta uma história recortada por instabilidades e pela falta de uma política regular e consistente que atenda a essa população. Comumente, a idéia da Educação de Jovens e Adultos vem associada a campanhas de alfabetização, a cursos de Ensino Supletivo (muitas vezes, vistos como de baixa qualidade), a aulas de Tele-Curso ou Ensino a Distância. Essas idéias estão ligadas às necessidades da sociedade e, conseqüentemente, às transformações socioeconômicas. Farei uma tentativa de expor informações e elementos que darão suporte para percebermos o desenvolvimento da EJA e seu conceito através do caminhar histórico.

O momento histórico se reflete através da lei, numa sociedade dividida por classes, é o dominante que determina a lei. Marx (2002a) coloca ainda que a sociedade capitalista possui uma tendência em universalizar seus pensamentos segundo o interesse daqueles que detêm os meios para a produção material: “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa sociedade é também a potência dominante espiritual”. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual (os pensamentos dominantes são

apenas expressões ideais das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, expressões das relações que fazem de uma classe, a classe dominante; dizendo de outro modo, são idéias e, portanto, expressões das relações que fazem de uma classe a classe dominante).

Para compreender esse fenômeno material social (EJA), é necessário entender que se vive numa sociedade de classes, num sistema econômico capitalista regido por políticas neoliberais, onde o Estado está deixando de ser Estado. Estamos vivendo uma era onde há mais mercados e menos Estado, percebe-se, em escritos, mais críticos que tentam mostrar e alertar as pessoas de que há uma redução do setor público, e as ações implementadas pelas políticas públicas sofrem grande interferência do Banco Mundial e do FMI, que procuram preparar essa população para a conservação e o bom funcionamento da sociedade de classes.

Atualmente vemos a esquerda se aliar aos propósitos do capitalismo. Como salienta Trombeta (2003, 2004), a esquerda mundial não está preparada teórica e politicamente para enfrentar as novas situações e as conseqüências das mesmas: a integração econômica européia, o Nafta e a ALCA são exemplos do novo cenário geográfico, social, econômico e político.

O que se percebe é uma carência de recursos políticos e intelectuais para tratar estes novos acontecimentos econômicos e sociais. Há uma visível perda de identidade dos partidos operários e dos partidos de esquerda diante da reestruturação do capitalismo ocorrida, principalmente, a partir da década de 1970 e de suas novas formas de organização do mercado de trabalho.

Hoje a maioria dos alunos adultos trabalhadores ou desempregados procuram a escola com o objetivo de uma melhor qualificação para o trabalho, com o intuito de sobreviver. Mas não percebem que o processo de trabalho não é pensado pelo trabalhador, mas sim pelo capitalista, donos dos meios de produção e inclusive da força de trabalho do trabalhador. Como coloca Siqueira, Viero e Viegas (1999), o trabalhador moderno perdeu o que os artesãos das oficinas, em períodos pré-capitalistas tinham, o conhecimento da totalidade do processo de seu trabalho e o comando sobre o mesmo.

Atualmente, o trabalho parcelado e fragmentado permite maior exploração do trabalhador e, para esses trabalhadores, o ensino não precisa ser mais do que executar tarefas. Temos jovens e adultos analfabetos ou mal alfabetizados frutos da exclusão social que ocorre nas relações sociais capitalistas, e é esta sociedade de exclusão que afirma que o analfabeto deve

existir, embora não crie condições necessárias para que o adulto estude (SIQUEIRA; VIERO; VIEGAS, 1999).

Como parte deste contexto, a EJA, nas últimas décadas, especialmente no início dos anos 1990, foi adquirindo um reconhecimento formal, manifestado tanto nas conferências e encontros sobre o tema como no plano legislativo (LDB, constituições). Nesse período, a ONU declara o ano de 1990 como sendo o Ano Internacional de Alfabetização e, em março do mesmo ano, acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. Essa tinha como objetivo ratificar, de forma detalhada, que todas as pessoas têm direito à educação, estabelecendo um conjunto de princípios e compromissos assumidos, ao menos teoricamente, pelos países presentes na Conferência.

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1998, conhecida como a V CONFITEA, foram assumidos compromissos relacionados aos direitos dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo de toda a vida. Isso significa um alargamento do conceito de alfabetização que é concebido para além da escolarização ou da educação formal. Essa concepção de alfabetização resgata a Declaração da comissão sobre educação presidida por Jacques Delors em 1996. Essa declaração traz a concepção de educação por toda a vida, problematizando, assim, a distinção tradicional de educação inicial e educação permanente (SIQUEIRA; VIEIRO; VIEGAS, 1999).

Segundo Di Pierrô (2004), a concepção de alfabetização na declaração de Hamburgo é concebida como necessidade de aprendizagem relacionada ao contexto sociocultural, servindo de ferramenta para o processo de transferência dos indivíduos e da coletividade. O alargamento do conceito de formação de adultos passa a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Esse conceito, no entanto, para Di Pierrô, não foi plenamente assimilado por nós. A concepção predominante entre educadores e gestores da educação brasileira continua a ser a visão compensatória. Isso quer dizer, a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência. Essa concepção está por trás do ensino supletivo. Para a autora, a hegemonia da concepção restrita dificulta a possibilidade de explorar o potencial formativo de outros ambientes que não apenas a escola como, por exemplo, os ambientes urbanos, os ambientes de trabalho, dos meios de comunicação e de informação.

Di Pierrô (2004) coloca que o objetivo atribuído a EJA pela Declaração de Hamburgo é o desenvolvimento da autonomia:

> [...] é o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais porque passa o mundo atual mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (p. 12).

Os documentos originários da V CONFITEA (1998), que são a declaração de Hamburgo e o Plano de Ação para o Futuro, têm o "tom" claro de adaptações às mudanças.

Haddad (1999), ao analisar essa declaração e o Plano de Ação, ressalta que, apesar dos avanços apresentados nos mesmos, eles deixam de fazer uma análise conjuntural que aponte as conseqüências sociais do capitalismo, da globalização, não falam dos impactos sociais do crescente desemprego nem do destino de milhões de cidadãos que estão fora da possibilidade de participar do banquete global. E também coloca que, no plano legislativo, todo o movimento de reconhecimento formal do direito a EJA trabalhadores tem ocorrido simultaneamente a um crescente abandono dos setores públicos responsáveis.

A partir desta conferência, os países latino-americanos estão se mobilizando e traçando uma estratégia para o continente. Segundo Viero (2004), o documento sobre estas estratégias destaca vários pontos, como o debate sobre os novos conceitos e enfoques da EJA; o fortalecimento de instituições e redes; o exercício de controle dos cidadãos; a construção de políticas educativas; e a vinculação da EJA com a superação da pobreza.

Segundo Di Pierrô (2004), no Brasil foram implantados planos e programas de alfabetização, elevação de escolaridade, qualificação profissional, saúde preventiva, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação na reforma agrária. Mas o problema é que estas iniciativas careceram de articulação dispersando os recursos já escassos, além de limitar o impacto social dos programas e, principalmente, sem que se tenha logrado articular minimamente tais iniciativas em favor de uma aprendizagem integral das pessoas jovens e adultas.

Siqueira (2004), em sua tese doutoral, na qual faz uma análise detalhada sobre a V CONFITEA, coloca que suas metas e os resultados das políticas públicas implementadas no Brasil revelam modestos progressos. Pois, o índice de analfabetismo no Brasil caiu, entre 1996 e 2001, de 14,7% para 12,4%. O analfabetismo funcional regrediu de 32,6% para 27,4% e a escolaridade média dos jovens e adultos elevou-se de 5,8 anos para 6,4 anos. Esses progressos se

devem em parte à ampliação de oportunidades escolares para as novas gerações e não podem ser atribuídas às políticas publicas de jovens e adultos.

Pelos dados do IBGE, a população jovem e adulta que tem baixa escolaridade e participa do Ensino Fundamental cresceu numa proporção de 13%, em 1996, para 21%, em 2000. A meta de Hamburgo é de reduzir em 50% o analfabetismo e a meta do Plano Nacional de Educação é a de superar o analfabetismo até 2011. Outra meta assumida pelos países na CONFITEA foi adotar leis e políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida. Mas a reforma da educação brasileira focalizou os recursos em favor da educação fundamental, de crianças e adolescentes. Outro compromisso assumido é em relação às condições de trabalho e às perspectivas profissionais dos educadores de adultos que, segundo o INEP (2000), existem quase 190 mil professores atuando na EJA, dos quais 40% não têm formação superior.

Em 2000, realizou-se a Reunião Mundial de Educação ocorrida em Dakar, Senegal, com a finalidade de avaliar a Década de Educação para Todos. Essa conferência contou com a presença de 1.500 participantes, representações governamentais, ONGs, a ONU, a UNESCO, o BM e outras organizações. Além de ter como objetivo assumir a educação como “um direito humano fundamental”, “chave para um desenvolvimento sustentável”, “para assegurar a paz”, “para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI”, compromete-se também a cumprir objetivos diretamente ligados a EJA, como alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso à educação básica e continuada para todos os adultos, entre outros.

Em setembro de 2003, a UNESCO realizou um balanço intermediário em Bancoc, Tailândia, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da EJA, após a V CONFITEA, e de preparar a próxima conferência. O balanço realizado sobre a EJA, sintetizado na chamada ação e a responsabilidade, não foi otimista. A maioria dos países reduziu o financiamento público para a aprendizagem dessa parcela da população. Isso decorre da prioridade concedida pelas agências internacionais (BM) e governos nacionais à educação fundamental que prioriza o atendimento de crianças e adolescentes (SIQUEIRA, 2004).

Desde 1949, quando ocorreu a 1ª Conferência em Elsinore, na Dinamarca, até a 5ª Conferência em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a Educação de Adultos tem tido um reconhecimento e importância para o fortalecimento da cidadania, para formação cultural da população e para melhoria do bem-estar da sociedade.

Segundo Triviños[17], a 1ª Conferência de Educação de Adultos, em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, teve seus representantes, em sua maioria, das nações industrializadas (69 países desenvolvidos e 10 subdesenvolvidos), assim, apresentaram somente os seus problemas, partiram do pressuposto de que os adultos que buscavam a educação já eram alfabetizados.

A 2ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Montreal, no Canadá, em 1963, tinha como tema a Educação de Adultos em um mundo em mudança (nas ciências, nas técnicas, na urbanização, na industrialização, na política, na família, nas relações socioeconômicas e na cultura). Nesse evento, 54 países participaram. E chegou quase ao consenso a educação contínua, sendo um dos resultados mais importante da conferência. Triviños coloca que a educação de adultos continua considerando os adultos como uma educação que visa às mudanças dos problemas da comunidade.

Durante os anos 1960, a discussão da educação permanente se prolongou e se aprofundou. Mesmo sem ter uma definição, a Educação de Adultos expandiu em quase todos os países (PAIVA, 1982).

No período que compreende as conferências entre Dinamarca e Tóquio (1949 e 1972), Triviños, Wright e Souza (1985) observaram um aumento da educação de adultos no mundo, mas o que ocorreu nesse tempo de mais de vinte anos foi o foco somente da classe média.

A 3ª Conferência Internacional realizada em Tóquio, no Japão, em 1972, apresentou como tema a educação de adultos no contexto da aprendizagem contínua. O resultado deste evento foi uma visão mais compreensiva da Educação de Adultos. Essa não seria apenas uma alternativa para suprir os problemas ocasionados pelo sistema formal, mas deveria ser considerada parte integrante do sistema educacional.

A nova dimensão que tomou a educação de adultos, de Tóquio em diante, trouxe grandes repercussões, especialmente nos países subdesenvolvidos. As nações do Terceiro Mundo elaboraram planos, realizavam projetos tendentes a fornecer educação a maior número de pessoas. Mas o que ocorreu é que a educação de adultos foi tratada como suplência da educação fundamental, com o objetivo de reintroduzir os analfabetos no sistema formal de educação.

Dessa forma, as três conferências da UNESCO retratam aspectos relevantes das complexas e diferentes experiências internacionais neste campo. Por isso, estas só puderam produzir diretrizes muito gerais. O fato de seu discurso ser moderado e neutro é produto das

---

[17] TRIVIÑOS. A. N. S. **Conceitos Gerais sobre educação de adultos.** (S. I. s. n.) [Texto digitado]

negociações entre os participantes, na sua maioria países desenvolvidos, sem contar que pensavam a educação de adultos para pessoas alfabetizadas.

Já a 4ª conferência Internacional de EJA, realizada em Paris, na França, no ano de 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos. Nela, foram discutidos temas como alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde, nutrição, educação cooperativa e educação técnica (VIERO, 2001).

No processo de reconhecimento mundial da EJA, que perpassou essas cinco conferências internacionais, Haddad (1999) coloca que há uma contradição entre esse reconhecimento formal e as ações dos governos. O autor ainda coloca que, na 5ª conferência, apesar dos avanços apresentados, deixaram de fazer uma análise conjuntural do capitalismo, o que esse sistema está produzindo na organização da vida material das pessoas, principalmente para os excluídos das possibilidades de uma vida humana e digna. Também não analisaram os efeitos da globalização, dos milhões de pessoas desempregadas.

No Brasil, segundo Aguiar (2001a), a Educação de Adultos é fruto de uma educação delimitada pelos jesuítas, liderados pela Igreja Católica, que os convertiam através da instrução. Os índios e os africanos eram só catequizados, tornando-os mais dóceis, e logo, mais fáceis de serem aproveitados como mão-de-obra para o trabalho manual.

O período colonial brasileiro ficou marcado pela relação de dominação dos colonizadores, não só economicamente, mas também dirigida aos saberes escritos da colônia. Uma vez que não permitiam nem o acesso nem a produção dos materiais escritos. Como lembra Moll (1996),

> o alvará de 20 de março de 1720 proíbe as letras impressas no Brasil; o alvará de dezembro de 1794 proíbe o despacho de livros e papeis para o Brasil e o aviso de 18 de junho de 1800 ao Capital-general das Minas Gerais repreende a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula das primeiras letras. Além disso, lembramos uma ordem do governo português, em 1747, para destruir e queimar a primeira gráfica da colônia (p. 12).

Quanto à escolarização de adultos, se pode observar o quanto às experiências têm sido movidas por interesses políticos-eleitoreiros. Segundo Tavares (1999), os primeiros dados correspondem ao atendimento do jovem e do adulto analfabeto engajado em atividades produtivas e que freqüentava as classes noturnas na época do Império. Os professores recebiam apenas uma gratificação e as aulas ocorriam em locais improvisados. Apesar de os resultados não

serem considerados satisfatórios, pois as classes apresentavam alto índice de evasão, os cursos continuaram a existir e as classes noturnas expandiram-se praticamente por todas as províncias entre 1870 e 1880. Essa expansão não significou avanços, uma vez que suas bases estavam apoiadas em idéias de uma educação para “desvalidos”. Desta data até meados dos anos 30 do século passado, a Educação de Adultos acompanha o crescimento do sistema elementar de ensino, mas sem alternativas muito significativas. Somente a partir dessa data é que encontraremos movimentos mais significativos em relação à EJA.

Dessa forma, pode-se sistematizar que a EJA no Brasil, em relação a sua escolarização, está ligada aos projetos de desenvolvimento econômico brasileiro, de forma que o processo de significação está alicerçado na ideologia compensatória e sua ênfase na educação como um capital que promove o desenvolvimento.

Sendo assim, a EJA tem função adaptativa. Com isso as ações do Estado, ao longo da história, para ampliar a escolarização de jovens e adultos, com suas exceções, não questionam as contradições para o bom funcionamento da sociedade, reforçando as relações de classe e grupos. Além disso, há o fato de essas ações serem fragmentadas e caracterizadas pela descontinuidade, pois muitos projetos não saíram do papel. Como conseqüência, não se consolida políticas públicas de educação para jovens e adultos em nível nacional.

A EJA, desde a sua constituição, se materializou ao longo da história através de resistência, que mesmo sendo impedidas pelas relações de poder, ressurgiram com intensidade nos contextos democráticos. Foram com os movimentos sociais, dentre eles dos trabalhadores (os anarquistas, os socialistas), das mulheres, dos negros, que pressionaram o discurso hegemônico, provocando deslocamento de sentido de uma EJA utilitarista, produtivista, para uma EJA que busca a emancipação do jovem e do adulto.

Foi no início da década de 1940 que se começa o debate sobre programas especiais para adultos considerando sua condição de trabalhador.

O período que vai de 1940 a 1964 é marcado por uma crescente democratização da sociedade, ao mesmo tempo em que se dava o fim da substituição fácil de importações, quando o capital internacional começa a forçar sua entrada mais efetiva no país. A reconstituição da história da EJA também nos aponta para espaços de resistências à adaptação aos modelos de desenvolvimento econômico.

A perspectiva de uma EJA diferenciada da educação infantil se materializou também no plano legislativo com a Lei Orgânica do Ensino Primário, que ficou dividida em duas categorias, das quais uma delas tratava do ensino supletivo, ficando expresso que “o ensino primário supletivo, de dois anos, é destinado a adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada”. Viero (2001), informa que nessa época a organização do ensino primário supletivo diminuiu a taxa de analfabetismo significantemente no final da década de 1940 e toda a de 1950.

Neste período, a educação de adultos foi prioridade, pois, tanto no Brasil como na América Latina, foram implementados programas de massa destinados à educação de adultos, financiados com recursos federais através das campanhas de alfabetização. Mas essa prioridade era porque havia um projeto de desenvolvimento nacional, embora não visasse à alteração da concentração de renda.

Contudo, ao financiar a EJA, embora com uma concepção utilitarista e adaptativa, o Estado brasileiro efetiva políticas de inclusão, redirecionando os recursos públicos para serviços que abrangem a grande maioria excluída dos seus direitos básicos.

Todavia, o discurso da EJA, expressado na LEI 4024/61, que contempla o Ensino Primário, continua tratando essa modalidade de educação como supletiva, cujo sentido é o de educação compensatória. O artigo 27 desta lei expressa que: “para os que iniciarem depois da idade, poderão ser formados classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

Esse sentido da EJA, expresso nessa lei, ia contra o contexto que questionava as concepções teórico-metodológicas presentes nas iniciativas do Estado em relação à EJA.

Nesse período de resistência, se questionaram a adaptação da escolarização infantil aos programas de adultos. E esses questionamentos em relação à EJA não surgem na escola, eles são produtos das várias organizações de trabalhadores e movimentos de educação popular e de adultos.

Segundo Moll (1998), esse foi um momento especial na conjuntura brasileira.

> [...] da história brasileira onde surgem uma nova postura epistemológica, uma nova forma de pensar o Brasil [...]. definindo-se um espaço próprio, tanto no universo de discussões teóricas, quanto nas realizações governamentais para a educação de adultos, evidenciando-se pelo convite a Freire para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (p. 100).

O Brasil estava vivendo de um lado um ambiente democrático e por outro uma pressão pela livre internacionalização da economia. Nesse contexto, há um marco histórico, segundo Paiva (1987), as campanhas são questionadas ao mesmo tempo em que se coloca a necessidade de desenvolver métodos e técnicas para adultos.

É nesse momento que tem início as experiências pedagógicas de Freire, que ele mesmo chamou de “educação libertadora” e que consolida o conceito de educação popular como um novo paradigma para pensar a educação. Dessa forma, a educação popular veio associada ao nome de Paulo Freire. E é nesse contexto das experiências que ele desenvolve seu método para alfabetizar adultos. Por isso, o trabalho com a alfabetização vai além das normas lingüísticas, pois trabalha com a dimensão de totalidade da linguagem do mundo.

Nesse período da história, todos esses movimentos foram freados com o golpe militar de 1964. Esse interrompe a maneira de pensar a EJA e, ao mesmo tempo, coloca o papel do Estado como centralizador e controlador das relações sociais, com o objetivo de garantir a tendência de internacionalização da economia. Os movimentos foram acusados de ideologia de esquerda. Como conseqüência, exilou pensadores e militantes dos Movimentos de Educação Popular, entre eles Freire, e, ao mesmo tempo, censurando e perseguindi seus líderes. Todavia, os Movimentos Populares, mesmo interditados, continuam atuando na clandestinidade.

O educador Freire foi exilado para o Chile e lá continuou sua caminhada ao saber popular, ajudando os camponeses chilenos e os engenheiros agrônomos no importante processo de reforma agrária que vivia aquele país. Em Guiné Bissau, Freire continua também enfatizando o papel da alfabetização de adultos e sua pós-alfabetização na reorgnização da história do alfabetizando e da sociedade.

Para consolidar a posição política desse governo centralizador e controlador das relações sociais, deu nova orientação para os programas de Educação de adultos instituindo o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1967.

A instituição do MOBRAL pela Lei 5379/67 é a concretização de uma proposta que sintetiza uma série de mobilizações que aconteceram no governo militar, pois, com o golpe, debateram-se formas de se colocar em prática uma Educação de Adultos que atendesse as diretrizes do governo.

Essa fundação, a partir da segunda metade de 1969, passou a assumir características de um programa de massa, privilegiando pessoas que estivessem entre 15 e 30 anos de idade para

alcançar os objetivos e atender os excluídos do processo de escolarização. Mas Paiva (1982) diz que este foi para obter informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população.

O Mobral foi caracterizado como campanha de alfabetização que, segundo Paiva (1982), em 1970, atingiu cerca de 500.000 alunos nos quatro primeiros meses de funcionamento, mas seu papel era concretizar uma política de alfabetização funcional de acordo com o modelo de desenvolvimento econômico capitalista.

A estruturação do MOBRAL, segundo Aguiar (2001), em âmbito nacional, ocorreu com duas características contraditórias. A primeira foi a de descentralização de sua operacionalização. Foram criadas comissões Municipais (empresários e membros do clero conservador) que recrutavam analfabetos, proviam salas de aula, recrutavam e remuneravam professores e monitores. A segunda característica era o material didático-pedagógico que ficou sob responsabilidade de entidades privadas que constituíram equipes pedagógicas e o produziram em âmbito nacional, desconhecendo as peculiaridades locais e regionais, mesmo que a LDB 5162/71 enfatizasse a necessidade de respeito àquelas peculiaridades.

Do ponto de vista técnico-operacional, o MOBRAL constituía, inicialmente, dois programas: o de Alfabetização Funcional e o de Educação Integrada. Somente em 1974 que o MOBRAL adquiriu o direito de outorgar certificados de conclusão de curso, referendados pelas secretarias estaduais ou municipais.

Segundo Aguiar (2001a), a partir de 1976, o MOBRAL passou a ter direito de firmar convênios com escolas particulares. Apesar de existir por 15 anos, o MOBRAL não conseguiu reduzir o número absoluto e nem o índice relativo de analfabetismo no país. Somente gerou mais de 30 milhões de analfabetos funcionais.

Dessa forma, o MOBRAL foi a concretização de uma série de mobilizações que aconteceram no governo militar e a manifestação de objetivos políticos e econômicos na educação. Haddad (apud MOLL, 1998) diz que:

> através do MOBRAL e do Ensino Supletivo instituídos pelas leis 5379/67 e 5692/71 o estado constitui elementos fundamentais no interesse da preservação da ordem capitalista, e a natureza excludente do projeto político econômico da ditadura manifestou-se claramente na política educacional (p. 106).

No contexto do MOBRAL, Viero (2001) aponta a idéia de erradicação do analfabetismo e a consideração dele como causa do desemprego. A justificativa da campanha de massa, em termos econômicos, nesse período, está de acordo com uma mudança de uma abordagem "cultural" no estabelecimento das metas educativas para uma abordagem que considera predominantemente, o problema da adequação da mão-de-obra ao mercado de trabalho.

As reformas do ensino dessa época revelam que o papel da escola resume o aprendizado na criação de força de trabalho e o progresso que está no modelo de desenvolvimento. Mas mesmo assim, com a criação do Supletivo e do MOBRAL o governo permite a ampliação de possibilidades de acesso à escolarização dos jovens e adultos, e essa ampliação tem papel importante na história da EJA no Brasil.

Na Lei 5692/71, o ensino supletivo mereceu um capítulo específico, no qual apresentava dividido em quatro modalidades: suplência, que se referia à organização dos cursos supletivos; suprimento; aprendizagem; e qualificação. Haddad critica a questão de suprimento, pois coloca o ensino regular para os jovens e adultos como mais precário que o ensino regular. Critica também que ainda hoje essa ênfase nos exames supletivos presente na atual LDB 9394/96 favorece a omissão do Estado, que abre mãos de artifícios básicos como os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. deixando para o mercado a responsabilidade do processo educacional.

Na transição da ditadura para a democracia, em se tratando da EJA, não houve um questionamento das práticas materializadas, mesmo com a substituição do MOBRAL pela Fundação Educar – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, devido às críticas feitas ao MOBRAL em virtude da CPI de 1976 e do não alcance da meta. Sua diferença é que esta se definia como órgão de fomento e não como executor dos programas de educação básica de jovens e adultos. Ou seja, a Educar abriu possibilidades de convênios e ações diferenciadas com a sociedade civil (MOLL, 1998).

A Nova constituição de 1988, no artigo 212, amplia o direito do cidadão e o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolarização básica, independente da idade, colocando a EJA, em termos de direito, no mesmo patamar da educação infantil, havendo um reconhecimento do direito da EJA na constituição Federal. Isso demonstrou, apesar das dificuldades, uma intencionalidade política.

No início dos anos 1990, o Governo Collor extinguiu a Fundação Educar (pois o Ministro da Educação Carlos Alberto Chiarelli cortou as verbas da Fundação) e substitui pelo PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, o qual reafirma os propósitos da Universalização do Ensino Fundamental e da eliminação do analfabetismo.

Segundo Moll (1998) essa substituição reforça a descontinuidade dos programas de EJA que, em um ano, desapareceu. A autora coloca que esse plano reflete o desconforto, mais formal do que real, das mesmas elites oligárquicas, procurando adequar o país à nova ordem mundial. A educação de jovens e adultos é relacionada a projetos de desenvolvimento econômico brasileiro

O terceiro Ministro da Educação, professor José Goldemberg, declarou seu total desinteresse pela EJA, explicitando a posição do Estado. Este diz ao Jornal do Brasil:

> O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos esforços em alfabetizar população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo [18] (Rio de Janeiro, 12 dez. 1991).

Na mesma linha de raciocínio, o consultor do BM, à época, Cláudio de Moura Castro, assim se pronunciou:

> isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais [...] que não podem ser reproduzidos no Brasil. Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básico passe a funcionar (VEJA, 05 mai. 1993)[19].

Do mesmo modo, evidenciando o que se chamou aqui de tendência de pensamento, note-se a afirmação do pesquisador do IPEA, Sérgio Costa Ribeiro, também à época: “Alfabetizar adultos é um suicídio econômico: um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação” (Veja, 23/06/1993). Diante de depoimentos dessa forma, fazem crer que a EJA é um desperdício. E não investir na EJA é manter essas pessoas à margem da sociedade, é desrespeitar o direito individual de acesso a um bem cultural essencial.

---

[18] SIQUEIRA, J.; VIERO, A.; VIEGAS, M. F. Op cit. p. 41.

[19] AGUIAR, R. H. A. **Educação de Jovens e Adultos, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.** Aprendendo com Jovens e Adultos – NIEPE – UFRGS, nº 1, Ano 2. Dez. 2001, p. 96-7.

Após o impeachment do presidente Fernando Collor, é retomada a questão da EJA que, como desdobramento da Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, culmina o Plano Decenal de Educação para Todos, que estabelece, como meta global a ser alcançada em 10 anos (1993 – 2003), a ampliação do atendimento aos jovens e adultos.

O aspecto mais relevante para a EJA, na Conferência de Jomtien, foi a compreensão da educação básica como a educação de crianças, jovens e adultos, sem distinção. O Brasil participou da Conferência e assinou, com outros 155 países, a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, e também foi indicado, com outros países, para receber ajuda internacional prioritária, em face de seu imenso contingente de analfabetos. Mas para isso teria que apresentar um plano decenal de ação, de acordo com as orientações da Declaração Mundial. Aí que surge o Plano Decenal de Educação para Todos.

Segundo Viero, Siqueira e Viegas (1999), essa declaração ficou apenas no papel. Em conseqüência da Conferência em Jomtien, não houve ações práticas do governo brasileiro na consecução de políticas públicas que ampliassem o atendimento à população de jovens e adultos.

Com o governo Fernando Henrique Cardoso, em relação à EJA é, praticamente, suprimido da agenda política educacional. Esse, obedecendo às diretrizes da globalização e atendendo as orientações Banco Mundial, enfatiza o atendimento a educação básica de crianças na faixa de idade escolar e exclui a população jovem e adulta desse serviço social.

Conforme Viero, Viegas e Siqueira (2000), a globalização é um processo que se caracteriza pela generalização dos princípios do capitalismo aos mais longínquos lugares, que são incorporados à lógica da livre empresa, da produtividade, do consumismo, da lucratividade e da tecnificação. Essas características tornam-se padrões para os mais diversos povos, em suas formas de organização social da vida e do trabalho, ultrapassando as fronteiras culturais, lingüísticas, religiosas e civilizatórias, fazendo com que muitos do que se pensa no mundo passe a se pautar pelo que é moderno, ou seja, vive-se um contexto em que as coisas, as gentes e as idéias passam a ser atravessadas pela desterritorização e a formação de novas modalidades de territorização.

No Brasil, o processo de globalização reflete nas políticas públicas educacionais, que seguindo orientações do Banco Mundial, enfatizam o atendimento à educação básica de crianças, na faixa de idade escolar, secundarizando a EJA. Dessa forma, as reformas educacionais recentes

mantêm a gratuidade da EJA, mas retiram a obrigatoriedade do Estado (poder público) de oferecê-la, e isso se verifica no não repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Ou seja, sem (quantidade) condições financeiras necessárias, torna-se difícil para os mesmos desenvolver políticas públicas de EJA com um nível de qualidade.

As reformas educativas do governo FHC mantêm a gratuidade da EJA, mas retira a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la. Essa ação é evidente quando a população jovem e adulta não é considerada no repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério aos municípios. Em conseqüência, torna-se difícil para os municípios desenvolverem políticas de EJA sem as condições financeiras necessárias.

Segundo Haddad e Di Pierro[20], o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a distribuição dos recursos do Fundo para as matrículas do Ensino Fundamental nos cursos de jovens e adultos pelo fato de que poderia provocar, no âmbito dos governos estaduais e ou municipais, uma corrida para criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos pedagógicos requeridos para essa modalidade de ensino. E também o MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta contabilização do alunado.

Dessa forma, o Governo Federal desestimula estados e municípios a oferecerem educação à população jovem e adulta.

Os autores complementam ainda dizendo que as razões apresentadas para o veto não se sustentam, pois a constituição e a LDB assegura ao cidadão o direito ao Ensino Fundamental público e gratuito, independente da idade. E mais, o Brasil teria que ampliar a oferta de cursos de EJA para cumprir os compromissos nacionais e internacionais firmados em 1990 no Plano Decenal de Educação para eliminar o analfabetismo até o final do milênio. Pois o Brasil é o país latino-americano com maior contingente de analfabetos absolutos.

Quando o ex-presidente ressaltou que criariam cursos de EJA e que resultaria em ensino sem qualidade, sua afirmação não tem fundamento cientifico ou prático, pois para assegurar uma

[20] ENCARTE INFORMAÇÃO EM REDE. Ação Educativa. Encarte do boletim mensal sobre Educação de Jovens e Adultos. São Paulo. Ano VIII n. 69. set. 2004.

educação com qualidade é necessário estabelecer condições adequadas de financiamento, gestão, formação de educadores, pois qualidade não existe sem quantidade.

A Lei 9424/96, que criou o FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e que excluiu os alunos do ensino supletivo do cálculo para o recebimento dos recursos, representa em seu conjunto um grande retrocesso da EJA no plano legislativo. Essa mudança significou a persistência da necessidade de formação de força de trabalho com um mínimo de qualificação, sobretudo para as novas gerações. Essa postura do governo mostra o descaso com um grande número de brasileiros que não lêem ou que possuem poucos anos de escolarização, excluindo-os do direito à educação básica.

A LDB, no seu artigo 39, mantém a concepção supletiva presente na Lei 5692/71 para a EJA, e reduz a idade mínima (de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio) para que os jovens prestem os exames supletivos. Haddad coloca que esta ênfase nos exames supletivos é coerente com a idéia de ir diminuindo a responsabilidade do sistema público frente aos processos de formação do jovem e do adulto e a regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, com a conseqüente constituição de um mercado para os cursos privados, preparatórios aos exames.

Nesse mecanismo de aceleração de estudos, na EJA, o governo consegue um duplo objetivo. De um lado, atende as reivindicações da crescente demanda por EJA que precisam concluir o mais rápido possível o Ensino Fundamental e, por outro lado, diminui os custos de formação da força de trabalho, canalizando para cursos de segunda categoria os jovens que estão em idade defasada no ensino regular.

A LDB 9394/96 abordou a EJA a partir da orientação do Banco Mundial, desconsiderando o projeto da sociedade aprovada na Câmara dos Deputados. Segundo Haddad, esse projeto inicial garantia uma nova concepção de EJA, superando a idéia de uma educação supletiva. Esse tinha um caráter indutor por parte do Estado.

O Brasil, no início da década de 1990, tinha 23 milhões de crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos. Desses, 8 milhões estavam fora da escola e apenas 4 milhões estavam cursando o então 1º Grau com a idade correta. Portanto, 19 milhões estavam fora da escola ou defasados na relação série-idade. Todo esse contingente de alunos formava uma massa potencial que hoje demanda por EJA.

Na mesma época, havia 60 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade que não possuíam o ensino de Primeiro Grau. Viero, Viegas e Siqueira (2001), fundamentados em Haddad, colocam que isso demonstra que a realidade educacional do Brasil é mais a do ensino supletivo do que a do ensino regular.

Na última década, com o abandono da ação do Estado nas práticas da EJA, da continuidade e ampliação dessas e com a iniciativa da sociedade civil (parcerias) tem mostrado uma grande diversidade, porém essas parcerias não significam, necessariamente, aumento dos números de alunos atendidos. E também, quando deixam nas mãos dessas parcerias, as práticas da EJA serão de acordo com os seus objetivos, quando o governo faz isso, deixa de fora um enorme contingente populacional que não possui relações com essas instituições.

Atualmente, o que ocorre na EJA é uma onda de programas compensatórios, tanto no campo da filantropia, quanto no das políticas das empresas. Como por exemplo, “Alfabetização Solidária”, “Gente que Faz”, “Tele Sala” e “Telecurso 2000”, entre outros. Haddad (1999, p. 121) diz que a sociedade civil organizada e as políticas compensatórias do Estado, por si só se responsabilizem pelas mazelas do mercado, as políticas recentes transformam os direitos sociais universais em políticas compensatórias.

Tratar a EJA assim combina uma cultura política autoritária que concebe a EJA com benevolência, tratando os analfabetos como dignos de ajuda, o que nega sua condição de sujeito de direito, com o discurso político neoliberal do estado mínimo, que retira os serviços sociais da responsabilidade do Estado, repassando-os para a sociedade. Essa posição do discurso político oficial, no que se refere à EJA, se expressa, entre outros, tanto nos comerciais de televisão, em músicas como “Educar é...” e nas agências de crédito.

A precariedade do atendimento educacional da população da EJA fica caracterizada nas condições oferecidas pelas escolas privadas de ensino supletivo e também é onde se coloca a questão do professor leigo. O caráter não-profissional que desqualifica o educador de adultos, onde qualquer pessoa pode atuar, fazendo qualquer coisa e recebendo qualquer remuneração (SOARES, L. apud SIQUEIRA; VIERO; VIEGAS, 2000).

Por isso que Siqueira (2004) e Aguiar (2001a) defendem a tese de que a Educação de Jovens e Adultos carece, pois, de uma política pública que viabilize uma sólida formação geral e uma consistente educação profissional. Esse tipo de política se torna necessária em face de realidade em que vivemos.

## 1.7 OUTROS ESTUDOS SOBRE ESSA TEMÁTICA

Quero apresentar agora alguns estudos sobre a escolarização da Educação de Jovens e Adultos que possam auxiliar neste trabalho de pesquisa.

Haddad e outros autores organizaram uma pesquisa sobre a EJA, principalmente no período de 1986 a 1998, cujo objetivo é detectar e discutir os temas emergentes da pesquisa dessa modalidade no Brasil. Os organizadores reuniram todas as dissertações de mestrados e teses de doutorado dos programas nacionais de pós-graduação e inclusive documentos de órgãos públicos de Educação e de organizações não-governamentais.

Nesse período de doze anos, percebeu-se que os principais centros de produção acadêmica conferem destaques a dois tipos de instituições universitárias, aquelas de grande porte, que já acumularam larga experiência científica nos diversos campos do conhecimento (PUC-SP e RJ, USP, UNICAMP e UFRJ), e aquelas que possuem áreas de concentração, linhas de pesquisa ou curso de especialização no campo da EJA e temas correlacionados (UFPB, FGV, PUC-RS e a UFCE). Agora, três universidades combinam a característica de centros com tradição em pesquisa educacional, ao mesmo tempo em que sustentam linhas de pesquisa e projetos de extensão universitária com temáticas relacionadas à EJA: UFRGS, UFMG e a UFSCar.

As pesquisas que abordam a realidade nacional não representam sequer 10% do total dos estudos analisados. Isso reflete as condições em que se realizam as pesquisas de pós-graduação: com financiamento escasso, limites de tempo, ausência de projetos integrados, etc.

Outro ponto que o autor ressalta são as práticas escolares – processos de escolarização são, de fato, majoritárias em comparação com as demais, (mais da metade, 55%); o caso das políticas públicas, educação sindical ou comunitária, consiste em apenas 20% do total de trabalhos analisados.

Em algumas pesquisas analisadas, aparece o destaque de mulheres e jovens na EJA nos últimos anos. Isto revela a necessidade de pesquisas mais aprofundadas, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do Ensino Fundamental e Médio do turno diurno, bem como as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente, nas grandes cidades.

Segundo os organizadores da Revista, as pesquisas sobre o professor de EJA revelam que, ainda hoje, há o preconceito sobre esse campo de trabalho, considerando com de segunda

linha. Esse estigma está presente entre professores, corpo técnico das escolas, secretárias de educação e até entre os próprios alunos. Esse é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta da EJA, reconhecer o direito à especificidade própria desta modalidade de ensino.

Com relação à formação continuada do professor, essa deve ser feita numa relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, resultando ações ao trabalho efetivo em sala de aula. Não adianta realizar cursos esporádicos, cursos aligeirados, pois esses programas de alfabetização sem continuidade garantida são avaliados nas pesquisas como instrumentos de desserviço à EJA, pois criam expectativas nos alunos que não são correspondidas, frustrando, assim, alunos e professores, reforçando a concepção negativa de que não há o que fazer nesta modalidade de ensino.

Outro dado destacado é a questão do ensino noturno ser encarado com “um bico”. O professor do noturno, como já disse, deve encarar as especificidades deste turno, defendendo-as e buscando se qualificar como um profissional que atua numa modalidade diferenciada.

Outro aspecto que aparece nas visões dos alunos e dos professores é a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta do mundo do trabalho, não no sentido de antecipar propostas profissionalizantes, mas no de contemplar nos currículos o cotidiano das práticas de trabalho e emprego a que é submetida à maioria dos alunos que freqüentam classes de EJA.

Com relação às conclusões apresentadas na pesquisa, sobre os alunos, este tópico farei um sub-item que especifica o meu fenômeno material social particular “a vida dos egressos da EJA, no período de 1990 a 1995, em Porto Alegre, numa escola estadual específica”. Com objetivo de perceber se a EJA modificou a vida desses alunos.

### 1.7.1 O Aluno da EJA e seu Processo de Escolarização

Segundo Di Pierrô (2000), no transcorrer dos anos de 1985 a 1999, período em que vem se processando a redemocratização da sociedade e das instituições políticas brasileiras, em meio ao qual a população jovem e adulta conquistou o direito constitucional ao Ensino Fundamental público e gratuito, observou-se uma ampliação das oportunidades de escolarização que, entretanto, foi insuficiente para modificar substancialmente a representação educacional desse

grupo etário. Embora o ritmo de elevação da taxa de alfabetização tenha acelerado na década de 1990, o país não conseguiu atingir ao final do milênio a meta fixada na Conferencia Mundial de Educação Para Todos, de reduzir os índices de analfabetismo.

Da totalidade pesquisada[21], e segundo a coordenação de Haddad (1999), a maioria das pesquisas, 55%, consiste sobre a escolarização dos alunos que freqüentam a modalidade de Ensino EJA.

Os resultados das pesquisas sobre os alunos reafirmam um dilema que a EJA carrega: o de pretender dar garantias de um direito que foi negado aos seus alunos – a escolarização básica – mas, ao mesmo tempo, levanta neles uma grande expectativa quanto às mudanças que esperam no seu cotidiano, principalmente na sua realidade profissional, quando isto não depende apenas da escola. Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar para a escola depois de adulto, mas há também decepções por esta escola não corresponder a tudo o que se espera dela. Por outro lado, há, na trajetória histórica da EJA, um desvio nos seus objetivos maiores, quando esta passa a ser uma simples repassadora de certificados de conclusão de níveis de ensino.

Segundo Machado[22], das 183 dissertações e teses analisadas sobre a EJA, especificamente de temas relacionados aos alunos, somam 48 pesquisas, sendo três teses de doutorado e 45 dissertações de mestrado.

A autora percebeu que as pesquisas se dividiam em dois grupos: as de cunho sociológico, usando teóricos como Marx, Gramsci, Engels, Lukacs, Kosik, e tratavam das representações sociais da escola e do conhecimento, aos cursos e exames supletivos; e a outra, de cunho psicológico, que fundamentava os trabalhos com Piaget, Ferreiro, Vygotsky e Luria, Freire, Bourdieu, Soares e Bakhtin, que tratavam de questões relativas ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Guimarães (1990) pesquisando sobre os alunos, ratifica que esses são indivíduos que, como seus familiares, estão marcados por “carências” socioeconômicas e culturais. Como alunos, além da carência material, apresentam também carências afetivas e falta de participação nos processos de decisão dos rumos que serão dados ao seu destino profissional e societário. A autora busca conhecer, mediante a aplicação de questionário a 405 alunos e professores, o aluno da

---

[21] Entre 1986 e 1998, foram defendidas 222 teses e dissertações, predomínio das dissertações de mestrado que constituem 91% da produção, enquanto que as teses de doutoramento representam apenas 9% do total.

[22] Maria Margarida Machado é mestre em educação pela Universidade de Goiás e doutoranda em Educação pela PUC – SP e é uma das pesquisadoras sobre a analise das dissertações, teses e outros documentos sobre a EJA no Brasil, no período de 1986 a 1998.

escola noturna de 5ª a 8ª séries do atual Ensino Fundamental de Uberlândia, Minas Gerais, assim, como apreender o caráter político que envolve seu cotidiano. E ela afirma que o estudo não possibilitou a apreensão da totalidade da experiência cotidiana dos jovens, contribuindo, sim, para maior compreensão da realidade social a partir do conhecimento de um grupo.

Silva (1998), em sua dissertação de mestrado sobre a alfabetização de mulheres, em cinco escolas municipais de João Pessoa, analisa as motivações, expectativas, necessidades, dificuldades do cotidiano, acesso e permanência na escola procurando saber como a alfabetização tem contribuído na vida dessas mulheres e afirma que há uma inserção, cada vez maior, de mulheres na EJA, e também dos jovens.

Na pesquisa sobre a inserção acelerada dos jovens nos programas de EJA, Marques (1995) buscava identificar a função da escola noturna na construção/afirmação da identidade do jovem trabalhador e conclui que os jovens buscam na escola noturna não apenas qualificação para o trabalho, mas um espaço de socialização e aponta para o repensar da escola noturna sob o referencial da juventude.

Di Pierrô (2004) coloca que a presença de adolescentes e jovens é bastante expressiva e a oferta é mais extensa no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) que em programas de alfabetização e do primeiro segmento (1ª a 4ª série). Ambas as características são indicativas de que a educação escolar de jovens e adultos, antes de prover acesso àqueles que não tem escolaridade, está servindo de meio de aceleração de estudos e canal de reingresso no sistema educativo de jovens excluídos do sistema regular de ensino.

Finker (1989), em sua pesquisa realizada com 192 alunos de 5ª a 8ª série do ensino noturno de uma escola estadual de São Paulo, questiona a relação escola pública noturna/mercado de trabalho, com base na Teoria do Capital Humano. E diz que a escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista, e está longe da realidade e das necessidades concretas dos alunos. Daí, resultam repetência, evasão e fracasso, muito evidenciados entre os jovens que cada vez mais ocupam as escolas noturnas.

Por parte dos alunos, segundo a pesquisa de Kalaf (1990) sobre a representação que o aluno de supletivo tem de si e de seu processo educacional, muitos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso entre alunos do noturno como inevitável, e esta concepção também é visível entre os alunos oriundos da zona rural.

As pesquisas relacionadas ao mundo do trabalho identificam conclusões contrárias. Enquanto que, para os alfabetizando das experiências de Brasília, segundo Queirós[23], alfabetizar-se significa manutenção do emprego e melhor integração social, já para os alunos do curso noturno investigado por Reginato[24] o trabalho é principal fator de exclusão escolar, pois, em função do cansaço e do ritmo pesado no emprego, muitos abandonam a escola.

Outra experiência que se destaca nessa temática "Mundo do Trabalho" é a pesquisa de Manzano[25], na qual os alunos demonstram possuir consciência de que os efeitos escolares são mais importantes do que os treinamentos, pois o saber apropriado se constitui um patrimônio. E também destaca os aspectos positivos de uma escola dentro da empresa.

Vejo esta última afirmação de Manzano um pouco perigosa, pois se vê hoje mudanças na educação priorizando apenas os aspectos essenciais de que a empresa necessita para produzir mais-valia[26]. Um exemplo que estamos vivenciando é a questão da Reforma Universitária que

---

[23] Norma Lucia Queiroz fez sua pesquisa (dissertação de mestrado) em 1993, com alunos de três programas: Alfabetização do Paranoá, Alfabetização do Seconci e Programa de Ensino Supletivo da FEDF. Buscava compreender as motivações que levam jovens e adultos a ingressar e permanecer em programas de alfabetização.

[24] Ana Maria Reginato fez sua pesquisa (dissertação de Mestrado) em 1995, com 50 ex-alunos de 5ª a 8ª serie do noturno excluídos entre 1984 e 1993, do município de Rafard – SP.

[25] Jose Carlos Mendes Manzano fez sua pesquisa (dissertação de Mestrado) em 1989, com alunos e funcionários realizada numa escola do Supletivo de 1º e 2º graus da Volkswagen de São Bernardo do Campo – SP.

[26] Na sociedade capitalista todos os produtos tendem a ser mercadorias, esta tem *valor-de-uso* e *valor* (que se expressa como *valor-de-troca).* É produzida para ser trocada e, portanto, deve ser algo útil, pois, caso contrário, ninguém se interessaria em obtê-la. O Valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de *trabalho socialmente necessário* para produzi-la. O trabalho é um processo social, coletivo, e vários produtores podem produzir a mesma mercadoria. *O tempo de trabalho socialmente necessário* deve ser entendido como o tempo *médio* de trabalho utilizado pelos vários produtores.

O *valor* de uma mercadoria, determinado pelo *tempo de trabalho socialmente necessário* para produzi-la não se apresenta diretamente aos nossos sentidos como tempo, mas ele se manifesta no *preço,* que é a forma em que o *valor* se manifesta. Um *preço* mais alto ou mais baixo revela que uma mercadoria necessitou de mais ou menos *trabalho* para ser produzida.

O dinheiro já foi uma mercadoria, uma mercadoria que pouco a pouco, com o desenvolvimento do comércio e a generalização das trocas, adquiriu o valor de uso social de expressar o valor de todas as demais. O preço de uma mercadoria não é outra coisa que seu valor expresso nesse equivalente geral, isto é, expresso em dinheiro.

Para o capitalista, a *força de trabalho* é uma mercadoria que ele compra como as demais, e que vai ser "consumida" no *processo de trabalho*, juntamente com os *objetos de trabalho* e os *meios de trabalho*. O trabalhador, proprietário original de sua força e trabalho é obrigado a vendê-la ao capitalista em troca de um *salário.* **"A *força de trabalho* é a *mercadoria* mais importante entre todas as mercadorias existentes na produção capitalista**, pois sua utilização, pelo capitalista, permite criar um *valor* superior ao valor da própria *força de trabalho*, isto é, permite criar *mais-valia*.

O *valor da força de trabalho* e o valor que ela cria no processo de trabalho são duas magnitudes diferentes. O trabalhador vende sua *força de trabalho* pelo seu *valor*, que é o tempo de trabalho necessário para reproduzir sua subsistência, mas o valor que ela produz é maior porque a jornada de trabalho ultrapassa o tempo necessário para reproduzir sua subsistência. Esta diferença é um valor a mais, apropriado pelo capitalista que adquire o direito de usar a força de trabalho em um dia inteiro, mesmo que ela custe apenas algumas horas do dia. A jornada de trabalho, assim, divide-se em duas partes: o tempo de trabalho necessário para o trabalhador criar um valor correspondente ao

está sendo estabelecida como prestadora de serviço e o professor como empreendedor, ou seja, a universidade e, no caso dos alunos investigados de Manzano, todo o conhecimento sistematizado está a serviço da empresa. Não dá para pensar que é a universidade que organiza a mudança do pensamento do mundo, pois quem é responsável pela mudança é a empresa, pois o poder dominante e a burguesia têm em suas mãos todo o poder político, econômico e social.

A pesquisa de Escarião (1996)[27] mostra que os estudantes consideram as escolas necessárias, importantes para ascender social e economicamente, entretanto, deixam transparecer um certo desencanto quando expressam sobre o cotidiano escolar. Atribuem à escola o papel de transmitir conhecimentos e, ao defini-la, não conseguem ultrapassar os princípios que hoje a orientam.

Esta mesma autora reconhece que, em relação ao trabalho, alguns estudantes enfatizam a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas não percebem a face da exploração e da alienação. Já a pesquisa de Almeida[28] coloca que a intenção dos alunos é sair das ocupações manuais para as consideradas intelectuais. E os alunos reconhecem que a escola oferece "habilidades básicas" para a obtenção posterior de um conhecimento técnico, além de atribuírem a ela a qualificação social, ou seja, aprender a tratar bem as pessoas, a defender seus direitos e a discutir sobre vários assuntos.

A representação de escola vai se transformando com o passar do tempo e nessa trajetória os alunos passam primeiro por um momento de expectativas antes do ingresso na escola, depois por um momento de decepção, de desanimo, culminando com a desistência. No entanto, o valor que os alunos dão à escola não decresce (foi se fortalecendo no período em que ficaram fora dela). Segundo a pesquisa de Dias (1998), a vivência educacional modificou a rotina diária, familiar e de trabalho, refletiu na auto-imagem e ainda trouxe ganhos de novos conhecimentos.

Concordo com os autores e os resultados desta pesquisa mostram que a EJA modifica a vida das pessoas em vários aspectos, possibilitando melhores condições de existência. Mas a EJA não possibilita ou oferece instrumentos para as pessoas se organizarem e lutarem por

---

de sua força de trabalho, acrescido de um tempo de trabalho excedente, no qual ele cria mais-valor, que não lhe é pago, sendo este, então, a **mais-valia** apropriada pelo capitalista (MARX, 2002).

[27] Gloria das N. Dutra Escarião fez sua pesquisa (dissertação de Mestrado) em 1996, na UFPB, com 51 alunos de 7ª e 8ª series do Ensino regular noturno de duas escolas estaduais da Paraíba e suas conclusões ressaltam a distancia entre a educação escolar e o mundo do trabalho.

[28] Elizabeth Gomes de Almeida fez sua pesquisa (dissertação de mestrado) em 1993, na USP, com alunos do 4º termo da Suplência II (corresponde a 8ª serie) de uma escola municipal de S. P. e tinha como objetivo buscar compreender as representações sociais construídas pelos alunos sobre a relação educação/trabalho.

transformações essenciais em suas vidas, pois isso acarretaria mudanças no modo de produção vigente, pois, qualquer educação só será verdadeiramente transformada quando ocorrer uma revolução desse nosso modo produtivo.

A pesquisa de Manzano (1989) mostra ricas mudanças na vida das pessoas, pois ambas estudam dentro da empresa da qual trabalham. Creio que a verdadeira mudança se dá na produção dos meios de trabalho[29] daquela empresa, pois esses novos conhecimentos, experiências e habilidades são incorporados nos alunos como valor de uso e que é aproveitado pela empresa. Não podemos negar a significância que tem um aluno que não sabe ler e escrever, passar a dominar esses instrumentos, mas acredito ser necessário analisar profundamente essa questão da modalidade EJA dentro das empresas.

Segundo Dayrell[30], os alunos trabalhadores estão inseridos num processo educativo do qual fazem parte de diversos espaços como a família, trabalho, bairro e a escola. A categoria trabalho aparece para eles como uma forte experiência educativa, ambígua sim, mas fundamental, principalmente quando se inserem plenamente no mundo do trabalho, quando se descobrem dominados e identificam suas limitações e possibilidades. Contrariando os pressupostos pedagógicos que centram na infância o espaço idealizado de preparação prévia para a vida e a inserção do mundo do trabalho, esses alunos sugerem que é na fase adulta, quando se inserem no mundo do trabalho, experimentando suas ambigüidades, que vivenciam um processo educativo denso.

Siqueira (2004)[31], em sua tese doutoral, aponta que por um lado o trabalho atrapalha o estudo que representa para o próprio jovem, para sua família e seus professores. Apoiou-se na idéia de que a realidade das condições de trabalho e escolares e, inclusive os significados que tinha o trabalho para os participantes da pesquisa, eram profundamente antagônicos.

---

[29] Os *meios de trabalho* são as ferramentas que o homem interpõe entre si e os objetos de trabalho, isto é, os instrumentos e procedimentos utilizados no processo de trabalho.

[30] Juarez Tarciso Dayrell fez sua pesquisa (dissertação de Mestrado) em 1989, na UFMG, buscando refletir como os estudantes trabalhadores do curso noturno percebem sua trajetória escolar, com ex-alunos do Colégio Loyola de Belo Horizonte – MG e para ele a escola aparece como etapa complementar da educação adquirida no processo de trabalho.

[31] O seu trabalho de pesquisa foi de natureza qualitativa dialética, especificamente um estudo de caso. Para analisar esse fenômeno ela se apoiou na dialética materialista, como lógica e teoria do conhecimento. Utilizou também de algumas categorias da economia política como mais valia, trabalho abstrato e trabalho concreto. Sua população foi com jovens trabalhadores e estudantes do Ensino Fundamental – EJA. E sua amostra foi não probabilística intencional. A coleta de informações realizou-se em três escolas de Porto Alegre, e se deu através de entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores e mães; análise de documentos sobre estudos de jovens, documentos das escolas e as leis internacionais. Na interpretação, explicação e compreensão do fenômeno, ela destacou as contradições que o fenômeno apresentou ao mesmo tempo em que procurava definir sua totalidade.

Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos que trabalham e estudam, moram e trabalham em lugares distantes da escola e do trabalho, que estes trabalham por necessidade, muitas vezes em péssimas condições devido à falta de garantias legais, sem carteira de trabalho assinada. Assim, o trabalho atrapalha os estudos e não correspondem aos ideais de trabalho futuro, e também o estudo atrapalha o trabalho.

Em relação ao estudo, considera positivo. Porém, a freqüência é problemática e seu aproveitamento é insatisfatório, apesar das aprovações superarem as reprovações. Os jovens gostam da escola, mas a criticam, pois não se sentem ameaçados, agora o local de trabalho, eles não criticam, por que será?

Os alunos que estudam de manhã perdem o último período de aula para poder cumprir o horário estipulado para o início da jornada de trabalho, igualmente os alunos que estudam a noite perdem o primeiro período porque chegam atrasados, devido ao horário de trabalho. As condições materiais da escola e a formação de professores não correspondem aos desejos dos alunos e nem dos próprios professores; a formação dos jovens pobres apresenta desvantagem em relação à formação de jovens de outras classes mais elevadas; e a formação dos professores não dá conta de fornecer base para compreender o capitalismo e sua forma de trabalho.

Neves[32] conclui que o mundo do trabalho e o mundo da escola não estão em campos opostos, pois ambos produzem máquinas de infantilização, culpabilização, segregação e morte. No entanto, também pode ser encontrada grande resistência por parte dos alunos em relação a esta dinâmica capitalista.

Concordo com a autora, pois muitas vezes, engendrados pela ideologia capitalistas, transferimos para nós fracassos e sentimentos de culpa, que são frutos desse nosso modo capitalista de produção e conhecemos por experiência direta seus traços peculiares que apregoam a destruição do ser humano e da natureza.

Segundo Quintanilla (1985), o modo de produção capitalista é proprietário do capital e dos meios de produção, pela formação da classe de trabalhadores livres e pela formação da figura do não trabalhador. Os trabalhadores livres, no modo de produção capitalista, a única mercadoria que possuem é sua força de trabalho que vendem, por um salário, ao capitalista.

---

[32] Claudia Elizabeth B. Neves fez sua pesquisa (dissertação de Mestrado) em 1992, na UFF, numa escola pública estadual noturna supletiva de 1º grau do RJ e refletiu sobre a produção dos processos de subjetivação engendrados pela sociedade capitalista nos alunos trabalhadores.

Desta maneira, no modo de produção capitalista, tem desaparecido o ser humano como pessoa. O único que ele tem é sua força de trabalho que é considerada como uma mercadoria, que é comprada pelo capitalista, ou seja, o indivíduo tem valor, entretanto pode vender sua força de trabalho. O capitalista se apropria do resultado do trabalho do assalariado, o que constitui a mais-valia. Isto permite ao capitalista ampliar seu capital.

O modo de produção capitalista passou da livre concorrência no mercado livre de mercadorias (muitos produtores independentes oferecendo seus produtos no mercado), à sua fase monopolista nacional (concentração em poucas mãos) e, em seguida, ao comércio mundial, através de empresas multinacionais e transnacionais que, cada vez são menos, aumentando em grande medida a riqueza mundial e colocando-a em poder cada vez de menos pessoas.

Uma etapa importante que está vivendo o capitalismo é a do desenvolvimento do capital financeiro, em prejuízo do capital produtivo. O caráter fundamental do modo de produção capitalista reside no fato de ser proprietário dos meios de produção. Essa propriedade privada dos meios de produção contrasta com o processo de produção que é de natureza social.

Diante desse contexto, sobre o modo de produção que vivemos atualmente, é que ratifiquei as conclusões que Neves apresentou, o de como as pessoas e os alunos da EJA atribuem para si sentimentos que são gerados pelo sistema. E qual é a necessidade de os alunos e de as pessoas conhecerem esse contexto para poder encontrar formas de resistência contra essa dinâmica capitalista?

Essas pesquisas, especialmente as amostras de São Paulo, indicam que o nível de escolarização é o melhor preditor no desempenho dos sujeitos, ainda que também a intensidade com que fazem uso da leitura e da escrita, principalmente no trabalho, exerça aí uma influência significativa, exemplo do desenvolvimento cognitivo, em relação ao trabalho coletivo envolvendo tomada de decisões, planejamento e militância por alguma causa política ou social, todas as atividades que envolvam alguma forma superior, com relação à experiência imediata.

Tópico que se destaca diante dessas pesquisas apresentadas é a forma marginalizada em que se encontra a EJA, seja no interior da escola, rotulada como o turno da evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo descompromisso que tem se evidenciado com relação a esta modalidade de ensino. As reclamações dos alunos revelam um sentimento de abandono e reforçam o que já vem sendo dito por pesquisadores que analisam projetos de EJA. Não se trata apenas de interesse e boa vontade de alunos e professores, mas é necessário um projeto político-

pedagógico organizado e sistematizado conjuntamente para dar início a novas sistematizações da escola noturna.

Siqueira (2004), diante dos resultados de sua pesquisa, propõe algumas sugestões, mesmo sabendo que no atual contexto econômico, social e político torna-se difícil propor medidas legais que possibilitam influir na política das empresas.

A sugestão da autora parte da mudança da essência da educação, que é o currículo que seja adequado à realidade do jovem que trabalha e estuda, pois hoje a escola trata o jovem que trabalha como se ele não trabalhasse, e depois diz que ele fracassa. Sugere ainda que o currículo seja organizado e sistematizado com base na realidade dos alunos e contemple as questões do mundo do trabalho e das formas de trabalho de forma nuclear. Sistematizar um projeto político e pedagógico específico para essa modalidade. E, principalmente, que o processo de integração da escola com os estágios, busque formas para que os alunos não percam aulas devido ao horário proposto pelo trabalho. Diz que o tempo para o jovem estudar seja um direito e não uma concessão esporádica, que o jovem que estuda e trabalha tenha carga reduzida de trabalho, que os professores reivindiquem formação continuada em universidades, para serem valorizados como profissionais.

E nós, como investigadores, temos comprometimento político e pedagógico para discutirmos sobre a realidade educacional de jovens e adultos trabalhadores que é histórica, específica desse momento, que é produto social, enraigada de ideologia sustentada pelo modo de produção capitalista no qual estamos inseridos. E como disse Siqueira (2004), a formação dos professores não dá base para compreender esse sistema capitalista e sua forma de trabalho. Concordo com ela.

## 2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Depois de conhecer os fenômenos materiais que fizeram parte de minha pesquisa, de delimitar o meu objeto de estudo, estabelecendo suas ligações e relações com outros fenômenos materiais sociais. Depois de realizadas as entrevistas e os questionários, depois de analisados, interpretados e compreendidos todos os materiais que integraram meu estudo, apresento, nesse capítulo, a abordagem teórico-metodologica e como trabalhei para conseguir os resultados que obtive com minha investigação.

Este trabalho é de natureza qualitativa. É um estudo de caso, desenvolvido e apoiado na dialética materialista. Consoante com a dialética materialista, nosso objeto de estudo será necessariamente considerado em desenvolvimento, em "automovimento", em mutação. Entendo que nesta metodologia, o objeto de estudo é uma unidade que analisa o fenômeno em profundidade, sua relevância está associada à abrangência da unidade, à complexidade e à determinação dos suportes teóricos que são à base do trabalho do investigador (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Triviños (1987), é importante lembrar, que no Estudo de Caso Qualitativo, nem as hipóteses, nem os esquemas de inquisição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto.

Embora o Estudo de Caso possa se assemelhar a outros, a singularidade de cada um os torna distintos frente ao particular, uma vez que cada fenômeno a ser estudado se faz único dentro da realidade objetiva mais ampla, o que permite contextualizá-lo de forma complexa, percebendo novos elementos que podem, de certa forma, se tornar importantes durante o estudo do fenômeno material no contexto em que ele se situa.

O objetivo desse estudo não foi o de buscar generalizações. Pretendeu-se buscar generalidades, já que "o estudo de caso deve pretender construir um saber em torno de uma particularidade, portanto, o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso" (TRIVIÑOS; MOLINA, 2003, p. 104).

Enquanto eu definia o tipo de estudo, também delimitava a natureza da minha pesquisa, que é de natureza qualitativa e materialista-dialética. Isso significava que as bases teóricas do Materialismo Dialético e do Materialismo Histórico me orientaram na trilha do meu estudo, em sua situação material de movimento em repouso, de contradições, de totalidade. Assim,

compreendia o meu fenômeno material social e particular em constante movimento que se materializava também, no sentido histórico em que se apresentavam e se relacionavam com os outros fenômenos materiais.

As categorias do Materialismo Dialético me auxiliaram na organização e reorganização das informações obtidas e o conhecimento das categorias do Materialismo Histórico me possibilitou através, da categoria básica, do modo de produção, a compreensão das possibilidades e limitações que o atual modo de produção capitalista me permitia encontrar e sugerir algumas mudanças dentro da área da EJA.

Segundo Triviños, numa de suas aulas, na pós-graduação da UFRGS, a pesquisa qualitativa nasceu quando Marx organizou e sistematizou sua obra mais importante, *O Capital*. Ele coloca que, para analisar um fenômeno social, não há como usar microscópio, como nos fenômenos naturais, e sim fazer abstrações, estudar as partes que constituem esse fenômeno para posteriormente encontrar na essência e no fundamento as contradições responsáveis pelo desenvolvimento dessa formação material organizada.

De acordo com Marx (1983),

> todo começo é difícil em qualquer ciência. [...] Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios (p. 468).

Quando expresso que esse estudo é de natureza dialética, estou definindo o caminho da pesquisa, e aqui ressalto que não é fácil seguir esse método, o mesmo Marx já o dizia, como citei acima. Pois, toda a minha formação, e acredito a que de muitos colegas, foi norteada pela teoria positivista, não precisava compreender os fenômenos materiais em sua totalidade, descobrir sua essência, enfim, não era necessário olhar a realidade de forma crítica, pois toda a ideologia presente na formação humana objetivava a conservação da sociedade.

O método de Marx apresenta duas grandes etapas: **método de investigação** e o **método de exposição,** claramente definidos e ligados dialeticamente. O **método de investigação** compreende duas fases: uma constituída pelo que Marx chama de concreto sensível, ou configurado, ou contemplação viva do fenômeno, e a outra, análise ou abstração.

Todo fenômeno material existente na realidade apresenta-se, a princípio, de forma vaga e imprecisa. Temos apenas sensações e percepções. Esse é o momento da contemplação viva do

fenômeno (LÊNIN). Segundo Triviños (1987), este início de estudo estabelece a singularidade da coisa, do fenômeno e de que esta existe, que é diferente de outros fenômenos.

O concreto sensível do meu fenômeno material social particular é a vida dos egressos da EJA. Esse se organizou através de muitas leituras, revisões de bibliografias, estudos com os colegas de grupo de pesquisa, através dos seminários, para posteriormente avançar no processo de conhecimento e compreensão do mesmo.

A outra fase é análise ou abstração, que é um ato de estudo do fenômeno para distinguir suas partes. É um ato mental que se realiza baseado na experiência, no conhecimento global do fenômeno, para separar suas partes. Determinadas as partes, novamente, baseada na experiência e no conhecimento da totalidade do fenômeno, se determina qual parte é dominante, que determina a todas as outras partes do fenômeno material social. Quando se determina a parte dominante do fenômeno, se busca a sua origem e seu desenvolvimento. No meu fenômeno material social investigado tinha como determinante o currículo.

Aqui, começava o estudo do fenômeno para descobrir suas propriedades, como estava constituído, que aspectos eram mais importantes, se estabeleciam diferenças e semelhanças. Este trabalho foi caracterizado pelas categorias do Materialismo Dialético e do Materialismo Histórico, que direcionava o processo para conhecimento de sua totalidade, através do caminhar histórico, refletido através das leis que orienta a sociedade, no nosso caso, dividida em classes. A saber, quem determina a lei numa sociedade assim é a classe dominante.

Nessa busca da essência, encontrei as contradições do meu fenômeno material social. Segundo Triviños, qualquer fenômeno material que estudamos apresentará diferentes tipos de contradição, possam ser elas essenciais e secundárias. Pois a contradição é o motor principal da dialética, indica movimento, está em choque, e este processo está sempre em desenvolvimento, num infinito “vir a ser”, conseqüentemente, rompendo com certos aspectos quantitativos do fenômeno, originando um novo fenômeno material, com outras qualidades e especificidades.

Diante do fenômeno material social estudado, regressei ao problema de minha pesquisa. Mas esse fenômeno não é mais impreciso, ele está enriquecido com a literatura, constituindo uma totalidade em movimento. Depois analisei o tempo e os recursos que tinha para chegar nesse processo, o encontro ao concreto lógico.

Triviños cita Marx ao descrever seu método, ou seja, Marx não fez uma apresentação detalhada de seu método dialético. Como exceções talvez possam ser consideradas a descrição de

seu método na obra de 1859, *Contribuições Para a Crítica da Economia Política*, e o que colocou no prefácio da segunda edição de *O Capital*.

> O primeiro passo (isto é, a atividade que realiza o espírito para discriminar, descobrir, as partes que constituem o fenômeno, 'o concreto figurado') reduziu a plenitude da representação (isto é, como o fenômeno se apresenta às nossas sensações: como um conjunto caótico, sincrético, global, indeterminado), a uma determinação abstrata (ou seja, o conjunto de partes que estariam constituindo o fenômeno); pelo segundo as determinações abstratas (ou seja, os elementos constitutivos do fenômeno, em suas relações, em sua origem, em seu desenvolvimento, em suas contradições) conduzem à reprodução (que vai a reproduzir?: o fenômeno que apareceu a nossas sensações, a nossas representações, ou seja, o concreto figurado, mas como?) do concreto pela via do pensamento" (isto é, o concreto lógico, o resultado, a síntese. Síntese de quê? Das relações das partes do fenômeno, com outros fenômenos, com sua origem, com seu desenvolvimento, com suas contradições). [O conteúdo dos parênteses é uma tentativa de esclarecimento nossa] (TRIVIÑOS, 2005, p. 108).

Marx coloca que as contradições constituem a força motriz no interior do desenvolvimento de cada fenômeno da realidade e por isso a análise das contradições é a única via de conhecimento da realidade em desenvolvimento, o único método de aplicação conseqüente do princípio da historicidade.

Na sociedade capitalista, a contradição é a base para o estudo dos fenômenos materiais sociais, pois nas sociedades divididas em classes, em cada classe há uma ideologia, é dentro destas ideologias que se encontram a contradição. Mas deve se destacar que essas ideologias não são eternas, mudam, e, em cada momento histórico, apresentam conteúdo e formas de se manifestar diferentes.

O método dialético parte do conceito da categoria de totalidade para explicar e compreender a realidade. Esta categoria tem seu surgimento com o nascimento da filosofia e da dialética que, segundo alguns autores, data do final do século VII e início do século VI a.C. E foi desenvolvida por Lukács, em 1923, no seu livro *História e Consciência de Classes*, já estando presente em Hegel e Marx.

A categoria de totalidade parte do fenômeno material social que está, aparentemente, isolado e o relaciona com outros fenômenos materiais sociais da mesma natureza, por isso a necessidade de compreender antes a categoria de ligação e relação.

Segundo Goldmann, (apud Triviños, 2004), "no centro do método dialético de Hegel se encontra a categoria da totalidade" e caracteriza essa categoria em Hegel, dizendo:

> a totalidade é, para Hegel: 1º- Concreta e envolvendo o conteúdo, contrariamente à lógica formal e às leis científicas abstratas; 2º- Mutável, em evolução perpétua, contrariamente às verdades eternas do "atomismo abstrato"; 3º- Contraditória, desenvolvendo-se segundo o célebre esquema triádico: tese, antítese e síntese; "Concreta, envolvendo o conteúdo, mutável e contraditória, tais são as principais características da totalidade hegeliana (p. 66).

Já Lukács diz que "a categoria da totalidade concreta é a categoria fundamental da realidade".

Triviños coloca que a concepção dialética materialista da totalidade é uma concepção que, num primeiro momento, se afasta do fenômeno que se está estudando para relacioná-lo com outros fenômenos e inclusive para descobrir a origem do fenômeno e seu desenvolvimento, mas que logo, com todo o acervo de informações que se captou no processo de relações e de desenvolvimento, o fenômeno imediato, o foco em estudo, surge no espírito, com outras dimensões, muito mais ricas das que inicialmente apresentava (porque foram vistas suas relações e seu desenvolvimento que ofereceram outras luzes).

Assim, apresentado o fenômeno concreto sensível que aparece agora como um produto do pensamento, como uma totalidade concreta. É uma reprodução mental do fenômeno concreto sensível, não como ele se oferece numa primeira instância, mas como emerge depois de haver sido relacionado com outros fenômenos (econômicos, políticos, culturais, sociais) e de haver estudado seu desenvolvimento através de suas contradições. Marx coloca que a totalidade concreta não é, de maneira nenhuma, dada ao pensamento. E o concreto é concreto, porque é a síntese de diversas determinações, portanto, unidade do múltiplo (MARX, 1983).

Esta concepção de totalidade do materialismo dialético baseia-se na relação dialética do todo com as partes, no sentido que um fenômeno só abstratamente pode ser isolado e explicado em si mesmo, alheio às circunstâncias que o produziram ou nas quais está inserido.

Já Kosik coloca que "a dialética da totalidade concreta não é um método que pretende ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro 'total' da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades" "... a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta".

Diante das exposições sobre a categoria de totalidade, é necessário para sua compreensão entender a categoria de ligação e relação. Segundo Triviños, as formações materiais estão em permanente interação, atuando umas sobre as outras, transformando-se reciprocamente.

Na realidade, todos os fenômenos estão ao mesmo tempo ligados e isolados, mas são interdependentes.

Cheptulin (1982) coloca que:

> a ligação é a relação entre objetos da realidade. Mas nem toda relação é ligação. O conceito de 'relação' é mais vasto do que o de 'ligação'. Esse conceito engloba não apenas a ligação entre os fenômenos da realidade, mas igualmente seu isolamento, sua separação, não apenas a sua interdependência, mas também uma certa independência, uma relativa autonomia. A ligação é uma relação entre dois fenômenos quando a modificação de um supõe uma certa transformação do outro, quando a essa ou aquela modificação ou aquela modificação em um correspondem essas ou aquelas modificações no outro (p. 176).

Desta forma, a categoria de totalidade não é a soma das partes, mas sim um todo dinâmico em constante movimento, que só podemos entendê-lo a partir de uma abstração, que é uma sistematização mental que o pesquisador faz para compreender as contradições presentes no fenômeno material social em estudo.

Só conseguiremos compreender o fenômeno em sua totalidade a partir das contradições, no caminhar histórico, não em sentido linear, mas na dinâmica da vida material. E assim, conseguir ir além das aparências, em busca da essência dos fenômenos.

Através da ciência econômica, Marx fundou e aplicou em seu trabalho o método dialético, apontando que cada período histórico possui suas próprias leis. E este mostrou isto quando escolheu o ponto de vista do proletariado no sentido de desocultar o conteúdo histórico de sua luta (SIQUEIRA, 2004).

O terceiro momento do método é o Concreto Lógico que, segundo Colao (2005b), este é o final do estudo (relatório final, dissertação ou tese), mas também é o começo porque se volta ao concreto sensível com o objetivo de mudar esse objeto sensível, de transformá-lo noutro concreto sensível que esteja de acordo com as conclusões às quais tem se chegado depois de um longo estudo.

Triviños também coloca que, no momento em que iniciamos a volta ao fenômeno em seu desenvolvimento inicial, estamos começando a elaboração do que se denomina concreto lógico. Este será um produto ideal, espiritual e também, um resultado.

Nessa pesquisa, trabalhei com uma população apenas como uma referência, já que a natureza deste meu estudo permite desenvolver essa investigação, segundo esse critério. Minha população de referência estava integrada por 253 alunos egressos, entre 1990 e 1995, da escola de

Ensino Fundamental Estado do Rio Grande do Sul, lembrando que essa quantificação do fenômeno, como nos aponta Triviños (2001, p. 83-4), “é simplesmente considerada como auxiliar dos processos de descrição e de interpretação dos traços que apresenta a informação”. A amostra, por outro lado, foi intencional. Fixei seu tamanho em 8 alunos egressos, seguindo algumas fontes teórico-metodologicas (TRVIÑOS, 2001), usando critérios como sexo, idade (entre 15 a 24 anos e os com mais de 25 anos).

A coleta de informações foi realizada através de várias técnicas. Uma delas foi a entrevista semi-estrutrada. Foram realizadas oito entrevistas, com duração média de uma hora e meia, que, posteriormente, foram transcritas. Essa técnica foi realizada em locais especiais, em praças, em locais de trabalho dos entrevistados, em suas residências, com direito a cafés e presentes para a entrevistadora. Também usei análise de documentos (TRVIÑOS, 2001) não somente no estudo da literatura e pesquisa pertinentes, mas também nos documentos legais, entrevistas semi-dirigidas e questionário semi-aberto.

A entrevista semi-estruturada foi o principal instrumento de coleta das informações. Essa é uma técnica ou uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos. Parte-se de um conjunto de perguntas básicas que aponta fundamentalmente para a essência que preocupa o investigador.

> A entrevista semi-estruturada, com um conjunto básico de pergunta que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o pesquisador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos. A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podem concluir com trinta, quarenta ,sessenta, ou mais perguntas, por que cada pergunta feita pelo entrevistador, a resposta recebida pode originar outras perguntas do investigador (TRIVIÑOS, 2001, p. 85).

Ratifico a necessidade do domínio da teoria, no caso aqui, a dialética materialista, pois as categorias e suas leis indicaram o caminho que tinha que trilhar para conhecer o fenômeno material social em estudo. Principalmente, que tipo de perguntas deveria fazer para conhecer, interpretar, explicar e compreender o fenômeno. E essa tarefa não foi nada fácil, pois as perguntas, da entrevista semi-estruturada, devem estar organizadas de forma que consiga compreender as contradições presentes no problema da pesquisa, e que este dê possibilidades de conhecer as informações dadas pelo entrevistado.

A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas (15 perguntas), podendo concluir com trinta, quarenta, sessenta, porque cada pergunta pode

originar outras perguntas esclarecendo-as ao investigador. É importante ressaltar que as perguntas básicas podem transformar-se em derivadas e vice-versa.

As perguntas fundamentais que constituem a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação já recolhida sobre o fenômeno social que interessa.

Segundo Triviños (2001, p. 86), "a entrevista semi-estruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, ou mais, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes". Ambos procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva.

No Apêndice A, mostro o roteiro de entrevista semi-estruturada no qual pode se apreciar como se estabelecem as perguntas básicas que apontam para o essencial da pesquisa.

É interessante ressaltar que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador parte com hipóteses gerais, originadas de alguma teoria especifica. Porém, seu espírito deve estar submetido a possibilidades permanentes de flexibilização. Sua experiência de pesquisador deve estar aberta, mais que noutro tipo de pesquisa, para o contingente (que pode se transformar em necessário) que exija novos suportes teóricos para ser interpretado.

A teoria marxista é uma das perspectivas que não opta por verdades absolutas, e sim por generalidades, com o intuito de transformar a realidade do fenômeno material social em estudo, por isso que o estudo das informações se constitui durante todo o processo da pesquisa.

Nessa minha caminhada, em primeiro lugar, classifiquei todos os materiais que dispunha em três categorias de natureza Empírica[33].

Categoria 1 – Vida (naturalidade, família, bens, lazer, política, informações).

Categoria 2 – Trabalho (remuneração, direitos e significados).

Categoria 3 – Escola (Ingresso, disciplina, professor, sala de aula, significado e pós-escola).

Não foi uma tarefa fácil estabelecer essas categorias, resguardando as normas lógicas de que um elemento não pode estar, ao mesmo tempo, em duas ou mais categorias. Depois disso voltei o meu olhar ao meu objeto de estudo, meus objetivos e hipóteses. Comecei, então, um

[33] Categoria Empírica é um ordenamento das idéias ou fatos de acordo com a experiência, criada pelo pesquisador para desenvolver os estudos sob o ponto de vista científico e filosófico (TRIVIÑOS, 2004).

novo momento de desenvolvimento de minha pesquisa, o de romper as barreiras das categorias empíricas e descobrir o fundamento que me possibilitaria analisar esses materiais. E foi a teoria quer me orientou todo esse processo de materiais reunidos, a se constituir num corpo dissertativo.

Sei que é fundamental a existência de todo o processo de descrição, análise, interpretação, explicação e compreensão das informações no desenvolvimento de uma pesquisa, para estabelecer relações imediatas e mediatas, em relação aos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, pensando segundo a dialética materialista, porque em geral, todas as outras teorias (positivismo, fenomenologia) descrevem seus fenômenos. Essa consiste em enumerar detalhadamente e exatamente seus aspectos.

Segundo Triviños (2001), a descrição para o marxismo reside no fato de que os aspectos do fenômeno podem ser medidos e descritos, também as propriedades secundárias, é o que a diferencia das outras correntes teóricas.

> Num primeiro momento a descrição é sincrônica e ao separar os elementos do fenômeno realiza-se o objetivo de estabelecer o nível de importância na realidade do fenômeno de cada um de seus traços. Após essa tarefa difícil, parte para o processo diacrônico, que é buscar a origem e o desenvolvimento da parte determinante do fenômeno (p. 98).

O processo de explicação constitui em tornar algo claro que aparece obscuro. Mostrar a forma e explicar o conteúdo e a causa do fenômeno material, que estão ligados a outros fenômenos. No marxismo, a explicação é de natureza qualitativa, está apoiada em informações quantitativas e em informações estatísticas, e é dialética e histórica. Pois existe uma relação dialética entre causa e efeito, ora mudando no seu conteúdo e em sua forma.

> A explicação no marxismo é de natureza qualitativa. Geralmente está apoiada em informações quantitativas. Além disso, é dialética. Isto a apresenta como um processo diacrônico, isto é histórico. Jamais a explicação marxista completa de um fenômeno poderá ser fotográfica, fixa. A concepção de causa do marxismo é muito diferente da do positivismo. Existe uma relação dialética entre causa e efeito. A causa de um fenômeno, em determinado momento, pode ser efeito do mesmo fenômeno; e o efeito transforma-se em sua causa. Existe uma permanente relação dialética entre a causa e o efeito, como já assinalou Hegel. [...] O marxismo investiga as causas imediatas dos fenômenos; mas não se limita a isso. Ele avança na busca das causas mediatas que originam a existência do fenômeno (TRIVIÑOS, 2001, p. 101).

A interpretação é um processo que busca apresentar o que se passa com o fenômeno em estudo.

> Essa busca é de natureza subjetiva e qualitativa e está vinculada ao significado e não a causa de um fenômeno. Segundo o marxismo, a interpretação necessita de dois aspectos básicos: a sua historicidade, o estudo dos fenômenos em sua origem e desenvolvimento para descobrir as contradições e as características fundamentais (categorias) de seus processos, e os significados que tiveram para o tempo e as pessoas (TRIVIÑOS, 2001, p. 102).

O outro aspecto é a questão da ideologia para penetrar na essência fundamental do fenômeno material. Em suma, a interpretação, como busca de significados dos fenômenos, é um processo impregnado de todos os pressupostos que definem essa tendência teórica.

Segundo Gadamer, (apud TRIVIÑOS, 2001), a compreensão, em geral, é como um caminho metodológico de algumas tendências teóricas que empregam a interpretação para chegar a seus resultados como a compreensão implica um confronto entre o sujeito e o objeto; rejeita o distanciamento alienante entre ambos; implica a inserção do sujeito numa concepção das partes e do todo; se realiza através da linguagem; se apóia na interpretação; enfim a compreensão aparece quando a linguagem do texto já não é nem do autor nem do leitor.

Para chegar a uma compreensão mais profunda, é necessário passar por essas etapas de descrição e análise, interpretação e explicação, assim, estará compreendendo o fenômeno material dando a ele uma nova vida, com outras roupagens e tonalidades diferentes.

Diante deste contexto, a teoria e os objetivos que marcaram o início do estudo e os novos propósitos que apareceram na caminhada do estudo são fundamentais nessa etapa de buscas e sistematizações finais. Todos os achados formam um corpo no desenvolvimento da pesquisa.

Os materiais isolados, recolhidos e interpretados, ao mesmo tempo que integram uma totalidade, contribuem a esta, para outorgar-lhe determinados matizes que a distinguem, a vitalizam e lhe conferem a estrutura de um corpo-lógico que é resultado da pesquisa, verdadeiro ponto de chegada e que, realmente, pode servir de apoio para começar novas interpretações do fenômeno sensível do qual se partiu – as mudanças que a EJA proporcionou na vida dos alunos, frente às políticas públicas, reformas desencadeadas, enfim, ao seu desenvolvimento histórico, segundo as manifestações dos alunos, as conclusões, sugestões e recomendações apresentadas são consideradas válidas pela comunidade de educadores.

## 3 AS CONTRADIÇÃO DA VIDA E DO TRABALHO DOS ALUNOS DA EJA

Neste capítulo, procuro apresentar a realidade da vida e do trabalho dos alunos egressos da EJA do Ensino Fundamental que se formaram no início da década de 1990 no município de Porto Alegre/RS.

Analiso essa prática social, que é material, porque é aqui que os egressos sustentam suas ações para poder sobreviver nessa forma de organização social, na qual vivemos e na qual está fundamentada toda a prática social e individual.

Quando falo aqui de prática social, me refiro não à prática como experiência subjetiva do indivíduo, mas me refiro a ela, apoiada na dialética materialista, como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material que constituem a base da vida humana, também como atividade transformadora revolucionária das classes e outras mudanças do mundo. Esta abordagem, na qual sustento o meu trabalho, entende o critério de prática como toda atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social.

Segundo Trivinos (1987), Marx afirma que a prática individual e a prática social estão intimamente correlacionadas, porque toda prática individual é social, pois é um produto coletivo, resultado do espírito criativo de muitos seres humanos. A prática social representa as conquistas que, através dos tempos, tem realizado a humanidade, dessa forma, a prática social é movimento das experiências que os seres humanos acumularam historicamente e que são reconhecidas e válidas.

São Marx e Engels, nas teses sobre Feurbach[34], que fixam as bases da prática como critério de verdade na teoria do conhecimento do materialismo dialético e colocam que a única maneira de diferenciar o homem dos animais é quando o homem produz os meios de vida, sua própria organização da vida material. Para explicar melhor, utilizo a metáfora que Marx usa pra distinguir os homens dos animais, entre o “pior arquiteto e a melhor abelha”: o primeiro concebe previamente o trabalho que vai realizar, enquanto a abelha elabora instintivamente. Antunes (2004) diz que essa marca tornou a história humana uma realização monumental, rica e cheia de caminhos e descaminhos, de alternativas e desafios, de avanços e recuos, ou seja, sem o trabalho a vida cotidiana não se reproduziria.

---

[34] MARX, Kl. (1818 – 1883). **A ideologia Alemã**. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

E é nessa organização da vida material que a prática social desenvolvida serve e é resultado de uma sociedade de classe. São as expressões das relações das classes dominantes que priorizam um tipo de prática social que se tem. Marx (1983), em seus estudos, descobriu o elemento que desmascara toda a trama do modo de produção capitalista, aponta que essa forma que a sociedade se organiza forma e deforma o ser humano, estabelecendo certas relações próprias desse modo.

> A conclusão geral a que cheguei e que uma vez serviu de fio condutor dos meus estudos pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, *inversamente, determina a sua consciência* (MARX, 1983, p. 24-5).

Dessa forma, Marx coloca que as relações de produção estabelecidas entre os homens e entre a produção que condiciona a consciência de cada indivíduo inserido em tal modo que, no nosso caso, é o modo de produção capitalista.

O modo de produção é caracterizado pelas articulações entre as relações de produção (relações que as pessoas travam entre si, conforme a posição ocupada por elas na divisão social do trabalho e de seus produtos) e as forças produtivas (utilização de ferramentas, equipamentos, máquinas e demais meios de produção pela força de trabalho humana).

Ratifico esse meu pensamento em Quintanilla (1985) quando cita os elementos invariantes de um modo de produção:

> a) O trabalhador que é o produtor direto ou força de trabalho; b) os meios de produção: objeto e meios de trabalho; e c) o não-trabalhador que se apropria do plus de trabalho.
> *A combinação destes três elementos caracteriza a base econômica de um modo de produção e posto que este esteja determinado em última instância por aquela, podemos dizer que, segundo seja a maneira em que se realiza a combinação, aparecerá um modo de produção ou outro. As superestruturas político-jurídicas e ideológicas serão o reflexo dialético de uma combinação dada de elementos invariantes. Assim, por exemplo, se consideramos o modo de produção capitalista, observamos que o trabalhador (a força de trabalho) está divorciado dos meios de produção (úteis ou instrumentos de trabalho, terra).*
> É, portanto, um trabalhador livre que vende sua força de trabalho ao agente parasitário da produção, o capitalista. O resultado do trabalho é acumulado pelo não trabalhador que é o que determina a forma de distribuição e câmbio de produtos, assim como a parte da

> mais-valia que se incorporará ao ciclo do capital produtivo como novo capital constante (investimentos em maquinarias, matérias primas) e como novo capital variável (investimentos em força de trabalho, salário) (p. 324).

Escolhi o conceito de Quintanilla (1985) por dois aspectos. O primeiro aspecto é a diferenciação feita entre os três elementos que, dependendo da forma como são combinados, determinam um ou outro modo de produção: o trabalhador (elemento humano definido como força de trabalho), o não-trabalhador (elemento humano definido como apropriador do excedente produzido), além dos meios de produção (elemento material definido como junção entre objeto e meios de trabalho, ou seja, entre a matéria-prima e instrumentos).

O segundo aspecto é o da articulação desses três elementos, isto é, no modo de produção capitalista, sob o controle exclusivo de um só dos elementos humanos, justamente o não-trabalhador (definido então, como capitalista, o qual transforma os outros dois elementos em capital definido como investimento na produção) tem o máximo favorecimento de si próprio na distribuição e controle de todo o excedente produzido.

Dessa forma, agrada-me o conceito de Quintanilla (1985) por explicitar a diferença entre os papéis exercidos e os poderes usufruídos pelos dois elementos humanos que constituem as relações de produção no modo de produção capitalista.

Vivemos numa sociedade organizada de forma capitalista, e tem como uma de suas leis específicas à lei da mais-valia[35], uma relação particular entre aquele que produz e aquele que se apropria do produto, portanto, uma relação de classe; uma relação entre aqueles que vendem sua força de trabalho e aqueles que compram essa força de trabalho e que também são os possuidores dos meios de produção. Temos, nessa relação, a subordinação do trabalho, uma relação de poder que nos permite compreender a essência da produção capitalista: "[...] uma relação social e o produto da luta de classes [...]" (WOOD, 2003, p. 31).

No livro *A Ideologia Alemã*, Marx já mencionava que aquilo que as pessoas são coincide com o que elas produzem e como produzem. Ao se referir às condições materiais nas quais os indivíduos produzem, Marx salienta o condicionamento ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção ao qual estamos sujeitos. Segundo o autor, a produção da vida material é o primeiro ato histórico e continua sendo produzido dia após dia para que a vida

[35] A mais-valia é a apropriação de excedentes e no capitalismo a relação entre apropriadores e produtores não é uma relação de servidão ou de dominação política. No capitalismo, o Estado assume a força de coerção e também de sustentação da propriedade capitalista, essa sustentação pode ser percebida na condução que o Estado assume com relação aos conflitos de classe quando esses ultrapassam o espaço da produção e chegam às ruas.

seja mantida. Com a reprodução da vida vão sendo criadas novas necessidades, novas relações e também outras formas de satisfazer essas necessidades. Temos a história, sendo feita dia-a-dia, por mulheres e homens, dentro das condições materiais de cada momento histórico.

As condições materiais de cada período histórico precisam ser analisadas numa relação de classes. Essas condições não são as mesmas para todos, há aqueles que têm a sua disposição os meios para a produção material de sua existência e aqueles que têm na sua força de trabalho o meio de sobrevivência. “A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe [...] ao mesmo tempo dos meios para a produção espiritual [...]” (MARX; ENGLES, 1981, p. 59) a isso acrescentasse o domínio que a produção de idéias, as quais estão submetidos, de maneira geral, os que não possuem os meios de produção.

Essa compreensão da organização social e seu funcionamento possibilitam entender as contradições produzidas por eles, sua ligação com meu fenômeno material social particular, os egressos e sua organização de vida e trabalho. Esse fenômeno geral que é o modo de produção capitalista, onde o trabalho assume uma forma e tem um conteúdo historicamente determinado é central nesse meu fenômeno particular, ou seja, nesse meu objeto de estudo, que é singular na vida dessas pessoas.

## 3.1 A VIDA E O TRABALHO DO EGRESSO DA EJA

Neste contexto, apresentado acima, encontro os egressos entrevistados, cada um com sua história, com sua luta, com sua trajetória de ora trabalhador, ora desempregado, de ora político, ora apolítico, de artista, de pessoas com muita esperança, garra e fé. Todos os participantes deste estudo moram em diferentes bairros em Porto Alegre e da Grande Porto Alegre. Logo, a referência a egressos trabalhadores nos remete para a historicidade das relações de trabalho e o ser trabalhador transforma-se na medida em que as relações de trabalho mudam.

Neste sentido, o egresso trabalhador pesquisado, no atual contexto significa estar subordinado às determinações das relações capitalistas, na versão contemporânea, em que o desemprego é estrutural, de forma que se multiplica o contingente de pessoas que estão fora do mundo do trabalho “formal”, gerando uma classe de desempregados, obrigados a realizarem trabalhos precarizados.

É uma realidade da classe trabalhadora e, como resultado, se proliferam formas de sobrevivência que, por um lado, intensificam a exploração das trabalhadoras e trabalhadores, e por outro, aprofunda as contradições colocadas por essa realidade, que resultam em experiências que sugerem outras formas de trabalho capaz de apontar para experiências alternativas às relações capitalistas.

Desse ponto de vista, trabalhar com alunos da EJA e pesquisar seus egressos, é lidar com seres humanos desprovidos dos direitos sociais básicos necessários para viver na sociedade atual.

Os egressos que participaram da pesquisa não serão identificados pelo nome. Seus fragmentos de falas aparecerão identificados como entrevistas 1, 2 até o numero final do total de entrevistados. Por exemplo E1, E2 e assim por diante.

Os participantes desse estudo são oito. Quatro mulheres e quatro homens. A faixa etária varia entre 38 e 56 anos. A princípio minha intenção era entrevistar dois grupos de idades, mas a realidade e a disponibilidade de encontrá-los falaram mais alto.

Os sujeitos deste estudo, a maioria deles, são naturais de cidades do interior do Rio Grande do Sul, apenas um deles é de Porto Alegre, e outro é de Curitiba. Ambos vieram do interior para a capital em busca de melhores condições de vida e trabalho, alguns, em virtude da família, vieram com esses objetivos. Mais uma vez vejo que na longa história da atividade humana, na incessante luta pela sobrevivência, o mundo do trabalho tem sido vital. Em contrapartida, a população entrevistada mostrou que sua vida se resume exclusivamente ao trabalho, ou seja, sem trabalho não são nada, e por isso vão e voltam em busca do trabalho, onde lhes ofertam, como uma forma de melhorar as condições de vida, ou até mesmo para poder sobreviver. Veja o que diz esse egresso sobre o seu trabalho:

> É a minha sobrevivência, porque sem trabalho a gente nem come... não vive... Já fiquei desempregado há uns 20 anos atrás, antes de ser contratado nesse trabalho, e essa experiência é muito triste...apaga a gente...lembro, que minha mulher nos sustentou um bom tempo...eu me sentia o pior porque imagina um pai de família que não consegue trazer o alimento pros filhos... e naquela época as crianças eram pequenas...que desespero.... Ah o meu trabalho...eu o amo.... é uma realização pra mim acordar de manha pegar o ônibus e ir pro serviço....e também eu rezo muito pelos pais que estão desempregados.... Pra dizer a verdade, tu só é o que é, graças ao trabalho. (E3)

> Trabalho pra mim traz tudo... né?, sem trabalho a gente não sobrevive... a gente precisa trabalhar para desenvolver... é necessário trabalhar a gente se sente bem na vida porque sem ele tu não faz nada. (E5)

Sabemos que o verdadeiro sentido do trabalho, que é a mediação essencial entre o homem e a natureza, nos dá dignidade, humanidade e felicidade social, sendo vital o mundo do trabalho. Mas o atual sentido do trabalho no modo de produção capitalista, ele se converteu num esforço penoso, aprisionando os indivíduos e uniteralizando-os. Porque essa forma de trabalho de hoje explora, aliena e infelicita o ser social.

Na história da humanidade nem sempre o trabalho foi de exploração. Nas sociedades antigas, o homem trabalhava para a sua subsistência e com instrumentos de trabalho primitivos. Nas sociedades primitivas e pré-industriais, os homens detinham o controle sobre o seu processo de trabalho, bem como decidiam sobre sua duração e a intensidade. Eram donos de seu tempo.

A alienação do trabalho começou com as formas primitivas de apropriação por outro do trabalho excedente, com a aparição do trabalho forçado; mas sua verdadeira história é recente, é a do surgimento do trabalho assalariado e, sua evolução, a do processo de produção capitalista (ENGUITA, 1989). O produzir da atividade humana transformado em trabalho alienado é um resultado histórico devido à divisão originária do trabalho e da propriedade privada. Sendo assim, o trabalho alienado é o efeito da divisão do trabalho.

Para compreender a questão da alienação busquei nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de Marx, com o auxilio da análise de Raniere (2001, p. 13), Meszáros e Manacorda. Raniere ressalta que é comum compreender-se por alienação um estado marcado pela negatividade, situação essa que só poderia ser corrigida pela oposição de um estado determinado pela positividade emancipadora, cuja dimensão seria, por sua vez, completamente compreendida a partir da supressão do estágio alienado. No capitalismo, tanto a alienação como o estranhamento estaria identificado como formas de expropriação do excedente de trabalho e, conseqüentemente, com a desigualdade social, que aparece nas manifestações tanto materiais quanto espirituais da vida do ser humano. Assim, a categoria alienação cumpre o papel de categoria universal que serve de instrumento para a crítica do conjunto do sistema capitalista.

Este autor lembra que nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos a vinculação entre alienação e estranhamento não garante que seja sinônimo. Logo,

> [...] a **alienação** significa remeter para fora, passar de um estagio a outro qualitativamente distinto. Significa, realização de uma ação de transferência, carregando consigo o sentido de exteriorização sintetiza o movimento de transposição de um estagio a outro de esfera da existência. É o momento de objetivação humana no trabalho, por meio de um produto resultante de tal criação. [...] **estranhamento** é ao contrario, é a objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio historicamente

> determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações. É o próprio conjunto da nossa sociabilidade por meio da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada (RANIERE, 2001, p. 16).

A unidade alienação-estranhamento diz respeito à determinação do poder do estranhamento sobre o conjunto das alienações ou exteriorizações humanas. As exteriorizações aparecem no interior do estranhamento, ainda que seja inileminável da existência fundada no trabalho humano.

A partir do prisma da propriedade privada capitalista, Marx considera, segundo Raniere, que desde o princípio da contradição interna da propriedade privada se dá todos os desdobramentos do estranhamento do trabalho, os quais atingem o produto do trabalho, a própria produção, a identidade entre os produtores e a identidade dos trabalhadores consigo mesmo. Logo, Marx demonstra que o trabalho subordinado ao capital constitui o estranhamento genérico do ser humano.

O trabalho sob a produção capitalista traz em si a impossibilidade de suplantação do estranhamento humano, uma vez que seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada que se apropria do trabalho alheio. O trabalho, então, não é orientado por aquilo que poderia considerar a necessidade humana, ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada. A função de mediador universal do trabalho tem continuidade, mas ele se submete às exigências da troca capitalista, da divisão do trabalho sob a orientação da propriedade privada.

Marx descobriu e denunciou esse caráter contraditório do trabalho. Ele acusou a economia política nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 de ocultar a alienação que está na essência do trabalho. Porque, para ele, o trabalho é historicamente determinado, sendo historicamente determinado, é a única forma de trabalho existente.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa 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, 1982, p. 202).

Segundo Manacorda (1986), o trabalho e sua natureza contraditória estiveram ininterruptamente no centro do pensamento de Marx, desde 1844 até 1867, quando publicou o primeiro volume de *O Capital*. Na evolução de seus estudos, Marx chegou a uma visão antropológica de trabalho e ontológica (MÉSZÁROS, 2005). Essa visão traz a idéia de trabalho

como transformação da natureza pelo homem, a humanização dessa natureza e a comunhão entre os homens.

Um modo de produção capitalista é sempre uma especificidade histórica, ou seja, não é eterno, pode ser transformado pela humanidade. Marx, seguindo o materialismo dialético, examinou o modo de produção capitalista e mostrou que o trabalho dos seres humanos transformou-se historicamente e que, em particular nesse modo de produção capitalista, a exploração e o estranhamento do trabalho aprofundaram-se.

Pelo trabalho, o homem se autoproduz, se educa, se organiza e se sistematiza, desenvolve a imaginação, aprende a conhecer a natureza, a conhecer suas próprias forças e limites, relaciona com os companheiros e vive o afeto de toda relação, impõe-se a uma disciplina. O homem não permanece o mesmo, pois altera sua visão de mundo e de si mesmo. Dessa forma, ao atuar sobre a natureza, ao trabalhar, o homem transforma-se desenvolvendo ao mesmo tempo, a sua cultura material e espiritual, e as suas aptidões físicas e espirituais.

> Olha, eu comecei com brincadeira ajudando o pai de um vizinho, e como gostava muito de desenhar, pintar...fui aprendendo e fiquei muito tempo com o seu Martinho e foi graças a ele que hoje eu me mantenho... Ah o meu trabalho... é minha vida... tudo que sou e tenho é graças ao meu trabalho e a ajuda de seu Martinho que me ensinou em sua oficina... sou muito grato a ele.. ele já se foi... mas era uma pessoa maravilhosa..que tenho muito carinho e saudade... (E4)

Esse fragmento pra mim mostra bem o que Marx diz: que a gente sempre esta aprendendo e o trabalho vai nos modificando, em virtude do próprio trabalho e das relações que traçamos entre eles, conosco e as relações com os outros, relações citadas acima de carinho e de afeto, mesmo nessa contradição que há entre o verdadeiro sentido do trabalho e o que o modo de produção capitalista possibilita, ou melhor, determina.

Marx foi o primeiro a demonstrar que o trabalho não pode ter um valor. Por si mesmo, o valor não é mais do que a expressão do trabalho humano socialmente necessário representado por um objeto. O trabalho não pode ter um valor no sentido de mercadoria, pois é o próprio ato criativo da humanidade. E, nesse processo coletivo, o homem com outros homens faz a história.

Analisando as entrevistas, percebo como os elementos necessários de compreensão dos egressos estão limitados por uma visão idealista. Não os culpo, mas todos eles vêem o trabalho como uma forma de mercadoria, “o trabalho é essencial pra ser gente”, eles dizem, mas pra comprar, para ter, para adquirir, para consumir. Ou seja, como um meio para satisfazer suas

necessidades. A sistematização que eles têm sobre o trabalho relaciona-se aos valores predominantes que existem sobre o trabalho na sociedade capitalista em geral e particular na escola que os formou, que também assume valores predominantes na sociedade. Vejamos essas afirmações:

> Trabalho é vida porque sem ele, tu não faz nada... com ele mesmo pouco..tu vai lá e compra algo... o que tu pode... sem salário é difícil sobreviver... mas sobrevive uns te dá comida... outros te dá roupa e assim vai... mas o trabalho é vida... sem trabalho tu não é nada. (E1)

> Olha, nos dias de hoje, onde muitas pessoas estão desempregadas... falar do Trabalho é como se tivesse um tesouro.... porque sem trabalho tu não tem dinheiro nem para comer... quanto mais para viver...
> Vida e trabalho pra mim é sinônimo... não tem como viver sem trabalho. (E7)

> Bah, o Trabalho é tudo na vida da gente... sem trabalho a pessoa não tem animo pra nada... Só quem ficou desempregado sabe o valor e a importância de um serviço... porque sem ele tu não faz nada... imagina ver um filho teu com fome... e tu não ter de onde tirar... é muito difícil... então o trabalho pra mim.... é a minha vida... (E8)

> [...] antigamente não tinha essa loucura que temos hoje... todo mundo vindo embora pra cidade e a roça ficou sem ninguém e agora não tem emprego pra todos... a gente vê as pessoas sobrevivendo... fazendo qualquer coisa pra ganhar uns trocos.... até catar lixo agora é uma profissão... Acho que hoje tudo esta mais concorrido... (E8)

Esta ideologia capitalista está enraizada na vida desses alunos, como que cristalizados. Acreditam que o mundo é assim, mas tem esperança e que tudo depende de sua garra e vontade de batalhar, se responsabilizam por suas condições sociais. A responsabilidade e aprendizado dado ao trabalho correspondem à concepção idealista de trabalho visto ideologicamente como uma atividade criadora dos sujeitos e sem olhar suas contradições.

> Hoje pra ti ter um bom emprego e uma profissão é difícil... mas não é impossível... tem que ir a luta... acordar cedo e procurar... nada cai do céu não... (E4)

Nesse modo capitalista, a própria vida aparece como meio de vida, vemos que essas pessoas se transformam em mera ferramenta da sobrevivência material. Estão todos aprisionados à mercadoria e a seu valor de uso, vendem sua força de trabalho (a qualquer preço) o único meio que tem, e ainda se rasteja para vendê-la. Aqui vejo uma luta, o trabalhador precisa do emprego

oferecido pelo capitalista e o capitalista não pode existir sem o trabalhador e sua força de trabalho. Um não pode existir sem o outro, apesar de se excluírem reciprocamente. Ou seja, mesmo que o trabalhador não receba suas necessidades básicas, a mais-valia é condição necessária para ter acesso aos meios de sobrevivência, ele precisa vender sua força de trabalho, gerando o excedente para o capitalista, pra poder receber no mês uma quantia no qual ele possa "sobreviver". No caso dos entrevistados, a maioria recebendo dois salários mínimos, para conseguir pagar, água, luz, aluguel (seis dos oito entrevistados), comida, roupa, estudo, etc...

Nesse capitalismo atual, a pobreza e o desemprego aumentaram e o próprio sistema não oferece alternativas de vida digna para quem vive do trabalho, porque esse fato não interessa ao sistema. Existe mais exploração no que se refere ao tempo de trabalho, ao salário, ao tipo de contratação, às atividades realizadas para quem tem pouca formação.

Segundo Engels, a descoberta da mais-valia é o grande mérito de Marx. O trabalhador vende sua *força de trabalho* pelo seu *valor*, que é o tempo de trabalho necessário para reproduzir sua subsistência, mas o valor que ela produz é maior porque a jornada de trabalho ultrapassa o tempo necessário para reproduzir sua subsistência. Esta diferença é um valor a mais, apropriado pelo capitalista que adquire o direito de usar a força de trabalho em um dia inteiro, mesmo que ela custe apenas algumas horas do dia. A jornada de trabalho, assim, divide-se em duas partes: o tempo de trabalho necessário para o trabalhador criar um valor correspondente ao de sua força de trabalho, acrescido de um tempo de trabalho excedente, no qual ele cria mais-valor, que não lhe é pago, sendo este, então, a mais-valia apropriada pelo capitalista. Essa produção é uma contradição da própria organização capitalista. Na mais-valia absoluta, é exigida uma maior produção do trabalhador a partir do aumento abusivo das suas horas de trabalho, no entanto o fruto desta produção enriquece o dono do meio de produção e empobrece o dono da força de trabalho, força esta que é vendida ao capital.

Marx (1988) explica da seguinte forma:

> a produção da mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista e o ponto de partida da produção da mais-valia relativa (p.585).

Ao explicar sobre a mais-valia relativa Marx (1988) coloca que:

> a produção da mais-valia relativa pressupõe, portanto, um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base da subordinação formal do trabalho ao capital. No curso desse desenvolvimento, essa subordinação formal é substituída pela sujeição real do trabalho ao capital. A mais-valia relativa pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. A produção da mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processo técnicos de trabalho e as combinações sociais (p. 585).

Ao mesmo tempo em que vejo essa realidade, vejo também os alunos egressos com uma alegria em ter o trabalho, em trabalhar, mesmo sendo um trabalho alienado, mesmo sendo um trabalho que destrói, que explora, desqualificado, porque os entrevistados tem que trabalhar em dois empregos para cobrir as despesas familiares, trabalhar mais horas do que o necessário para poder garantir essa sobrevivência, principalmente, os autônomos. Estes, sim, não têm horários. Despesas estas, que não estão embutidos o acesso ao lazer, ao esporte, à cultura, à informação. O que muitos fazem é a diversão no próprio bairro com a escola de samba, os pagodes da vila, a "pelada" de final de semana, as festas de quem é de religião. E quando indaguei sobre esses tópicos, a resposta sempre era a mesma:

> Olha... a gente hoje pra participar de qualquer coisa precisa de dinheiro, mas a gente se vira com outras atividades que não precisam pagar... [risos]... uma coisa que não paro de fazer é jogar meu futebol... e ir na igreja com minha família... essas são minhas atividades prediletas... (E8)

> Não porque para participar de qualquer coisa é necessário ter dinheiro e pagar... como as coisas continuam... na mesma não tem como participar, enfim, continuo a mesma pessoa (E1)

> [...] sabe que faltam tempo e dinheiro para sair. (E6)

Marx (1988) considera o processo de trabalho por sua natureza geral, independente da determinação capitalista de produzir um valor de uso particular. Em seus dizeres sobre o processo de trabalho encontrei:

> 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

> intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animal, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distancia histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho (p. 202).

Marx nos fala do trabalho como um processo de transformação da natureza pelo homem e deste pela natureza. Fala-nos ainda da capacidade especificamente humana de transformação e autotransformação. Pressupõe o trabalho sob a forma especificamente humana. Para ele, só os humanos têm a capacidade de projetar, planejar, de por em prática suas capacidades imaginativas que podem ser desenvolvidas com o trabalho. Com isso, a visão de si mesmo e do mundo se altera, transformam suas condições de vida, transcendem sua condição de animal e torna-se um animal social.

Como já citei anteriormente, Marx desmascarou e mostrou aos economistas políticos clássicos como se dava a acumulação capitalista. Fortaleço esse caminhar com Wood (2003):

> refere-se às relações sociais e a disposição do poder que se estabelecem entre os operários e os capitalistas para quem vendem sua força de trabalho. [...] a disposição de poder entre o capitalista e o trabalhador tem como condição a configuração política do conjunto da sociedade – o equilíbrio de forças de classe e os poderes do estado que tornam possível a expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a apropriação (p. 28).

A evolução da mercadoria desenvolvida por Marx passando pela mais-valia e chegando até o segredo da acumulação primitiva, em *O Capital*, chega ao “ponto x” da produção capitalista que é o processo histórico de isolar o produto dos meios de produção.

Atualmente na sociedade capitalista neoliberal, existem indagações sobre a categoria trabalho. Em Marx, sabemos que a categoria trabalho é central, para ele, independentemente da forma de organização social, ela existe. Para o autor,

> o trabalho como criador de valores-de-uso como trabalho útil, é indispensável à existência do homem qualquer que sejam as formas de sociedade é necessidade natural e eterna de efetivar o intercambio material entre homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1988, p. 50).

Antunes (1995) coloca com o olhar situado num canto particular de um mundo marcado por uma globalidade desigualmente articulada, alguns elementos sobre o significado dessa categoria trabalho.

Ele coloca que, ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso, em direção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, ou a desqualificação, ou a subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias.

O trabalho que está em crise não é, portanto, o trabalho concreto. Os dizeres de Marx evidenciam a distinção entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. O trabalho concreto é a qualidade de trabalho útil, que produz valores de uso, enquanto que o trabalho abstrato é criador de valores de troca. O trabalho abstrato, forma de trabalho assumida e aprofundada pelo capitalismo estaria em crise no capitalismo neoliberal. Só há esse entendimento se olharmos com olhos marxianos.

Segundo Antunes (1995), enquanto criador de valores de uso, coisas úteis, formas de intercambio entre o ser social e a natureza, não parece plausível conceber-se, no universo da sociabilidade humana, a extinção do trabalho social. Se é possível visualizar a eliminação da sociedade do trabalho abstrato (capitalista) a outra forma distinta é a de conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis, e que ao fazê-lo (auto)transforma o seu próprio criador.

Bensaid (2000) coloca que a crise do trabalho não anuncia o fim do trabalho, designa sim, uma crise específica do trabalho explorado e da relação capital trabalho, ou uma crise da relação capitalista de produção. Essa crise reflete diretamente na vida daqueles que não detêm os meios de produção. A esses resta apenas a força de trabalho. Para o capitalista, que tem sede de lucro e capital, lhe interessa o trabalho vivo, senão como diz Marx (1988, p. 355) “não teria como transformar o trabalho morto (objetos e meios de trabalho) em valor; acabariam podres, estéreis”.

Segundo Marx (1988) trabalho morto, pretérito, passado, refere-se ao trabalho que já se encontra incorporado num meio ou objeto pela via de um trabalho anterior. Por exemplo as instalações de uma empresa, seus equipamentos, a matéria prima, resultam de um trabalho que já foi feito anteriormente.

Trabalho vivo é aquele realizado pelo trabalhador que, através de sua atividade produtiva, dá vida, faz ressuscitar o trabalho morto. Esta distinção é fundamental para realçar o fato de que é o trabalho vivo, a atividade do trabalhador, que é o verdadeiro determinante da riqueza social e não, ao contrário, o trabalho morto, o capital.

Diante dessa afirmação de Marx, lembrei do Manifesto do Partido Comunista e me enchi de esperança, *"Proletários uni-vos"* sem a nossa força de trabalho, o capital não tem como gerar capital, mas para isso teríamos que fazer uma longa discussão sobre a ideologia capitalista e neoliberal enraigada em nossas mentes, escolas, universidades, entidades, livros, intelectuais, na mídia em geral, enfim, tudo está nas mãos dos que detêm os meios de produção.

Na realidade do trabalho dos egressos, aparece a predominante exploração/estranhamento própria do capitalismo que comprime os direitos, diminui espaços e possibilidades e tira o tempo da vida criativa. Que precariza e usa um sistema de idéias que deforma consciência, levando muitas pessoas ingênuas a pensar que essa é a única realidade possível, que precisa ser esforçado e ter estudo para "vencer" na vida.

Os fragmentos que apresento mostram alguns elementos que se fazem presentes na realidade dessas pessoas, a mais-valia absoluta, que envolve tempo demasiado de trabalho associados aos baixos salários devido à sua pouca formação.

A maioria dos entrevistados ganha menos de dois salários mínimos, se não é a família para complementar a renda, não conseguiriam sobreviver.

> Olha o meu salário é baixo... muito baixo e ganho o salário mínimo... se eu não tivesse o pai... seria muito difícil.... então assim eu consigo economizar... porque vou me casar e tenho que ter minha casa... Ajeitar as coisas. (E7)

> Não, claro que não, nos dias de hoje a gente passa muito sufoco, porque às vezes tem trabalho, e a s vezes não tem. Não é, só eu que ganho pouco, a maioria dos trabalhadores estão assim, sem contar que muitos não tem nem trabalho, ele pelo menos tenho essa profissão... mas o meu salário é baixo..muito baixo, mas é assim, o que vamos fazer... tenho esperança de que algum dia melhore, mas do jeito que as coisas estão acontecendo... é brabo... [risos] (E4)

> Não, se não é a mulher ajudar no orçamento (que essa mulher é uma guerreira) a gente não dava conta, mas graças a Deus sempre conseguimos, apertado às vezes, sem dinheiro, mas a gente sempre dá um jeito, só não damos jeito pra morte [risos]. (E3)

> Não, só esta dando porque moro no serviço... senão não tinha como pagar aluguel, água, luz, comida...aqui eu tiro o meu salário limpo... o meu salário é baixo.. muito baixo e se eu não tivesse meu marido e meu filho ajudando na renda... né?!... não dava conta de ter uma vidinha mais ou menos... (E5)

Sobre a realidade de seus trabalhos, posso dizer que as atividades realizadas pelos egressos, suas funções ou cargos, são bastante variados (merendeira, vendedora ambulante, porteiro, pintor, doméstica, auxiliar de departamento pessoal, vigia, domador de cavalos, entregador de jornal). Dos oito entrevistados, uma é funcionaria pública, três trabalham de forma autônoma e apenas quatro tem carteira assinada e garantia de seus direitos trabalhistas. Isto quer dizer que a metade das pessoas entrevistada, entre 38 e 56 anos, não possui condições regulares de contrato de trabalho.

> [...] eu não tenho hora, trabalho, às vezes levanto as 3:30 da manha e vou dormir a meia noite, 11:30 ... trabalho direto às vezes sem almoço correndo... direto [...] ah! eu não tenho nada, nem décimo , nem férias... não tenho... nada... só de vez em quando tenho que tirar umas folgas... porque não sou de ferro, né?! [risos]. (E2)
>
> Olha dependendo do trabalho, dos pedidos, fico 24 horas trabalhando. Essa minha atividade não tem hora... (E4)
>
> Meus direitos trabalhistas, ah?! isso não existe pra mim, como sou autônomo, é tudo por minha conta, se não trabalho não ganho, não tenho comida, não tenho nada. (E4)

Vejo que muitos desses egressos não têm a quantidade de elementos básicos que deve ter no local de trabalho para melhorar a sua qualidade, como férias, salários, décimo terceiro salário, saúde, lazer, tempo de trabalho, horas diárias de trabalho. Falando em saúde apenas um desses egressos possuem planos de saúde.

Para sobreviverem encontraram alternativas de trabalhos “não formais” para sustentarem suas famílias.

> Olha só como é a vida... um dia fui comprar pão no mercadinho... e não tinha ...mas tinha um pão caseiro lá... só que era horrível de feio precisava ver... Ai eu perguntei pro dono do mercadinho se era bom o pão... ele disse eu não vou te obrigar a levar... porque é um pão doce... aí eu disse... acho que eu faço mais bonito e melhor... Aí ele disse quem sabe você não traz uns para eu colocar a venda.... e aí eu comecei com quatro Pães... e um homem comprou um gostou tanto que veio levar os outros e levou só dois, pois o outro já tinha vendido para a uma mulher...Bem, eu comecei com quatro pães e até hoje... [E tu vendes pra quem?] Ah eu vendo em todos os mercadinhos daqui e também.... encomenda dos amigos que um passa pro outro... e assim vai indo e vou sustentando minha família e minha vida com esse meu trabalho.... [A entrevistada falava com um sentimento de capacidade incrível de vencedora]. (E2)
>
> [...] em virtude também, da comunidade daqui, gosto muito disso e me criei nesse meio, como sou de religião... sempre tem nossas festas e nisso eu trabalho muito, porque os quadros e faixas das celebrações é tudo eu que faço. (E4)

Das pessoas entrevistadas, todas começaram a trabalhar desde muito cedo, e já passaram por diversos tipos de empregos, como operador de caixa, babá, trabalho em casa de família, lavar carro, cortar grama, em mecânica.

> Trabalho desde muito menina, desde os 15 anos... Trabalhava numa coisa que não gostava, na casa de uma tia minha por roupa, sapato e comida isso era muito triste... [a entrevistada nessa hora lembra com pesar de sua história.] Foi só com dezoito anos que "chutei o balde" e fui embora. Arrumei um trabalho de vendedora... no comércio... aí eu fiquei mais feliz, mas tive que parar de estudar... pois o horário no trabalho não conciliava com o horário do trabalho, aí vieram o casamento, os filhos. (E1)

> Ah sim, trabalhei vinte e nove anos na roça e depois vim pra cá. Fiz de tudo um pouco... so não roubei... o resto fiz tudo.. costureira... trabalhei numa churrascaria... fiz um pouco de tudo... vendi jóias... calcinhas... lutei pela vida... e a minha grande vitória... ver meus filhos encaminhados e eu de novo no colégio.(E2)

> Sempre trabalhei... desde os 10 anos comecei cuidando dos meus irmãos menores..depois...fui me virando.(E2)

A realidade do trabalho dessas pessoas citadas acima está em contradição com a possibilidade de superar as dificuldades, sua pobreza. O que eles mais têm é garra, esperança, fé de que vão conseguir melhorar de vida, comprar sua casa própria. Suas esperanças no futuro são particulares, porque estão constituídas de sonhos que os distingue (singulares) e a necessidade do trabalho para a sobrevivência os assemelha (geral).

> [...] mas graças a Deus sempre conseguimos, apertado as vezes, sem dinheiro, mas a gente sempre dá um jeito, só não damos jeito pra morte [risos]. (E3)

> [...] tenho esperança de que algum dia melhore, mas do jeito que as coisas estão acontecendo... é brabo... [risos]. (E4)

> [...] ainda não tive condições de tê-los... mas um dia a gente chega lá. (E8)

> [...] a minha religião... isso pra mim é muito importante... pra agüentar os problemas da vida a gente tem que se apegar a Deus. Eu sou evangélico... sempre vou orar... agradecer a Deus a vida e a família... e de ter trabalho. (E8)

> […] a gente que é trabalhador, acredita que um dia pode melhorar a nossa situação .(E5)

> […] tenho cinqüenta anos e ainda não tenho minha casa própria... sei que moro numa casa boa... tenho como pagar o aluguel... mas o meu sonho é ter a minha casa própria... e eu vou conseguir tenho fé... a minha vida nunca foi fácil... mas por isso te digo que a fé nessa hora te dá força. (E7)

Sonhar e ter esperança são propriedades dos seres humanos. Sendo assim, a esperança é geral, o que a singulariza é que apesar da realidade dura e alienante, os egressos e suas famílias mantêm a esperança. As pessoas são movidas pela esperança de superar seus problemas e conseguir viver feliz, em paz e ter qualidade de vida.

Não dá para falar de sonhos, esperanças de trabalhadores, enquanto ser social, enquanto produto histórico, sem resgatar a categoria da Utopia, que está correlacionada com categorias básicas como Classe Social, Ser Social, Consciência Social, luta de classe que serão trabalhadas, mas que não conseguirei dar conta da reflexão que elas exigem, mas podem apontar para um pensar que poderá suscitar ânimo para ir em busca de maiores compreensões sobre seus significados e, assim, estabelecer relações e ligações próprias que conduzam a criação de condições que favoreçam mudanças sociais que se fazem necessárias.

Falar em ser social implica resgatar *O Capital* quando Marx define o homem como um animal social. O objetivo da sociedade é a produção. Os homens, para produzirem sua vida social, entram em determinadas relações, imperiosas e independentes de sua vontade; são estas relações de produção que regulam sua existência. É verdade que os homens fazem a história, mas fazem em condições pré-determinadas. O homem não é certamente a criatura intermediária entre a natureza divina e a humana na história, mas é o seu instrumento, consciente ou não. O processo de transformação da natureza pelo homem e a própria transformação deste se realizam dentro do marco predeterminado do desenvolvimento das forças produtivas.

> A meta de Marx é libertar o homem de opressão das necessidades econômicas, de modo a poder ser completamente humano. Marx está fundamentalmente interessado na emancipação do homem como indivíduo, na superação da alienação, na restauração da capacidade dele para relacionar-se inteiramente com seus semelhantes e com a natureza. (FROMM, 1983, p. 16).

O Ser Social, para Marx, se constrói na relação do homem com a natureza, mas também na relação imediata, direta e natural da espécie. Esta relação imediata, natural e necessária de ser humano com ser humano também é a relação do homem com a mulher. “Nesta relação natural da espécie, a relação do homem com a natureza é diretamente sua relação com aquela, com sua própria função natural” (FROMM, 1983, p. 39).

Marx parte do homem que faz a sua própria história, isto nos permite pensar a necessidade de uma organização destes homens e sua conseqüente relação com a natureza e com

tudo mais que nela existe. Os homens podem ser distinguidos dos animais por muitos elementos que queiramos considerar, mas o aspecto principal reside no fato dos homens possuírem consciência, o que permite a eles próprios produzirem seus meios de subsistência, como fato condicionado pela forma de sua organização. Pelo fato de produzirem seus meios de subsistência, os homens indiretamente estão produzindo sua vida material real.

É importante entender a idéia fundamental de Marx: o homem faz sua própria história; ele é seu próprio criador. Neste fazer sua própria história, o homem se constrói como um ser social, enquanto se humaniza. Uma formulação completa das teses fundamentais do materialismo aplicado à sociedade humana e à sua história é dada por Marx no prefácio à sua obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, nestes termos:

> Na produção social da sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações, é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira científica rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas conseqüências. Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1983, p. 24-5).

Compreendendo a essência do ser social, fui buscar no livro de Wood (2003), *Democracia e Capitalismo*, mais especificamente no capítulo “Classe como Processo e como Relação”, a relação que a autora estabelece, a partir da análise do pensamento de E. Thompson, entre a formação do Ser Social e a Consciência Social deste indivíduo enquanto ser de relações.

Ela salienta que teoricamente existem apenas duas formas de pensar em Classes: uma como local estrutural, na forma de estratificação por critérios de rendimento econômico,

oportunidade de mercado ou mesmo ocupação (conceito quase que geral pela sociedade capitalista) e, uma outra, como relação social, na concepção sócio-histórica.

Embora algumas teorias tenham insistido no enfoque de classe da concepção das relações sociais da extração da mais-valia dentro da concepção de distribuição de dividendos, considerando as desigualdades como fator preponderante e não as relações diretas entre apropriadores e produtores, Wood (2003) indica o marxismo "clássico" como elemento diferencial para enfoques que no seu entendimento são equivocados. Diz ela:

> Para efeito de comparação, para o marxismo "clássico", o foco está na relação social em si, na dinâmica da relação entre apropriadores e produtores, na contradição e nos conflitos que explicam os processos históricos e sociais; e a desigualdade, como medida simples de comparação, não tem valor teórico (p. 73).

Buscar a ligação do Ser Social, Classe Social, Consciência de Classe e Luta de Classe se faz necessário quando pretendemos conhecer a formação de um ou de outro como categoria do Materialismo Histórico. Torna-se impossível não relacioná-las para uma melhor compreensão de cada uma delas. As classes sociais só podem ser entendidas enquanto consciência de classe, uma vez que, como definição, elas simplesmente existem, mas que ambas só podem ser entendidas no contexto da própria luta de classe.

Para uma compreensão dentro da teoria marxista de classe, busca-se ater mais nos processos de formação de classe como processo histórico formado pela "lógica" das determinações materiais do que identificar onde elas se localizam como se fossem realidades objetivas estáticas.

Wood (2003), no capítulo "Classe como Processo e como Formação", encaminha para nossa compreensão a presença da consciência social que os homens e mulheres estão construindo ao se constituírem como classe social.

> As formações de classe surgem e se desenvolvem à medida que homens e mulheres vivem suas relações produtivas e experimentam suas situações determinadas, no interior do conjunto das relações sociais, com a cultura e esperanças que herdaram, e à medida que trabalham de formas culturais suas experiências (p. 76).

O importante na organização e sistematização do entendimento sobre Classes Sociais está em perceber como a sociedade estruturada em classes realmente influencia nas relações sociais e nos processos históricos. Neste sentido, Wood (2003) nos chama atenção salientando:

> A questão é, então, ter uma concepção de classe que nos convide a descobrir como situações objetivas de classe formam a nossa realidade, e não simplesmente afirmar e reafirmar a proposição tautológica de que classe é igual à relação com os meios de produção. [...] O conceito de classe como relação e processo enfatiza que relações objetivas com os meios de produção são significativas porque estabelecem antagonismos e geram conflitos e lutas; que esses conflitos e lutas formam a experiência social em "formas de classe", mesmo quando não se expressam como consciência de classe ou em formações claramente visíveis; e que ao longo do tempo discernimos como essas relações impõem sua lógica e seu padrão sobre os processos sociais (p. 78).

Thompson tem sido um dos únicos marxistas que tem buscado explicações para mostrar (sem reduzir classe à consciência de classe, como fazem seus críticos) como os determinantes de classe dão forma aos processos sociais e como as pessoas se comportam em "formas de classe", mesmo antes de ter as condições necessárias para tal. Isto é, sem amadurecimento consciente das instituições e valores definidos por classe.

Portanto, Thompson realmente afirma que as classes surgem ou "acontecem" porque pessoas em "relações produtivas determinativas" que, conseqüentemente, compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar e atribuir valores às "formas de classe".

Os entrevistados desta pesquisa manifestam em suas falas o que a classe social conota: relações sociais, ideologia, capital, trabalho assalariado, mais-valia, relações de produção, modo de produção.

Todo o esforço desses egressos trabalhadores para sobreviver, conquistar a casa própria (tão sonhada), lutar por um espaço de trabalho, mostrar sua prática, aproveitar seu lugar para se sentir humano, está materializado nas falas quando os alunos colocam sua trajetória de vida, de trabalho desde criança, das buscas alternativas de sobrevivência.

> Desde criança eu trabalho... era no serviço doméstico, cuidando de criança, de serviços gerais... no supermercado real... mas nunca trabalhei direto. Às vezes, quando saía de um emprego, demorava para encontrar outro... e assim até o dia de hoje... mas só com 39 anos que encontrei trabalho de carteira assinada... nunca tinha esses direitos... a gente só quer o trabalho. Nem liga para isso naquela hora. (E5)

Aqui se presencia a verdadeira forma de exploração, o indivíduo vende sua força de trabalho[36], a qual é sua única mercadoria, ao capital, justamente para poder viver, está condenado. A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar e, ao trabalhar, torna-se realmente o que era antes, força de trabalho em ação, trabalhador (MARX, 1982, p. 201). A condenação vai desde o submeter-se à determinação do capitalista ao trabalhador produzir, alienar-se a si mesmo, até desqualificar-se profissionalmente. Deixando de lado até mesmo suas necessidades básicas e seus direitos.

As classes sociais significam para o marxismo, em um e mesmo movimento, contradições e luta das classes, referindo-se à unidade das lutas econômica, política e ideológica de classe, expressando-se essas lutas pelas posições de classe na conjuntura, ao mesmo tempo em que estas posições são reflexos de uma organização política autônoma.

Assim, a Consciência de Classe equivalerá a uma organização política autônoma das classes em luta, constituindo as condições de intervenção das classes como forças sociais, para que a luta de classe tenha lugar em todos os domínios da realidade social. Isto significa, no meu entendimento, que a eficácia na luta contra a burguesia não será a mesma se a classe trabalhadora possuir uma organização política autônoma e um grau elevado na formulação de seus interesses específicos, ou seja, uma estratégia de classe – Consciência de Classe.

A questão da consciência de social, ela só pode ser entendida no contexto da própria luta de classe. Para classe trabalhadora, não basta entender o que é consciência de classe ou consciência social. A questão da consciência social da classe trabalhadora tem um significado particular, já que está ligado à sua prática na luta de classe. Não se trata, portanto, de um conceito abstrato. Para a classe trabalhadora, a consciência de classe tem um sentido metodológico, cujo objetivo é a conquista do socialismo e o domínio do trabalho sobre o capital, isto é, a transformação revolucionária do sistema social.

Como essa transformação não se dará espontaneamente, a classe trabalhadora e as camadas oprimidas da população necessitam adquirir um grau cada vez mais elaborado de consciência da opressão da classe dominante. A consciência não é alguma coisa que possa ser

---

[36] Força de Trabalho – ou capacidade de trabalho compreendo como o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda a vez que se produz valores-de-uso de qualquer espécie. [...] a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria (MARX, K. Livro I. volume I. p. 187).

conduzida e entregue como um presente, doada às massas populares. Trata-se de aprender com elas, caminhar com elas.

A classe trabalhadora necessita de uma consciência de sua posição, em relação à classe burguesa. Citando a Miséria da Filosofia, de Marx, Lukács (1974) afirma que:

> o proletariado tem que se tornar uma classe não só "face ao capital" mas também "para si próprio"; isto é, tem que elevar a necessidade econômica da sua luta de classe ao nível de uma vontade consciente, de uma consciência de classe atuante (p. 91).

Isto se revela pela estreita unidade entre a luta econômica e a luta política do proletariado.

Dessa forma, Marx ao estudar o homem e a história, partiu do homem real e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, e não, primordialmente, das idéias dele, o que nos remete ao entendimento de que os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas, ao mesmo tempo, estes homens reais, atuantes, estão condicionados pelo desenvolvimento determinado de suas forças produtivas e pelas relações a elas correspondentes. Portanto, a consciência social que se constrói, jamais pode ser outra coisa que o Ser Social, consciente do seu processo real de vida.

Para Marx, a consciência social exprime e constitui, ao mesmo tempo, as relações sociais. Por isso, a análise dialética das relações capitalistas exige que a interpretação apanhe sempre a maneira pelas quais os homens pensam-se a si mesmos e uns aos outros. A autoconsciência só é possível no reflexo do outro. Assim, a condição de operário e de capitalista somente se revela nas relações que um e outro estabelecem entre si. Mas essas relações não se realizam, a não ser que um e outro se pensem no processo de compra e venda de força de trabalho, de produção de mercadoria, de intercâmbio entre trabalho necessário e o trabalho excedente. Isto é, o trabalho pago e o trabalho não pago.

O entendimento sobre a organização do ser social perpassa em situá-lo em suas relações sociais do seu cotidiano. Viver em um contexto de exploração do capital sobre o trabalho e identificar como se vai construir este ser social na pessoa será preciso para compreender a existência do operário e do capitalista, ambos sujeitos de um mesmo processo. Ainda será preciso analisar como cada um se percebe e se compreende frente a si próprio e frente ao outro. Para reconhecer-se como operário, é indispensável que este operário reconheça como se dá o processo

nesta sociedade, entre o capital e o trabalho e vice-versa. Esse reconhecimento é, ao mesmo tempo, uma condição fundamental da existência e negação recíprocas, que culminam na única alternativa de desenvolvimento de superação que é a luta de classe.

Para afirmar-se como capitalista, por exemplo, o capitalista precisa não só apropriar-se do produto de valor excedente (não pago), mas também reconhecer o produtor de valor excedente, a mais-valia, que aparece na consciência do capitalista como lucro.

Por outro lado, o operário para afirma-se como explorado precisa não só afirmar-se como produtor de mercadoria ou vendedor de força de trabalho, mas também reconhecer o proprietário dos meios de produção que se apropria do produto do trabalho não pago. Essas são as relações básicas de dependência, alienação e antagonismo, que fundam a existência e a consciência tanto do operário, como do capitalista, como seres sociais com uma consciência de classe.

É verdade que a formação social do ser humano e sua consciência social precisam ser analisadas dialeticamente para que as se entenda como se relacionam, como se encadeiam e como se determinam, uma vez que as diferentes modalidades de consciência social fazem parte das condições de existência social. Marx neste sentido vai sempre recomendar uma análise das relações de produção, isto é, na economia política.

Na sociedade capitalista, as relações de produção tendem a configurarem-se em idéias, conceitos, doutrinas ou mesmo teorias que acabam esvaziadas de seus principais fundamentos de exprimir e constituir as relações sociais. Porém, os diferentes tipos de consciências que vão se constituindo pelas posições relativas das pessoas, grupos e classes sociais, nas relações de dependência, alienação e antagonismo em que se acham inseridas, são as verdadeiras expressões resultantes do modo de produção da sociedade.

Sei que me estendi na tentativa de compreensão das categorias presentes em minha realidade de estudo, mas retornando à questão da esperança e utopia, percebo nas falas dos egressos que seus sentimentos utópicos estão fundamentados na visão idealista. Marx acredita nessa concepção como um ideário abstrato e vê essa concepção como restrita e não possibilitando uma transformação social.

O sentido de utopia encontrado em Marx está mais relacionado com a idéia de um progresso inevitável, de um socialismo como resultado necessário das contradições capitalistas do que com a concepção da sociedade e da história como práxis. Estas situações não são

contraditórias. O que é preciso entender em Marx que emancipação do proletariado não se encontra em um horizonte utópico, mas está no centro de sua filosofia política, procurando apresentar-se como uma previsão científica do futuro.

Marx, na verdade, não se dedicou a sistematizar uma utopia. A etimologia grega da palavra utopia, significa "que não existe em lugar algum". E Marx não saiu à procura de um lugar inatingível, muito menos de um ideal abstrato. Ele partiu concretamente do desenvolvimento do modo de produção capitalista e analisou, logicamente, quando e como o embrião do socialismo cresce e amadurece no ventre da sociedade burguesa.

## 3.2 A INFLUÊNCIA DA EJA NA VIDA E NO TRABALHO DOS EGRESSOS

A educação em sua história tem sido debate de muito tempo. E em cada fase da evolução histórica é sempre produto da sociedade que reflete os interesses nela dominantes, o que para as sociedades onde há diferentes classes significa preponderantemente os interesses daqueles que possuem o monopólio dos meios de produção, e por conseqüência dirigem o estado e hegemonizam suas ideologias de classe como universais. O tipo de homem que cada sociedade deseja formar é aquele que serve para desenvolver o máximo as potencialidades econômicas e culturais desta forma social.

A educação nessa sociedade capitalista, através de seu sistema educacional, muito tem contribuído para fortalecer, reforçar a ideologia dominante. A educação e o trabalho têm vínculos urgentes de formar, e treinar o ser humano com vistas ao aumento e garantia do capital da elite.

Hoje presenciamos uma corrida e um aperfeiçoamento para adentrar no mercado de trabalho e não ao mundo do trabalho. O ensino é uma mercadoria, e Sader[37] coloca "a educação no reino do capital é uma mercadoria, e bem que poderia ser a alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista".

A educação para além do capital indica que a "educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada". Parece haver nas instituições educacionais um processo assombroso de reprodução das desigualdades sociais, devido à educação formal pregada. "O que esta em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais, mas a reprodução da estrutura de

[37] SADER, E. Prefácio. In: MESZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boimtempo. 2005. p. 15-8.

valores que contribui para perpetuar uma concepção do mundo baseada na sociedade Mercantil" (MESZÁROS, 2005, p. 29).

Por isso que Leher (1998) coloca que na atualidade a Educação tem sido debate por inúmeros organismos e tem sido assunto agora, de homens de negócios, banqueiros e estrategistas políticos.

A maioria dos alunos adultos, trabalhadores empregados ou desempregados, principalmente os egressos, entrevistados, procuraram a escola com o objetivo de uma melhor qualificação para o trabalho, no sentido de incorporar uma quantidade maior de conhecimentos. Hoje com a tecnologia, a quantidade de conhecimentos acumulados, assim como seu conteúdo, é maior que no passado.

O processo de trabalho não é pensado pelo trabalhador, mas sim pelo capitalista. O trabalhador moderno perdeu o que os artesãos das oficinas, em períodos pré-capitalistas, tinham, o conhecimento da totalidade do processo de seu trabalho e o comando sobre o mesmo.

O trabalho parcelado permite maior exploração do trabalhador e para eles o ensino não precisa ser mais do que executar tarefas, ou seja, a educação se torna estratégica numa sociedade de produção de mercadorias. Temos jovens e adultos analfabetos ou mal alfabetizados frutos da divisão social que ocorre nas relações sociais capitalistas, e é essa sociedade que afirma que o analfabeto não deve existir que é um mal social, embora não crie condições necessárias para que o adulto estude.

Na educação de EJA, não ocorre, como na educação de crianças, o grande consenso social sobre a necessidade de irem à escola, mas o que acontece é o inverso, o estado assume outro papel, o de golpear a possibilidade de avanço na EJA, que é motivo de luta de longos anos dos movimentos sociais, juntamente com a educação popular.

A escola que formou esses adultos trabalhadores nega a condição de trabalho desses egressos. Essa negação se materializa no currículo oferecido aos seus estudos, se expressa no tipo de conhecimento que foi colocado a sua disposição. Todo o conhecimento possibilitado se deu de forma fragmentada e enxuta, com a justificativa de proporcionar o mínimo para que os alunos adquiram possibilidades de adaptação a esse mercado de trabalho, que muitas vezes, se materializava em cargos e funções desqualificadas.

Quando indaguei aos egressos se eles percebiam se a escola e o currículo que os formou davam conta da realidade deles, enquanto trabalhadores, percebi uma das maiores contradições

de nosso estudo. A escola, a EJA, educa os alunos sem problematizar a sua especificidade, principalmente para os jovens e adultos que a sua grande maioria é de trabalhadores.

> Não, eu acho que não... ou os professores não conheciam ...porque tinha professores que não queria nem saber... se tu trabalhava ou não ..se tinha tempo de estudar... não tava interessado... sei lá.... não explicava e nem respondia nossas perguntas...é naquela época era diferente...de hoje... né?! Porque? Porque o prof. daquela época dizia que não podia perder tempo...respondendo... pergunta... (E2)

> Não... porque... a escola , isso na minha época, tentava dar toda a matéria que a gente não tinha visto...então a gente ficava só naquilo... Eram poucas vezes que a gente falava de nossa realidade de trabalhador... Mas claro os professores estavam fazendo seu papel nos ensinando... a gente tinha que aprender... se tivesse estudado na época certa, acho que não seria tão corrido... né?
> Muitas coisas que eu aprendi eu nunca mais ouvi nem falar... era equação....análise sintática...e nem me lembro mais... [risos]. (E3)

> Eu acho que não... a escola tem que passar coisas que a gente tem que aprender e isso, claro, vai nos servir para o trabalho, arrumar emprego, [...] mas lá fora no trabalho mesmo... muitas vezes a escola nem sabe o que fazemos.... só sabe que trabalhamos...e só... a função da escola é passar conhecimento... e é no trabalho que a gente aprende mesmo... no dia a dia... às vezes a escola passa conteúdo que a gente só vê na escola....e nunca mais... nem lembro mais...(E4)

> Eu acho que não é na escola que tu depara com a realidade... mas na vida... talvez ali tu podes abrir os caminhos... ou tu progride... a realidade esta na rua... a realidade do trabalho é fora da escola.... A escola não dá conta... ela apenas te ensina... A escola ensina... tu aprende se tu quer... Aqui fora... não tem ou tu aprende ou tu aprende... porque a vida te ensina muito no teu dia-a-dia... não tem escapatória... se tu não aprende a viver na sociedade tu passa fome, frio, sede... tu é humilhada... só quem viveu aqui fora é que sabe. (E6)

> Hoje a escola não dá conta... porque muitas vezes a gente aprende muitas coisas que não usa no nosso dia a dia... tem certas coisas sim..como a leitura, o calculo, a escrita... mas tem certos conteúdos que a gente só vai ver na escola...e a gente que trabalha precisa de muito mais... ainda mais nessa luta que é o dia de hoje... todo mundo lutando pra sobreviver. (E8)

Esses fragmentos apontam uma contradição que faz parte de um processo histórico da EJA que mostra que os currículos criados para atender o universo de alunos/crianças foram transferidos para os jovens e adultos. E quando não considera a especificidade do aluno trabalhador no currículo, ele mesmo se torna um dos motivos que afastam os alunos da escola.

Por isso que a presença de jovens e adultos na escola tenciona um movimento de ressignificação do trabalho de escolarização, no sentido de problematizar o isolamento da mesma em relação ao mundo da vida dos educandos, visto que esse universo de alunos exige que o currículo escolar possibilite a relação da educação com o mundo do trabalho e da cultura.

Se não pensarmos assim, essa forma de educação exclui quem não se enquadra nos critérios da produtividade operada a partir da lógica da competitividade capitalista.

O ponto de vista que defendo, a relação educação, trabalho e cultura no currículo de EJA, emerge de uma perspectiva da lógica da reprodução ampliada da vida, na qual a educação é vista como um processo de permanente ressignificação das práticas sociais. Problematizando a naturalização das relações sociais capitalistas, fundada numa concepção produtivista da educação, que visa à produção do lucro e não da vida.

Ao mesmo tempo em que os alunos, enquanto trabalhadores, dizem que a escola não dá conta das necessidades que eles almejam quando retornam a escola, eles colocam que essa instituição incentivava a continuarem estudando. Ressaltando a questão de algumas mudanças, ou da possibilidade de transformações em suas realidades mais imediatas das condições materiais de sobrevivência.

> Sim, pois incentivava a gente a terminar os estudos com os exames da SEC.. isso pra mim é um incentivo... pra mim foi (E1)
>
> Sim isso sim... sempre estavam nos incentivando.... diziam que não podíamos faltar as aulas, eu faltava, porque tinha que trabalhar, lembro muito dos conselhos dos professores... que o estudo pode melhorar a vida da gente...que diziam que sem estudo a gente não é nada...e é verdade...como é verdade... que para arrumar emprego hoje sem ter o 1º Grau completo senão tu não arruma não. (E4)
>
> Sim incentivou bastante a gente, vários prof. diziam para a gente não parar de estudar... porque a gente lembra que muitos desistiam porque o horário do trabalho não batia, ou as vezes a gente chegava muito cansada...é tem que ter muita vontade porque não é fácil estudar num serviço pesado como o meu e ainda estudar... mas vale a pena. (E5)
>
> Não ela incentivou também a melhorar de vida... nos indicava a fazer os exames supletivos da SEC. (E7)
>
> Sim, pois incentivava a gente a terminar os estudos. Como disse muitos professores diziam pra nos que o estudo nos ajudava... e é verdade... não dá pra ficar sem estudo..eu digo isso pros meus filhos..mas eles acham que o trabalho é mais importante que o estudo...agora a minha caçula essa adora estudar... e eu incentivo muito. (E8)

A escola e tudo que existe nela, como as salas de aula, materiais escolares, biblioteca, laboratórios, ginásio de esportes, oficinas, refeitórios, tecnologias em geral, os professores das diversas disciplinas, o Projeto Político Pedagógico, seu currículo, a forma de avaliação, o prédio da escola, podem ser entendidos como as forças produtivas da escola. Essas forças produtivas são organizadas e distribuídas, administradas, geridas, entende-se como as relações de produção da escola. E essa mesma escola produz conhecimentos e futuros produtos diretos. A relação ensino-

aprendizagem é a essência da escola, e o currículo essência do processo educativo. Dependendo da forma que assume o currículo e o processo de ensino aprendizagem, podemos ter uma nova qualidade, ou seja, uma nova realidade na escola.

A essência do capitalismo é a propriedade privada dos meios de produção. As formas de manifestação desse contexto são variadas: exploração da força de trabalho, desenvolvimento irregular da economia, falta de políticas sociais, aumento da pobreza, desemprego e no momento reforçando tudo isso temos a desregulamentação do trabalho (SIQUEIRA, 2004).

Se modificar alguns aspectos e elementos desse contexto, dessa base objetiva, essa essência mudará também o fenômeno. Se a escola transformar aspectos e elementos importantes de forma objetiva a ponto de modificar o processo educativo que é o currículo, o fenômeno se transformará em outro fenômeno, mudando, assim, a essência da escola.

Estou investigando a vida e o trabalho dos alunos egressos. A essência do trabalho no capitalismo é a produção de mercadorias e o próprio trabalho se transforma em mercadoria. A essência do processo educativo em que foram formados esses egressos é o currículo. Dessa forma, percebo que os egressos estão submetidos à exploração da relação de trabalho que é uma transação de compra e venda. E a formação que tiveram é uma possibilidade para que consigam estar nessa relação de exploração. E essa formação que eles tiveram é uma sonegação do direito de terem um estudo de qualidade, que lhe dessem realmente possibilidades futuras.

Como já disse, dependem da organização do currículo e do processo educativo que podemos dar possibilidades a alguns aspectos e elementos necessários as mudanças, mas o que percebi nos fragmentos, as aulas seguiam uma rotina quase que geral, e que poucas foram as possibilidades para esses trabalhadores que só retornaram para a escola em busca desse objetivo.

> [...] o professor chegava, fazia chamada, ia pro quadro e passava a matéria depois explicava, a gente fazia as tarefas... era muito serio o ensino... ali... Também toda a turma era de adulto... a gente queria era recuperar o tempo perdido. (E4)

> [...] Olha como eu disse era aula mesmo, conteúdo... às vezes a gente trazia alguma situação e falava um pouco... fazia uma redação... e era assim. (E4)

> Eu adorava as aulas [...] O prof. entrava na sala de aula, começava a passar a matéria no quadro, depois fazia as perguntas... e a gente respondia.. .eu não era muito de ir ao quadro... eu era muito tímida... minhas colegas gostava de passar a matéria para o prof. no quadro. (E5)

> Todas as aulas eram boas... tinha conteúdo no quadro ou no livro..resolver as atividades, explicações, e na aula do prof. Felix alem de tudo isso tínhamos diversão..a gente aprendia com muito prazer. (E7)

> [...] Bem, a gente chegava na aula, as vezes atrasado..por causa do trabalho... o professor passava o conteúdo no quadro a gente copiava ele explicava e passava exercício..as vezes ficava quietos... porque não entendia..mas dependendo do professor a gente perguntava....e aprendia apesar do cansaço do trabalho.... uma coisa importante é que todo mundo tava ali para aprender..e a gente queria..isso...que hoje é muito diferente... né?! as pessoas vão a aula pra brincar... não levam a sério... Principalmente essa gurizada. (E8)

Mesmo seguindo essa rotina, percebi nas falas, que os alunos adoravam os professores e os colegas. As relações estabelecidas não eram contraditórias porque tanto os alunos quanto os professores queriam avançar em suas relações, mesmo diferenciadas, mesmo gostando, ora de um, ora de outro. Além disso, ambos eram assalariados.

Conversando com os entrevistados sobre a escola que eles se formaram, perguntei a eles que sugestões eles apontariam para uma escola que educam trabalhadores. Os apontamentos são variados.

> [...] é uma boa escola, sempre fui muito bem recebido ali, mas o que eu vejo é que os trabalhadores tinham que ser tratados diferentes dos jovens e das crianças... tinha que ver o nosso lado, que chega cansado na aula, que tem que estudar, aprender, que não tem tempo de estudo em casa, e ajudar a gente a conseguir trabalho, fazer convenio com as empresas...eu acho que isso já mudaria bastante. (E3)
>
> Eu acho que tinha que oferecer mais aos alunos do supletivo, trabalhar e estudar também não é fácil, tem que ter força de vontade... né?! mas acho que tinha que ensinar coisas do tipo como batalhar por um emprego... ser mais profissionalizante as aulas... acho que é isso do resto eu acho que ta bom. (E4)
>
> O que dizer... que os professores não faltassem muito... pois como faltava os prof... era muito triste... quase não aprendíamos... já ficamos uma vez quase um semestre sem aula de português. (E5)
>
> É difícil dizer o que a escola deve fazer... mas acho que os professores devem saber que estão lidando com trabalhadores e que estes vem cansados do trabalho... e o conteúdo... Tem que ser diferente... e a acho que tínhamos que ter mais vagas... pras pessoas estudarem, pois tem muita gente sem estudo ainda. (E7)
>
> Bem a escola deveria ver mais o lado do trabalhador... ver que eles precisam ter um profissão...ensinar a fazer coisas diferentes pra poder ganhar dinheiro e sustentar sua vida...O que a escola devia fazer...é isso... cursos técnicos... é uma forma... porque nem todo mundo tem condições de fazer uma faculdade... com esse salário que a gente ganha...que mal dá pra comer... imagina. (E8)

Desses egressos, apenas duas mulheres deram continuidade ao estudo até chegar à faculdade de Pedagogia e apenas dois homens terminaram o Ensino Médio. Os demais pararam

de estudar depois de sua formatura por diversos motivos, porque não tinham tempo, arrumou outro trabalho que ficava impossibilitado o horário, e assim por diante.

Quando falamos em possibilidade, temos que ter clareza que é a negação da negação. O elo entre o inferior e o superior, presentes na vida e no trabalho dos egressos estão ligados pela influencia que a escola trouxe a eles. Eles pensam e dizem negar sua condição de vida antes de ingressarem na EJA, pois vêem nela a possibilidade de mudanças superiores em sua vida. Para eles, a escola ou o estudo pode mudar a sua vida, e afirmam isso varias vezes, mas também enxergam a necessidade da escola e a educação melhorarem, não de forma clara, mas falam sobre isso.

> O estudo pra mim mudou em todos os sentidos... fiquei mais jovem, a minha cabeça.... até pelo fato da idade que eu tinha na época... ficar entre os jovens foi muito bom... fazíamos tarefas juntos...tinha alguns jovens e outros adultos...Mudou o relacionamento em casa...mesmo sem ter grandes problemas por causa dos filhos... com o meu marido eu achava que ele não ia aceitar até que aceitou numa boa... [risos] colaborou comigo... Ah também passei a ter melhor relacionamentos com as pessoas... tem outros assuntos...tudo muda na tua vida. (E1)
>
> Muda, muda sim... a pessoa que estuda tem a oportunidade de mudar de emprego, aumentar o salário, fica mais inteligente, fala melhor com as pessoas, convive também... eu que só fiz o 1º grau, o estudo foi necessário para eu estar no mesmo emprego até hoje.... porque senão acho que já teriam me despedido. (E3)
>
> Muda... porque mudou a minha... passei a ser diferente depois de formado... o período que a gente vive na escola é maravilhoso.... a gente se sente jovem... livre. (E4)
>
> Olha... não tenho dúvida que o estudo muda mesmo a vida da gente, mas tem aquela coisa... tu tem que correr atrás da maquina... ser competitivo, mostrar um serviço melhor, senão tu perde pra outro... não posso dizer que não mudou... porque tu fica mais preparado pro mercado de trabalho... né?! Então, de uma forma ou de outra muda também... o financeiro. (E4)
>
> Ah sim, a pessoa fica mais segura... abre os campos... da vida, trabalho.(E5)
>
> A minha vida melhorou muito com o estudo... tanto é que eu não parei... fui em busca de mais estudo e terminei o 2º grau. (E7)
>
> Sim, muda, a pessoa aprende a ser diferente... Como já te disse... tudo que aprendemos vai nos mudando... e a escola é o melhor lugar pra gente aprender. (E8)

Os depoimentos nos apontam dados importantes de mudança de melhores condições de vida dos trabalhadores egressos, ou melhor, das possibilidades que a escola, mesmo seguindo uma teoria idealista com uma organização curricular essencialmente baseada na adaptação dos alunos para competir no mercado de trabalho, proporcionou efetivas mudanças, mas a maior

contradição encontrada se materializa na vida desses egressos, pela atual condição de sobrevivência. Não podemos tirar o mérito dessas mudanças, porém, a forma como a organização social está determinada, determina o ponto culminante na verdadeira reforma de vida e trabalho dessas pessoas, a questão financeira.

Quando os entrevistados entusiasmados e emocionados relatavam suas histórias de vida, e as possibilidades que a escola – EJA – proporcionou na vida deles, seus semblantes denotavam uma tristeza quando perguntava sobre a mudança das questões econômicas.

> Eu sei que mudei algumas coisas em minha vida graças ao estudo, mas, o financeiro é o mais difícil de mudar, continuo recebendo os mesmos 2 salários mínimos, só aumenta o meu salário, quando aumenta o salário mínimo. A educação é importante, mas ela não se iguala ao econômico. (E3)

Essa contradição materializada na fala da aluna mostra que a escola apesar de exercer um papel de reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção do mundo baseada na sociedade mercantil, ela é apresentada pelos egressos como necessária, é prioritária, e é a promessa de melhores condições de vida, de possibilidades futuras.

Sabemos que a atual sociedade capitalista não tem interesse em programar elementos que qualifique a educação, como as políticas públicas fortes. E também as escolas não aproveitam da possibilidade que a lei oferece, em relação ao planejamento participativo, pois este seria um salto ruptura, ou a superação da contradição na escola, se materializasse essa forma de trabalho cooperativo, organizando o currículo com uma teoria embasada para levar adiante esse processo.

Durante o processo de formação desses egressos, eles foram adquirindo conhecimentos, experiências, esses medidos a cada semestre aumentava a sua quantidade e com isso sua qualidade ia possibilitando maiores trocas e melhores relacionamentos entre a vida, o trabalho e o processo educativo do qual estavam se interligando. Vida, trabalho e educação são categorias essenciais e centrais na vida desses egressos que estão correlacionadas, porque a vida deles foi se constituindo na medida em que a educação possibilitava uma nova medida de conhecimento, uma nova ruptura se materializava em suas mudanças de organização da vida material, através do trabalho. Não da para falar separadamente dessas categorias, apresentei-as aqui alguns recortes, em nível didático, para melhor compreensão do fenômeno material, social, particular pesquisado e sistematizado, através da categorização empírica.

Um ponto importante a destacar nos momentos finais que realizei as entrevistas se materializou quando perguntei sobre o que os egressos pensavam sobre o momento mais importante para ele, o antes de ingressa na EJA, durante o processo estudantil ou depois da formatura deles. Foi com muito entusiasmo que a maioria disse o momento mais específico e transformador na vida desses indivíduos se concretizou no retorno à escola. Esse princípio básico de mudança trouxe elementos essenciais para que pudessem ter a qualidade, enquanto ser social e histórico, de vida que eles apresentam hoje.

> Quando eu retornei pra sala de aula... o retorno... essa vitória de hoje estar vivendo tudo isso...o começo de tudo. (E2)
>
> Olha a volta pra escola, o retorno e muito bom... mas melhor que isso é o hoje... ver o quanto a gente muda e amadurece na vida... a cabeça... as atitudes... e ver que esse caminho....não terminou e que continua..e que temos que lutar... a cada dia... Eu sou uma pessoa que luto muito, sempre tive que lutar por aquilo que eu queria... e eu acho que é essa a receita... não esmorecer...a cada dia que a gente iniciar... força, coragem... que tudo vai dar certo... eu penso sempre assim... e sou muito feliz. (E4)
>
> Todos esses momentos foram significativos.. .mas o primeiro a volta.. sem dúvida nenhuma... a volta foi muito importante, porque é a realização de um sonho de voltar a estudar... é muita alegria... foi um presente voltar a escola. (E5)
>
> Todos os momentos pra mim foi importante... a volta, durante as aulas... e o depois também... porque depois que termina... a gente parece que tem mais força e garra pra lutar... e isso eu vivi, pois fui atrás de outro colégio, sozinho, sem precisar de indicação de outras pessoas... Por isso que digo que a escola muda a vida da gente... parece que nos dá mais segurança... autonomia. (E7)
>
> Pra mim o mais importante é quando estava estudando e a amizade de meu amigos na escola... fez eu viver outro momento em minha vida..passei de desempregado... a um pai de família empregado... e isso pra mim é o que me marcou nesse tempo de escola que estudei na escola. (E8)

Não podemos esquecer que a formação do pensamento e da consciência se dá a partir do reflexo da realidade material. Porque segundo Kaprivine (1986), a consciência é uma propriedade da matéria altamente organizada. Essa matéria altamente organizada que é o cérebro humano é produto do trabalho dos homens para transformar a natureza e resultado do desenvolvimento social, da relação com outros homens. E é nessa relação e nesse trabalho que o que era possibilidade se transforma em realidade. Nosso conhecimento da realidade é produto desse desenvolvimento social, resultado da ação dos homens sobre o mundo que o rodeia.

A realidade objetiva reflete em nossa consciência, mas não como algo passivo, o pensamento é criativo e se materializa ativamente de acordo com as nossas experiências, sensações e vivências.

Por isso que a consciência/pensamento dos egressos se manifestam de acordo com as possibilidades nos diversos ambientes e circunstâncias em que formaram sua realidade material de suas vidas.

Enquanto professora trabalhadora, e também vendo minha força de trabalho, vejo que a escola pode influenciar na consciência crítica dos alunos, através dos conteúdos em aula, através de debates, de filmes, de passeios, de palestras, entre outras atividades. Agora ela também pode ficar neutra (ideologicamente) quando os seus próprios professores também só se utilizam giz, quadro, conteúdo e prova. Ou seja, a formação dos professores devem ser continuada para não formar alunos com conteúdos reduzidos só porque são adultos. E nos relatos dos egressos as aulas se constituíram dessa forma, fragmentando o conhecimento, permitindo assim, maior dominação e passividade.

Entrevistar essas pessoas foi muito especial e complexo ao mesmo tempo. Complexo porque foi difícil encontrá-los, endereço não conferia, telefone também não, mas depois da superação dessa etapa, vem uma outra que foi às condições em que se materializaram as entrevistas, nos mais variados locais, em praças, ambientes de trabalho, e até mesmo em suas próprias residências, o acolhimento fez penetrar na intimidade de suas casas, e eles me aceitaram com muita gentileza. Foi muito especial, porque as suas histórias de vida e suas lutas no dia-a-dia, enriqueciam a minha pesquisa e a minha constituição enquanto Sonia, professora e assalariada, enquanto trabalhadora.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este meu trabalho, como qualquer outro, parte de uma realidade concreta, social e particular. Trata da realidade contraditória de vida e trabalho dos alunos egressos, singularizando suas mudanças de vida proporcionadas pelo processo de Educação de Jovens e Adultos.

Na evolução deste trabalho fui aos poucos desvelando o fenômeno através de leituras, análises, de trocas com os colegas do grupo de pesquisa, e das falas das pessoas entrevistadas. A compreensão da totalidade dos fenômenos e suas ligações e relações me encaminharam para o encontro das contradições deste fenômeno material social. Quando falo aqui de totalidade não sigo a visão metafísica que a conceitua como um todo concluído, que não pode ser alterado, no qual as partes estão presentes como realidades fixas e a-históricas.

A totalidade que compreendi, amparada em Kosik, Luckács, Marx e Triviños, a partir do materialismo dialético ressalta aspectos essenciais como a historicidade e sua constante transformação. E o desvelamento do fenômeno material em estudo se constituiu num primeiro momento quando me "afastei"[38] do fenômeno para relacioná-lo com outros fenômenos e inclusive para descobrir a origem e seu desenvolvimento, mas que logo, com todo o acervo de informações que captei no processo de relações e de desenvolvimento, o fenômeno em estudo, surgiu no espírito, com outras dimensões, muito mais ricas das que, inicialmente, apresentava.

Este meu concreto sensível aparecia agora como um produto do pensamento, como uma totalidade concreta, ou seja, uma reprodução mental do fenômeno não como ele se oferece numa primeira instância, mas como emerge depois de haver sido relacionado com outros fenômenos econômicos, políticos, culturais, sociais.

Marx (1983, p. 289) coloca que a totalidade concreta não é, de maneira nenhuma, dada ao pensamento. E o concreto é concreto porque é a síntese de diversas determinações, portanto, unidade do múltiplo.

Compreender o fenômeno em sua totalidade a partir das contradições, no caminhar histórico, não em sentido linear, mas na dinâmica da vida material, este, apresentou em sua essência contradições materializadas na vida desses egressos da EJA, principalmente em suas condições de luta pela sobrevivência, através do trabalho, categoria central deste estudo. Estes

---

[38] Esta concepção de totalidade do materialismo dialético baseia-se na relação dialética do todo com as partes, no sentido que um fenômeno só abstratamente pode ser isolado e explicado em si mesmo, alheio às circunstâncias que o produziram ou nas quais está inserido.

alunos, em seus depoimentos, colocam a necessidade do estudo para se manterem no trabalho, para arrumarem emprego, para sobreviverem e terem vida digna. E apontam que a EJA modificou as suas vidas em vários aspectos, menos na condição prioritária, que é o aspecto econômico.

Nessas falas, foi possível perceber que as contradições presentes em suas condições de vida e trabalho bem como o seu significado, são profundas e de difícil superação individual, principalmente, por serem contradições que se fazem presentes num contexto econômico, político e social especifico (capitalista), que determinam as condições materiais de vida das pessoas em geral, de suas famílias, e que para sobreviverem tem que ser trabalhadores que vendem a única coisa que ainda lhes restam, sua força de trabalho.

Vejo que essas pessoas são usadas pelo sistema capitalista e que estas, ajudam a manter com suas características mais essenciais, a exploração do trabalhador e sua força de trabalho, para obter mais lucro, e assim, gerar mais mercadorias, e gerar mais capital.

Como diz Siqueira (2004):

> [...] o sistema capitalista para se manter precisa de pessoas com pouca formação, precisa da divisão do trabalho em intelectual e manual, da divisão em classes sociais, mesmo que este contexto gere lutas organizadas que conflitue com o sistema. Precisa, também, que o conhecimento sistematizado e elaborado seja sobrepujado pelo conhecimento de massa passado pela mídia. Precisa, portanto, do forte sistema de idéias que o capitalismo passa para as mentes das pessoas, a ponto de não permitir a elas verem com clareza a realidade que as rodeia (p. 274).

Nesse trabalho, investiguei as condições de vida e trabalho dos alunos que se formaram no Ensino Supletivo (Atual Ensino Fundamental – EJA) entre 1990 e 1995 e as possibilidades que esse estudo proporcionou a essas pessoas, no processo de luta pela sobrevivência.

Apresento agora, dentro deste contexto de estudo os muitos aspectos que constituem as suas condições de vida e trabalho.

As pessoas entrevistadas, na sua grande maioria, são do interior e vieram para Porto Alegre e grande Porto Alegre em busca de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida. O trabalho é a própria sobrevivência. Essas pessoas trabalham em péssimas condições, devido à falta de garantias legais como carteira assinada, décimo terceiro, férias. Todos trabalham muitas horas por dia, chegando a ter dois empregos para poder se manterem; retornaram para a escola para garantir a sua sobrevivência, mas o estudo não possibilitou melhores condições

financeiras, ou seja, o tempo que ficaram na escola pouco se tornou uma real possibilidade futura para ajudar a negar sua condição de pobreza; e apesar de muitos não enxergarem esse fato, a escola é vista como uma possibilidade para tal.

As falas dos alunos apresentam um conceito de trabalho não como humanizador, mas como algo necessário, vital para poder consumir e se igualar a todos ideologicamente. Por que assim podem comprar suas coisas como roupas, calçados, melhorar sua vida em família. A grande maioria não possui direitos trabalhistas e por viver do trabalho informal se submete a qualquer tipo de trabalho.

A maioria busca o lazer em atividades próximas de sua casa devida à falta de condições financeiras. Diverte-se nas festas de religião, no jogo de futebol do bairro, nas festas de samba, pagode e nos cultos de finais de semanas, uma de suas alegrias é agradecer a Deus o trabalho e a vida que tem, apesar de toda dor e cansaço dessa luta. Pois, para eles, é na igreja que encontram forças para agüentar a batalha do dia-a-dia.

Para eles, a escola e o estudo são tudo, é fundamental, é uma possibilidade de melhorar suas condições de vida futura. Ajudou-os muito a mudarem a sua vida no sentido de aprenderem a se relacionar melhor com as pessoas, isso para eles é um dos dados mais importantes.

Nesse estudo, a escola aparece como uma instituição submetida à lógica do mercado e ainda silenciam as causas da exploração em que essas pessoas são submetidas. Sendo que, essas pessoas retornaram a escola depois de muitos anos, justamente porque, o próprio trabalho, os afastou da escola.

Vejo que as profundas contradições do sistema capitalista determinam que a escola e o conhecimento por ela produzidos sejam de classe. E o trabalho também segue essa mesma conjuntura, formando uma grande reserva de mão-de-obra.

A escola pública destinada à classe popular tinha que fortalecer essa classe, mas hoje a vemos fortalecer os princípios capitalistas se enquadrando nos moldes de mercado e consumo. O que queremos é uma escola que dê possibilidades aos alunos para que estes possam analisar sua realidade, contextualizando e fazendo relações com os elementos que determinam a organização de nossa sociedade, como o aspecto social, político e o econômico. A escola é uma instituição onde se circula o conhecimento sistematizado e organiza outros, dessa forma a escola politicamente não é neutra.

Por isso, há a necessidade de um currículo que contemple a singularidade do aluno. Aqui lutamos por um currículo de EJA onde a escola e seus alunos possam lutar por melhores condições de vida e trabalho. Para isso, o currículo deve ser aberto, organizado e reorganizado com base na realidade dos alunos na qual possa dar possibilidades para que estes compreendam as questões do mundo do trabalho versus o mercado de trabalho e as relações sociais que se dão nesse modo de produção capitalista, mas que não é eterno e, por isso, possível de mudança. Eis a nossa esperança!

## 4.1 PROPOSTA DE CURRÍCULO: UMA POSSIBILIDADE PARA OS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

A educação na sociedade capitalista é segundo Marx e Engels um elemento de manutenção da hierarquia social, ou como Gramsci denominou como instrumento da hegemonia ideológica burguesa.

A igualdade política é algo meramente formal e não passa de uma ilusão visto que a desigualdade social é concreta e inequívoca. Atualmente a situação não parece ser muito diferente daquela vivida e descrita por eles. No entanto, um das possibilidades de viabilizar a superação das dicotomias existentes e da emancipação do ser humano reside na integração entre ensino e trabalho.

E quando pensamos num currículo que atenta a jovens e adultos, a categoria trabalho está na centralidade. Pois a especificidade do universo de alunos da EJA, ao se tratar de trabalhadores, remete necessariamente uma reflexão sobre o tipo de currículo que atenda essa população para possibilitar a relação da educação com o mundo do trabalho.

A educação na perspectiva marxiana reside na integração entre o ensino e o trabalho. Para eles, designam ensino politécnico ou formação omnilateral. Por meio desta educação, o ser humano desenvolveria se em todos os sentidos. E essa unidade deve-se dar desde a infância. O tripé básico para todos, crianças, jovens e adultas, deveriam se constituir em Ensino Intelectual (cultura geral), Desenvolvimento Físico (ginástica e esportes) e Aprendizagem profissional polivalente (técnico - cientifico). Porque o ensino é um instrumento para o conhecimento e também para a transformação da sociedade e do mundo.

Este é o potencial, é o caráter revolucionário da educação. O proletário, por si só, não conquista sua consciência de classe, sua consciência política, justamente pelo fato de ter sido privado, desde o início, dos meios que lhe permitiriam consegui-lo. Por isso, há a necessidade de um processo educativo pautado em um currículo e um Projeto Político Pedagógico definido, voltado aos interesses da grande maioria desprovida das necessidades básicas materiais.

A meu ver, é aqui que surge o papel estratégico da escola, os educadores e intelectuais, os quais são decisivos para a construção da consciência de classe do trabalhador.

A concepção de educação de Marx e Engels é pertinente em virtude de que sua proposta recupera o sentido do trabalho enquanto atividade vital, em que o homem humaniza-se sempre mais, ao invés de alienar-se. A educação é concebida, não como instrumento de dominação e manutenção do status quo (como acontece atualmente), mas como processo de transformação desta situação.

As obras de Marx e Engels constituem uma crítica fundamental à concepção burguesa do ser humano e de educação.

As concepções metafísicas e idealistas são fundamentalmente conservadoras, estes pensadores opõem a concepção materialista, histórica e dialética que se interessam pelo ser humano real em carne e osso, por seus problemas enquanto vivem em sociedade, visando uma transformação positiva e humana. Esta concepção dialética histórica do ser humano toma como premissa fundamental o fato de ele não ser um dado, mas essencialmente um constante vir-a-ser.

Desse modo, a educação deve vir para corroborar esta sistematização que não é meramente teórica ou abstrata, mas real – prática.

Na sociedade contemporânea, a educação reproduz o sistema dominante, tanto ideologicamente quanto nos níveis técnico e produtivo. A sociedade socialista (que almejamos) a educação assume um caráter dinâmico, transformador, tendo sempre o ser humano e sua dignidade como ponto de referência. Uma educação omnilateral é o que continua fazendo falta em nossa sociedade.

O atual sistema educativo, sobretudo no Brasil, vem confirmando o que se diz sobre reprodução, divisão social e dominação. Os projetos Políticos Pedagógicos até existem e são propostos, mas são postos em andamento aqueles que legitimam o sistema e não representam para ele uma ameaça.

Sabemos que através da educação não poderemos nunca transformar a sociedade na qual a educação serve e ajuda a desenvolver-se ao mesmo tempo que se desenvolve de acordo com o mundo real na qual esta inserida, porém, é possível que seja uma das três alavancas fundamentais junto à economia e à política, sobre as quais os processos de transformação de uma realidade social avançam e alcançam maturidade.

De acordo com minha concepção teórica e política, parto do princípio da fala de Marx quando expressa que todas as correntes teóricas já tentaram analisar, interpretar, compreender, explicar, descrever os fenômenos materiais, mas que o fundamental de um trabalho se constitui em propor ao fenômeno pesquisado elementos essenciais que possam transformá-lo, com uma nova qualidade favorecendo o campo no qual este está inserido, mesmo sabendo de nossa atual conjuntura social, política e econômica, a qual não somos capazes de grandes transformações. Porém, somos responsáveis, como qualquer cidadão, de elaborar propostas para transformar a realidade, pois o que não pode se concretizar hoje fica, pelo menos, como um germe de mudanças essenciais que podem ser desenvolvidas no tempo futuro.

A política neoliberal de redução das responsabilidades do estado, de redução do espaço público e, portando, de redução de direitos públicos avança rapidamente na rota da lógica de mercado com o espaço de privilégios e seleção.

À medida que a sociedade contemporânea produz mais conhecimento científico e tecnológico, a maioria da população é submetida a um processo de brutalização, expresso de forma eloqüente na desqualificação do ensino público, nos baixos investimentos em educação, na permanência dos índices de evasão e repetência, na baixa escolaridade média da população, no número de analfabetos, etc.

Por isso mesmo, hoje, mais do que ontem, é preciso manter oposição a essa política, e ao mesmo tempo, afirmar a possibilidade da esperança. Dessa forma que me proponho sugerir algumas reflexões sobre uma nova constituição de um currículo escolar para a Escola Estadual do Rio Grande do Sul que, no atual momento, está passando por reformulações no regimento. Sendo assim, há a possibilidade de mudança do currículo e do Projeto Político Pedagógico.

Nessa atual circunstância, pretendo apontar aqui alguns elementos determinantes para que se possa sistematizar um currículo voltado para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, possibilitando caminhos para esta população que não teve acesso à educação.

Primeiramente, devo expressar que o currículo é responsável pelo tipo de profissional ou pessoa que se forma, ou melhor, o currículo é um instrumento de um mundo real muito maior que o mundo da escola. O currículo não surge no vazio. Ele é em geral, organizado com elementos determinantes de um modo de produção. Elementos que consciente ou inconsciente, aceitamos, apesar de que não satisfaz nossas necessidades e aspirações. E isso deve à carga ideológica que suportam os conteúdos dos currículos de formação de profissionais e pessoas. Ou porque, na realidade, não conheço outro caminho, ou sigo sem me apartar-me do longo processo de formação que, de forma inconsciente, aprovo.

Não é a sociedade ou os professores os que fazem os currículos e determinam o tipo de pessoa que desejamos formar. É a classe social dominante a que estabelece direta ou indiretamente os princípios e conteúdos dos currículos de que necessitamos. Ela usa todos os meios que possui para alcançar seus objetivos. Como nos diz Colao (2005a)

> [...] diminui verbas para a educação publica, forma professores com escasso nível de profundidade nas matérias em que deverá ensinar, estimula a publicação de livros que estejam, em geral, de acordo com seus princípios; paga baixos salários que limitam o poder social e cultural de educador, e atropela seu desejo de aperfeiçoamento; limita ou não apóia a pesquisa em ciências sociais; outorga bolsas de estudo que apenas permitem sobreviver às pessoas favorecidas; sucata o ensino público, desenvolve o ensino privado formando profissionais em geral com ideologias que estão ao seu serviço, etc (p. 324).

Então, o currículo que apontarei aqui especialmente no campo da EJA pode estar longe do mundo real em que vivo, ser utópica, mas é uma maneira de dizer que compreendemos a realidade da qual vivemos e que não estamos satisfeitos com ela, e também que todos os modos de produção são históricos, aí reina nossa esperança.

Partindo da realidade de que o currículo não se organiza e se reorganiza num vazio, como alguns poderiam chegar a crer. No entanto, sabendo que existe uma realidade hostil contra os desejos humanos de satisfazer as necessidades materiais e espirituais das grandes maiorias de pessoas, eu me empenho, apesar da falta de tempo de estudar, problematizar, sou fruto da própria contradição dessa realidade que estou denunciando, pois tenho de trabalhar horas infinitas para sobreviver nessa realidade desumana, resgatando forças excedentes para poder me aperfeiçoar. E uma maneira de contribuir foi pensar um currículo juntamente com a autora Viero e outros que para mim estão mais próximos do que, até o momento, tenho sistematizado.

Pensar num currículo que atenda jovens e adultos trabalhadores é necessário uma contextualização sobre esse universo de pessoas, para poder constituir as áreas de conhecimento.

Para isso, é necessário, segundo Viero (2002), enquanto professor, saber quem são os alunos da EJA para poder abordar o currículo. E para responder essa pergunta é necessário ter como ponto de partida um aluno real, histórico, trabalhador, que vive as relações de trabalho, no qual o ser trabalhador transforma-se na medida em que as relações de trabalho mudam. Pois, o trabalho entendido por Marx é uma ação transformadora do mundo material e de si mesmo como ato criativo. E os alunos da EJA vivem do trabalho, mas no capitalismo atual a pobreza e o desemprego aumentam o tempo todo, esse próprio sistema não oferece alternativas de vida digna para esses trabalhadores, pois esse fato não é importante para o sistema.

A exploração do capitalismo junto aos trabalhadores assume uma forma perversa, pois os alunos, em seus depoimentos, diziam que pararam de estudar para trabalhar, chegavam atrasados nas aulas em virtude do trabalho, sendo assim, os alunos trabalhadores para se manterem acreditam que o estudo pode ficar em segundo plano.

> Porque na 5ª série eu rodei e então parei de estudar... e também tinha o trabalho.... os horários não batiam ...parei mesmo por causa do trabalho. Ou estudava ou trabalhava... então optei pelo trabalho. Que era minha sobrevivência... depois de alguns anos tive minha filha... e voltei para a 5ª serie... Voltei porque as coisas evoluem e eu não era de um português muito farto... digamos assim [risos]. Tu precisas falar com as pessoas... no trabalho que tenho que saber escrever... etc... e isso me fez voltar a estudar. (E6)

E esse é o objetivo do capitalista, manter uma massa de seres humanos submetidos a sua exploração que caracteriza pelo aumento abusivo do tempo de trabalho, uma das formas de expropriação da mais-valia, base da produção capitalista.

Trabalhar com os alunos da EJA, na atual conjuntura, é trabalhar com pessoas que, segundo essa pesquisa, não têm a quantidade de elementos necessários para se ter uma vida digna, mais humana e com melhor qualidade. É uma realidade que exige de nós professores, um trabalho que se organiza e se reorganiza a partir das circunstâncias em que as relações vão se materializando, e isso exige uma constante abertura de sistematização dos processos pedagógicos.

Dessa forma, Viero[39] ratifica que um currículo de EJA exige a superação das generalizações abstratas, tratam as alunas e os alunos de forma homogênea, resultando em trabalhos de sala-de-aula que tem como base propostas pedagógicas compensatórias para os

[39] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFRGS, ex-coordenadora e atual professora do Centro Municipal de Educação dos trabalhadores Paulo Freire.

alunos “ideais”. E, assim, negando ao aluno a condição de sujeito de direito, a sua subjetividade e alteridade, tratando-os como alguém digno de pena, portando vendo-o com inferioridade.

Reinventar o currículo, no sentido de constituir o trabalho com as áreas de conhecimento, desde o ponto de vista, de um processo pedagógico planejado, para quem cria condições de inverter a situação de divisão social na educação, remete, necessariamente, para a problematização da história que caracteriza os jovens e adultos pouco escolarizados como alguém desprovido de conhecimento e sem muitas capacidades de criação e produção.

É condição essencial na elaboração de um currículo de EJA ter como ponto de partida o aluno como alguém que, ao produzir as condições de existência, cria conhecimentos e ao voltar a escola busca acesso aos instrumentos da cultura letrada, que pode implicar nas resoluções da vida diária e contribuir para a ressignificar a compreensão da realidade em que vivem.

Uma das principais justificativas pela qual os alunos da EJA procuram a escola novamente foi o trabalho. As falas dos jovens e adultos geralmente manifestam que voltam à escola porque pretendem “melhorar no trabalho” ou “conseguir trabalho”. Porém, ao escutá-los mais um pouco, é o trabalho o motivo do seu afastamento da escola, ou o motivo de nunca estudarem quando crianças também.

> Olha porque eu precisava melhorar a minha escrita, o meu jeito de falar, melhorar o meu trabalho... nesse meu trabalho tenho que ta informado de tudo. E foi pelo meu serviço que resolvi voltar para a escola. (E4)

> Pra pegar um serviço melhor e melhorar porque naquela época trabalhava de faxineira numa empresa... era muito pesado e trabalhava muito mesmo...e a escola RGS ficava próxima então resolvi estudar pára melhorar um pouquinho... No dia que comecei a estudar me mandaram embora do trabalho... aí continuei estudando... e fui atrás de outro trabalho... mas demorou para conseguir trabalho, lembro que também fiquei doente... depois de um ano consegui outro emprego... num supermercado. (E5)

É uma contradição que o mesmo trabalho que os afastou do direito a escolarização exige a sua volta. Esse elemento também apareceu na pesquisa doutoral da Janes Siqueira, sobre os alunos que estudam e trabalham.

Viero (2004) nos coloca alguns questionamentos, será que a mesma situação que os leva a procurar novamente a escola, não pode levá-los a se afastarem novamente? As análises dos índices de evasão entre os alunos de EJA parecem apontar que o trabalho é um dos motivos de evasão. Segundo os dados estatísticos da escola pesquisada, há um registro de 50% evasão.

Aqui está um aspecto fundamental para pensar na especificidade do universo de alunos da EJA para organização do currículo, principalmente por se tratar de trabalhadores jovens, adultos, mulheres, negros, índios, portadores de necessidades especiais.

Por que estou ratificando essas afirmações? Em virtude, do processo de sistematização da história da EJA, no qual transferiram o currículo do universo do aluno criança para o jovem e adulto sem considerar sua realidade enquanto trabalhador, desprovido dos elementos fundamentais de sobrevivência.

Analisando a história da EJA, observamos que a relação com o mundo do trabalho não é neutra. Defendo, amparada em Siqueira (2005), Aguiar (2001), Viero (2004), a educação como um processo de permanente ressignificação das práticas sociais. Uma abordagem que problematiza a naturalização das relações capitalistas, fundadas numa concepção produtivista de educação, que visa à produção do lucro e não da vida. E é essa a responsável pelo afastamento de grande parte da população desse direito.

A concepção que defendo trabalha desde o ponto de vista de uma educação que ressignifique o estatuto da esperança no espaço e no tempo em que nos encontramos. Como diz Viero (2001)

> [...] nesse sentido, o currículo em EJA pode se transformar em campos de experimentações, em que seja possível criar localmente alternativas de educação de jovens e adultos que a especificidade das necessidades voltadas para a produção da vida desse universo de alunos exige (p. 3).

Transformar a sistematização do currículo em experiências que tornam possíveis inúmeras alternativas que representam a gênese de um novo trabalho escolar, capaz de organizar uma nova cultura escolar fundada num processo de participação, produção e socialização do saber, contribuindo de forma significativa para um projeto de desenvolvimento alternativo.

O processo pedagógico de uma escola organizada para atender jovens e adultos exige um projeto em que as áreas de conhecimentos transitem entre si, de forma interdisciplinar, negando a disciplina, para que o professor e o aluno percebam que o trabalho de sala de aula é especifico daquele projeto de escola.

E para que isso ocorra é necessário que o currículo dessa escola tenha uma forma materializada a partir do diálogo com os conhecimentos que a vida desses alunos exige. Porque se continuarmos trabalhando com estruturas fragmentadas da disciplina onde o professor garante

o seu poder, não nos coloca como desafio formar os alunos inseridos de forma crítica no contexto atual, isto é, no tempo em as alunas e alunos vivem.

Viero (2004) coloca que há a necessidade de se perguntar, “ser professor de área especifica é ser mais importante que ser professor?” A partir da indagação, ela afirma que ao colocar o professor antes de professor de uma área especifica de conhecimento exige de nós, professores, o desafio de assumir a problemática dos conhecimentos, que por sua vez exige romper com o desenho das estruturas fragmentadas das escolas. Aqui há um elemento essencial para a mudança, a necessidade de uma concepção diferente de professor, que parta do princípio de ajudar os estudantes a compreender o mundo em que estão vivendo. E aí nos indagamos novamente: será que nós e as escolas estamos em condições de avançar mesmo que em pequenos passos em direção ao trabalho interdisciplinar? Ou, como aponta a autora, em condições de um trabalho de colaboração disciplinar?

As falas dos professores afirmam que, para trabalhar com currículo interdisciplinar, há necessidade de se conhecer as outras disciplinas para poder conversar com os outros professores. Mas o que quero ressaltar aqui, fundamentada no trabalho de Viero (2004), é que, para superar essa fragmentação entre os professores de áreas e sistematizar projetos de trabalho, é que a escola não deve ensinar matemática, português, história... Mas desenvolver educação histórica que é muito diferente da disciplina de história, ou de outras áreas do conhecimento. Por conseguinte, é possível que a educação básica seja o lugar da educação de história, como a educação para todas as disciplinas que se diferencie do conhecimento disciplinar, que signifique uma mudança de paradigma, necessitando, assim, uma outra forma do fazer pedagógico.

E para que isso ocorra é necessária uma formação permanente dos professores como parte integrante do currículo. Pois, para organizar projetos para compreender os sujeitos dentro da escola, na relação com o contexto, se coloca como necessário efetivar espaços em que as professoras e os professores, em diálogo com as alunas e os alunos possam, a partir dos referencias teóricos e de suas práticas, estabelecerem trocas com seus pares, organizando coletivamente o trabalho, para garantir a permanência do processo de estudo para compreender a complexa dimensão da vida dos alunos.

Para que um projeto dessa dimensão se torne possível, é exigido de nós, professores, o pensar sobre os problemas cotidianos para que com essas informações, abra caminhos que se

manifestem em perguntas problematizadoras, do lugar em que nos colocamos para possibilitar a invenção de soluções melhores.

Um elemento fundamental para que essa concepção de currículo aconteça é a pesquisa como parte integrante do processo educativo. Ratifico minha afirmação em Triviños (2003) e Viero (2004) porque só assim, esse processo se materializará de forma a relacionar dialeticamente conhecimentos existentes trazidos pelas alunas e alunos – professoras e professores com o conhecimento que se cria no processo pedagógico.

Diante dos estudos, da bibliografia consultada, das falas dos alunos de EJA das trocas entre os colegas de pesquisa me pergunto: qual é a escola que queremos para os alunos de EJA? Os depoimentos dos alunos expressam algumas sugestões interessantes que faz, nós professores, pensar.

> [...] os trabalhadores tinham que ser tratados diferentes dos jovens e das crianças... tinha que ver o nosso lado, que chega cansado na aula, que tem que estudar, aprender, que não tem tempo de estudo em casa, e ajudar a gente a conseguir trabalho, fazer convenio com as empresas... eu acho que isso já mudaria bastante. (E3)
>
> A escola teria que saber que eu vou pra escola pra aprender e a escola deveria aprender também com a gente... todos temos que aprender... e a escola tem que aprender a lidar com isso...com o trabalhador. (E2)
>
> Eu acho que tinha que oferecer mais aos alunos do supletivo, trabalhar e estudar tb não é fácil, tem que ter força de vontade... né?! mas acho que tinha que ensinar coisas do tipo como batalhar por um emprego... ser mais profissionalizante as aulas... acho que é isso do resto eu acho que ta bom. (E4)
>
> [...] mas acho que os professores devem saber que estão lidando com trabalhadores e que estes vêm cansados do trabalho....e o conteúdo ...tem que ser diferente... e a acho que tínhamos que ter mais vagas... pras pessoas estudarem.... pois tem muita gente sem estudo ainda. (E7)
>
> Bem a escola deveria ver mais o lado do trabalhador... ver que eles precisam ter um profissão... ensinar a fazer coisas diferentes pra poder ganhar dinheiro e sustentar sua vida... O que a escola devia fazer...é isso... cursos técnicos... é uma forma ... porque nem todo mundo tem condições de fazer uma faculdade... com esse salário que a gente ganha...que mal dá pra comer... imagina. (E8)

Pensar numa escola para jovens e adultos trabalhadores exige reconsiderarmos nossa posição na escola para superar o diretivismo. O que isso significa? Será que os alunos participam de nossas decisões, ou melhor, quantos participam das decisões das professoras e professores? Será que o projeto de escola que buscamos sistematizar pode levar à democracia? Uma escola

onde os alunos aprendam a cidadania? Pois, uma das grandes ausências nos processos de mudanças nas escolas, é ausência dos alunos, esses não têm lugar nessas mudanças, ou seja, as mudanças não contam com eles.

Organizar uma proposta de escola para jovens e adultos trabalhadores remete problematizar a própria escola e reorganizá-la a partir de novos parâmetros que contemple a especificidade dessas pessoas. Resgatando a humanidade do homem, a concretude do concreto que se organiza e reorganiza numa permanente abertura, resgatar o direito da criatividade da imaginação, inspirando leituras mais próximas do real, tradutora de possibilidades de um futuro diferente para a EJA.

Nesse sentido, o currículo para essa escola tem a participação de jovens e adultos trabalhadores que participam como pessoas históricas, porque estão inseridas numa comunidade concreta. Esses têm nomes, apelidos, rosto, história de vida, e desenvolverão aptidões circunstanciais em que a formação é um processo dialético de interação do homem com o mundo, que não pressupõe uma imagem ideal prévia a ser atingida.

Sendo assim, a singularidade histórica de como os professores e alunos se organizam socialmente, contornando o currículo da EJA, nos apontam como os elementos fundamentais da escola foram sendo materializados de forma a criar relações significativas que amarram essas pessoas ao que elas mesmas ajudam a sistematizar, pois a escola que existe se constituiu graças a essas relações circunstanciais e prática social.

O trabalho de como os professores e os alunos se organizam pode contribuir para a produção e auto-produção da essencialidade humana, como pode transformá-lo em objeto em que a sua produção lhes é estranha e a escolarização se transforma em sinônimo de preparação de mão-de-obra. Logo, o processo pedagógico tanto pode materializar-se em lugar de formação que humaniza como também pode desumanizá-lo.

O currículo que queremos considera a experiência e suas relações e tona a escola permeável a propostas plurais, resultantes de práticas concretas dos sujeitos que a compõem. Portanto, toda a inovação curricular não pode ser separada da vida quem está ali acontecendo, por isso é um currículo aberto e que tem vida.

Sabemos que não é fácil colocar em prática alguns desses elementos apontados aqui, porém, é uma das possibilidades de pensar e fazer um currículo para essas pessoas desprovidas

das necessidades básicas de vida, que estão inseridos numa comunidade e que luta, muitas vezes sem compreender, pelo seu espaço e direito público.

Dessa forma, recriar o currículo para uma escola de EJA remete derrubar barreiras que historicamente vão separando a escola da comunidade, ainda buscar recuperar a escola enquanto um espaço inserido no seu contexto, e como um lugar público se encontram vinculada a comunidade em que os alunos tenham poder de decisão na gestão da vida da escola. Como afirma Viero (2004), nela o dizer e o conhecer são públicos, porque são assuntos de todos, professores, alunos, funcionários e comunidade.

Esse currículo busca educar a escola tencionando-a para se transformar em um espaço público, em educação, como ato político, que transforma os nossos gestos em gestos de organização e não delega a outros as decisões.

Fundamentada em Colao (2005b) faço alguns apontamentos que creio ser importante para a sistematização do currículo da EJA.

Que a EJA, em seu processo educativo, consiga proporcionar elementos de compreensão sobre aspectos fundamentais na formação do ser social. Destacamos os aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais, não de forma linear, mas tomando como base central o modo de produção capitalista no qual, atualmente, estamos inseridos possibilitando uma análise de certas categorias bases como trabalho, ideologia, mais-valia, desemprego, trabalho infantil, a partir da realidade econômica a qual os alunos já conhecem e vivem.

Sabemos que não existe uma história acabada, definitiva e linear. Esta categoria do Materialismo Histórico é antes de tudo, a afirmação da história em um contexto em que as análises enfocam os seres humanos e suas relações de forma análoga ao discurso, enfatizando as diferenças, as identidades particulares, a natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, ao mesmo tempo que rejeita a idéia de progresso colocando o futuro no aqui e agora, de forma que a história parece aleatória e destituída de direção. O materialismo histórico, por sua vez, trata as transformações no contexto histórico e desmente muitos dos modismos pós-modernos. É um enfoque que analisa o capitalismo como modo de produção, por isso histórico e possível de transformação. É uma via de análise que não abandona a idéia de progresso humano, no sentido mais geral da emancipação humana, como possível resultado das lutas históricas.

Como parto de uma concepção de que a educação é permanente, e não uma educação compensatória de EJA, poderiam ser trabalhados com os alunos formas de aprender a pensar, partindo de três elementos básicos: a concepção de mundo, vida e ser humano. Isso é **filosofia**.

Na escola em estudo, quanto à questão do esporte na educação, atualmente, a educação física é oferecida aos alunos fora do horário de aula regular, é voluntária. Das 18h às 18h e 45min nas terças e quintas-feiras, porém os alunos já chegam às 19h e 30min ou mais, atrasados em suas aulas regulares. Isso mostra que o currículo dessa escola não valoriza essa atividade singular na vida desses alunos, e também um conhecimento frágil sobre a especificidade de alunos trabalhadores. Marx sugere que uma educação deve partir da integração entre o ensino e o trabalho, que para ele é o ensino politécnico ou formação omnilateral. É um dos três elementos básicos é a atividade física.

- Ensino Intelectual - cultura geral;
- Desenvolvimento Físico - ginástica e esportes;
- Aprendizagem profissional polivalente / técnico - cientifico.

Pois o ensino é um instrumento para o conhecimento e também para a transformação da sociedade e do mundo.

A **Educação Física** tem por objetivo sistematizar a educação integral do homem, por meio de atividades físicas de acordo com suas necessidades bio-psico-fisiológicas e sociais. Busca entender o ser humano em todas as suas dimensões e no conjunto de suas relações individuais com os outros e com o mundo. A meu ver, deve ser organizada a partir do conhecimento das ciências físicas, biológicas e humanas.

A **Língua Estrangeira** nas aulas de EJA deve ser um instrumento de libertação e transformação, assim como a alfabetização deve ser precedido pela leitura de mundo como nos é apresentado por Freire, e é a partir das experiências de vida do aluno que se vai sistematizando a segunda língua. Não esquecendo o aspecto essencial do trabalho a condição de contextualização.

Outro ponto a destacar é a questão da **Arte** na educação. Muitos devem se perguntar: qual é a função da arte na EJA, no cotidiano do indivíduo cuja perspectiva é, acima de tudo, a sobrevivência imediata? Seguindo esta abordagem teórica, todos devem ter acesso ao patrimônio cultural e ao conhecimento sistematizado ao longo do tempo. Por isso, deve ampliar o universo cultural do aluno, a sensibilização em relação ao seu meio ambiente e a busca da expressão

individual e coletiva que lhe satisfaçam e preparem para a outra busca maior de transformação da sociedade. Mesmo sabendo que a sociedade dominante centraliza a produção e o consumo da arte, não reconhecendo a produção popular. A sensibilização e a livre expressão sem a leitura crítica que avalie a produção, de nada servem.

## REFERÊNCIAS


AÇÃO EDUCATIVA. **Encarte do boletim mensal sobre educação de jovens e adultos**. São Paulo. Ano VIII n. 69, set. 2004.

AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil:** políticas de (dês) legitimação. [Tese doutorado]. Campinas: Unicamp, 2001a.

_____. **Educação de Jovens e Adultos, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.** Aprendendo com Jovens e Adultos – NIEPE – UFRGS, nº 1, Ano 2. Dez / 2001b.

ANDREOLA, B. A. **Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio de Grande do Sul. Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 13. n. 2, julho a dezembro de 1988.

_____; TRIVIÑOS, A. N. S. **Freire e Fiori no Exílio:** um projeto pedagógico-político no Chile. Porto Alegre: EdRitter, 2001.

ANTUNES, R. (org.) **A dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Adeus ao Trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1995.

AQUINO. G. M. G. **O olhar do aluno adulto sobre sua trajetória:** (re)significando o ensinar e o aprender. **[**Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre:UFRGS, 2000.

AZEVEDO, J. C. **Educação e Neoliberalismo, Paixão de Aprender.** n. 9. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, dez. 1995.

BORGES, L. **Cadernos Pedagógicos 8:** totalidades de conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, jun. 1996.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira. 1974.

BRASIL. Lei n. 4.024/61. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial. Brasília. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692/71. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial. Brasília. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial. Brasília. 1996.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal 1994.

CADERNOS DE ESTUDOS, n. 2 da DEJA. **Encontro Estadual de Formação de Professores de Jovens e Adultos**. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico, dez. 2003, mar. 2004.

CADERNO PEDAGÓGICO EJA 1. **Política Pública de Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Estado da Educação. Abril/2000.

CASTILLO, A.; LATAPÍ, P.; WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papirus. 1985.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Alfa-omega, 1982.

COLAO, M. **A formação do técnico e do tecnólogo no curso de viticultura e enologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves-RS e a educação Profissional:** um estudo de caso. [Tese de doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2005a.

COLAO, M. **Desenvolvimento da Tese de Doutorado.** Porto Alegre. 2005b. [Documento digitado]

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (Rio Grande do Sul) Parecer 774/99 e Resolução 250/99. **Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema estadual de Ensino**. Porto Alegre, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2000.

DEMO, P. **A Nova LDB:** ranços e avanços**.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DIAS, M. R. C. **Identidades cruzadas:** ser aluno para continuar "peão". [Dissertação de Mestrado]. Bahia: UFBA, 1998.

DI PIERRÔ, M. C. **As Políticas Publicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: PUCSP, 2000.

_____. Um Balanço da Evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Políticas Públicas e EJA. In: **Revista de Educação de Jovens e Adultos:** Alfabetização e Cidadania. n. 17, mai., 2004.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares**.** In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.

EAGLETON, T. **Marx e a Liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999.

ENGUITA, M. F. **A Face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: MAZAGAO, V. (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

FINKER, S. **Escola Noturna:** a dupla condição do trabalhador estudante. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: USP, 1989.

FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GUIMARÃES, E. F. **O Aluno Trabalhador:** das possibilidades de um cotidiano político e uma política para o cotidiano. [Dissertação de Mestrado]. Campinas: UNICAMP, 1990.

HADDAD, S. **A LDB e a Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 1997. [documento mimeografado]

_____. Una mirada sobre la V CONFITEA a partir del pensamiento de Paulo freire. La Piragua 14. **Consejo de Educación de adultos de América Latina**. 1999. [mimeo]

_____; DI PIERRÔ, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 1. maio/jun/jul/ago, 2000.

KALAF, M. L. **A revelação do avesso:** a aluno supletivo por ele mesmo**. [**Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: PUC, 1990.

KAPRIVINE, V. **Que é o Materialismo Dialético**: ABC dos conhecimentos sociais e políticos. Lisboa: Progresso Moscovo, 1986.

LEHER, R. **Da Ideologia do desenvolvimento à Ideologia da Globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza. [Tese de Doutorado]. São Paulo: USP, 1998.

LETELIER, M. E. Analfabetismo e Alfabetização: problemas conceituais e de diagnostico. In: **Revista Alfabetização e Cidadania.** n. 3. RAAAB/ago., 1996.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe:** estudo de dialética marxista. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARQUES, M. O. S. **Os Jovens na Escola Noturna:** uma nova presença. [Tese de doutorado]. São Paulo: USP, 1995.

MARX, K. (1818 – 1883). **A ideologia Alemã**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro. 2002a.

MARX, K. **Biografia** (1973). 2. ed. Lisboa, Moscovo: Editorial Avante; Edições Progresso, 1983.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **O capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

_____. **Contribuição à Critica da Economia Política.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Lisboa: Avante, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, J. **Redes Sociais e Processos Educativos:** um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA). **[**Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1982.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

QUINTANILLA, M. A. **Dicionário de filosofia contemporânea**. 3. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1985.

RANIERE, J. **A Câmera Escura:** alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boimtempo, 2001.

SAVIANI, D. **A Nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, E. M. L. **Gênero, alfabetização e cidadania:** para além da habilidade da leitura e da escrita. [Dissertação de Mestrado]. Paraíba: UFPB, 1998.

SIQUEIRA, J. **A luta do jovem que trabalha e estuda nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS. Um estudo de Caso**. [Tese de doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____; VIERO, A.; VIEGAS, M. F. **As Políticas Públicas e as Concepções de EJA no Brasil no contexto da Reestruturação Capitalista. Reflexão e Ação**. UNISC. v. 7, n. 2, jul./dez., 1999.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. São Paulo: Global, 2003.

TAVARES, A. C. R. **As Leituras do Mundo e as Leituras das palavras: buscando significados na escolarização de jovens e adultos.** [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A Formação do Educador como Pesquisador no Mercosul - Conesul.** Porto alegre: Editora da UFRGS, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.

_____**. Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Introdução às abordagens dialética e Hermenêutica da Pesquisa nas ciências Sociais**. Porto Alegre, 2004. [Documento digitado]

_____. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 2002. [Documento digitado]

_____. **O Método Dialético na Pesquisa em Ciências Sociais**. Porto Alegre, 2005. [Documento digitado]

_____; WRIGHT, R. G.; SOUZA, M. C. R. **A educação de adultos nos países da Bacia do Prata**. Porto Alegre: Artes Gráficas Borges, Ribeiro & Cia. Ltda. 1985.

_____; MOLINA, V. (org.). **A pesquisa Qualitativa em Educação Física**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____; et al. **A formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Conesul.** Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2003.

TROMBETTA, L. C. **Principais Idéias extraídas da obra de Ellen Wood**. 2003, 2004. [Documento digitado]

VIERO, A. **A Educação dos Professores. Reconstituindo as Dimensões do Trabalho do Educador do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre.** [Dissertação de Mestrado]. Porto alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Currículo em EJA:** constituição das áreas de conhecimentos: aspectos teóricos e práticos. 2002. [documento digitado]

_____; SIQUEIRA, J. F.; VIEGAS, M. F. As Políticas Públicas e as Concepções de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista. In: **Reflexão e Ação**. v. 7, n. 2 jul./dez., 1999, Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2000.

WOOD, E. M. **Democracia contra Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

# APÊNDICES

A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS EGRESSOS

**01- Informações gerais.**

- Nome:
- Idade:
- Sexo:

**2- Em que cidade nasceste?**

- Atualmente onde estás morando? Gosta de lá?
- Tua casa é própria, alugada ou financiada?
- Como é tua casa? Madeira, tijolos?
- Possui água encanada e esgoto?
- Descreva o que possuis dentro de casa ( tv, vídeo, DVD, computador, radio, geladeira, fogão a gás, microondas, maquina de lavor roupa e louça, se possui carro, fone fixo, celular, maquina fotográfica, plano de saúde
- Qual é a renda familiar? Quantos salários mínimos?
- És casada?
- Quantos filhos têm? Eles moram contigo?
- Teus filhos estão estudando?
- Teu esposo estuda e trabalha?

**03- Praticas algum esporte? Alguma atividade artística?**

- Freqüenta algum clube, associação de bairro, alguma associação religiosa?
- Tens algum partido político? Participa ativamente?
- Lê algum, jornal local, regional, nacional?

**4- Atualmente em que local trabalhas?**

- Há quanto tempo estás trabalhando?
- Qual a tua jornada de trabalho?
- Há algum tipo de organização entre os trabalhadores, para defender seus direitos trabalhistas?
- Acha importante o sindicato para os trabalhadores?

- Crê que recebe remuneração suficiente para viver?

**5- Em que ano ingressou no Curso Supletivo de 1º Grau?**

- Alguém te encaminhou, ou você mesmo decidiu estudar?
- O que te levou a voltar estudar? Em quanto tempo fizeste o curso?
- Teve dificuldades para estudar? Quais?
- Reprovou em alguma disciplina?
- Qual disciplina tu mais gostavas? Porque?

**6- Lembra dos professores? Como eram suas aulas?**

- Descreva uma delas?
- Eles costumavam a debater algum tema relacionado com o trabalho e seus significados, na sala de aula?
- Achas que a escola consegue dá conta da realidade do trabalhador?
- No período em que fizeste o supletivo, já trabalhava?
- A escola incentivava os alunos que trabalhavam a continuar estudando?

**7- Em que ano se formou no Curso Supletivo de 1º Grau?**

- Depois que se formou o que fizeste? Teve mais filhos?
- Quando trabalhava tinha tempo para estudar em casa?
- Passou a participar de mais atividades?
- Comprou mais utensílios para sua casa?
- Mudou-se de casa ou não?
- O que o curso supletivo trouxe de ganho para tua vida? E teu trabalho?
- Qual o significado deste estudo para ti?
- Tu falaste do estudo e o do trabalho, qual o significado do trabalho para ti hoje? Trabalhas desde que idade?
- Consegues ver diferenças nas relações de trabalho de hoje em relação à antigamente?
- Crê que o estudo é necessário para o trabalho?
- EJA muda a vida das pessoas que passam por ela?
- Que sugestões dariam para as escolas que ensinam trabalhadores?

- Te imaginas antes da EJA, durante EJA e depois da EJA. Qual destes três momentos foi importante para ti?

**8- Desejaria acrescentar alguma coisa ao que já expressaste?**

**Muito obrigada pela colaboração.**

**B – IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS**

| ENTREVISTADOS | IDADE | BAIRRO | NATURALIDADE |
|---|---|---|---|
| E1 | 38 | Cristal | Porto Alegre |
| E2 | 49 | Centro | Nova Brécia |
| E3 | 50 | Viamão | Viamão |
| E4 | 42 | Restinga | Santa Maria |
| E5 | 56 | Centro | Triunfo |
| E6 | 40 | Sarandi | Lagoa Vermelha |
| E7 | 45 | Belém Novo | Uruguaiana |
| E8 | 50 | Lomba do Pinheiro | Curitiba |

**C – TRABALHO**

| ENTREVISTADOS | LOCAL DE TRABALHO | TEMPO DE TRABALHO | FUNÇÃO /CARGO | HORARIO DE TRABALHO |
|---|---|---|---|---|
| E1 | Escola | 18 | Merendeira | 8hrs |
| E2 | Autônomo | 15 | Vendedora ambulante | 24hrs |
| E3 | Edifício | 15 | Porteiro | 12hrs |
| E4 | Autônomo | 30 | Pintorde faixas/ painéis/propagandas | 24hrs |
| E5 | Casa de família | 03 | Doméstica | 24hrs |
| E6 | Distribuidora de papeis | 14 anos | Auxiliar Departamento Pessoal | 8 hrs |
| E7 | 1-Distribuidora de Agua<br>2- Chácara | 1- 4<br>2- 12 | 1- Vigía<br>2- Cuida de cavalos | 1- 12hrs<br>2- 5 hrs |
| E8 | 1- Loja de material de construção<br>2- Jornal Correio do Povo | 1- 15<br>2- 4 | 1-De tudo<br>3- Entregador de jornal | 2- 10hr<br>3- 4hrs |

**D- MORADIA E RENDA**

| ENTREVISTADOS | MORADIA | | RENDA FAMILIAR | FILHOS |
|---|---|---|---|---|
| E1 | Própria | Tijolos | 2.500,00 | 02 |
| E2 | Alugada | Mista | 500,00 | 03 |
| E3 | Própria | Mista | 350,00 | 04 |
| E4 | Alugada | Tijolos | 600,00 | 02 |
| E5 | Mora com a Patroa | Tijolos | 350,00 | 03 |
| E6 | Alugada | Tijolos | 650,00 | 01 |
| E7 | Alugada | Tijolos | 600,00 | 03 |
| E8 | Alugada | Mista | 800,00 | - |

*mista – casa de tijolos e madeira

**E - ESPORTES E ATIVIDADES ARTÍSTICAS**

| ENTREVISTADOS | ATIVIDADES ARTISTICAS | | ESPORTES | LEITURAS DE JORNAIS |
|---|---|---|---|---|
| E1 | Não | - | Não | Correio do Povo |
| E2 | Sim | Bordados e pinturas | Caminhada | Correio do Povo |
| E3 | Nao | - | Caminhada | Correio do Povo e Diário Gaúcho |
| E4 | Sim | Pintura e Música | Danço pagode | Correio do Povo e Zero Hora |
| E5 | Sim | Bordados e pinturas | Caminhadas | Correio do Povo |
| E6 | Sim | Artesanato | Não | Não |
| E7 | Não | - | Futebol | Correio do Povo e Zero Hora |
| E8 | Não | - | Cavalos | Correio do Povo |

**F - INGRESSO E FORMATURA**

| ENTREVISTADOS | INGRESSO NO SUPLETIVO | TEMPO DE ESTUDO | ESTUDAVA E TRABALHAVA | CONCLUSAO ENSINO FUNDAMENTAL |
|---|---|---|---|---|
| E1 | 1993 | 2 anos | SIM | 1995 |
| E2 | 1990 | 3 anos | SIM | 1993 |
| E3 | 1993 | 3 anos | SIM | 1996 |
| E4 | 1991 | 2anos | SIM | 1993 |
| E5 | 1991 | 3 anos | SIM | 1994 |
| E6 | 1992 | 2 anos | SIM | 1994 |
| E7 | 1992 | 2 anos | SIM | 1994 |
| E8 | 1991 | 2 anos | SIM | 1993 |

**G - RETORNO A ESCOLA**

| PERGUNTA / ENTREVISTADO | PORQUE RESOLVEU RETORNAR PARA A ESCOLA? |
|---|---|
| E1 | Pra melhorar minha qualidade de vida, é isso ... Melhorar em todos os sentidos...conhecimentos de pessoas, das coisas, aprendendo sobre a vida, adquirir conhecimento para entender bem melhor o que se passa no dia a dia. Eu decidi voltar para a escola e estudar (E1)<br>[...] Foi um dia em casa, pensando na vida.... cansada de ir do trabalho para CASA e de casa para o trabalho e aquela rotina de casa...marido e filhos...que ouvi uma musica ....e nessa musica dizia o que eu estava fazendo de minha vida...o que estou fazendo comigo...que precisava viver mais (...) Não, só sei que a letra daquela musica me refletiu muito e me fez pensar em mim...na minha vida... Comecei a me antenar que não estava fazendo certo com minha pessoa... Que interessante!!! Agora eu pensava em mim..não só no trabalho..na família...nos filhos mas em mim.. Assim comecei a viver novamente...<br>(E1) |
| E2 | Pra realizar meu sonho...eu não queria dinheiro eu queria voltar na sala de aula, esse é que era meu sonho... o dia que pisei o pé na sala de aula você não faz idéia o quanto eu chorei...de tanta alegria... De tanta vontade que eu tinha de estudar...que com 10 anos meus pais me seguraram em casa porque eu tinha outros irmãos pequenos e eu era a mais velha então tinha que cuidar das crianças e fazer o serviço... com 10 anos eu já tinha feito a 5.serie..de tão inteligente que eu era..eu sempre trazia os premio de fim de ano para casa... eu acho que por isso meus filhos puxaram pra mim..sabe... meus filhos tem tudo a ver comigo..e eles não estudam em casa e como eu, só prestam atenção nas aulas... são muito inteligentes... eu nunca fui de fazer bagunça... Perto de minha casa tinha uma escolinha que tinha bastante moradores, e tu imaginas só eu na janela de manhã cedo vendo a turminha indo para a escola e eu não. Eu chorava a manhã inteira, eu cuidava quando eles iam e quando voltavam... os meus irmãos homens iam para a escola, mas eu por ser a mais velha e mulher tinha que ficar cuidando dos menores....(E2)<br>Eu mesmo fui de vontade própria.... para a escola e o meu marido no início ficou meio assim..me incomodou..mas depois se acostumou...(risos) Ainda hoje ele tem aquelas idéias de antigamente.... Mas eu sempre dizia...que qdo tivesse mesu filhos grandes eu ia voltar para o colégio de novo..(E2) |
| E3 | Porque a sindica, daquela época, uma professora, recomendou aquele colégio, porque ficava perto do edifício onde trabalhava e também porque ela era uma pessoa maravilhosa e ajudava a todos...e como ela me ajudou... Tinha estudado até a 5 serie e depois fui pro colégio, fiz a 6ª e a 7ª serie, ai eu parei..fiquei 1 ano sem estudar...tava muito cansado....e retornei para terminar a 8ªserie lá tb. Lá foi |

| | |
|---|---|
| | muito bom ....aprendi muito ... ajudou no meu trabalho, estudando a gente fica mais esperto...mais falante... né (risos)...(E3) |
| E4 | Olha porque eu precisava melhorar a minha escrita, o meu jeito de falar, melhorar o meu trabalho... nesse meu trabalho tenho que ta informado de tudo. E foi pelo meu serviço que resolvi voltar para a escola.... (E4)<br>Eu mesmo resolvi voltar a estudar (...) É engraçado mais eu fiz um trabalho pra um professor que dava aula naquela escola, uma faixa com o nome da escola. Esse professor conversava muito comigo, e fiz vários trabalhos não s´o para aquela escola mais para outras também, mas o prof. Felix me incentivou e convenceu eu a terminar o 1º grau... e tu sabes que eu gostei desse prof. De sua preocupação comigo e resolvi retornar e terminar os estudo. Eu já tinha feito até a 6 serie, então retornei pra lá e fiz os dois últimos anos no supletivo... e foi muito bem... tenho saudades dos amigos, dos professores. (E4) |
| E5 | Pra pegar um serviço melhor e melhorar porque naquela época trabalhava de faxineira numa empresa...e era muito pesado e trabalhava muito mesmo...e a escola RGS ficava próxima então resolvi estudar pára melhorar um pouquinho... No dia que comecei a estudar me mandaram embora do trabalho...ai continuei estudando...e fui atrás de outro trabalho...mas demorou para conseguir trabalho, lembro que tb fiquei doente...depois de um ano consegui outro emprego...num supermercado..(E5) |
| E6 | Porque na 5ªserie eu rodei e então parei de estudar... e tb tinha o trab.... os horários não batiam ...parei mesmo por causa do trab. Ou estudava ou trabalhava...então optei pelo trab. Que era minha sobrevivencia.....depois de alguns anos tive minha filha...e voltei para a 5.serie..... Voltei pq as coisas evoluem e eu não era de um português muito farto..digamos assim, risos...tu precisas falar com as pessoas...no trabalho que tenho tenho que saber escrever...etc...e isso me fez voltar a estudar.... Pode se dizer que não foi só isso tb.. foi uma fuga.. Da depressão... sempre tive problemas com minha filha..desde seus 10 anos ...era problema em cima do outro ...e aquela tristeza ..tinha que ocupar meu tempo..e ocupei esse tempo com o estudo... Meus amigos me incentivaram bastante... então uni o útil....procurei o outro lado..que me ajudasse a ampliar mues horizontes... a conhecer as coisas...eu adoro escrever, estudar..e investi de corpo e alma ao estudo... (E6) |
| E7 | Pra melhorar minha vida...minha qualidade de vida, porque sem estudo as coisas ficam mais difíceis...é isso ... Melhorar em todos os sentidos...conhecimentos das coisas, aprender sobre o que não aprendi na época de criança... conhecimento para entender bem melhor o que se passa no dia a dia. (E7)<br>Eu decidi voltar para a escola e estudar porque a minha vizinha me indicou....ela estudou nesse colégio e me recomendou.... e eu precisava terminar o primeiro grau..(E7) |

| | |
|---|---|
| E8 | Porque eu trabalhava de ascensorista, e uma professora amiga sempre me diz\ia que tinha que voltar para a escola...e no centro a escola mais próxima era a do rio Grande do sul...então me matriculei ,..e comecei a estudar...e nesse mesmo ano ...eu fui mandado embora...fiquei muito desesperado com três filhos pra cuidar...e a minha mulher também não trabalhava... essa época foi difícil.....(emocionado) e a escola aqui teve muita importância..pq na minha turma tinha um amigo que trabalhava nessa casa de material de construção..e como a gente fez amizade ..ele sabia que estava desempregado.... e me convidou pra trabalhar lá, pois naquele momento eles estavam precisando de um ajudante..e ai eu fui e estou la até hoje...por isso a escola pra mim teve muita importância... porque não tem coisa mais desumana e mais triste do que um pai de família ficar desempregado..... isso é muito dolorido..só quem passa que sabe... (E8) |

**H - PROFESSORES E AULAS**

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | O QUE OS EGRESSOS ACHAVAM DE SEUS PROFESSORES E SUAS AULAS? |
|---|---|
| E1 | As aulas eram boas..agradáveis...eu gostava do conteúdo... tinha liberdade para perguntar e tirar as duvidas(...) Tinha a hora de conteúdo ..de conversar de brincadeira...pois tinha jovens tb ali...na sala misturado com nos adultos... eu me sentia muito bem lá dentro (E1)<br>[...] as aulas que mais debatia eram as aulas de ciencias..parece que a prof. era meu rebelde ..revolucionaria...as outras eram mias os conteúdos...debate era só a aula de ciência... Então o que vcs estudavam....só conteúdo mesmo...mate. português..ciencias.. história...tudo que tinha numa escola normal... só que mais objetivo...faziamos pesquisa na biblioteca nos livros..a professora de ciências que mais nos levava a biblioteca...pesquisar sobre saúde...(E1) |
| E2 | Lembro.. deles com muito carinho...a prof. de ciência...o prof. de português.... As aulas eram muito boas...eu não gostava da prof. de história..era daquela prof. que só enchia o quadro e não explicava, a de matemática era zero... tinha o prof. Felix ele era 10 sempre dizia que a gente tinha que lutar pela vida..pelos nossos sonhos...ele era demais (E2)<br>[...] Que eu recorde não ... não discutia sobre assuntos era mesmo conteúdo ... isso...as aulas que mais debatia eram as aulas de ciencias..parece que a prof. era meu rebelde ..revolucionaria...as outras eram mias os conteúdos...debate era só a aula de ciência... Então o que vcs estudavam....só conteúdo mesmo...mate. português..ciencias.. história...tudo que tinha numa escola normal... só que mais objetivo...faziamos pesquisa na biblioteca nos livros..a professora de ciências que mais nos levava a biblioteca...pesquisar sobre saúde (E2) |
| E3 | As aulas eram boas, alguns a gente via que era mais amigo dos alunos outros eram mais sérios..assim..né ...mas de modo geral todos eram ótimos professores (E3)<br>[...] As aulas..deixa eu me lembrar ..faz tempo..ne...risos.. as aulas eram boas, os professores davam aulas, passavam a matéria no quadro, a gente copiava..depois ele explicava...fazíamos provas...trabalhos, a gente contava as vezes os nossos problemas e dificuldades pros professores...eles nos davam conselhos...era uma época muito boa....bá ...o ruim é que era muito cansativo....eu |

| | |
|---|---|
| | trabalhava o dia todo depois ia pra escola e pegava o ônibus e vinha pra casa..chegava quase onze e meia da noite e voltava no outro dia pro trabalho, entrando as 7 da manha...já estava lá.... por isso que eu parei um ano...nao é fácil. (E3)<br>[...]Olha as vezes sim.... qdo a gente reclamava das provas e trabalhos...dizendo que a gente trabalhava e não tinha tempo de estudar...ai a gente falava bastante... do resto era sempre quadro chei ode matéria....(E3) |
| E4 | As aulas eram ótimas..professores sérios, responsáveis..dedicado aos alunos... tanto é que eu voltei a estudar ali por causa de um professor. As vezes não conseguia ir as aulas em virtude do trabalho...mas eu avisava aos professores e eles me auxiliavam...passando os conteúdos (E4)<br>[...] O professor chegava, fazia chamada, ia pro quadro e passava a matéria depois explicava, a gente fazia as tarefas.... era muito serio o ensino..ali....Tambem toda a turma era de adulto...a gente queria era recuperar o tempo perdido (E4)<br>[...] Olha como eu disse era aula mesmo, conteúdo...as vezes a gente trazia alguma situação e falava um pouco..fazia uma redação ...e era assim. (E4) |
| E5 | Eu adorava as aulas [...] O prof. entrava na sala de aula..começava a passar a matéria no quadro..depois fazia as perguntas...e a gente respondia...eu não era muito de ir ao quadro...eu era muito tímida....minhas colegas gostava de passar a matéria para o prof. no quadro... (E5)<br>[...] A gente chegava a falar..mas não debatia..pois tínhamos pouco tempo de aula..tudo era reduzido...porque era o supletivo..entao os prof. se preocupavam com o conteúdo de ciências que mais nos levava a biblioteca...pesquisar sobre saúde... (E5) |
| E6 | Lembro de todos. As aulas eram boas...a de geografia era muito boas...a de matemática era maravilhosa....eu gostava do conteúdo...só o prof. de história eu não me dava muito bem...gostava da prof. de ciências...Tenho foto deles em casa (E6)<br>[...] Algumas vezes...mas muito raro... só qdo nos entravamos em assuntos banais...do resto era matéria...exercícios, prova...tudo normal como manda a regra...né...(E6) |
| E7 | Sim como esquecer dos professores, principalmente o prof. De matemática... Felix esse sim era bárbaro...Lembro de suas aulas eram agradáveis, a gente aprendia...ele contava piadas.....eu gostava do conteúdo... tinha liberdade para perguntar e tirar as duvidas... e sem contar que ele nos dava a maior força...porque sabia que a gente chegava cansado do trabalho e fazia com que a aula |

| | |
|---|---|
| | passasse e a gente nem percebia...isso era muito bom. (E7)<br>[...]Todas as aulas eram boas...tinha conteúdo no quadro ou no livro..resolver as atividades, explicações, e na aula do prof. Felix alem de tudo isso tínhamos diversão..a gente aprendia com muito prazer....(E7)<br>[...] Que eu recorde não ...mas o prof. De matemática quando tinha alguém querendo disistir..ele dava a maior força...para não fazer isso e explicava que a vida sem estudo é muito difícil e que se alguém desistisse se arrependeria depois... porque precisamos do estudo ..ele muda a nossa vida e sempre pra melhor....(E7) |
| E8 | Lembro.. eram professores muito bons...além do conteúdo...eles sempre nos incentivava ...que tínhamos que estudar para melhorar a nossa vida... claro que nem todos os professores eram assim...mas a grande maioria (E8)<br>[...] Bem, a gente chegava na aula, as vezes atrasado..por causa do trabalho.... o professor passava o conteúdo no quadro a gente copiava ele explicava e passava exercício..as vezes ficava quietos...pq não entendia..mas dependendo do professor a gente perguntava....e aprendia apesar do cansaço do trabalho.... uma coisa importante é que todo mundo tava ali para aprender..e a gente queria..isso...que hoje é mduito diferente..né... as pessoas vão a aula pra brincar....não levam a serio..principalmente essa gurizada. (E8)<br>[...] Que eu recorde não ...as aulas que mais debatia eram as aulas de ciencias.... a prof. era mais louca ... mais falante... não tínhamos muito tempo pra debater ..a gente tinha que aprender o que a gente não aprendeu na época certa...e estava correndo atrás da maquina...(E8) |

## I - ESCOLA X REALIDADO DO TRABALHADOR

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | A ESCOLA DA CONTA DA REALIDADE DO TRABALHADOR? |
|---|---|
| E1 | Eu acho que que..muita gente vai ali e vê que ali não é conteúdo de uma escola normal é uma escola para pessoas que trabalham por isso que é tudo curto e grosso.... não é como com criança que fica enchendo lingüiça, matando o tempo.....não adianta ficar dando um monte de coisa...é próprio para trabalhador que tem o objetivo de buscar o conhecimento para ajudar no teu dia a dia.... o importante é aprender um pouco de cada coisa para poder até mesmo conversar com as pessoas...né..Então eu acho que a escola dá conta do trabalho...Lembro que a gente chegava e falava sobre uma reportagem que tinha lido e depois cada um dizia o que achava.....tinha conteúdo que não sei pra que servia ..certo que tinha que ter por que uma escola normal tem...que é a história do X e do Y...(E1) |
| E2 | Não, eu acho que não... ou os professores não conheciam ...pq tinha prof. que não queria nem saber... se tu trabalhava ou não ..se tinha tempo de estudar... não tava interessado ..sei lá.... não explicava e nem respondia nossas perguntas...é naquela epoca era diferente...de hoje...né.. Porque? Porque o prof. daquela época dizia que não podia perder tempo...respondendo..pergunta... |
| E3 | Não...porque... a escola , isso na minha época, tentava dar toda a matéria que a gente não tinha visto...então a gente ficava só naquilo... eram poucas vezes que a gente falava de nossa realidade de trabalhador.... mas claro os professores estavam fazendo seu papel nos ensinando...a gente tinha que aprender... se tivesse estudado na época certa, acho que não seria tão corrido...né...<br>Muitas coisas que eu aprendi eu nunca mais ouvi nem falar... era equação....analise sintática...e nem me lembro mais....risos....(E3) |
| E4 | Eu acho que não...a escola tem que passar coisas que a gente tem que aprender e isso, claro, vai nos servir para o trabalho, arrumar emprego, ... mas lá fora no trabalho mesmo... ..muitas vezes a escola nem sabe o que fazemos.... só sabe que trabalhamos...e só... a função da escola é passar conhecimento...e é no trabalho que a gente aprende mesmo... no dia a dia... as vezes a escola passa conteúdo que a gente só vê na escola....e nunca mais....nem lembro mais...(E4) |
| E5 | Olha o estudo foi muito bom, mas não consegue dar toda a matéria que a pessoa precisaria...mas o essencial ela aprende...e isso ajuda as pessoas |

| | |
|---|---|
| | que trabalham... a sim como eu ..as pessoas de idade não tem mais tempo de ficar vários anos a gente tem que correr atrás...tem que ser rápido.(E5) |
| E6 | Eu acho que não é na escola que tu depara com a realidade...mas na vida...talvez ali tu podes abrir os caminhos...ou tu progride.....a realidade esta na rua...a realidade do trabalho é fora da escola..... A escola não dá conta..ela apenas te ensina...A escola ensina..tu aprende se tu quer... Aqui fora...nao tem ou tu aprende ou tu aprende..pq a vida te ensina muito no teu dia-a -día...nao tem escapatória...se tu não aprende a viver na sociedade tu passa fome, frio, sede...tu é humilhada...só quem viveu aqui fora é que sabe...(E6) |
| E7 | Olha antes as pessoas paravam de estudar para trabalhar e vencer na vida..conseguir sobreviver...hoje as pessoas pra sobreviver tem que voltar a estudar..senão perde o emprego... então eu acho que até um tempo atrás a escola conseguia , hoje vejo que não... a escola não dá conta nessa nossa época.(E7) |
| E8 | Hoje a escola não dá conta...porque muitas vezes a gente aprende muitas coisas que não usa no nosso dia a dia... tem certas coisas sim..como a leitura, o calculo, a escrita..mas tem certos conteúdos que a gente so vai ver na escola...e a gente que trabalha precisa de muito mais... ainda mais nessa luta que é o dia de hoje...todo mundo lutando pra sobrebviver...(E8) |

**J - ESCOLA X INCENTIVO**

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | A ESCOLA INCENTIVAVA OS ALUNOS QUE ESTUDAVAM E TRABALHAVAM? |
|---|---|
| E1 | Sim pois incentivava a gente a terminar os estudos com os exames da SEC ..isso ´pra mim é um incentivo...pra mim foi (E1)<br>[...]Não ela incentivou em tudo né...te incentiva a tu melhorar de vida...E tu acha que a EJA melhorou a tua vida..em que mudou? O estudo pra mim mudou em todos os sentidos... fiquei mais jovem, a minha cabeça....até pelo fato da idade que eu tinha na época ... ficar entre os jovens foi muito bom... fazíamos tarefas juntos...tinha alguns jovens e outros adultos...Mudou o relacionamento em casa...mesmo sem ter grandes problemas por causa dos filhos...com o meu marido eu achava que ele não ia aceitar até que aceitou numa boa...risos... colaborou comigo....Ah tb passei a ter melhor relacionamentos com as pessoas ..tem outros assuntos...tudo muda na tua vida.(E1) |
| E2 | (Parou e pensou um pouco antes de responder) Não sei muito...mas acho que sim...(E2) |
| E3 | Sabe não sei te dizer mesmo... porque qdo eu parei de estudar...foi eu que decidi fazer isso senão ia ficar doente..né... mas eu recebia recado dos professores que enviavam pelos colegas que eu tinha que voltar para terminar meus estudos... eu acho que quem incentivava a gente era os professores esses sim... os outros nem tava ligando, se tinha um aluno a mais ou a menos...agora os professores sim...esses são maravilhosos, ou seja, vcs professores são especiais..mesmos...porque ganham pouco..a gente sabe, mas sempre estão investindo nos alunos, nos estudos..ne...(E3) |
| E4 | Sim isso sim...sempre estavam nos incentivando.... diziam que não podíamos faltar as aulas, eu faltava, porque tinha que trabalhar, lembro muito dos conselhos dos professores... que o estudo pode melhorar a vida da gente...que diziam que sem estudo a gente não é nada...e é verdade...como é verdade... que para arrumar emprego hoje sem ter o 1ºgrau completo senão tu não arruma não.(E4) |
| E5 | Sim incentivou bastante a gente, vários prof. diziam para a gente não parar de estudar...porque a gente lembra que muitos desistiam porque o horário do trabalho não batia, ou as vezes a gente chegava muito cansada...é tem que ter muita vontade poque não é facil estudar num serviço pesado como o meu e ainda estudar...mas vale a pena.... (E5) |
| E6 | Não incentivava (E6) |
| E7 | Sim pois incentivava a gente a terminar os estudos.....nao deixava a gente desanimar.(E7)<br>Não ela incentivou também a melhorar de vida... nos indicava a fazer os |

| | |
|---|---|
| | exames supletivos da SEC.(E7) |
| E8 | Sim pois incentivava a gente a terminar os estudos. Como disse muitos professores diziam pra nos que o estudo nos ajudava..e é verdade...não dá pra ficar sem estudo..eu digo isso pros meus filhos..mas eles acham que o trabalho é mais importante que o estudo...agora a minha caçula essa adora estudar..e eu incentivo muito. (E8) |

**K - SIGNIFICADO DO ESTUDO SUPLETIVO**

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | QUAL O SIGNIFICADO DO ESTUDO SUPLETIVO? |
|---|---|
| E1 | Para mim..tem muito significado deu mais ..a minha vida....por exemplo naquela época toda sexta feira a gente ia no bar da esquina tomar cerveja...toda sexta a gente saia..e antes de estudar..eu não saia...coisas que não fazia mais passei a fazer...isso modifica a vida da gente...passa sentir viva de novo....e ali eu saia sozinha sem marido e sem filhos...era muito bom...(E1) |
| E2 | Ser outra pessoa..pra mim isso me ajuda ... porque sou uma pessoa que gosto muito de ouvir e aceito qualquer critica...tipo que "olha Marli é melhor assim" isso eu aceito, eu aprendi a ouvir mais...pq meu marido acha que não é assim...o que ele pensa ele acha que é certo é pronto...Os conselhos eu aceito...pelo menos para eu pensar de forma diferente...porque eu acho que só tenho a aprender nessa vida...um pouco de cada coisa...e na escola eu aprendi a ser gente.... a ser gente...gente mesmo... Eu acho que em tudo..pq a gente nunca sabe tudo ...e só temos a aprender... ouve coisas novas..Enxerga coisas novas...(E2)<br>Bem o começo de tudo que é de bom... pq foi lá que eu comecei ... tudo que é de bom em minha vida eu devo de lá que foi o começo .. ..ganho na minha vida...tudo...no trabalho..não mudou muita coisa...continuo no mesmo trabalho (E2)<br>Meu Deus do Céu ... o dia que me inscrevi..fiz minha matricula..que alegria..e a minha 1ª redação ....me lembro como hoje da profª linda maravilhosa ... que pediu uma redação livre....escrever sobre a volta a escola... sei que tirei dez... pois foi bom falar do meu sonho...(E2) |
| E3 | Bem, na minha vida melhorou....como eu já disse, o fato de ficar mais atento, mais falante, não ter vergonha de falar com outros... conviver melhor..até mesmo com a família da gente... por isso que a escola é necessária pra as pessoas, o estudo é fundamental pra formar as pessoas...dá um rumo na vida....<br>Por isso que a s coisas estão cada vez pior ..porque as crianças e os jovens não levam mais a serio os estudos....e é os estudos que nos dá caminho pra vida...(E3) |
| E4 | Na minha vida tudo melhorou....a escola dá gás pra gente continuar lutando...da estudo, a gente aprende a falar melhor com os outros, a viver melhor entre as pessoas,,, melhoramos até no tratamento com o outro...né ... eu sei que pra mim tive mais firmeza no meu trablaho....porque eu lido com todo tipo de pessoa...e tenho que falar bem...conversar bem... pra |

| | |
|---|---|
| | poder ganhar o meu ganha pão....(E4)<br>Significou muito pra mim... deu mais .força pra mim ..continuar lutando...(E4) |
| E5 | [...] o conhecimento ninguém tira da gente(E5)<br>Ler muito, a leitura, a escrita, melhorou bastante, qdo a gente lê bastante ela já abre caminho para a escrita (E5)<br>[...]Independência, uma das coisas melhores, estou mais segura de si, saber o que quero mesmo**,** Porque antes eu morava com a família,...eu dependia muito deles...depois que separamos fiquei mais livre... meu casamento sempre foi muito difícil..a convivência era terrível...agora estou mais feliz...<br>[...]Crescimento, ser uma pessoa melhor, ser uma pessoa útil, com mais perspectivas de crescimento, ter base de criar alguma coisa...,buscar ...algo..ser alguém. (E5) |
| E6 | [...]tu aprende a conhecer os dois lados...eu trabalho com vários tipos de pessoas ...jovem adolescentes a senhor de 60 anos e até eu voltar estudar todos eram iguais e no momento que tu volta estudar...tu aprende a cada um deles... tu tens assunto para conversar...consegue desenvolver amizade.....mesmo não confiando nas pessoas já tive problemas..e motivos para isso...sou uma pessoa muito fria... confio desconfiando. (E6)<br>[...]passei a gostar e ver outros ..veja antes de estudar eu so ouvia musica sertaneja e ver novela..nao gostava de documentários..assistir jornais...bem eu não era muito socialvel...depois... vi como isso é necessário....hoje se tiver que escolher entre novela e documentário, eu vou escolher o documentário...coisa que não fazia antes...porque esse ensinamento te ajuda te da assunto..na aula..e etc..passei a criar um habito diferente em minha vida e acho que isso é um ganho.(E6) |
| E7 | O estudo pra mim muda a vida da gente...porque faz mudar a cabeça, os pensamentos, a gente aprende a se relacionar melhor... com as pessoas e a vida..(E7) |
| E8 | a questão do emprego, a ter uma vida mais fácil...saber o básico como escrever, contar, ler, e aprender a lidar com as pessoas, conversar melhor. (E8) |

**L - SIGNIFICADO DO TRABALHO**

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | QUAL O SIGNIFICADO DO TRABALHO? |
|---|---|
| E1 | Trabalho é vida porque sem ele tu não faz nada...com ele mesmo pouco..tu vai lá e compra algo...o que tu pode...sem salário é difícil sobreviver...mas sobrevive uns te dá comida..outros te dá roupa e assim vai..mas o trabalho é vida..sem trabalho tu não é nada. (E1)<br>Trabalho desde muito menina..desde os 15 anos.. Trabalhava numa coisa que não gostava ..na casa de uma tia minha por roupa, sapato e comida isso era muito triste....*(a entrevistada nessa hora lembra com pesar de tua história...)* Foi só com 18 anos que chutei o balde e fui embora...arrumei um trabalho de vendedora...no comercio..ai eu fiquei mais feliz..mas tive que parar de estudar..pois o horário no trabalho não conciliava com o horário do trabalho, ai vieram o casamento, os filhos. E tu sabes como é o comercio não ajuda e eu precisava ter salários..né...ai tive que fazer uma opção .... até que chegou a minha vez de retornar...filhos crescidos. (E1)<br>Acho que não antigamente tb tinha dificuldade de arrumar trabalho como hoje...a única dificuldade de hoje é o estudo ..tem que ter mais estudo ....nao que antes não tivesse que ter estudo... é que hoje tem que ter qualificação cada vez mais....se não tu não consegue emprego... A tbem o empecilho da aparência....qdo o chefe não vai com a tua cara. (E1) |
| E2 | Outra coisa que é tudo..ne´...enquanto a gente pode trabalhar... Pra mim o trabalho é uma grande coisa...olha eu trabalhando sem carteira assinada..tendo uma filha se formando a professora...que era meu grande sonho..formar minha filha... E graças ao meu trabalho que meus filhos tem tudo..tudo assim...né o básico ... comida, roupa, estudo, o resto eles vão batalhar aprender a fazer tb.....como eu e o pai deles fizemos e estamos fazendo ainda...mas pra mim o trab. É uma grande coisa..só em conseguir formar minha filha...é muita alegria...(a alegria da entrevistada ..era muito grande qdo falava a respeito do estudo da filha) (E2)<br>Ah sim..trabalhei 29 anos na roça e depois vim pra cá..fiz de tudo um pouco..so não roubei...o resto fiz tudo.. costureira..trabalhei numa churrascaria...fiz um pouco de tudo... vendi jóias..calcinhas..lutei pela vida...e a minha grande vitória..ver meus filhos encaminhados e eu de novo no colégio.(E2)<br>sempre foi difícil o trabalho, complicado, mas tive bons resultados...não é a questão de dinheiro, porque dinheiro nos não temos... mas melhor que dinheiro é ver as minhas crianças assim...conseguindo formar eles..fazendo poupancinha pra qdo os outros dois chegar tb a faculdade...eles ter para garanti...né...pra mim é o que basta.(E2) |

| | |
|---|---|
| E3 | É a minha sobrevivência, porque sem trabalho a gente nem come..não vive.... Já fiquei desempregado a uns 20 anos atrás, antes de ser contratado nesse trabalho, e essa experiência é muito triste...apaga a gente...lembro que minha mulher nos sustentou um bom tempo...eu me sentia o pior..porque imagina um pai de família que não consegue trazer o alimento pros filhos... e naquela época as crianças eram pequenas...que desespero.... Ah o meu trabalho...eu o amo.... é uma realização pra mim acordar de manha pegar o ônibus e ir pro serviço....e tb eu rezo muito pelos pais que estão desempregados.... Pra dizer a verdade tu só é o que é graças ao trabalho. (E3)<br>Vejo claramente.... que hoje os pobres tão cada vez mais pobres...antes oas pobres tinha trabalho...hoje eles tem que se virar...vendendo latinha que pegam do lixo...e só quem tem dinheiro tem as oportunidades de uma vida melhor....e hoje não se tem mais trabalho...com carteira registrada com antigamente..ne... não tem segurança de férias, décimo terceiro... e isso é o que vejo de diferença.(E3) |
| E4 | Ah o meu trabalho...é minha vida...tudo que sou e tenho é graças ao meu trabalho e a ajuda de seu Martinho que me ensinou em sua oficina... sou muito grato a ele..ele já se foi ....mas era uma pessoa maravilhosa..que tenho muito carinho..e saudade...<br>As vezes fico pensando como é dificil.... ficar desempregado...porque vejo comigo qdo não tenho pedidos... é terrível a gente fica angustiado...sem animo pra viver....e qdo aparece trabalho é como uma luz no fim do túnel....que maravilha.....o trabalho é uma benção.... é vida....(E4)<br><br>[...]acho que antigamente era mais fácil...não tinha tanta concorrência..também não tinha tanta gente na cidade...hoje ninguém vive mais na roça...no campo..todo mundo veio para a cidade e acabou o emprego (E4)<br>Hoje pra ti ter um bom emprego e uma profissão é difícil... mas não é impossível...tem que ir a luta... acordar cedo e procurar... nada cai do céu não. (E4)<br>Hoje temos que ter estudo.....o meu sonho fazer uma faculdade..mas por enquanto não tem condições..um dia quem sabe né....**Ah é a gente tem que ter esperança...**.(E4) |
| E5 | Trabalho pra mim traz tudo...né, sem trabalho a gente não sobrevive...a gente precisa trabalhar para desenvolver...é necessário trabalhar a gente se sente bem na vida porque sem ele tu não faz nada (E5)<br>Desde criança eu trabalho....era no serviço domestico, cuidando de criança, de serviço gerais..no supermercado real....mas nunca trabalhei direto..as vezes qdo saia de um emprego demorava para encontrar outro...e assim até o dia de hoje.....mas só com 39 anos que encontrei |

| | |
|---|---|
| | trabalho de carteira assinada..nunca tinha esses direitos... a gente só quer o trab. Nem liga para isso naquela hora.(E5)<br>[...] Hoje as pessoas tem mais direito mas não tem trabalho, trabalham menos horas...né...as pessoas tem vale restaurante, antigamente não tinha isso... Hoje o trabalho esta muito mais difícil, pois pede muito estudo, mas capacidade... a gente tem de saber de tudo.(E5) |
| E6 | ... |
| E7 | Olha, nos dias de hoje, onde muitas pessoas estão desempregadas...falar do Trabalho é como se tivesse um tesouro.... porque sem trabalho tu não tem dinheiro nem para comer... quanto mais para viver...<br>Vida e trabalho pra mim é sinônimo... não tem como viver sem trabalho.(E7)<br>Ah muita diferença de antigamente pra hoje... não tinha tanta competição...hoje pra uma vaga de trabalho tem mil pessoas atrás.... então assim...eles podem pagar uma miséria pra gente..poruq se tu reinvindicar aumento..tu perde emprego..tem uma fila só esperando tu sair...pra tomar o teu lugar.(E7) |
| E8 | Bá, o Trabalho é tudo na vida da gente..sem trabalho a pessoa não tem animo pra nada..Só quem ficou desempregado sabe o valor e a importância de um serviço....porque sem ele tu não faz nada... imagina ver um filho teu com fone..e tu não ter de onde tirar....é muito difícil..entao o trabalho pra mim.....é a minha vida.(E8)<br>Meu Deus muitas....antigamente..nao tinha essa loucura que temos hoje... todo mundo venho embora pra cidade e a roça ficou sem ninguém e agora não tem emprego pra todos... a gente vê as pessoas sobrevivendo...fazendo qualquer coisa pra ganhar uns trocos.... até catar lixo agora é uma profissão....Acho que hoje tudo esta mais concorrido.(E8) |

**M - ESTUDO MUDA A VIDA DAS PESSOAS**

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | O ESTUDO MUDA A VIDA DAS PESSOAS? |
|---|---|
| E1 | A minha mudou pq vivi mais, senti mais viva em todos os sentidos.(E1) |
| E2 | Ah sim...muito ...por isso que sinto hoje as crinças meninada nova que não querem nada com nada...isso me doe...como nos tudo mais velho indo para a escola estudar...aprender ...recuperar o tempo perdido...pois perdemos tempo que chega..né...e os jovens hoje não querem nada com nada..rodam por falta...mas amanha eles vão sentir falta...meus filhos não ..esses já vêem a responsabilidade desde cedo(E2) |
| E3 | Muda, muda sim...a pessoa que estuda tem a oportunidade de mudar de emprego, aumentar o salário, fica mais inteligente, fala melhor com as pessoas, convive tb... eu que só fiz o 1º grau, o estudo foi necessário para eu estar no mesmo emprego até hoje.... porque senão acho que já teriam me despedido.(E3)<br>Eu sei que mudei algumas coisas em minha vida graças ao estudo, mas, o financeiro é o mais difícil de mudar, continuo recebendo os mesmos 2 salários mínimos, só aumenta o meu salário, quando aumenta o salário minimo. A educação é importante, mas ela não se iguala ao econômico.(E3) |
| E4 | Muda...porque mudou a minha... spassei a ser diferente depois de formado...o período que a gente vive na escola é maravilhoso.... a gente se sente jovem... livre (E4)<br>Olha.. não tenho duvida que o estudo muda mesmo a vida da gente, mas tem aquela coisa..tu tem que correr atrás da maquina...ser competitivo, mostrar um serviço melhor, senão tu perde pra outro... não posso dizer que não mudou...porque tu fica mais preparado pro mercado de trabalho...né... entao de uma forma ou de outra muda também... o financeiro.(E4) |
| E5 | Ah sim, a pessoa fica mais segura..abre os campos...da vida, trabalho.(E5) |
| E6 | No geral sim..no contexto geral..tu analisa eu por exemplo solteira... se eu não estudo vou me relacionar com determinadas pessoas...se estudo relacionas com outras determinadas pessoas...Sem queres tu acaba fazendo distinção de quem sabe e de quem não sabe...o mundo é assim...o rico do pobre...essa é a realidade..... Agora qdo tu sabes mais um pouco ai que tu deves ajudar as pessoas... Pra mim foi bom pq naquela época... eu ajudava minha filha no estudo dela...O ano passado |

| | |
|---|---|
| | eu me dediquei só ao estudo...para fugir de uma depressão..estudava e trabalhava e fins de semana..só estudava.(E6) |
| E7 | A minha vida melhorou muito com o estudo...tanto é que eu não parei ..fui em busca de mais estudo e terminei o 2 grau.(E7) |
| E8 | Sim, muda, a pessoa aprende a ser diferente... Como já te disse...tudo que aprendemos vai nos mudando... e a escola é o melhor lugar pra gente aprender.(E8)<br>[...] mas acho que também mudou a questão financeira, porque eu tava desempregado...e a partir da escola..eu consegui um trabalho que já dura quase 16 anos.(E8) |

**N – SUGESTÕES PARA AS ESCOLAS**

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | QUE SUGESTÕES DARIAM PARA AS ESCOLAS QUE FORMAM PROFESSORES? |
|---|---|
| E1 | O que a escola devia fazer...Ah...eu não tenho muita reclamação da escola...o importante também é as festas de confraternizações necessários para a gente poder conhecer as pessoas .....nao pode esquecer dos conteúdos...De tudo que eu falei eu não consigo me imaginar se eu não tivesse estudado na eja.(E1) |
| E2 | A escola teria que saber que eu vou pra escola pra aprender e a escola deveria aprender também com a gente...todos temos que aprender... e a escola tem que aprender a lidar com isso...com o trabalhador.(E2) |
| E3 | A escola do RGS é uma boa escola, sempre fui muito bem recebido ali, mas o que eu vejo é que os trabalhadores tinham que ser tratados diferentes dos jovens e das crianças...tinha que ver o nosso lado, que chega cansado na aula, que tem que estudar, aprender, que não tem tempo de estudo em casa, e ajudar a gente a conseguir trabalho, fazer convenio com as empresas...eu acho que isso já mudaria bastante.(E3) |
| E4 | Eu acho que tinha que oferecer mais aos alunos do supletivo, trabalhar e estudar tb não é fácil, tem que ter força de vontade...né.... mas acho que tinha que ensinar coisas do tipo como batalhar por um emprego... ser mais profissionalizante as aulas.....acho que é isso do resto eu acho que ta bom.(E4) |
| E5 | O que dizer... que os professores não faltassem muito ...pois como faltava os prof...era muito triste..quase não aprendíamos.... já ficamos uma bez quase um semestre sem aula de português.(E5) |
| E6 | |
| E7 | É difícil dizer o que a escola deve fazer... mas acho que os professores devem saber que estão lidando com trabalhadores e que estes vem cansados do trabalho....e o conteúdo ...tem que ser diferente... e a acho que tinhamso que ter mais vagas...pras pessoas estudarem....pois tem muita gente sem estudo ainda.(E7) |
| E8 | Bem a escola deveria ver mais o lado do trabalhador...ver que eles precisam ter um profissão...ensinar a fazer coisas diferentes pra poder ganhar dinheiro e sustentar sua vida...O que a escola devia fazer...é isso... cursos técnicos... é uma forma ... porque nem todo mundo tem condições de fazer uma faculdade... com esse salário que a gente ganha...que mladá pra comer...imagina.(E8) |

**O – MOMENTO MAIS IMPORTANTE**

| PERGUNTA / ENTREVISTADOS | QUAL O MOMENTO MAIS IMPORTANTE PARA O EGRESSO? |
|---|---|
| E1 | Cada um tem pontos que foram marcantes...tem um significado...o significado da volta a escola...qdo tu chega...no mundo da escola .. numa sala com pessoas jovens e adultas na mesma sala ....e ai tu vê que acertou...ve que o primeiro passo tua acertou depois tu vê que aquilo foi bom...tu tem que seguir em frente continuar...e não pode parar...veja que depois de algum tempo de descanso retomei e fiz o segundo grau....me sai bem...e ano passado prestei vestibular e passei para pedagogia...e qdo vi meu nome na lista fiquei muito feliz não acreditava que era capaz.(E1) |
| E2 | Qdo eu retornei pra sala de aula....o retorno....essa vitória de hoje estar vivendo tudo isso...o começo de tudo.(E2) |
| E3 | Eu acho que o momento mais importante....é...é.... qdo a gente se forma...porque eu vi como a gente pode conseguir , mesmo tendo dificuldades, porque eu tive muitas, tanta de aprender como de tempo, cansaço....e consegui....nao dei continuidade...é uma pena...mas eu consegui....terminar o 1º grau e fiquei muito feliz por isso....pra mim foi uma vitória.... pra mim...foi o dia da formatura.(E3) |
| E4 | Olha a volta pra escola, o retorno e muito bom...mas melhor que isso é o hoje... ver o quanto a gente muda e amadurece na vida...a cabeça... as atitudes... e ver que esse caminho....nao terminou e que continua..e que temos que lutar...a cada dia....<br>Eu sou uma pessoa que luto muito, sempre tive que lutar or aquilo que eu queria...e eu acho que é essa a recieta..... não esmorecer...a cada dia que a gente iniciar...força, corage,....que tudo vai dar certo...eu penso sempre assim...e sou muito feliz.(E4) |
| E5 | Todos esses momentos foram significativos...mas o primeiro a volta ..sem duvida nenhuma...a volta foi muito importante, porque é a realização de um sonho de voltar a estudar ..é muita alegria...foi um presente voltar a escola.(E5 |
| E6 | Acho que todos são importantes...em cada momento de minha vida fui aprendendo com a vida..a escola muitas vezes nem sabia do que eu estava passando...meus problemas...ela tinha que fazer o seu papel..ensinar...e eu tinha que ir aprender...e foi assim que aprendi que é na realidade do dia-a-dia que tu aprende a viver ...Pra mim esses momentos forma muito bons.(E6) |
| E7 | Todos os momentos pra mim foi importante... a volta, durante as aulas...e o depois também....porque depois que termina..a gente parece que tem |

| | |
|---|---|
| | mais força e garra pra lutar ...e isso eu vivi..pois fui atrás de outro colégio..sozinho..sem precisar de indicação de outras pessoas... Por isso que digo que a escola muda a vida da gente... parece que nos dá mais segurança.... autonomia. (E7) |
| E8 | Pra mim o mais importante é quando estava estudando e a amizade de meu amigos na escola...fez eu viver outro momento em minha vida..passei de desempregado ..a um pai de família empregado....e isso pra mim é o que me marcou nesse tempo de escola que estudei no Rio Grande do sul. (E8) |

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo