

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

Anezia Viero

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE – RS**

Porto Alegre
2008

Anezia Viero

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE – RS**

Tese 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 Doutor.

Orientador:
Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V665p Viero, Anezia

As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre - RS [manuscrito] / Anezia Viero; orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños. – Porto Alegre, 2008.

484 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação de jovens e adultos – Ensino público municipal – Porto Alegre (RS). 2. Escolarização. 3. Prática pedagógica. 4. Política educacional. I. Silva Triviños, Augusto Nivaldo. II. Título.

CDU – 372.7(816.51)

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Anezia Viero

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE – RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 15 abr. 2008.

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños (UFRGS) – Orientador

Prof. Dr. Raimundo Helvécio Aguiar (UFRGS)

Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Profa. Dr. Adriano Nogueira (FACULDADES NETWORK)

Prof. Dr. Moacir Viegas (UNISC)

Profa. Dra. Janes Terezinha Fraga Siqueira (UNISC)

Essa tese é dedicada aos professores e alunos que, com sua luta em prol da EJA, cruzam com a luta de muitos outros trabalhadores para tecer uma teia entre todos os trabalhadores pelos direitos sociais básicos, em especial o direito à educação, condição para a necessária transformação social.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, pela disposição em orientar esse trabalho com preocupação e compreensão de um professor ao seu aluno.

Aos professores e alunos do CMET Paulo Freire e dos NEEJAs Menino Deus e Paulo Freire, em especial os entrevistados, cuja colaboração foi imprescindível para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Formação de Professores no Mercosul – Conesul, pelos debates que nos instigaram a realização deste trabalho.

À Comissão de EJA/AATEMPA, pelos trabalhos que partilhamos em prol da EJA reafirmando o compromisso dos professores em relação a esse campo da educação e contribuindo de forma significativa com esta pesquisa.

Aos professores: Adriano Nogueira, Moacir Viegas, Raimundo Helvécio Aguiar e às professoras Janes Terezinha Fraga Siqueira e Vera Maria Vidal Peroni, pela colaboração em avaliar este trabalho.

À professora Marta Barbosa Castro, pela disponibilidade em discutir as propostas de correção técnica deste trabalho.

A minha família e meus amigos, em especial o Darcy, pela força que deram e pela partilha de concepções de mundo que muito colaborou com esta pesquisa.

Tecendo a manhã

**Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.**

(João Cabral de Melo Neto)

ESCLARECIMENTO

Essa tese As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre – RS faz parte da Linha de Pesquisa “Trabalho Movimentos Sociais e Educação, coordenado pela professora Dr. Carmem Bezerra Machado.

Esta pesquisa está concebida dentro da temática geral “ A formação de Professores no Mercosul/Conesul(Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): Princípios, objetivos, modalidades. Perspectiva de uma Formação Básica comum, geral.”

Coordenador geral do Projeto: Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – UFRGS
Vice-coordenadora geral Profa. Dra. Carmem Bezerra Machado - UFRGS

RESUMO

VIERO, Anezia. **As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre - RS.** – Porto Alegre, 2008. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Esse trabalho trata dos aspectos ideológicos e contraditórios presentes nas práticas educativas de escolarização da Rede Pública de Porto Alegre na Educação Fundamental de Jovens e Adultos e sua relação com a totalidade social.

Nossa concepção de mundo remeteu-nos a delimitação teórica e metodológica a qual se insere no conjunto de pesquisas que trata da educação dos trabalhadores, em que a EJA é vista como produção material dos seres humanos e suas relações. As práticas educativas atuais defrontam-se com as circunstâncias legadas e transmitidas pelo passado de dominação e opressão de classes e grupos. São elas que configuram as necessidades educativas atuais dos trabalhadores.

As contradições das práticas educativas no processo de escolarização da EJA na Rede Pública de Porto Alegre tanto servem às necessidades da ordem social que oprime esse universo de trabalhadores, como apontam para experiências de classe que resistem a essa adaptação, apontando possibilidades de práticas educativas emancipatórias.

A EJA no interior das organizações de trabalhadores é tratada como experiência de classe que contribui para a construção das condições objetivas e subjetivas de superação das relações sociais que oprimem e exploram os jovens e adultos. Essas práticas apontam parâmetros em que a educação escolar, ao ter como tarefa histórica ampliar a cada um da obra humana que nos antecipou, contribui com a luta por um projeto de sociedade que supere a divisão entre trabalho intelectual e manual.

As teorias que analisam o processo escolar desde as relações de reprodução, de poder, dos parâmetros de competência, de experiência de classe, da *educação ao longo da vida* e da *Educação Popular* apresentam contribuição e limites na abordagem das práticas educativas.

O desenvolvimento histórico das práticas educativas abrangentes e sua expressão nas políticas educacionais, em especial no Brasil, Rio Grande do Sul com realce para Porto Alegre possibilitou tratar do processo educativo desenvolvido nas escolas públicas de EJA, especialmente nos CEES, atualmente NEEJAs, e no CMET na relação com a totalidade social. Dentre as experiências históricas realçamos a relevância das Administrações Populares para a concepção das práticas educativas atuais da Rede Pública de Porto Alegre.

A recriação dos aspectos ideológicos de longa data na EJA alimenta o caráter de suplência e contribui com o projeto social que combina a mercantilização de todas as esferas da vida com políticas educacionais para trabalhadores de caráter compensatório que substitui a relação de direito da educação por relações socio-filantrópicas orientada para a superação da pobreza.

A relação que professores e alunos estabelecem com seu processo de formação é em grande medida a mesma que ambos se encontram como trabalhadores e os aspectos contraditórios dessa relação, produzem na escola experiências de classe tanto de dominação, como de possibilidade de emancipação, expressando-se nas diferentes dimensões da formação: nas reuniões de professores, nas salas de aula, na forma de gestão dos espaços de EJA.

A superação da exclusividade de práticas educativas realizadas a distância, tal como se apresenta nas instituições de EJA da Rede Pública de Porto Alegre e a introdução de práticas educativas presenciais com professores e turma de alunos, é apontada como avanço significativo na história da EJA da Rede Pública de Porto Alegre. Constatamos a diferença entre a definição dos dispositivos legais de “educação a distância” e sua materialização nas instituições de EJA da Rede Pública de Porto Alegre. Nesse espaço as tecnologias de informação e comunicação utilizadas nas práticas educativas a distância resumem-se em módulos apagados de tanto uso e lista bibliográfica para alunos pesquisarem.

Por meio das fontes teóricas que dialogam com o materialismo histórico e dialético, realizamos um trabalho de natureza qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas, observação semi-dirigida, grupo de discussão com alunos e professores. Essa abordagem possibilita a descrição, interpretação, explicação e compreensão dos dados empíricos e teóricos no sentido de traçar apontamentos que confirmam e ampliam nossa tese.

Palavras-chave: **1. Educação de jovens e adultos – Ensino público municipal – Porto Alegre (RS). 2. Escolarização. 3. Prática pedagógica. 4. Política educacional.**

ABSTRACT

VIERO, Anezia. **As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Porto Alegre - RS.** – Porto Alegre, 2008. 482 f. Tese doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This paper deals about the ideological and contradictory aspects that are presented in the educational practicing of students and teachers of Porto Alegre Public School Chain in the elementary education of young people and adults in their relation with the social totality

Our conception of world sent us to a methodological and delimited theory that is inserted in a group of research that has to do with the education of workers, which EJA is seen as a material production of human beings and their relations. The current educational practices faces the legate circumstances and transmitted by the oppression and domination pass of classes and groups. These are the ones that form the current educational necessities of workers.

The contradictions of the educational practice in the EJA school process of Porto Alegre Public School Chain either serve to the necessities of the social disposition that oppress this universe of workers, or point to class experiences that resist to this adaptation, pointing out possibilities of emancipating educational practices.

The EJA in the workers organization is treated as a class experience that contributes to the construction of the interior objective and subjective conditions of overcoming the social relations that oppress and explore young people and adults. These practices indicate the situations that the school education, which has the historical task of increasing the anticipation of the human work, contribute to the fight for a better project of society that shows the division between intellectual and manual work.

The theories that analyze the school process since the relations of reproduction, of power, situations of competence, class experience, education throughout life and popular education show contribution and limits in approaching the educational practices.

The historical development of the comprehending educational practices and its expression in the educational politics, mainly in Brazil, Rio Grande do Sul with distinction in Porto Alegre enabled the educational process developed in EJA public schools, principally in CEES, now existing as NEEJAS, and in CMET in relation to the social totality. Among the historical experiences, we raise to a higher place the relevance of Popular Administrations to the conception of current educational practices in Porto Alegre Public School Chain.

The recreation of the ideological aspects of long-term in relation to EJA feeds the substitution character and contributes to the social project that combines the merchant of all spheres of life with educational politics to workers of compensating character that substitute the relation of educational right by social-philanthropic relations and as occurring, is oriented by poverty overcome.

The relation that teachers and students establish with their formation process is in great measure the same that both face as workers and the contradictory aspects of this relation produce class experience at school both of domination and of emancipation

possibility, expressing in the different formation dimensions: in meetings of teachers, in the classrooms, in the providing EJA's spaces.

The overcoming of the educational practices of exclusiveness, put into practice by means of distance, is pointed out as a significant advance in the history of EJA in Porto Alegre Public School Chain. The same holds true in relation to the way it is presented in EJA's institutions in Porto Alegre Public School Chain and the introduction of educational practices with teachers and groups of students. We could find out the difference between definition of legal disposing of "farness education" and its materialization in EJA's institutions of the researched Public School Chain. Thus, the technologies of information and communication used in the farness educational practices are summarized in overused techniques and bibliographical lists for students to research.

By means of theoretical causes that deal with historical and dialectical materialism, we consummated a work of qualitative nature through bibliographical review, dossier analyses, semi-structured interviews, semi-guided observation, group discussion with students and teachers. This approach guides us to the description, interpretation, explanation and comprehension of the empiric and theoretical datas with the intention of drawing annotations that confirm and enlarge our thesis.

Key words: 1. Education for young people and adults - Municipal Education - Porto Alegre (RS). 2. Schooling. 3. Pedagogical practice. 4. Educational policy

LISTA DE SIGLAS

ABC Paulista – Santo André, São Bernardo e São Caetano
ABONG - Associação Brasileiras das Organizações Não Governamentais
AID - Agency For Internacional Development
ANL - Aliança Nacional Libertadora
ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre
BM - Banco Mundial
BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CEED – Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CCP - Conselho de Cultura Popular
CEES – Centro Estadual de Ensino Supletivo
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos
CMET – Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNN - Cable News Network
CNT – Central Nacional de Televisão
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEDS - Centro de Estudos e Debates Socialistas
CEPE - Comissão Estadual de Prédios Escolares
CEPAL - Comissões Econômica Para América Latina
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CONLUTAS - Coordenação Nacional de Lutas
CONAT - Congresso Nacional dos Trabalhadores
CPERS/Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato
CPC - Centros Populares de Cultura
CPMs – Círculos de Pais e Mestres
CPOE - Centro de Pesquisa e Orientação Educacional
CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRE - Coordenadorias Regionais de Educação
CRT – Central Riograndense de Telefonia
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMC – Educação Moral e Cívica
ENCCEJA - Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FASC - Fundação de Assistência Social e Cidadania
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIRJAN - Federação das Indústrias do Rio de Janeiro
FMI - Fundo Monetário Internacional
FOSP - Federação Operária de São Paulo
FRM - Fundação Roberto Marinho
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GTEJA- Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos
GEEMPA - Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
INAF – Instituto Paulo Montenegro
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JEC - Juventude Estudantil Católica
JK - Juscelino Kubitschek
JUC – Juventude Universitária Católica
MCP - Movimento de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MNCA - Movimento Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAI - Núcleos de Apoio Institucional
NEEJA – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OLTs - Organizações por Locais de Trabalho
OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OP – Orçamento Participativo
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
RS – Rio Grande do Sul
PC – Partido Comunista
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Partido Liberal
POA – Porto Alegre
PRN – Partido da Renovação Nacional
ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PNE – Plano Nacional de Educação
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSB – Partido Socialista Brasileiro
QPE – Quadro de Pessoal por Escola

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SEP - Serviço de Educação Popular
SEDEP - Serviço de Expansão e Descentralização do Ensino Primário
SEC – Secretaria de Educação e Cultura
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SIRENA – Sistema Radioeducativo Nacional
TV – Televisão
UAMPA - União das Associações de Moradores de Porto Alegre
UDN – União Democrática Nacional
UEE – União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul
UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGES - União Gaúcha dos Estudantes
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNE – União Nacional dos Estudantes
ULES - União Leopoldense de Estudantes Secundaristas
UNESCO - Nações Unidas para a Educação, Ciências e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS – União das Repúblicas Soviéticas
USAID - Agencia para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado
Norte-Americano

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	25
INTRODUÇÃO.....	33
1.A CONSTITUIÇÃO DO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL: do problema de pesquisa aos aspectos teórico-metodológicos.....	39
1.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO FENÔMENO DE PESQUISA.....	39
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	40
1.3 AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	40
1.4 AS TESES.....	42
1.5 OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	42
1.6 OS ASPECTOS TEORICOS –METODOLÓGICOS.....	43
2. AS DIMENSÕES HISTÓRICA, IDEOLÓGICA, DE CLASSE E GRUPOS NA ESPECIFICIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EJA.....	47
2.1 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EJA COMO EVENTO HISTÓRICO.....	47
2.2 A EXPERIÊNCIA DE CLASSE VIVIDA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO CONSTITUTIVA DO CAMPO DE LUTA DE PROFESSORES E ALUNOS.....	47
2.3 AS DIMENSÕES DE GÊNERO E ÉTNICAS COMO EXPRESSÃO DA EXPERIÊNCIA DE CLASSE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EJA.....	56
2.4 A DIMENSÃO IDEOLÓGICA COMO MEDIAÇÃO NA OPERACIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EJA.....	63
3. AS CONTRIBUIÇÕES E OS LIMITES DAS TEORIAS DO CURRÍCULO PARA A EJA: das relações de reprodução e poder, experiência de classe, competência pedagógicas à educação ao longo da vida e educação popular.....	71

3.1 O PROCESSO EDUCATIVO DESDE AS RELAÇÕES DE REPRODUÇÃO E PODER À EXPERIÊNCIAS DE CLASSE.....	71
3.2 O PROCESSO EDUCATIVO, EM ESPECIAL NA EJA, DESDE AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	82
3.3 A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR COM A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS DA EJA: possibilidades e limites na experiência de organização de um currículo emancipatório.....	82
3.4 APONTAMENTOS SOBRE A REALIZAÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO.....	106
4. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FORMAM O TRABALHADOR: das mais abrangentes a particularidade do processo educativo escolar.....	108
4.1 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS TRABALHADORES COMO EXPERIÊNCIA HISTÓRICA.....	108
4.2 AS POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS DA FORMAÇÃO NO PROCESSO DE TRABALHO HUMANO.....	110
4.3 O PROCESSO FORMATIVO DO TRABALHO COMO NEGAÇÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	112
4.4 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES COMO NEGAÇÃO DO SEU PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO.....	114
4.5 A EDUCAÇÃO COMO REALIZAÇÃO DA ORDEM SOCIAL BURGUESA: a generalização das relações capitalistas modernas e a necessidade da formação dos trabalhadores.....	132
5. A RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL.....	139
5.1 A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....	139

5.2 A ORIGEM DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO REALIZAÇÃO NA DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS QUE SUSTENTAM A RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO.....	142
5.3 A REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO NAS PRIMEIRAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA SUL-RIO-GRANDENSE.....	146
5.4 A GÊNESE DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO CONTINUIDADE DAS PRATICAS EDUCATIVAS FUNDADAS NOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO.....	148
5.5 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO.....	151
5.6 O NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE CARÁTER PRÁTICOS E A CONSERVAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO.....	153
5.7 DO SURGIMENTO DA POLÍTICA TRIBUTÁRIA VOLTADA AO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA SUL-RIO-GRANDENSE E OS PRIMEIROS REGISTROS DAS MANIFESTAÇÕES POPULARES PELO SEU ACESSO.....	155
5.8 A CONSOLIDAÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA E A RENOVAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	155
5.9 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NACIONAL NA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL: a difusão do ensino mútuo como solução da precariedade da educação pública.....	158
5.10 A DESCENTRALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA SOCIEDADE ESCRAVISTA....	160
5.11 A REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DAS RELAÇÕES ESCRAVISTAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA FILHOS DOS TRABALHADORES E ADULTOS DO SISTEMA PÚBLICO SUL-RIO-GRANDENSE..	161
5.12- OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA SOCIEDADE ESCRAVOCRATA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS BRASILEIRA.....	168

5.13 - AS MEDIDAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE ADULTOS NO RIO GRANDE DO SUL COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA SOCIEDADE ESCRAVOCRATA.....	171
6. A CRISE DAS RELAÇÕES ESCRAVOCRATAS E AS MUDANÇAS DAS IDÉIAS LIBERAIS: dos movimentos abolicionistas, a imigração e a educação dos trabalhadores.....	173
6.1 A CRISE DAS RELAÇÕES ESCRAVOCRATAS NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS.....	173
6.2 A CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS E A CRISE DAS RELAÇÕES ESCRAVOCRATAS NO RIO GRANDE DO SUL.....	176
7. A CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES: da conservação da ideologia oligárquica à experiência de classe dos trabalhadores.....	184
7.1 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS NAS MUDANÇAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA COMO REALIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL CAPITALISTA.....	184
7.2 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA NASCENTE REPÚBLICA BRASILEIRA COMO REALIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO.....	189
7.3 O SURGIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES NO INTERIOR DAS ORGANIZAÇÕES DOS TRABALHADORES.....	194
7.4 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NA CONCEPÇÃO DAS INICIATIVAS DOS MOVIMENTOS NACIONALISTAS DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	202
7.5 A INFLUENCIA DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS POSITIVISTAS NO ESTADO SUL-RIO-GRANDENSE.....	209
7.6 - OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS POSITIVISTAS COMO REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA SUL-RIO-GRANDENSE.....	211
7.7 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIADAS NO INTERIOR DAS ORGANIZAÇÕES DOS TRABALHADORES SUL-RIO-GRANDENSES.....	215

8. O BRASIL URBANO-INDUSTRIAL: dos interesses dominantes aos movimentos dos trabalhadores e as praticas educativas para os trabalhadores.....	222
8.1 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS PRESENTE NAS TRANSFORMAÇÕES DA REALIDADE BRASILEIRA OLIGÁRQUICA PARA A URBANA-INDUSTRIAL.....	222
8.2 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DA SOCIEDADE URBANA-INDUSTRIAL....	224
8.3 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS PRESENTES NAS MUDANÇAS INSTITUÍDAS DO ESTADO NOVO COMO REALIZAÇÃO DA REVOLUÇÃO BURGUESA BRASILEIRA.....	228
8.4 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO REALIZAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL.....	230
8.5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDA PELO PARTIDO COMUNISTA COMO REALIZAÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O SURGIMENTO DO INTELLECTUAL ENGAJADO.....	243
8.6 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA AÇÃO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EJA: da centralização das práticas educativas sob o poder do estado à contribuição com a sua ampliação.....	244
8.7 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS NA CONSOLIDAÇÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA: da defesa do controle da nação à intensificação do monopólio internacional com concentração de riquezas.....	249
8.8 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: das praticas educativas voltadas ao mercado de trabalho e redefinição dos projetos de EJA à luta pela escola pública no processo de elaboração da LDBN.....	252
8.9 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EJA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DAS CLASSES POPULARES.....	261
8.10 A DIFUSÃO DAS IDÉIAS DE FREIRE NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COMPROMETIDAS COM A EMANCIPAÇÃO DAS CLASSES POPULARES.....	269

8.11 AS TRANSFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO REALIZAÇÃO DE NOVOS PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL.....	272
8.12 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR NO RIO GRANDE DO SUL COMO BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DOS OPRIMIDOS.....	278

9. OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR E SUA TRADUÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, EM ESPECIAL NA EJA.....285

9.1 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA DITADURA MILITAR COMO DETERMINAÇÃO DA VIDA ECONÔMICA, POLÍTICA E CULTURAL DO PAÍS.....	285
9.2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DITADURA MILITAR COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS QUE ATENDE AS DIRETRIZES DO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO SOCIO-ECONÔMICO.....	287
9.3 OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DAS PRATICAS EDUCATIVAS DA EJA NA DITADURA MILITAR.....	290
9.4 HISTÓRIA E MEMÓRIAS DOS DESDOBRAMENTOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO GOVERNO MILITAR NO RIO GRANDE DO SUL COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA DITADURA.....	297

10. O CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLOGICOS DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL E SUA TRADUÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, EM ESPECIAL NA EJA.....308

10.1 A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA COMO REALIZAÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL.....	308
10.2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DO NEOLIBERALISMO.....	333
10.3 A REDEMOCRATIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL E PORTO ALEGRE: da materialização dos aspectos ideológicos do neoliberalismo às mobilizações dos trabalhadores e as administrações populares.....	356

10. 4 O PROJETO DE ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL E PORTO ALEGRE: das políticas da Administração Popular ao aprofundamento da ideologia neoliberal na educação pública sul-rio-grandense e portoalegrense.....366

10.5 AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS CONCEPÇÕES DE EJA COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DO CAPITALISMO NEOLIBERAL.....390

11. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EJA DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: dos princípios das administrações populares aos contratos de gestão e os processos de resistência das escolas.....394

11. 1 A GÊNESE DA POLÍTICA PÚBLICA DE EJA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE NA ADMINISTRAÇÃO POPULAR: da superação da ideologia assistencialista a ampliação da EJA e o surgimento do CMET.....394

11.2 AS EXPERIÊNCIAS DE EJA QUE INFLUENCIAM O PROCESSO EDUCATIVO DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE, EM ESPECIAL DO CMET.....401

11.3 A REUNIÃO DOS PROFESSORES: da possibilidade de formação a recriação dos aspectos ideológicos da divisão social do trabalho entre quem faz e quem pensa.....404

11.4 OS PRINCÍPIOS DA EJA DE PORTO ALEGRE: DA TRANSFORMAÇÃO NOS MARCOS DA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA AO CONSTRUTIVISMO.....407

11. 5 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CMET: da alfabetização ao ensino fundamental.....410

12. A TRANSFORMAÇÃO DO CEES PARA NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- NEEJA:dos indicadores de mudança à conservação dos aspectos ideológicos do supletivo.....427

12. 1 AS CONDIÇÕES MATERIAIS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA REFORMA QUE DEU ORIGEM AOS NÚCLEOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – NEEJA.....427

12. 2 OS PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM AS MUDANÇAS DO CURRÍCULO DOS NEEJAS: da educação a distância como conservação à educação presencial como mudança.....	431
12.3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PRESENCIAIS: das múltiplas formas de organização do currículo por disciplina a pontualidade de praticas interdisciplinares.....	440
12. 4 A REUNIÃO DE PROFESSORES: dos aspectos ideológicos que reproduzem a relação mando- obediência aos indicadores de rompimento dessa relação.....	446
12.5 O APROFUNDAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: as políticas de EJA para a rede pública estadual e municipal aos movimentos de resistência de professores e alunos.....	450
12.6 A GESTÃO DEMOCRÁTICAS DAS INSTITUIÇÕES DE EJA - CMET E NEEJAS COMO REALIZAÇÃO CULTURAL E IDEOLÓGICA DA DEMOCRACIA CAPITALISTA.....	454
APONTAMENTOS FINAIS.....	461
REFERÊNCIAS.....	469

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa é fruto de um esforço em delimitar práticas educativas partilhadas entre alunos jovens e adultos com seus professores em espaços voltados exclusivamente para Educação de Jovens e Adultos no Município de Porto Alegre no contexto atual, na sua correlação com a totalidade social. Realçamos os aspectos contraditórios e ideológicos, presentes nas práticas educativas de escolarização de jovens e adultos trabalhadores em nível fundamental na Rede Pública de Porto Alegre.

O enfoque teórico metodológico explicita que a particularidade contida no desenvolvimento dos processos educativos do CMET e dos NEEJAs tem relação com a histórica da EJA e das condições materiais dos jovens e adultos. Desde esse ponto de vista a pesquisa busca realçar os aspectos contraditórios presentes nas práticas educativas partilhadas entre professores e alunos jovens e adultos, as quais tanto trazem à vida conhecimentos que são de direito a esse universo de alunos, como materializam mecanismos de exclusão desses bens culturais a esses brasileiros, no interior da escola.

A gênese desse fenômeno de pesquisa está na nossa prática social tanto de aluna como de professora. A experiência de aluna nos reporta ao enfoque do campo da EJA, pois enquanto filha de pequenos agricultores, crescida em uma comunidade cuja origem remonta à imigração européia, em um contexto em que grande número de trabalhadores foram expulsos do processo de trabalho industrial. Naquele momento histórico - final do século 19 - resolve-se o problema da “*força de trabalho supérflua*” pelo “*deslocamento expansionista*”¹ originando correntes migratórias que se deslocam da Europa para vários países, dentre eles o Brasil.

São esses trabalhadores, homens e mulheres, que formaram a comunidade onde vivemos a experiência tanto de aluna criança como aluna adulta. Logo são experiências que herdamos as circunstâncias legadas e transmitidas por esse passado de dominação de classe que oprimiu as gerações anteriores. São nessas condições materiais que encontramos explicação para o fato de nos ter tornado trabalhadora

¹ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo; UNICAMP, 2002, 332.

desde muito cedo, sendo o trabalho o sentido e a justificativa de toda uma biografia. Como trabalhadora dessa comunidade que buscamos o significado da experiência de aluna criança, como também de aluna adulta, estudando em uma turma de crianças.

A presença da escola na comunidade possibilitou-nos fazer parte de um universo de brasileiras alfabetizadas, numa história que produz e reproduz altos índices de analfabetismo. O fato de se tratar de uma comunidade de imigrantes italianos de filiação católica é sem dúvida um fator determinante na alfabetização das crianças. Naquele contexto, a leitura era necessária para ler o catecismo, exigência para passar pelo ritual da “primeira comunhão”, que, por sua vez, tem uma dimensão de continuidade da cultura trazida pelos imigrantes. A escolarização em nível de alfabetização era suficiente para as necessidades daquela comunidade que vivia da produção familiar.

Por conseguinte, na história de aluna criança e adulta está contida uma particularidade da formação do Sistema Educacional Brasileiro, o qual não contemplava a necessidade de grande parte dos trabalhadores homens e mulheres que aqui viviam, dentre eles os imigrantes. Esses por sua vez, diante da ausência do Estado e a necessidade da escolarização construíram uma estrutura educacional própria em suas comunidades por meio das escolas predominantemente comunitárias². Na particularidade dessas circunstâncias é que encontramos explicação para os índices elevados de alfabetização como realidades esparsas no Brasil.

Na experiência de aluna jovem que cursou os anos finais do primeiro grau, hoje ensino fundamental, encontramos a explicação na análise das circunstâncias socio-econômicas que determinaram até onde a escolarização das crianças, filhas de trabalhadores rurais podia chegar. Como na escola da comunidade só era possível cursar os primeiros quatro anos de escolarização³, sua continuidade se tornava

² KREUTZ, Lúcio. **Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. II. Petrópolis: Vozes, 2005, 150-164. Nesse artigo, o autor retoma a história das escolas de imigrantes numa perspectiva de escolas étnicas.

³ Consideramos para fins de análise os quatro primeiros anos de escolarização como processo de alfabetização, mesmo não sendo esse o conceito utilizado pelo IBGE por ocasião dos censos demográficos, pois este continua utilizando o conceito de escrever um bilhete simples como conceito de alfabetizado.

possível com o deslocamento para locais que disponibilizavam escolas de primeiro grau, sendo o núcleo urbano mais próximo. Novamente nos deparamos com o processo migratório característico das transformações do capitalismo industrial que expande suas relações a todos os recantos. Com a chegada do capitalismo industrial, novas necessidades são geradas, como uma caricatura dos seus primórdios, continua expulsando os trabalhadores rurais originando migrações para os centros urbanos.

A consolidação das relações capitalistas no campo transforma a vida cotidiana das comunidades rurais, em especial no momento que coloca os produtores historicamente voltados a produção familiar, os quais garantiam os meios necessários aos parâmetros da reprodução da comunidade e comercialização dos excedentes, em confronto direto com as grandes agroindústrias. Essa nova relação gerada é responsável por criar o agricultor “integrado,” que fecha o contrato com a agroindústria, produzindo segundo suas regras. Dessa forma, o capital, na sua reprodução ampliada, absorve para si as diferentes relações sociais, generalizando subordinação do processo de trabalho característico das relações do capitalismo industrial.⁴

Foram circunstâncias que exigiram conhecimentos técnicos, pois de forma invasora romperam com padrões tradicionais de produção. As agroindústrias, por meio de seus técnicos, reduzem os trabalhadores em meros objetos de sua ação, numa relação autoritária de invasão de novas técnicas, que por sua vez estão a serviço do lucro das mesmas. Foi um contexto que intensificou a incompletude na formação dos trabalhadores em relação à escolarização, intensificando um processo contraditório entre a necessidade da expansão do conhecimento técnico, que exige a efetivação do direito de educação escolar para todos, e a organização social, que preserva as relações de classes, em que os direitos sociais, característicos da sociedade moderna, permanecem como necessidade formal, pois sua necessidade real demanda a superação das relações de classe. Contraditoriamente o sistema ao mesmo tempo coloca a escolarização como necessidade sem garantir as condições materiais para a expansão da mesma para todos, na sua plenitude.

⁴ SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1984, 128-129.

Ao mesmo tempo os processos educativos disponíveis garantem apenas uma formação voltada para o treinamento que contribui com a interdição de uma educação plena, voltada ao desenvolvimento das potencialidades humanas e não da mercadoria força de trabalho. É assim que compreendemos os programas de extensionismo agrícola, que naquele contexto, buscava responder as necessidades colocadas pelas relações capitalistas. Realçamos que essa é uma tendência da educação de jovens e adultos trabalhadores que se desenvolve no pós-segunda guerra em toda a América Latina,⁵ sendo a forma encontrada para responder as necessidades das agroindústrias daquela comunidade.

Assim, as crianças continuavam tendo acesso às escolas que garantiam apenas o processo de alfabetização, sendo que a continuidade do processo de escolarização, que pode proporcionar uma formação mais ampla que o treinamento, só se tornava real quando cresciam e tinham condições de migrar para as regiões urbanas como trabalhadores, que, numa dupla jornada, freqüentavam a escola ao mesmo tempo que trabalhavam. São circunstâncias dessa natureza que explicam nossa condição de aluna jovem migrante que ao mesmo tempo trabalhava 8 horas diárias e estudava na quinta série no meio de crianças. Essas condições nos deparamos novamente ao trabalhar como professora de alunos jovens e adultos, em que muitos deles apresentam uma história semelhante.

A delimitação das práticas educativas no processo de escolarização surge da necessidade da professora que exerceu sua experiência em diferentes realidades sociais. Numa interação com alunos em que a sua fala cotidiana era o italiano, sendo o português a língua utilizada na prática pedagógica e por sua vez representava a fala correta e conferia o saber do professor, marcou nossa primeira experiência de professora. Nela não escutava a fala cotidiana, conseqüentemente suas experiências tanto de subordinação como de resistência. Como professora, nunca perguntávamos qual o significado para aquela comunidade da fala utilizada nas práticas educativas no processo de escolarização. Atualmente, perguntamos até que ponto as práticas educativas desenvolvidas na escola contribuíram significativamente para o processo de

⁵ VIERO, Anezia. **A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre**, 2000, 80. Dissertação

interdição da fala que representava um sentimento de pertença na história daquelas pessoas.

Hoje compreendemos que a formação no magistério, da qual disponibilizava naquele momento para realizar a prática de professora, não proporcionava condições para o distanciamento necessário à inserção crítica naquela realidade. Os subsídios que uma formação como o magistério dispunha a uma professora não foram suficientes para problematizar o próprio projeto de nação, traduzido no nacionalismo da educação, que negava a história dos sujeitos que a compõe. No desenvolvimento da prática de professora, estava ausente o processo educativo que ouve os alunos desde seus saberes, desde suas histórias, desde sua língua para possibilitar a criação do diálogo necessário à situações de aprendizagem.

O reencontro com a prática de professora agora no contexto de uma metrópole contemporânea como professora de uma escola pública nos levou ao envolvimento com a defesa da educação pública. Este fato é significativo para a delimitação do fenômeno de pesquisa, pois focar o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores e os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisa, relaciona-se com o fato de se tratar de Escolas da Rede Pública de Educação. Essa delimitação traz em seu bojo a natureza da Escola Pública da qual faz parte uma contradição fundamental do sistema capitalista, que tem como essência a propriedade privada.

Assim analisamos as práticas educativas em EJA no espaço da escola pública, porque esse espaço pode apontar alternativas que negam a privatização da educação. As escolas como espaço público cumprem um papel histórico no sentido de contribuir para o acesso de todos à obra da humanidade construída até o momento. Desde esse ponto de vista, os espaços públicos são essencialmente contraditórios à ordem social que tem como parâmetro a mercadoria. Nela é possível manter viva a possibilidade de professores e alunos organizarem suas práticas, expressarem seus saberes e não saberes, suas lutas para romper com divisão social do trabalho que produz a opressão e interdita a capacidade de criação. É por isso que em tempos neoliberais está sendo tão duramente atacada.

Destacamos a experiência com a luta sindical pela defesa da escola pública, quando a participação do Núcleo do CPERS de Canoas cumpriu um papel histórico no sentido de transformar a “*experiência de classe em si*” para “*classe para si*,” que, ao lutar pelos direitos dos professores, luta pelo direito da classe trabalhadora. Assim, depois de longa greve, a volta ao trabalho sem possibilidades de avanços em relação as reivindicações colocadas pelos professores explicita a importância secundária da educação pública num projeto de sociedade que transforma a produção da humanidade em capital privado, excluindo a grande maioria do acesso a essa riqueza. Ser professora de escola pública e participar da luta por esse espaço contribui de forma significativa para a possibilidade de práticas educativas emancipatórias, visto que a participação organizada dos professores para reivindicarem melhores condições de trabalho instaura uma relação de pertença, em que a história de trabalho encontra sentido na história mais ampla da luta dos trabalhadores.

A prática de professora pública novamente é desafiada no encontro com o universo de alunos jovens e adultos trabalhadores, pois nos coloca diante da necessidade de compreender as teorias e métodos desse campo da educação. Falas de alunos, como a citada a seguir, têm o poder de sintetizar o problema de pesquisa, pois traz em seu bojo o todo anterior, retratando a singularidade de ser professora e sua relação com a totalidade social no contexto atual.

Têm coisas que a gente não entende. Então a gente fica quieta(...) O que eu chamo de linguagem dos professores, porque eu não entendo nada. Uma porção de coisas que foi discutida que houve nas reuniões, porque é muito difícil de entendê, só as professoras entendem o que elas tão falando. E a gente como aluno não entende. Até tinha vontade que fizessem uma explicação, mais assim, feijão com arroz, que aí o aluno entende⁶.

A escuta atenta a essa fala reporta-nos para uma contradição fundamental do capitalismo contemporâneo, cujo papel da comunicação, da informação é marcante em todas as células sociais e tende a dominar a vida das nações nos campos econômicos, políticos e cultural. Contraditoriamente aprofunda o silenciamento da sociedade, onde os sujeitos emudecidos ocupam um lugar de espectador da fala hegemônica, que traduz as práticas dominantes. É uma contradição localizada no tempo e no espaço, em que as tecnologias de comunicação que transmitem informações e os novos sistemas

⁶ Esta fala foi analisada na nossa dissertação de mestrado: VIERO, 2001., 201.

de computação que processam informações, acoplados à automação, são utilizados na reestruturação das formas de organização da vida desde os processos de trabalho como do tempo “livre,” influenciando diretamente na formação dos jovens e adultos.

Entretanto, nas relações sociais de propriedade, características do capitalismo neoliberal, essas tecnologias convertem-se em agentes de acumulação de capital, objetivando a produção generalizada de mercadorias. São relações em que há uma sobreposição da troca sobre o uso, do abstrato sobre o concreto, do quantitativo sobre o qualitativo, intensificando as relações de exploração e dominação, traduzidas numa relação educativa de mando-obediência. A fala da aluna aponta que esse contexto se expressa nas práticas educativas da EJA, imprimindo no espaço vivo das interações humanas, especificamente a interação professor-aluno, uma socialização que reproduz, no plano da cultura, a violência de um sistema de produção que tira a expressão criadora das diferentes dimensões do trabalho. Dessa forma, interdita o processo de comunicação necessário a prática educativa desenvolvida no processo de escolarização, propiciando a continuação do processo de opressão.

Logo, a história das práticas educativas de professora com o universo de alunos explicitou a necessidade do enfoque teórico metodológico do materialismo histórico e dialético. Esse percurso possibilitou por um lado analisar os aspectos ideológicos, presentes nas práticas educativas que ocorrem na interação professor-aluno, responsável pela naturalização das relações sociais, que legitimam as relações de subordinação e de exploração. Por outro lado explicitar a contradição que pode indicar reações de resistência às relações determinadas pelo mando-obediência, expressando como se dá a “experiência de classe⁷” no sentido que é exclusiva da relação professor-

⁷ Trataremos nesse texto sobre o conceito de “experiência de classe”, com base em THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos Ingleses**. NEGRO, Antonio Luigi, SILVA, Sergio (orgs) **As peculiaridades dos Ingleses e em outros artigos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001; WOOD. Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003. Essa autora retoma a contribuição de Thompson no que se refere à experiência de classe.

aluno a qual aparece sob a forma de “opressão patriarcal”. É nessa contradição em que inverte-se as experiências de opressão e exploração que apontam possibilidades emancipatórias para a EJA.

INTRODUÇÃO

Essa tese busca contribuir com a pesquisa no campo da educação de jovens e adultos no contexto atual, em especial no processo de escolarização e sua relação com a totalidade social. A análise centra sua atenção nos aspectos ideológicos e contraditórios presentes nas práticas educativas dos alunos e professores da Rede Pública de Porto Alegre na Educação Fundamental de Jovens e Adultos na sua relação com a política de EJA em geral .

A delimitação teórica e metodológica deve-se a nossa concepção de mundo, a qual nos remeteu para uma análise alternativa em relação àquela que trata os seres humanos e suas relações análogas ao discurso que resumem as relações humanas a um jogo de linguagem. Por conseguinte, é um trabalho que busca cumprir com o compromisso histórico com a educação dos trabalhadores em que a EJA é vista como produção material dos seres humanos e suas relações. Nesse sentido, as práticas atuais defrontam-se diretamente com as circunstâncias legadas e transmitidas pelo passado de dominação de classe e grupos responsáveis por oprimir e explorar as gerações anteriores e configurar as necessidades educativas da sociedade atual.

A universalidade contida na particularidade dos aspectos ideológicos e contraditórios presente nas práticas educativas que se desenvolve no processo de escolarização de jovens e adultos tanto explicita as necessidades educativas que adaptam a ordem social que oprime esse universo de trabalhadores, como também apontam para experiências de classe que resistem a essa adaptação. Este propósito nos coloca como desafio focar o processo educativo das classes trabalhadoras em relação às condições que se desenvolvem as experiências de classes, tal como materializadas e partilhadas na especificidade de cada contexto histórico e em diferentes sociedades, em especial no desenvolvimento da sociedade brasileira, na relação com o processo educativo escolar. São relações de classe que fundamentam políticas de educação do Estado, as quais se convertem em dispositivos legais ou normas prescritas às escolas, ao mesmo tempo gera tencionamento que confronta o processo educativo real desenvolvidos pelos professores e alunos, como também

materializa práticas educativas características do processo de escolarização no interior das organizações de trabalhadores.

De posse das propriedades gerais, as práticas educativas da EJA atual são analisadas como síntese do todo anterior, explicitando a herança histórica nela contida. Desde essa perspectiva a necessidade da educação de trabalhadores resulta da materialidade com que a sociedade brasileira se desenvolveu e continua se desenvolvendo. É um estudo que busca a relação entre a negação do direito à escolarização aos jovens e adultos, assim como a exclusão do direito a esses trabalhadores a ampliação do acesso a obra da humanidade que lhes antecedeu.

Nesse sentido, a análise das práticas educativas partilhadas entre alunos jovens e adultos com seus professores nos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - NEEJAs e Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CMET, evidenciam as correlações com as propriedades da sociedade em geral. Nelas está presente o processo contraditório característico das relações capitalistas tal como configuradas em todas as células da sociedade. Essas práticas também explicitam as complexas relações de resistência que por vezes tanto contribuem para a reprodução da ordem social como para a sua superação apontando possibilidades de mudanças desse campo da educação.

Assim as práticas educativas do CMET e dos NEEJAs são analisadas desde a historicidade da EJA brasileira, sul-rio-grandense e em especial portoalegrense, tanto nos movimentos dos trabalhadores mais geral, como na Rede Pública na sua relação com a totalidade social. Assinala-se a forte marca de práticas educativas na educação pública com caráter de suplência resultando em uma educação que busca formar trabalhadores adaptados ao lugar que lhes cabe na sociedade de classes, como também realçamos as práticas educativas que apontam para possibilidades emancipatórias dos alunos jovens e adultos trabalhadores, tanto por meio das contradições em que se desenvolve a educação oficial como nos projetos articulados à luta mais geral de emancipação dos trabalhadores.

Desde esse ponto de vista, as práticas educativas na EJA representam muito mais do que programas de ensino, visto que evidenciam o posicionamento político-teórico da forma de educar, ver e pensar o mundo, o homem, a sociedade, a educação,

a escola. Para tal consideramos as dimensões: histórica, ideológica, de classes e de grupos presentes nessa especificidade. Realçamos para as contribuições e os limites das teorias que buscam analisar o currículo escolar, pois suas referências nas relações de reprodução, poder, experiência de classe, de competência, de *educação ao longo da vida* e de *Educação Popular* explicitam como as produções teóricas sobre os processos educativos tanto podem se encontrar no interior do terreno do capital como também pode comportar a crítica à materialidade da ordem social imprimindo na função escolar a tarefa histórica de ampliar a cada um a obra humana que nos antecipou.

Analizamos a constituição das práticas educativas que formam o trabalhador desde a formação gerada no espaço de trabalho na relação com escolarização. O trabalho como formador dos trabalhadores assume uma dimensão histórica e contraditória, com significados historicamente específicos tal como se materializa nas diferentes formações sociais, em especial na sociedade brasileira.

A contribuição do materialismo histórico e dialético abriu caminho para considerar tanto o caráter destrutivo dos processos educativos em uma história social que divide ricos e pobres, apropriadores e produtores, trabalho intelectual e manual, como realçar os movimentos de resistência a esse caráter das práticas educativas. Para isso resgatamos e sistematizamos a história da educação desenvolvida no interior da classe trabalhadora, no Brasil e em especial no Rio Grande do Sul com especial realce em Porto Alegre. Abordamos tanto as práticas materializadas nos espaços “oficiais”, como no interior das organizações sociais.

Este percurso possibilitou conhecer o terreno histórico em que surgem e se desenvolvem as instituições voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no município de Porto Alegre, na sua relação com a história da EJA em geral. Nesse sentido, encontramos na relação colonizador-colonizado, tanto sob a forma de trabalho escravo como sob os princípios liberais e positivistas, o fundamento da formação do trabalhador no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, tanto na institucionalização da educação pública como nas soluções formais para a sua precariedade até as práticas formativas abrangentes sob a utopia do capital.

Esse percurso possibilitou explicar a consolidação das relações capitalistas tal como aconteceu no Brasil e no RS. Por um lado explicitamos as mudanças na

educação dos trabalhadores e por outro a conservação da ideologia oligárquica presente na sociedade brasileira. Explicitamos para a forma específica de experiência da classe que tanto desencadeia práticas educativas no interior das organizações dos trabalhadores com vistas à emancipação da classe trabalhadora, como provocou os movimentos nacionalistas a organizarem práticas educativas desde uma concepção higienistas de educação popular, funcionando como reação conservadora. Realçamos como os interesses dominantes e os movimentos dos trabalhadores mudam de forma na realidade do Brasil urbano-industrial, em especial as práticas educativas dos trabalhadores ao mesmo tempo que a ação internacional em relação a EJA passa a influenciar o campo da EJA nacional.

Destacamos para o contexto em que há um aprofundamento das políticas monopolistas e seu reflexo nas políticas de EJA resultando na orientação das práticas educativas para treinamento dos trabalhadores no sentido de prepará-los para o mercado de trabalho. Por outro lado destacamos à luta pela escola pública e o processo de elaboração da LDBEN , como também abordamos as práticas educativas de EJA surgidas no interior dos movimentos de Cultura e Educação Popular sistematizados principalmente no pensamento de Paulo Freire.

Analisamos as determinações da ditadura militar na vida econômica, política e cultural do país, em especial sua tradução nas políticas educacionais de EJA e o seu desdobramento no RS, especialmente no surgimento dos CEES origem dos NEEJAs por nós pesquisados. Por meio das entrevistas realçamos as práticas educativas que materializaram as concepções daquele contexto e que marcaram a memória dos professores do CEES os quais continuam trabalhando nos NEEJAs e no CMET, como também explicitamos a influencia daquelas concepções no contexto das práticas educativas atuais no campo da EJA.

A abordagem do contexto neoliberal e sua tradução nas políticas de EJA faz com que esse campo da educação traduza a combinação entre mercantilização de todas as esferas da vida com políticas socio-filantrópicas em especial para os trabalhadores. Dessa forma, substitui a relação do direito a educação para todos pela sua associação à superação da pobreza. Ao mesmo tempo analisamos o projeto das Administrações Popular em Porto Alegre, em especial na política pública de EJA da qual surge e se

desenvolve o CMET, como institucionalização específica. Esse projeto ao mesmo tempo que é uma referência de avanço tanto na ampliação do atendimento como nas questões político-pedagógica que busca atender a necessidade da EJA na Rede Municipal, contraditoriamente também traduz a precariedade material que funciona a EJA e a dificuldade de ocupar os espaços escolares para desenvolver suas práticas explicitando o estranhamento com que o Estado trata esse campo da educação. Ao mesmo tempo realçamos como essa precariedade se transforma em luta organizada dos professores e alunos de EJA.

Destacamos do projeto de EJA dessas administrações as diferentes bases políticas e teóricas dos princípios que fundamentaram a proposta curricular e sua contradição com as práticas educativas desenvolvidas pelos professores e alunos, configurando diferentes formas curriculares que conservam, em grande medida, o mesmo conteúdo. Realçamos para as práticas de EJA que influenciaram diretamente esse projeto como também destacamos tanto a fragilidade das mesmas como de suas possibilidades. Em especial abordamos como as relações sociais que oprimem os trabalhadores, tanto os alunos como os professores, na qual os mesmos se encontram como trabalhadores definem, em grande medida, a relação que ambos estabelecem com o processo de estudo. Nesse sentido, enfatizamos que o processo de formação está junto com o emancipar-se dos aspectos ideológicos que os levam a sonharem e desejarem o projeto do opressor responsável pela relação de estranhamento de si com o trabalho como atividade vital. Com isso dizemos junto com Marx¹ que os professores e alunos *“fazem sua história mas não a fazem como querem, não fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente.”*

O texto segue com a abordagem da reforma dos CEES onde está a origem das mudanças para NEEJA. Esta por sua vez é vista como uma reforma empenhada em romper com o curso das práticas de suplência de caráter compensatório, que condensa o conteúdo escolar no sentido de encurtar o tempo de permanência na escola, centrando a preocupação mais com a certificação do que com o processo educativo. Destacamos a superação da exclusividade da educação a distância orientada por módulos e atendimento individualizado com fins de tirar dúvidas para a introdução de

¹ MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997., 21.

aulas presenciais com a presença de professores e turmas de alunos como uma das mudanças mais significativas da reforma.

Observamos que a tecnologia de informação e comunicação utilizada na educação a distância nesses espaços se resume em módulos apagados de tanto uso e lista de bibliografia para os alunos pesquisarem. Enfatizamos as novas contradições que surgem com a adoção das aulas presenciais e as múltiplas formas que assumem as práticas educativas nesse espaço. Por fim analisamos a gestão democrática nas instituições de EJA como um mecanismo em que a cultura e a ideologia burguesa ao invés de serem impostas são produzidas de forma contraditória na singularidade desses espaços. Essas análises resultam dos dados colhidos por ocasião das entrevistas e observações de aulas nesses espaços educativos.

Os apontamentos finais procuram sistematizar nossas conclusões a partir das teses propostas, das práticas educativas dos Núcleos Estaduais de Jovens Adultos e do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores na sua relação com as propriedades das políticas públicas de EJA tanto local como nacional. Essa abordagem realçou em especial as implicações ideológicas e os aspectos contraditórios em que concepções de EJA formada ao longo da história assumem forma específica nos processos educativos pesquisados, num movimento de conservação e mudança que aponta para novas possibilidades do processo educativo em EJA.

1 - A CONSTITUIÇÃO DO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL: do problema de pesquisa e dos aspectos teórico-metodológicos

1.1 O processo de constituição do fenômeno de pesquisa

O processo de constituição do fenômeno de pesquisa exige, no primeiro nível, em que o problema se apresenta como “concreto sensível”, perceber, por meio dos traços relevantes, o caminho que nos leva a identificar as semelhanças e as diferenças na historicidade do campo da EJA, e em especial a história dos NEEJAs e CMET. É um percurso que nos remete a análise das “múltiplas determinações”¹, tornando real a possibilidade de compreensão das propriedades que caracterizam a particularidade desse fenômeno de pesquisa, colocando em evidência o seu processo de desenvolvimento e as suas mudanças. A possibilidade de práticas educativas emancipatórias manifesta-se no desenvolvimento dos Núcleos e do Centro, visto que suas mudanças apontam dimensões educativas da instituição escolar praticadas tanto pelos professores como pelos alunos as quais são portadoras de relações sociais do contexto histórico de que fazem parte.

Por conseguinte, é na particularidade dos processos educativos dos Núcleos e Centros que buscamos compreender o desenvolvimento de práticas educativas criadas no curso das relações de exploração e opressão. São práticas que, por meio da ideologia, imprimem uma socialização reprodutora da violência de um sistema de produção que tira a expressão criadora das diferentes dimensões da interação humana e, em grande medida, apresenta-se como relação mando e obediência, reproduzindo-produzindo a cultura do silêncio na EJA.

Entretanto, as mesmas práticas apresentam reações de resistência dos alunos e professores, chamando à vida processos de criação característico das potencialidades humanas, apontando para alternativas emancipatórias às práticas educativas dos professores e alunos. É uma análise que contém propriedades da EJA, na

¹ MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 247.

reconstituição das singularidades históricas, que por sua vez evidencia a correlação com as propriedades gerais da educação. Nesse sentido, a forma particular que assumem os currículos dos espaços pesquisados tem relação com a singularidade da EJA desde as relações contraditórias que provocam possibilidades de mudanças. Nelas, o necessário do currículo oficial passa a ser contingente, a possibilidade de sua mudança pode transformar-se em realidade, num movimento que imprime novos estados quantitativos e qualitativos, novas formas e conteúdos, gerando novas relações entre professores e alunos que podem apontar para emancipação desses sujeitos.

É imperativo, na análise dos currículos dos NEEJAs e do CMET, considerar o processo atual a partir dos currículos anteriores, para compreender a correlação entre aspectos históricos conservados de forma anulada, na sua relação com a EJA em geral. Esse processo é evidenciado por meio da descrição, da compreensão, da análise e explicação dos aspectos contraditórios e ideológicos presentes nos currículos pesquisados praticado pelos professores e alunos jovens e adultos.

1.2 O problema de pesquisa

Nosso problema de pesquisa propõe-se analisar os aspectos contraditórios e ideológicos das práticas educativas de professores e alunos que compõe o currículo da Educação Fundamental dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular, e no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores, na sua relação com a Educação de Jovens e Adultos local e nacional, no contexto atual.

1.3 As questões de pesquisa

O problema proposto colocou-nos como perguntas:

Os aspectos contraditórios das práticas educativas dos professores e alunos, nas experiências de aula individualizada e em grupo, contribuem para a emancipação dos potenciais humanos dos mesmos?

As práticas educativas dos professores e alunos presentes no trabalho individualizado e em grupo reproduzem-produzem as relações ideologias que se

apresenta como mando e obediência responsáveis pela criação das condições que oprime os mesmos?

Os aspectos contraditórios entre “Educação à distância” e “Educação presencial” contribuem ou não para o desenvolvimento das práticas educativas dos professores e alunos que chama à vida os potenciais humanos?

A aula coletiva presencial, as reuniões dos professores e o trabalho de forma individualizada tanto presencial como a distância contribuem para o desenvolvimento dos aspectos ideológicos que reproduzem o estranhamento tanto dos professores como dos alunos em relação ao objeto de conhecimento, ou contribuem para a superação dessas relações envolvendo-os em processos de formação emancipatórios?

Quais os aspectos das práticas educativas dos NEEJAs e do CMET apontam para um currículo de educação pública de jovens e adultos capaz de superar as relações ideológicas reprodutoras-produtoras de prática que interdita professores e alunos de sua própria emancipação?

1.4 As teses

De acordo com a concepção que fundamenta a delimitação do objeto de estudo e as questões básicas a serem pesquisadas indicam a tese fundamental e seus desdobramentos em teses secundárias as quais enfocam as práticas educativas dos professores e alunos jovens e adultos:

A tese fundamental

Os aspectos contraditórios do currículo da Educação Fundamental Pública de Jovens e Adultos tanto apontam para experiências de professores e alunos que chamam à vida processos de criação mais elevados, contribuindo para práticas educativas emancipatórias na EJA, como recriam aspectos ideológicos de longa data, responsável pelo desenvolvimento de experiências fundadas nas relações de opressão e exploração, traduzidas como relação de mando e obediência, que orientam o curso das práticas educativas para finalidades estranhas àqueles que as realizam.

As teses secundárias

1 – As práticas educativas que compõe o currículo das instituições voltadas para educação de jovens e adultos apontam para os indicadores que representam as contradições na relação professor-aluno, registrando fazes transitórias da EJA que geram possibilidades de mudanças qualitativas e quantitativas, na sua relação com a sociedade em geral.

2 – A “Educação a distância” e a “Educação presencial,” na forma como se apresentam nos currículos de Educação Fundamental de Jovens e Adultos com aulas e reuniões coletivas e atendimento individualizado, tanto contribuem para o desenvolvimento de fenômenos constituintes de práticas educativas de professores e alunos que tanto chamam à vida processos emancipatórios, como contribuem para o desenvolvimento dos aspectos ideológicos característico da divisão social do trabalho estranhado apresentado-se como relação de mando e obediência, conservando a dominância de classe tanto simbólica como material.

1.5 Os objetivos da pesquisa:

As teses visam a compreensão das práticas educativa presentes nas instituições escolares voltada para jovens e adultos na relação com as práticas educativas do sistema mais amplo, configurados nos diversos momentos históricos em que se encontram, tanto em relação a totalidade social como em relação ao contexto da educação e em especial a EJA. Com isso, esta pesquisa tem como objetivos:

1 – Descrever, interpretar, analisar e explicar as práticas educativas dos professores e alunos nos seus aspectos ideológicos e contraditórios, na particularidade dos Núcleos e Centro de Educação de Jovens e Adultos, fundamentadas na relação mando e obediência, especialmente nas dimensões educativas a distância e presencial, individualizadas e coletivas.

2 – Descrever, interpretar, analisar e explicar as relações contraditórias configuradas nas práticas educativas do CMET e do NEEJA que expressam processos de resistência como experiência de classe, no sentido que é exclusiva da relação

professor aluno. Enfocar tanto as experiências que reproduzem nos eventos cotidianos os mecanismos que recriam as condições para estabilizar a socialização perversa que tem como parâmetro a mercadoria tal como se configura no contexto atual, como as práticas que produzem as condições para manter vivo o seu devir emancipatório.

3 – Descrever, interpretar e analisar as práticas educativas desde os aspectos ideológicos e contraditórios como evento histórico para compreender as práticas socio-filantrópicas na EJA atual na sua totalidade.

4 – Descrever, interpretar, analisar e explicar tanto a relação mando-obediência responsável pela interdição das práticas educativas emancipatórias, como os indicadores que chamam à vida processos emancipatórios para a EJA.

5 - Apontar a partir da pesquisa, as alternativas para o desenvolvimento de um currículo de Educação Fundamental para Escolas Públicas de Jovens e Adultos, em que a relação entre professores e alunos tanto nos processos educativos a distância e presencial, individualizados e coletivos, traduza-se em um campo de experiência de classe que chame a vida a realidade em potencial, capaz de superar as relações ideológicas que interdita professores e alunos de sua própria emancipação.

1.6 Os aspectos teórico-metodológicos

Os aspectos metodológicos são parte da escolha teórica dessa pesquisa sobre as práticas educativas na EJA pública, no Brasil, especialmente em Porto Alegre. O diálogo com a literatura possibilitou acessar as análises contruídas por autores que antes de nós realizaram suas pesquisas ao mesmo tempo os documentos primários nos possibilitou a descoberta das categorias empíricas e sua relação com a nosso enfoque teórico, resultando em questionamentos que possibilitaram melhor conhecer esse campo da educação.

Os métodos e técnicas para abordagem do fenômeno de pesquisa traduz nossa concepção de mundo e, em decorrência, a concepção teórica. Recorremos à entrevista semi-estruturada, no sentido que a mesma é parte de questionamentos básicos, apoiados nas teses delimitadas a partir da referência teórica. A entrevista semi-estruturada valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas

possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para a compreensão do fenômeno. Entretanto, as respostas do entrevistado, remete o pesquisador a seguir outras interrogações, cujas respostas pode enriquecer a base teórica e reformular as teses. É importante a abertura do pesquisador, com o cuidado necessário que o processo científico exige, para que a liberdade do pesquisado possibilite colocar sua experiência. Ao mesmo tempo como pesquisadora procurei orientar o pesquisado para que o mesmo não perdesse do foco principal da pesquisa. Desde essa perspectiva, a abertura possibilitada pela entrevista, permitiu-nos que o examinar os pressupostos teóricos à luz da realidade pesquisada².

Alem da entrevista individual, realizamos entrevistas semi-estruturada na sua variante coletiva, organizada em torno das práticas educativas, com grupos de alunos. Com essa variante, buscamos ressaltar tanto os diferentes pontos de vista, como os coincidentes, e com o devido cuidado ressaltamos as contradições apresentadas nas informações expressadas na entrevista.

A análise, a interpretação e a explicação das respostas dos professores e dos alunos foram apreciadas em sua dimensão contraditória, ou seja, a partir da descrição do fenômeno. Para isso mapeamos as categorias que apareceram nas entrevistas e procuramos destacar as contradições e os aspectos ideológicos, para analisar as práticas educativas das instituições voltadas à educação pública de jovens e adultos de Porto Alegre por nós pesquisada, na sua origem e desenvolvimento.

A escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa deu-se de acordo com critérios que possibilitassem pesquisar as diferentes práticas educativas dos professores e alunos nos espaços pesquisados. Nesse sentido, justifica-se a participação dos professores que atuaram no CEES e continuam atuando nos Núcleos e Centro, como também àqueles com ingresso recente e que trabalham tanto em sala de aula como na coordenação pedagógica e na direção. Ao mesmo tempo entrevistamos professores e alunos que participam do trabalho unidocente e com as áreas de conhecimento, que participam da modalidade da educação presencial em turmas de alunos, como também os professores e alunos que

² SILVA TRIVIÑOS, **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 146 e do mesmo autor. **Pesquisa qualitativa, dialética e educação**. Segunda parte: o problema de pesquisa. Notas sobre as categorias de prática social e de totalidade. 2005 (Digitado) p. 20.

participam da modalidade da educação a distância em que o momento presencial se caracteriza pela orientação individual. As entrevistas individuais foram gravadas e transcritas, para então mapear as categorias empíricas. Para isso organizamos tabelas onde destacamos as categorias que se realizaram nas entrevistas, com a descrição das falas explicativas. O texto que trata da análise dos dados empíricos expressa esse ampeamento.

Realizamos 10 entrevistas em cada espaço pesquisado, respeitando os critérios citados, totalizando 30 entrevistas. Das 6 entrevistas coletivas projetadas por nós conseguimos concretizar 4, duas em cada Núcleo pesquisado. Essas foram feitas com grupos de alunos que participam da modalidade da educação presencial coletiva e individual e a distância. As entrevistas com grupos de professores não foi possível realizar, pois não conseguimos reuni-los em grupo. As entrevistas coletivas foram gravadas com anotações de campo dos fatos significativos como os gestos, as expressões, os tons de vozes dos professores e alunos, já que não conseguimos concretizar a proposta de filmagem, conforme projeto. Essas anotações foram fundamentais para a análise posterior.

As entrevistas foram enriquecidas por meio das observações realizadas em intervalos de tempo que contemplaram as aulas e o atendimento individualizado, desde o início até o final. Observamos aulas de história e geografia e de alfabetização (1.º ao 4.º nível) nos dois Núcleos pesquisados e o atendimento individual em história e português no NEEJA Menino Deus. Além das diferentes formas de aula, as observações contemplaram as reuniões de professores e o acolhimento dos alunos quando chegam nos núcleos. Nas observações procuramos assinalar os detalhes que contribuem para a compreensão do fenômeno pesquisado. Para isso, recorremos a observação semi-dirigida, a qual é uma técnica da pesquisa qualitativa constituída por um conjunto básico de aspectos que foram observados e que apontaram traços relevantes ao nosso estudo. A filmagem tal como foi proposta no projeto não foi realizada, porém gravamos os diálogos que aconteciam no decorrer da aula e registramos os detalhes dos espaços observados. Concentramos as observações nos Núcleos seguindo a sugestão de um dos membros da banca examinadora do nosso projeto. Essa sugestão foi justificada pelo fato de meu trabalho de professora ser realizado no CMET, onde participamos cotidianamente das práticas educativas desse

espaço e por isso temos mais acesso aos dados de sua especificidade, enquanto os Núcleos significaram uma nova realidade para nós.

2 - AS DIMENSÕES HISTÓRICA, IDEOLÓGICA, DE CLASSE E DE GRUPOS NA ESPECIFICIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EJA

2.1 As práticas educativas de EJA como evento histórico

Como a categoria “currículo” apresenta conotações diversas, julgamos, por isso, necessário esclarecer que abordaremos a teoria do currículo como um processo que representa muito mais que programas de ensino. De acordo com a concepção teórica desta pesquisa, currículo são as experiências vividas pelos professores e alunos nas práticas educativas escolares, que, por sua vez, têm relação com a realidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, as mudanças qualitativas e quantitativas¹ evidenciam a forma de educar, de ver e de pensar o mundo, o ser humano, a sociedade, a educação e a escola em um determinado contexto histórico.

As mudanças na EJA não são lineares, porque o tempo das práticas só se manifesta como espaço não uniforme, por que suas mudanças estão submetidas aos eventos históricos em que tempo e movimento² determinam-se reciprocamente³.

¹ CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982., 208-216 Compreendemos a qualidade das práticas educativas na correlação com a sua grandeza, a sua medida, que por sua vez é representada pela quantidade, a qual num primeiro momento não é visível, pois parece coexistir com a qualidade. Somente com o aprofundamento da análise, ou do conhecimento das práticas educativas, percebe-se a relação dialética que permite uma se transformar na outra, ou seja, que a qualidade se transforme em quantidade e vice-versa. Esse processo acontece no momento em que a quantidade rompe sua medida, transformando-se numa nova qualidade e que uma qualidade sofre uma mudança brusca rompendo sua medida, transformando-se numa nova quantidade com outra forma e outro conteúdo, em que o contingente transforma-se em necessário e vice-versa. Em outras palavras é o momento que o currículo muda, transformando-se num novo processo em que as práticas educativas engendram novas condições de desenvolvimento. Logo, as relações entre quantidade e qualidade do currículo evidenciam o que é diferente e o que é semelhante nas particularidades das práticas educativas dos professores e alunos, que, por sua vez, têm relação com as práticas sociais em geral.

² As práticas educativas como uma formação material, seu processo de desenvolvimento configura-se no interior de uma forma, ou currículo que caracteriza o movimento no estado de repouso, o que garante certos contornos no seu conteúdo, que por sua vez encontra-se em permanente movimento. Assim, o movimento não desaparece quando as práticas educativas assumem uma forma ou um currículo, visto que seu conteúdo continua em movimento. Isso faz com que as práticas educativas de professores e alunos se encontrem em processo de transformações infinitas, possibilitando assim manifestações de outras formas no futuro.

A particularidade das relações sociais que tecem o presente das práticas educativas dos professores e alunos do Centro e dos Núcleos são históricas, como também suas possibilidades futuras não estão isoladas da totalidade social que pertence, a qual determina essas possibilidades.⁴ Os currículos tal como desenvolvido nesses espaços tem relação com a singularidade⁵ do campo da educação no contexto em que nos encontramos, de modo que a EJA atual fornece a chave da gênese e do seu desenvolvimento e o segredo das práticas anteriores. O significado das práticas educativas pressupõe, então, o seu desenvolvimento num processo marcado pelas diversas contingências, as quais desviam o caminho das prescrições curriculares. É um processo que imprime ao desenvolvimento a conexão entre necessidade e contingência, enriquecendo a ordem estrutural com novas determinações, seguindo um movimento de mediação pelo qual o universal se particulariza⁶. Assim, as mudanças das práticas educativas não são neutras, tanto conservam como transformam, no sentido do que é suprimido ao mesmo tempo é conservado, e o processo de produção sociocultural gerado pelas práticas educativas é ao mesmo tempo reprodução, por que os professores e alunos são filhos do seu tempo. Nesse sentido:

³ BENSÂÏD, Daniel. **Marx o Intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999., 123 e 131

⁴ As possibilidades de desenvolvimento das práticas educativas dos jovens e adultos evidenciam a realidade em potencial. Nesse sentido, a transformação das possibilidades em realidade não faz desaparecer as possibilidades enquanto tal, faz aparecer novas possibilidades, pois as práticas educativas dos professores e alunos jovens e adultos transformadas, ao passar de um estado qualitativo em outro, apresentam novas possibilidades para o seu desenvolvimento. Assim, o processo educativo não esgota suas possibilidades, por que a realidade é uma possibilidade realizada, ela não é tudo o que existe, mas somente o que é necessário e lógico naquelas práticas educativas. A realidade é o que se pode produzir sob condições determinadas, quando há um conjunto de elementos e ligações necessárias à experiência dos professores e alunos no momento presente. CHEPTULIN, 1982., 338

⁵ A análise da particularidade das práticas educativas de professores e alunos do Centro e dos Núcleos remete-nos para o problema do particular, do singular e do geral. Sabendo que é um problema que nasce com a filosofia. Nossa abordagem parte do ponto de vista do materialismo dialético e histórico que estabelece relação entre o geral, o singular e o particular. O particular é a própria formação material, o próprio objeto, o próprio processo em que se dão as práticas educativas. O singular, por sua vez, está constituído pelas propriedades e ligações que são próprias apenas à formação material, ou seja, as práticas educativas engendram as propriedades que são próprias do universo da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto o geral está constituído por aquilo que se repete, que é próprio não apenas da formação material em questão, mas também a outras formações materiais, são as ligações comuns a todas as formações materiais. No caso dessa pesquisa, as práticas educativas do Centro e dos Núcleos engendram as ligações com a educação em geral, que, por sua vez, está inserida na totalidade social, ou seja no contexto da globalização capitalista. SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sócias: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.,58 e CHEPTULIM, 1982., 76

⁶ CHEPTULIM, 1982., 370.

Os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem, não fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjugam ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada⁷.

Por conseguinte, as práticas educativas escolares dos professores e alunos, ao encontrarem-se no interior das relações de produção capitalista, expressam condições determinadas de existência de seu conteúdo⁸. Nesse sentido, o núcleo das relações humanas, tal como se apresenta nas práticas educativas na EJA, está na especificidade histórica das relações sociais de produção capitalista contemporânea que se caracterizam pela intensificação das relações de exploração e de opressão. O modo como a sociedade organiza-se para produzir determina suas relações sociais de forma sistêmica, impondo sua lógica a todas as células da sociedade, em que as relações econômicas são em si relações sociais. Nas palavras de Marx:

Em toda as formas de sociedade é uma produção determinada e as relações por ela produzidas que estabelecem a todas as outras produções e as relações a que elas dão origem a sua categoria e a sua importância. É como uma iluminação geral em que se banham todas as cores e que modifica as tonalidades particulares destas. É como um éter particular que determina o peso específico de todas as formas de existência que aí se salientam⁹.

Em cada contexto são dados um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitidos a cada geração por aquele que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias, que, por um lado, são bastante modificadas pela nova geração, mas que por outro lado, ditam a ela suas próprias condições de existência e lhes imprimem um determinado

⁷ MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997., 21

⁸ A categoria de conteúdo refere-se a um processo no qual todos os elementos e aspectos encontram-se constantemente em interação, em movimento, de forma que mudam-se um no outro e manifestam as vezes uma, as vezes outra de suas propriedades. O conteúdo está sempre em movimento, se desloca e renova-se permanentemente, representando a particularidade das práticas educativas, incluindo, em si mesmo, tanto o geral como o singular, refletindo o conjunto dos processos históricos. A forma por sua vez reflete o laço entre os elementos, os momentos que constituem a estrutura que assume o conteúdo. Nesse sentido, a forma e o conteúdo estão em correlação orgânica e dependem um do outro, embora não sejam equivalentes, porque o papel determinante nas relações conteúdo e forma é desempenhado pelo conteúdo, que determina a forma e suas mudanças. Logo a forma reage sobre o conteúdo, contribuindo para o seu desenvolvimento ou para a sua estagnação. Enquanto o conteúdo está ligado ao movimento absoluto a forma está ligada ao repouso relativo.

⁹ MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003., 256 (Coleção Clássicos)

desenvolvimento, um caráter específico, por conseguinte as circunstâncias fazem o homem tanto quanto os homens fazem as circunstâncias¹⁰.

Os termos de Marx ajudam analisar a singularidade das práticas educativas de professores e alunos na EJA na historicidade das relações sociais com suas estratégias de auto-reprodução como também das lutas no sentido mais geral de busca da emancipação humana. Assim, as práticas educativas no Centro e nos Núcleos não supõem um desenvolvimento uniforme nem tranqüilo que segue um único curso. Ao contrário, o que lhe imprime significado são as bifurcações em vários cursos, colocando para cada um deles suas próprias questões que exigem suas próprias respostas.

2.2 A experiência de classe vivida nas práticas educativas como constitutiva do campo de luta de professores e alunos

O desenvolvimento das práticas educativas engendra a experiência de classe tal como ela apresenta-se nas diferentes células da sociedade, perpassando os espaços produtivos mais elementares até as produções teóricas mais elaboradas. Por isso a natureza específica, as condições, o terreno da luta e os resultados possíveis são historicamente determinados. Nesse sentido, é na particularidade em que essa prática social se desenvolve, por meio das contradições específicas, que tanto reproduzem como produzem as relações de classe como também apontam possibilidades de relações fundadas em parâmetros para além dessas relações. Assim as relações de classe se formam pelas “experiências de classe” exclusivas da relação professor-aluno a qual expressa a sua maneira de resistir à desumanidade das relações geradas pelo capitalismo. Essa forma de resistir recria uma cultura de resistência peculiar ao campo da EJA, manifestando-se na interação professor-aluno, com isso explicita a realidade em transformação, visto que as prescrições colocadas à escola não podem reprimir totalmente experiências que fogem ao controle dos elaboradores das mesmas e se configuram como alternativas de interação social.¹¹

¹⁰ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998., 31(Coleção Clássicos)

¹¹ MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. In. WOOD. Elen Meiksins; FOSTER John Bellamy.(Orgs.) **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999., 41

A experiência de classe configurada nas práticas educativas dos Núcleos e Centro origina-se da compreensão de classe como experiência que se manifesta na escola, na festa, na família, em canções, em relações sexuais, em formas públicas de organização e em rituais, enfim, na totalidade das manifestações socioculturais. Nesse sentido, a luta de classes se configura de diversos modos e se manifesta nas experiências vividas, em que experiência de classe contribui na formação de classe e na consciência de classe. Assim, o processo de luta se constitui à medida que as pessoas “vivem” e “trabalham” suas situações de classe, à medida que homens e mulheres vivem e experimentam situações determinadas, no interior das relações sociais e legados históricos, à medida que trabalham de forma cultural suas experiências, de modo que as determinações objetivas se colocam sobre seres históricos e ativos¹².

Dessa forma, o processo de constituição de classe é dado pela luta que os grupos desenvolvem, sendo a própria prática que constitui o campo do conflito¹³, em que as pessoas, em relações produtivas determinadas, compartilham experiências comuns, identificam seus interesses, ou seja, experimentam as coisas “nas formas de classe.” A classe é relação e processo, visto que são nos processos históricos que situações de classe geram formações de classe e a consciência de classe só é possível porque existem situações objetivas de classe. Nesse sentido, é no interior da continuidade da cultura popular onde são geradas mudanças históricas que se materializam novas classes¹⁴.

A “experiência” como categoria mediadora no interior das relações entre professores e alunos, possibilita analisar a formação de classe no processo histórico. Nesse sentido, as combinações, as divisões e os conflitos gerados numa sociedade de classes não se apresentam de forma imediata, mas por meio de experiência vivida, em

¹² WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003., 73-78; THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses**. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sergio (Orgs). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.,169-172

¹³ OLIVEIRA, 1999., 3

¹⁴ THOMPSON, 2001., 169-172 e WOOD, 2003.,73-76

que a consciência social que gera a “disposição de agir como classe” tem as particularidades históricas e culturais específicas do meio¹⁵.

Ressaltamos a diferença entre “experiência vivida” e “experiência percebida”. A análise da especificidade da relação professor aluno vivida e percebida nas práticas educativas tem a experiência como mediação entre o ser social e a consciência social, em que o ser social determina a consciência. “Experiência”, então, refere-se ao modo como as pessoas vivem o modo de produção, cuja consciência¹⁶ é em si uma força material, assumindo uma variedade de formas empíricas, historicamente específica, pois o processo histórico intervém nas suas formas. A situação de classe cria, de diferentes maneiras, formas variadas de consciência. O processo de formação de classe assume formas “imperfeitas” ou “parciais” de consciência popular, como expressão de classe e de luta de classes, válidas nas suas circunstâncias históricas. Dessa forma, a hegemonia da classe trabalhadora traz as marcas das classes

¹⁵ WOOD, 2003., 89

¹⁶ A categoria da consciência remete-nos ao desenvolvimento da história humana. É no processo de constituição do humano que surge a consciência, sendo que sua grande propriedade é a capacidade de refletir sobre a realidade objetiva, por meio de imagens que traduzem as sensações, as representações, as percepções, os conceitos. Porém, a consciência não reflete as imagens da realidade objetiva como um espelho, por que a mesma é uma propriedade criativa, que se efetiva por meio de um movimento dialético, pelo fato que o processo histórico intervém nela. Logo, ela não é passiva e depende das condições próprias inerentes à consciência mesma que é em si uma força material e assume formas historicamente específicas, sendo portanto um produto do desenvolvimento do ser material, e sobre essa base que se dá a intervenção para modificá-la. A consciência tem um real poder no plano do ser, por que ela é um fenômeno importante no desenvolvimento da forma humana, resultando em um funcionamento eficaz dessa reprodução. O desenvolvimento humano, em decorrência o desenvolvimento da consciência, é então regido por leis históricas em que os homens produzem suas condições sociais de existência, e não por mecanismos naturais ou biológico. Logo a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade formam sua estrutura. Portanto, “*não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.*” Dessa forma, a constituição do pensamento humano tem como referencia as relações sociais concretas entre as pessoas e suas transformações tornam funções do indivíduo e formas de sua estrutura. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência está diretamente entrelaçada com a interação material dos homens e o conceber, o pensar, a interação intelectual entre homens, ou seja, a consciência não é outra coisa senão a existência consciente dos homens do seu processo de vida real. CHEPTULIN, 1982., 289; SILVA TRIVIÑOS, 1987.,62; SILVA TRIVIÑOS, Augusto S. MOLINA NETO, Vicente. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.,22; WOOD, 2003., 90-93. LUKACS, Georg. **As bases ontológicas da atividade humana**. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio; et. all. (Orgs) **Temas de ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 1999., 2-4; SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n.17. 2000., 46; VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia concreta do homem** (Título dado por A. A. Puzirei para Manuscritos de 1929) In: **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n.17. 2000., 26

subordinadas, suas atividades e suas resistências, marcando espaços fora do controle das classes dominantes¹⁷.

Por conseguinte, a constituição da “classe para si” é dada pelas interações e discussões das experiências diárias e das interpretações dessas experiências. Por isso, pode assumir tantas formas quanto forem as configurações históricas no movimento da classe trabalhadora¹⁸. Nesse sentido, a distinção entre “classe em si” e “classe para si” não é uma distinção analítica entre estrutura objetiva de classe e consciência subjetiva de classe. Refere-se a estágios no processo de formação de classe, e a momentos históricos de relações entre estrutura e consciência, em que “classe em si” diz respeito a “luta de classes sem classes”.

As práticas educativas ao contribuírem com a manutenção da cultura do silêncio que surge da experiência de opressão resultante da interação mando-obediência características da sociedade patriarcal, geram as condições para a experiência de classe, que se expressa no interior da continuidade da cultura popular. O currículo real que emerge das práticas educativas está enraizado no terreno da formação capitalista, tal como experimentado nos espaços pesquisados, em que as práticas educativas agem tanto para estabilizarem e produzirem o sistema como um todo, como se constituem em eventos cotidianos que articulam práticas possíveis de mudanças.

Desde esse ponto de vista, alunos e professores enfrentam as circunstâncias de forma criativa, e nas experiências contraditórias apontam possibilidades de sua emancipação na relação com o porvir da humanidade. São esses indicadores que buscamos explicitar nessa pesquisa. As experiências dos mesmos apontam possibilidades de romper com a educação, reprodutora-produtora de tradições e hábitos da classe trabalhadora que consideram como leis o fetichismo das relações mediadas pela mercadoria, as quais tornam o *“trabalhador um ser física e mentalmente mutilado”*¹⁹. Portanto, as mudanças para uma educação emancipatória não se dão isoladas do movimento que busca transformar uma sociedade que oprime e explora os seres humanos. Esta pesquisa destaca a possibilidade de mudanças apontadas pelas

¹⁷ WOOD, 2003., 90- 97

¹⁸ BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.,224

¹⁹ BENSÁID, 1999, 155

experiências diárias, em que a dinâmica conflitual aparece como inacabada e aberta a novas determinações. É uma análise da luta classes tal como se manifesta na educação, em especial na EJA, no sentido de que na singularidade está o conjunto das determinações sociais e políticas que reúnem as condições da reprodução dos parâmetros sociais ou de luta de resistência.²⁰ Isso porque consideramos que a subjetividade da consciência na dinâmica das relações de classe não pode emancipar-se arbitrariamente à estrutura, tanto quanto a objetividade do ser não pode destacar-se passivamente da consciência. Assim, as classes constituem-se na dialética de sua luta, como também a consciência é inerente ao conflito entre a resistência e a opressão e exploração que, por sua vez, apresenta formas históricas, por isso múltiplas.²¹

Desde esse ponto de vista, as questões que envolvem o currículo da vida nas e em torno das escolas têm relação com o sistema social tanto de uma forma produtiva como reprodutiva. Assim, explicar práticas educativas, as lutas que elas engendram, desde as experiências cotidianas dos professores e alunos, considerando as relações na escola exige compreender os fenômenos estruturais, relacionados à análise dos aspectos ideológicos e culturais. Willis²² proporciona importantes elementos para a abordagem das experiências dos professores e dos alunos em suas práticas educativas na escolarização em EJA, pois trabalha desde a natureza dos grupos, cuja presença material constitui a relação, a história, contestação e luta, situando-os no campo de uma auto-construção coletiva e criativa das classes subordinadas. Assim, a noção dialética de reprodução social e as práticas de produção material são analisadas no contexto histórico, no desdobramento cotidiano da existência e da consciência prática.

Desde essa perspectiva, as práticas educativas são formas de produção cultural coletiva, vivida, que ocorrem no terreno determinado e contraditório de circunstâncias herdadas, mas que sofrem mudanças no presente, por isso são ativas e criativas. Elas são experienciadas como novas por cada geração, grupo ou pessoa, ao mesmo tempo são desencadeadas a partir de processos culturais e ideológicos complexos. Esses processos guardam as características essenciais contínuas que fornecem bases para

²⁰ BENSÄID, 1999.,164

²¹ BENSÄID, 1999.,168-173

²² WILLIS, Paul. **Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução.** In. Educação e Realidade. V.11,nº 2,1986.,4

atitudes e decisões reais, as quais permitem a manutenção das relações capitalistas, direcionando as práticas para as características gerais das relações sociais²³. Nesse sentido, as formas históricas de ajustamento das relações capitalistas com processos culturais reais fornecem influência formativa poderosa, apresentando novos arranjos para o capital. As escolas, junto com outros locais, estão, de certa forma, forjando esses arranjos por meio de experiências vividas e a partir de relações que determinam não apenas escolhas específicas e decisões em períodos específicos, mas também estruturam relações que preparam a força de trabalho para realizarem o trabalho manual em nossa sociedade a partir de condições precarizadas, ou engendram processo de resistência a essa forma de educação.

É na força de trabalho que se dá o principal modo de conexão ativa com o mundo. A forma que essa força é produzida na cultura contra escolar articula o eu com a realidade externa, onde a idéia subjetiva de força de trabalho manual e uma decisão objetiva de aplicá-la no dia-a-dia faz com que as relações sejam mediadas em seu próprio contexto. Assim, sua prática reproduz aspectos da cultura mais amplos, de uma forma tal que direciona alunos e professores para certos tipos de trabalhos. A constituição de classe dá-se pelo uso criativo de práticas e processos de grupos que criativamente ocupam posições particulares no conjunto de possibilidades materiais gerais. Esse processo envolve a ação humana como uma atividade coletiva e histórica, ou seja, como uma prática social em que as contradições e oposições são trabalhadas de forma ativa em campos concretos particulares, que muitas vezes não deixam seus registros públicos.²⁴

Nesse sentido, as práticas educativa na EJA têm como fundamento as relações de classes na forma de consciência coletiva vivida materializam processos de resistência que dão respostas para as possibilidades e dilemas existentes. É um processo em que significados culturais coletivos e inconscientes ajudam a dirigir a ação, constituindo a subjetividade de forma contraditória e complexamente articulada. Assim, as práticas educativas de professores e alunos efetivam-se por meio de efeitos ideológicos complexos, reguladores de significados, contando com tecnologias de

²³ WILLIS 1986., 9

²⁴ WILLIS, Paul. Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991., 12-15

controle e dominação. São práticas que tanto traduzem-se em formas simbólicas de dominação e reprodução social herdadas, quanto são dinâmicas de auto-formação do dominado. Desde esse ponto de vista no universo da escolarização, os processos são de tal forma que a produção e reprodução cultural ajudam a promover as condições sociais para as relações capitalistas como também os processos de resistência²⁵.

2.3 As dimensões de gênero e étnicas como expressão da experiência de classe nas práticas educativas de EJA

Na medida em que a escola é uma particularidade material do capitalismo, ela tem suas especificidades e opera tanto através de suas diferenças em relação a outros espaços, quanto por meio de suas similaridades. Assim, a escola faz a diferença, tanto produtivamente como reprodutivamente. Currículos escolares diferentes podem ter resultados diferentes, especialmente em seus graus de repressão, de produção e reprodução cultural da divisão de classe dominante e subordinada. Entretanto essa divisão pode assumir a forma de relações de gênero, étnicas materializando-se na divisão entre atividades intelectuais e manuais de forma a refazer em cada geração a divisão social do trabalho característica do capitalismo.

As relações de opressão ou de resistência a elas, conforme vividas pelos professores e pelos alunos em suas práticas educativas, podem ter conseqüências não intencionais e pode não ser em favor do interesse da classe, mesmo que esse seja o objetivo de ambos. Nesse sentido, a produção cultural para cada geração é também formada a partir de recursos de classe herdados que colocam limites nas suas arbitrariedades, em que a relação entre produção e reprodução cultural é mediada pela ideologia²⁶. Assim, a singularidade da experiência de classe na EJA, no Brasil, tem relação com discriminação étnica, de gênero, de procedência do campo e da cidade. Logo, as formas de dominação estão comprimidas no espaço vital dos indivíduos e grupos, em que diferentes opressões e suas formas ideológicas articulam-se umas com as outras e, contraditoriamente, fornecem os recursos das relações vividas.

²⁵ WILLIS 1986., 12 e 13

²⁶ WILLIS 1986.,14

Desde esse ponto de vista, as categorias como gênero, etnia e classe estão relacionadas à produção cultural gerada pelas práticas educativas características do processo de escolarização, resultando em manifestações particulares por meio de combinações vividas. Essa pesquisa procura analisar essas categorias nos projetos reais de vida coletiva e o conteúdo da criação e recriação da vida material social, o qual resulta em continuidades e mudanças, cuja submissão a uma dominação pode revelar outras submissões, onde a classe coexiste com outros campos de opressão. Logo, as práticas educativas que materializam o currículo de EJA enfrentam criativamente as circunstâncias, criando formas próprias de resistência presentes em eventos cotidianos que tanto possibilitam libertações menores como reelaboram as ideologias.

As estratégias das práticas educativas são criadas tais como elas são experimentadas no terreno da formação social capitalista, por isso o conhecimento dos grupos oprimidos nunca é puro, é sempre contraditório e possível de trair-se a si mesmo. As práticas sociais subordinadas, tal como se apresentam na educação de jovens e adultos, nas suas especificidades étnicas e de gênero, precisam ser analisadas e refletidas desde sua interconexão com o contexto geral capitalista, pois os próprios dominados podem ver a ironia da resistência como reprodução da ordem social. Dessa forma, o problema fundamental na análise das práticas educativas que formam o currículo é a opressão de classe, visto que por meio dela buscamos compreender as formas de opressão e de resistência que se expressam como relações étnicas, de gênero e de idade.²⁷

Logo, a abordagem das singularidades das práticas educativas que formam o currículo em EJA está relacionada aos desafios colocados pelas práticas sociais hoje. Para Harnecker²⁸ esses desafios exigem instrumentos políticos adequados para que a condução e articulação para que a luta de classes seja eficaz. A luta pela emancipação exige contemplar a exploração econômica dos trabalhadores relacionadas as diversas formas de opressão dos sujeitos discriminados e excluídos, econômica, política, social e culturalmente. Nesse sentido, os problemas de classe traduzem-se em organizações

²⁷ WILLIS 1986.,14 - 17

²⁸ HARNECKER, Marta. **Os desafios da esquerda latino-americana**. São Paulo:Expressão Popular, 2005., 54-56

com potencial político e transformador, os quais se expressam como problemas étnicos, culturais, de gênero, ecológico.

Conforme Wood²⁹, a emancipação de gênero, racial, ecológica, a construção da paz, da saúde, a cidadania democrática não são compatíveis ao capitalismo. As lutas com identidades sociais específicas geram forças sociais vigorosas, porém não tendo presente a luta para superar a opressão de classe como eixo de canalização e articulação não é tão evidente que superem a opressão de classe, pois a igualdade racial, de gênero e outras podem não ser antagônicas ao capitalismo por isso ele pode tolerá-las.

Nesse sentido, o capitalismo é muito flexível na capacidade de aproveitar em benefício próprio toda a opressão que esteja histórica e culturalmente disponível e os legados culturais podem promover a hegemonia ideológica do capitalismo. A presença do racismo e do sexismo na sociedade capitalista, que funciona sob as condições competitivas, gera vantagens para certos setores da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Assim, a tendência para a desigualdade racial e opressão de gênero pode esconder a realidade estrutural do sistema capitalista e pode dividir a classe trabalhadora, pois a exploração capitalista pode ser conduzida sem preocupações étnica/racial, credo, gênero.

Os efeitos ideológicos que escondem a ordem estrutural do sistema colocam os trabalhadores em competição entre si e, para isso, fazem uso da opressão de gênero e étnica. Entretanto o capitalismo pode sobreviver a erradicação de todas as especificações, visto que tem uma tendência em diluir identidades, como étnica e de gênero, no momento que absorve as pessoas no mercados de trabalho, reduzindo-as em unidades intercambiáveis de trabalho, a mercadoria. Assim, o oportunismo sistemático do capitalismo aproveita das diferentes opressões e as lutas específicas geradas por elas, embora estas apresentem uma força vigorosa, estrategicamente tem poucas possibilidades de serem vitoriosas caso se mantenham isoladas e desarticuladas da luta anticapitalista³⁰.

²⁹ Wood 2003., 228 - 229

³⁰ Wood 2003., 232

Essa indiferença estrutural em relação às identidades específicas e, ao mesmo tempo, o oportunismo que as usa para intensificar seu processo de opressão marca a história do capitalismo pelos mais violentos racismos. A herança histórica do colonialismo e da escravidão que acompanhou a expansão do capitalismo, com seus efeitos ideológicos resultaram na relação da escravidão com o racismo no Brasil e na América. Por isso, os efeitos ideológicos da escravidão moderna, associada ao colonialismo, merecem ser observados, visto que a necessidade de encontrar na inferioridade natural e biológica de certas “raças” é a justificativa para a escravidão no contexto capitalista.

Wood³¹ ressalta que conflitos étnicos surgiram muito antes do contexto capitalista e a defesa da escravidão com base em histórias bíblicas é de longa data, porém uma concepção sistemática de inferioridade intrínseca e natural é característica do racismo moderno, o qual surge no final do século XVII ou início do século XVIII, culminando no século XIX, quando adquiriu reforço das teorias biológicas de raça, que serviam de apoio para opressão colonial, mesmo depois da abolição da escravidão. Foi o capitalismo que criou a necessidade ideológica do que é na verdade uma teoria da escravidão. Em certo sentido foi a pressão estrutural contra as diferenças que tornou necessário justificar a escravidão, excluindo da raça humana os escravos, tornando-os não pessoas, alheias ao universo normal da liberdade e da igualdade. Assim, o capitalismo não reconhece diferenças entre seres humanos, por isso foi necessário fazer pessoas menos humanas para tornar aceitável a escravidão.

Logo, considerar as relações étnicas na análise das práticas educativas possibilita ver as determinações sociais que nos reportam para os aspectos comuns ou para as ligações históricas entre os elementos socio-culturais heterogêneos e diversificados. Nas relações entre as diferenças que compreendemos os processos sociais, em que as relações étnicas/raciais assumem a natureza histórica e apresentam determinantes específicos da formação social capitalista, distinguindo-as de relações étnicas presentes em outras formas sociais. Nesse sentido as relações étnicas/raciais estão ligadas as leis de movimento do capitalismo, ou lógica sistêmica, sendo portanto

³¹ Wood 2003.,230-231

uma relação social específica, distinta de outras sociedades com efeitos ideológicos específicos.³²

Tratamos a questão do racismo tal como se apresenta nas práticas educativas desde o ponto de vista de “identidade essencial.” As relações sociais, tais como opressão racial e de gênero não são opções pessoais ou políticas, onde os indivíduos apresentam qualquer identidade dentre um grande número de identidades sociais possíveis, em que as mesmas são resultado de uma exclusividade cultural escolhida. Essas diferenças, ao serem socialmente construídas, existem à parte da preferência de qualquer indivíduo, não só no sentido de serem culturalmente específicas, mas no sentido que a sociedade sistematicamente considerou diferentes para considerá-los como menos humanos.

Práticas educativas que contribuem com movimentos anti-racistas exigem comprometimento com a igualdade, no sentido que igualdade é uma categoria historicamente específica e tem significados diferentes em contextos sociais diferentes. O compromisso com a igualdade racial pressupõe a existência de uma essência humana em seu sentido socio-histórico. Nesse sentido, ela não é uma abstração inerente a cada indivíduo isolado, mas é a essência de relações sociais em que o homem não é produto naturalmente dado, mas como um produto em si mesmo e de sua própria atividade na história.³³ Dessa forma, o problema racial é compreendido em sua especificidade histórica e como parte dos problemas criados pelas relações capitalistas que tanto tem uma capacidade de superar as divergências sociais como

³² MALIK, Kenan. **O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença.** In:WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.) **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed.,1999., 123-144

³³ MARX, Karl. **Teses sobre Feurbach.** Anexo: **A ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. Essência humana em Marx, não é uma idéia abstrata de indivíduos, portanto não ignora as relações históricas que condicionam e transformam sua realidade concreta. Para Marx os homens não são simples produto das circunstâncias materiais, pois são eles que transformam as circunstâncias e a maneira em que os homens produzem \reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência física e sociais representam o seu modo de vida próprio, o qual reflete o que eles são. Nesse sentido, existe uma estreita interdependência entre o modo de ser dos homens, (sua essência) seus modos de produção(condição de produção) e o tipo de relação que dele decorre. LUKACS, Gerog. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** In: Temas de ciências humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978. Nesse texto o autor retoma Marx e coloca a ontologia do ser social como uma ontologia tornada histórica, em que a condição de homem é um produto de si mesmo e de sua própria atividade histórica.

tem uma propensão para tratar grandes segmentos da humanidade como inferiores ou subumanos.

Da mesma forma que outras identidades como étnica e de grupos, a opressão de gênero está relacionada ao domínio de classe que determinam as opções de vida de homens e mulheres. Stabile³⁴ ressalta que tanto sexismo como o racismo são experimentados de maneira quantitativamente e qualitativamente diferente por mulheres de classes diferentes, ao mesmo tempo que as fronteiras de classe demarcadas pelas relações de produção, permanecem muito rígidas e inflexível. As formas de opressão existem, mas ao situar no contexto material e histórico possibilita destacar mecanismos discriminatórios variados que são fundamentais para o capitalismo como sistema.

No capitalismo atual com a indistinção cada vez maior entre esfera pública e privada, a redução à condição de mercadoria do trabalho feminino antes não mercantil (cuidar de idosos, educar os filhos, cozinhar, faxinar) as condições das mulheres tornam-se mais a condição de mercadoria num sentido mais profundo. Segundo as pesquisas de Antunes³⁵, o trabalho feminino no mundo fabril tem desenhado uma nova divisão sexual do trabalho, em que o trabalho feminino tem sido reservado as áreas de trabalho intensivo, com níveis ainda mais intensificados de exploração, tornando o mesmo mais precarizado. Por meio do regime de *part-time*, marcado por uma informalidade ainda mais forte, com desníveis salariais ainda mais acentuados em relação aos homens, além de realizar jornadas mais prolongadas, as mulheres realizam suas atividades de trabalho duplamente, dentro e fora de casa. Logo, são duplamente exploradas pelo capital no momento que exercem no plano público, seu trabalho produtivo e no universo da vida privada consomem horas no trabalho doméstico. Esse último possibilita a reprodução do capital, mesmo na esfera do trabalho não diretamente mercantil, onde cria as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho dos maridos, filhos e de si própria.

³⁴ STABILE, Carol A. **Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo**. In:WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.)**Em defesa da historia: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed.,1999.,145-160

³⁵ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.,108

Para analisar o processo de trabalho sob a mediação do capital, o autor recorre a articulação entre gênero e classe. Por meio da categoria de gênero busca o significado das representações tanto do feminino quanto do masculino, contextualizada socialmente e historicamente no contexto do capitalismo. Desde esse ponto de vista, constatamos no universo do mundo produtivo e reprodutivo uma divisão sexual do trabalho em que o capitalismo tem se apropriado desigualmente, beneficiando-se.

As mulheres trabalhadoras pobres, grande parte mulheres negras, não chamam o seu trabalho estranhado de escolha. Todavia, colocar o gênero como categoria primária³⁶ para entender o trabalho de ensinar nas escolas elementares, porque trabalho de ensinar é um trabalho de mulheres e por isso deve ser analisado a partir das relações patriarcais, sem relacioná-la com a condição material da sociedade, significa não considerar a relação essencial desse contexto histórico, em que a opressão do trabalho feminino sob a lógica do capital imprime características de dupla opressão e recria as condições de reprodução do capitalismo.

Compreender as práticas educativas presentes no currículo tem relação com quem está fazendo o trabalho de ensinar na escola fundamental e quais são os mecanismos ideológicos pelos quais a cultura capitalista forma o ato de ensinar, o ato de construção do currículo. As contradições presentes na dinâmica de classe das mulheres e a luta pelo profissionalismo aparece a partir do efeito ideológico que muitas vezes esconde a ordem estrutural do capitalismo. A libertação de mulheres é incompatível com o capitalismo, por isso é necessária uma compreensão da natureza sistêmica para que a política de identidade não seja um produto do sistema.

A produção e reprodução da cultura do silêncio por meio das práticas educativas escolares originam-se a partir de relações patriarcais que materializam o mando e a obediência, conforme significado específico na formação social brasileira onde o patriarca dominava desde o escravo, o peão, agregado até os filhos e a mulher e, nesse sentido, está relacionada a organização material da sociedade sob a forma de divisão de classe. Assim, as relações de gênero e de classe, dão lugar a um senso dinâmico em que ambos são tomados na prática criativa da produção e reprodução da

³⁶ APILLE, Michael W. **É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho.** In: Educação e Realidade, V.11, n.2, 1986., 60, 61

vida material da sociedade em locais determinados e com isso ajuda reproduzir ambos. Dessa forma, a resistência está na produção cultural da classe trabalhadora e a cultura é o trabalho na e sobre a classe, a qual ajuda a dar formas particulares para as contradições do modo de produção.³⁷

2.4 A dimensão ideológica como mediação na operacionalização das práticas educativas em EJA

Considerar as práticas educativas na EJA relacionadas à realidade que nos cerca remete a centralidade da ideologia como possibilidade explicativa, visto que essas práticas não estão isoladas dos movimentos ideológicos mundiais, em que poderosas nações capitalistas impõem sua dominação cultural. Nesse sentido, para analisar os processos educativos em EJA, conservamos o conceito clássico de ideologia, porque explicita nossa posição política diante das explicações que conspiram para um ceticismo em relação à possibilidade de apontar alternativas ao processo educativo do capital. Por conseguinte, conservamos a noção de ideologia que oculta o caráter contraditório do sistema capitalista presente na EJA, ou seja, conservamos o seu caráter crítico e negativo, já que as práticas educativas são desenvolvidas no interior de uma sociedade que busca por todos os meios dissimular a luta de classes. A ideologia tal como se manifesta nas práticas educativas na EJA é um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção o qual perpassa todas as células da sociedade, como família, educação, etc.

A ideologia funciona como mediadora nas experiências de classe vividas diariamente na escola, por meio dela as experiências diárias na EJA alimentam as relações que perpetuam as condições de acumulação do capital. Os aspectos ideológicos fazem com que práticas educativas apareçam como práticas neutras, criando, assim, as condições reais para a continuidade das relações de opressão e exploração. Por isso as aparências ideológicas são inevitáveis e necessárias ao sistema, pois é necessário “vencer os conflitos” que continuam a surgir dos interesses

³⁷ WILLIS 1986.,6

inconciliáveis das forças que se enfrentam nas práticas diárias de dominação e subordinação.

O horizonte burguês utiliza-se de todos os meios para impor um estado de ideologia única, desde a produção cultural e científica, em especial da escola até os potências mais violentos de guerras imperialistas, com uso da máquina militar. Por conseguinte, a mistificação ideológica faz com que as práticas educativas sejam realizadas tendo como parâmetros um modelo prescrito de uniformidade, sendo que este é parte essencial do processo opressivo³⁸.

A implosão do sistema soviético representa uma datação que se tornou um marco na discussão ideológica desse contexto histórico, se manifestando em todos os espaços sociais. Este é um contexto qualitativamente diferente de épocas anteriores da acumulação do capital, em que toda a tentativa de mudar a sociedade é classificada com raiva e desprezo pela ideologia dominante. Nesse sentido, o sistema ideológico funciona como um sistema orgânico de reprodução social do capitalismo, legitimando o conjunto de objetivos que subordina a si todas as áreas da atividade humana, desde processos econômicos mais básicos até domínios intelectuais mediadores e sofisticados, como por exemplo a produção científica que fundamenta o processo educativo em EJA.

Segundo Mészáros³⁹, foi Marx, muito antes de qualquer autor, quem colocou a inevitabilidade das determinações globalmente mantidas pelo sistema e a conseqüente universalização perversa que deve ser superada no devido tempo, também por uma ordem global. Marx e Engels⁴⁰ já nos alertavam que a ideologia não é em primeiro lugar uma questão de consciência, mas das estruturas materiais, e por meio dela se torna possível uma explicação invertida das formações sociais. Entretanto, as explicações aparecem invertidas na consciência, porque há uma inversão na própria realidade que se encontra na existência material dos homens. Nesse sentido, as distorções do pensamento, nascem das contradições do mundo real e a ideologia, ao ocultar as contradições, compensa na consciência uma realidade em que as relações de produção (como relações entre meios de produção e forças produtivas) são

³⁸ MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004., 13-16

³⁹ MÉSZÁROS, 2004., 43

⁴⁰ MARX; ENGELS, 1998., 19

organizadas desde uma forma de divisão social do trabalho mediada pelas relações de classe, por isso produtora de desigualdades sociais. São explicações que reconstituem na imaginação uma solução para compensar as contradições do mundo real e as idéias tendem a ser uma representação invertida do processo real, colocando como origem ou causa aquilo que é efeito.

Chauí⁴¹ e Eagleton⁴² retomam Marx no que se refere à ideologia com relação à divisão social do trabalho em manual e intelectual. Essa divisão oculta as contradições da realidade porque é um processo em que ideologicamente as idéias são tomadas como anteriores à práxis, como superiores e exteriores a ela, com um poder espiritual autônomo que comanda a ação material dos homens. Esse processo torna a divisão social do trabalho completa ao separar o trabalho material e o espiritual, em que a consciência pode realmente imaginar ser diferente da práxis existente e pode representar realmente algo, sem representar algo real. Nesse estágio, a consciência se encontra em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à construção da teoria “pura”. A contradição que parece existir entre as idéias e as relações sociais existentes (mundo material dado) é uma consequência do fato de que o mundo social é contraditório. Instala-se para a própria consciência imediata dos homens a percepção da desigualdade social: uns pensam, outros trabalham; uns consomem, outros produzem e não podem consumir os produtos de seu trabalho.⁴³ Por isso as contradições reais permanecem ocultas (contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção), parecendo que a contradição real é aquela entre as idéias e o mundo. As idéias tendem a ser uma representação invertida do processo real, colocando como origem, ou causa aquilo que é efeito ou consequência, e vice-versa⁴⁴. Todo o conjunto das relações sociais aparece nas idéias como se fossem coisas em si, existentes por si mesmas e não como consequências das ações humanas. A sociedade aparece como um dado natural, necessário e eterno e não como resultado da prática humana.

⁴¹ CHAUI, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.,65 (Coleção Primeiros Passos)

⁴² EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora UNESP,1999., 26-27

⁴³ CHAUI, Marilena de Souza. **A ideologia neoliberal e universidade**. In; OLIVEIRA, Francisco de, PAOLI, Maria Célia. (Orgs.) **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999., 67

Ao tratar do fetichismo da mercadoria, Marx⁴⁵ ressalta que a mercadoria é uma realidade social, dotada de valor de uso (utilidade) e de valor de troca (preço). Ela é percebida e consumida como uma “coisa” que assume vida própria: uma coisa que existe em si e para si e tem o poder sobre seus consumidores, dominando-os como uma força estranha, de forma que a sua produção não é para satisfazer as necessidades. Assim, as relações sociais aparecem tais como são. Chauí⁴⁶ retoma esse autor e ressalta que no modo de produção capitalista os homens são transformados em coisas e as coisas são transformadas em “gente.” A força de trabalho, o salário, a mercadoria, tudo é transformado em coisa. O homem passa a existir na forma de coisas. Lukács⁴⁷ define esse processo como reificação, enfatizando que a essência da estrutura mercantil se assenta no fato de uma relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa, e ser, para isso uma objetividade ilusória.

Segundo Eagleton,⁴⁸ é no fetichismo da mercadoria de Marx onde se materializa o princípio da falsa equivalência, que produz o pensamento ideológico. Nesse sentido, no modo de produção capitalista é na troca de mercadoria que o valor de troca cria condições para que valores de uso diferentes possam ser trocados igualmente. Segundo esse princípio, suprimem-se as diferenças específicas ao mesmo tempo em que se considera a equivalência no uso da força de trabalho. Igualmente os âmbitos jurídicos, políticos e educacional etc. são estruturados a partir do princípio da equivalência, pois igualdades abstratas mascaram as desigualdades concretas, como também igualdade perante à lei obscurece como a própria lei está do lado da classe que domina. É o mecanismo de troca abstrato o segredo da ideologia, pois na troca de mercadorias, trocam-se coisas com valores de uso incomensuráveis, produzindo-se um sistema de idéias que desconsidera a “alteridade”, reduzindo a sociedade a sua imagem e semelhança. O que ameaça escapar do seu sistema fechado procura-se excluir. Nesse sentido, a ideologia transmuta a singularidade e a pluralidade das coisas

⁴⁴ CHAUI. 2001., 63-64

⁴⁵ MARX, Karl. **O capital**. 10 ed. Livro I. Volume I. São Paulo: DIFEL. 1985., 85

⁴⁶ CHAUI. 2001., 56

⁴⁷ LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Rio de Janeiro: Elfos, 1989., 97

⁴⁸ EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997., 115-116

em mero simulacro de si ou as expulsa para além das fronteiras em um ato de exclusão, homogeneizando o mundo e igualando fenômenos distintos.

Por conseguinte, a ideologia suprime a contradição, por isso é totalitária, priva de existência os conflitos, que, por sua vez, podem desvelar os interesses dominantes na forma como o mundo é organizado no sistema capitalista. Ela explica as aparências reificadas, as quais são constitutivas da própria realidade e em decorrência, oculta o caráter contraditório essencial, de forma que as relações sociais aparecem superficialmente. Sendo assim, as distorções ideológicas não podem ser superadas pela crítica, só desaparecem quando as contradições que lhes deram origem forem resolvidas na prática.⁴⁹

É uma prática que produz uma versão ideológica em que a realidade aparece como fragmentada. Nela a compreensão espaço-temporal no contexto atual coloca em primeiro plano o efêmero e a imagem, encobrendo a memória histórica e a base estrutural, interditando, assim, os processos criativos, num esforço por anular as possibilidades de experiência alternativa à ordem determinada pelo capitalismo. É uma ideologia que silencia a fala ao mesmo tempo em que dá origem a uma fala publicitária, possibilitando que não se venda e compre mercadorias, mas os símbolos delas, ou seja, vende-se e compra-se imagens e por serem efêmeras, precisam ser substituídas rapidamente, naturalizando o efêmero, o veloz, o descartável.⁵⁰

⁴⁹ CHAUI, 2001.,74

⁵⁰ CHAUI, 1999., 32

Willis⁵¹, em seu estudo etnográfico com rapazes de classe operária que cursavam o currículo secundário, afirma que a ideologia atua sobre e através da cultura, portanto, ela produz o cultural e em parte é produzida e influenciada pela produção cultural. Por isso apresenta uma força e uma efetividade no interior dos processos culturais. Os rapazes pesquisados apresentam uma cultura contra escolar e por meio dela invertem ou derrotam formas ideológicas dominantes tal como mediada pelo currículo escolar, resultando em divisões, distorções que surgem não tanto por idéias e valores mediados de cima para baixo pelo grupo social dominante, mas de relações culturais internas a particularidade do processo. Por exemplo certos aspectos da afirmação do trabalho manual feita pela classe operária são profundamente importante tanto ideológica como materialmente em que as divisões sexistas e racistas dentre outras intensificam a pressão por meio da força de trabalho manual e são usados oportunisticamente pelo capital.

Esses efeitos mais diretos da ideologia exercem um importante papel na limitação adicional das penetrações culturais de propostas prescritas e impostas pelas Secretarias de Educação aos estabelecimentos escolares. Estas limitações advém em parte de idéias dominantes, materializadas em instituições concretas como: estado com seu aparato jurídico, meios de comunicação, e meios mais informais responsáveis por materializar uma base comum para o currículo escolar.

Porém, os efeitos culturais da ideologia sobre a escola são de confirmação e deslocamento, confirmam os aspectos e soluções dos processo culturais que detém um

⁵¹ WILLIS. 1991.,196-208 A compreeção de cultura desse autor está expressa em seu artigo "Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferentes de reprodução social é diferente de reprodução" In Educação e realidade v.11, n.2 1986.,11 Nele o autor explica que cultura se trata de "um sistema relativamente coerente de práticas materiais e de sistemas simbólicos entrelaçados tendo, de acordo com a região, suas próprias práticas e seus próprios objetivos que constituem o meio ordinário da vida social através do qual, entre outras coisas, os agentes sociais chegam a uma consciência vivida, coletiva, mediada de sua condição de e suas relações com outras classes, sendo essa, em parte a base para ações sistemáticas necessária para a manutenção da acumulação de capital e de aspectos estruturais profundamente fixados da ordem social." É um conceito de cultura que indica não apenas o que vivemos, mas também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos, ela é *habitus*, no sentido de Bourdieu, mas contraditoriamente, sutilmente auto-reflexiva de que somos capazes, que resistimos. A própria palavra, segundo Terry Eagleton, em "**A idéia de Cultura**". São Paulo: Editora da UNESP, 2005.,114, inclui tanto o crescimento orgânico como o cultivado. A cultura então necessita ser colocada num contexto político que tempera o particular com o universal, para Marx, citado por Eagleton, a universalidade é construída, por meio da particularidade sensível. Assim a universalidade é inerente ao local e não uma alternativa a ele. Aquilo que cultivamos na escola por meio de nossa prática educativa é relevante para

certo grau de penetração na continuidade da cultura popular, ao mesmo tempo que os deslocam por meio ideológico característico do sistema. Nesse sentido, os elementos da ideologia que são oferecidos só são assumidos e articulados com movimentos reais dos processos culturais dos trabalhadores, especialmente quando contrastado com sua geração interna de significado. Esses elementos só são assumidos em diferentes épocas por meio de formas diferentes, as quais estão relacionadas a contornos culturais particulares, em que a ideologia consegue reforçar: o naturalismo das divisões sociais, a inevitabilidade de certos tipos de trabalho por meio de processos que são formados na cultura. Por isso uma função fundamental da ideologia é a forma pela qual converte resoluções e resultados culturais insertos e frágeis num naturalismo generalizado.

A pesquisa de Willis⁵² traz dados empíricos de como a ideologia age por meio e através da cultura de classe operária. Segundo a pesquisa os rapazes da classe operária utilizam a categoria de “nós” e “eles” para distinguir práticas de resistência. “Nós” representa as práticas não conformistas e oposicionistas que rejeitam a instituição e a moralidade convencional. Por meio do “nós” os rapazes ocupam as contradições ao seu próprio jeito e o “eles” são aqueles que representam os princípios das instituições que materializam a organização social e cultural do seu país. O autor constata que um pouco do “eles” está dentro do “nós.” Por conseguinte é a ideologia que possibilita trair o “nós” de forma apropriada, possibilitando o “eles” em “nós.” Nesse sentido, a ideologia tem que ser convidada a entrar, cujo convite é efetuado a partir da informalidade, da força de validação pessoal, desconectada de uma prática política. Como parte da própria força do cultural ela confirma e desloca a oposição e a resistência, impede o “nós” de tornar um “nós” como coletivo afirmativo, em vez disso permite-se que o “nós” torne-se uma unidade ilusória da qual todos competem individualmente.

Por isso:

O estudo da ideologia é, entre outras coisas, um exame das formas pelas quais as pessoas podem chegar a investir em sua própria infelicidade. A condição de ser oprimido tem algumas pequenas compensações, e é por isso que as vezes

práticas educativas abrangentes. A cultura como forma de vida específica não é antagonista a valores universais. Não se trata de uma escolha entre mundo local e geral porque somos ambas as coisas.

⁵² WILLIS. 1991.,196-208

estamos dispostos a tolerá-la. O opressor mais eficiente é aquele que persuade seus subalternos a amar, desejar e identificar-se com seu poder, e qualquer prática de emancipação política envolve, portanto, a mais difícil de todas as formas de libertação, o libertar-nos de nós mesmos. (...) É porque as pessoas não param de desejar, lutar e imaginar, mesmo nas condições aparentemente mais desfavoráveis, que a prática da emancipação política é uma possibilidade genuína. Não se trata de afirmar que os indivíduos oprimidos secretamente acalentam alguma alternativa pronta para a sua felicidade; significa que uma vez que tenham libertado das causas desse sofrimento, devem ser capazes de olhar para traz, reescrever suas histórias de vida e reconhecer que aquilo que desfrutaram agora é o que teriam desejado anteriormente, caso tivessem podido estar consciente disso.⁵³

⁵³ EAGLETON. 1997., 13

3 - AS CONTRIBUIÇÕES E OS LIMITES DAS TEORIAS DO CURRÍCULO PARA A EJA: das relações de reprodução e poder, experiência de classe, competências pedagógicas, educação ao longo da vida e educação popular

3.1 O processo educativo desde as relações de reprodução e poder a experiências de classe

Tendo presente que as práticas educativas organizadas em um currículo escolar fazem parte da dinâmica conflitual da sociedade de classes, por isso são inacabadas e aberta a novas determinações, consideramos que a abordagem reprodutivista,¹ em relação ao currículo embora apresente elementos significativos, é insuficiente para análise das práticas educativas no interior do currículo de EJA. Sua insuficiência está em focar a formação das classes desde uma noção de passividade, em especial dos grupos dominados. Segundo Willis², essa abordagem enfatiza a escola como reprodutora das condições gerais do capital, focalizando seus elementos num campo extra-produtivo que serve para a manutenção das condições necessárias à reprodução do sistema como um todo, porém não contempla a escola como um lugar produtivo, de contestação, luta e definições de dominantes e dominados tal como se apresenta na singularidade da escola.

Althusser, por exemplo, enfatiza o papel dominante dos aparelhos ideológicos de Estado, em especial a escola para crianças. Nas suas palavras

a escola é tão silenciosa que quase ninguém da ouvidos, pega a criança de todas as classes, desde a tenra idade escolar e durante anos em que ela está mais vulnerável, espremida entre o aparelho ideológico familiar e o aparelho ideológico escolar, martela em sua cabeça, com métodos novos ou antigos, uma certa

¹ Estamos tomando como referencia a crítica de Paul Willis em relação a teoria da reprodução no campo da educação, em especial no campo do currículo, pois ela responde nossos questionamentos em relação a esse viés teórico. WILLIS, Paul. **Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução**. In. Educação e Realidade. V.11,nº 2,1986., 03-18

² WILLIS, 1986., 6. Esta crítica ao se referir a teoria da reprodução, está direcionada em especial a análise de Althusser, Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.

quantidade de saberes embrulhados pela ideologia dominante, ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro³.

O mesmo autor enfatiza o fato de que nenhum outro aparelho ideológico de Estado, na formação social capitalista, tem audiência obrigatória da totalidade das crianças. Para ele é pelo aprendizado das crianças que saberes envoltos pela ideologia da classe dominante, reproduzem em grande parte as relações de produção capitalista, isto é, as relações dos explorados com os exploradores e dos exploradores com os explorados. A escola, que aparentemente representa um ambiente neutro, encobre e oculta, pela ideologia, os mecanismos que produzem os resultados vitais para o capitalismo, onde os professores aparecem como respeitadores da consciência e da liberdade das crianças que lhes são entregues pelos pais, abrem para elas o caminho da liberdade, da moral e da responsabilidade do adulto.

Desde essa abordagem, a estrutura econômica que está no centro do problema é concebida como sendo constituída de lugares vazios, pré-dados que são simplesmente preenchidos, por agentes, aparelhos com as subjetividades e as ideologias adequadas. A ideologia não é resultado de contestação e luta, mas é um mundo quase associal. Os lugares são para serem preenchidos por agentes que não partilham do princípio coletivo próprio de mudança ou continuidade, em que a classe trabalhadora age por meio da passividade. A noção de estrutura social não é resultado de um processo social e nem um meio contestado. A prática educativa, a luta, a mudança são colocadas na pré-especificação de lugares vazios, em que indivíduos concretos são quase a-históricos. É como se as diferentes gerações fossem colocadas, em relação ao capital, pela educação, sempre da mesma forma⁴.

Da mesma forma as abordagens que partem do princípio estrutural da correspondência⁵ também colocam o desenvolvimento da estrutura econômica de forma neutra. A formação de hábitos do processo educacional, igualmente, são

³ ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**(notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj.(Org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996., 122-123

⁴ Willis, 1986.,6 Este autor se refere, de forma crítica, ao argumento de Althusser de que a educação tem o papel de reprodução, presente em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*.

⁵ Willis 1986.,7, destaca o princípio estrutural da correspondência, conforme tratado por Bowles e Gintis(1976). Enfatizamos a contribuição da análise crítica do marxismo estruturalista em relação ao questionamento do princípio da correspondência tal como presente na análise de BENSALID, Daniel. **Marx, o Intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica**(século XIX e XX). Rio de

extraprodutivos e guardam adequação ou correspondência à produção. A educação é um evento particular que guarda adequação ou correspondência ao desenvolvimento das forças produtivas, autônomo do movimento histórico, de certa forma externo a todo um sistema de relações sociais. Para Bowles e Gintis⁶, os aspectos principais da organização educacional são uma réplica das relações de dominação e subordinação na esfera econômica. A correspondência entre as relações sociais da escolarização e as do trabalho explica a capacidade do sistema educacional para produzir uma força de trabalho submissa e fragmentada. É a experiência da escolarização e não meramente o conteúdo da aprendizagem formal, central. Assim, os alunos são preparados para inserir-se de forma não conflitiva no mundo da produção adulta por meio de experiências similares vividas na escola.

Segundo o princípio da correspondência, as relações sociais de produção na escola apresentam-se por meio das relações entre os administradores e os professores, os professores e os alunos entre si e com os demais trabalhadores da escola. Essas relações produzem a divisão hierárquica do trabalho, as quais refletem as linhas de autoridade vertical que vão dos administradores aos professores e aos alunos. A alienação do trabalho assalariado reflete-se na falta de controle dos alunos sobre sua educação, na alienação do aluno com respeito ao conteúdo do currículo e na motivação dos trabalhos escolares por meio de um sistema de avaliação que classifica a partir de bases meritocráticas. A fragmentação do trabalho reflete-se na competição institucionalizada em que a escolarização adapta os alunos a uma série de relações sociais similares às do local de trabalho, conduzindo o desenvolvimento das necessidades pessoais de acordo com suas exigências.

Apple⁷ dentro do mesmo princípio da correspondência, retoma Bowles e Gintis, ao colocar que para diferentes grupos de alunos são ensinados diferentes valores, normas, habilidades, conhecimentos e disposições de acordo com sua raça, classe ou credo. Dessa forma, as escolas ajudam atender a necessidade que tem a economia de uma força de trabalho estratificada.

Janeiro: Civilização Brasileira, 1999., 68 e WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003., 116

⁶BOWLES e GINTIS, H. Apud. ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas 1989., 225- 130

Todavia, o mesmo autor⁸ ressalta os problemas teóricos de sua análise, presente na obra *Ideologia e Currículo*, onde recorreu a teoria da correspondência, para analisar os currículos de estudos sociais e de ciências, por que considerava importante ver a escola como um local em que valores, normas e disposições de raiz econômica são transmitidos. Na obra “Educação e poder”, vê que a lógica da correspondência entre o que as escolas ensinavam e as necessidades de uma sociedade desigual não explicava a totalidade das coisas que poderiam estar ocorrendo nela, pois deixa de abordar as escolas também como produtoras, não focaliza as contradições, os conflitos e as mediações, especialmente as resistências.

Willis⁹ por sua vez ressalta que o princípio da correspondência, omite a possibilidade de resistência, logo, ignora a constituição das classes subordinadas, com suas identidades, suas resistências que marcam espaços. Assim, omite a relação entre estrutura, consciência e cultura como momentos constitutivos do processo social, tratando a prática social aparentemente como consequência de estruturas um tanto quanto inumanas e separadas dessa prática.

No enfoque da violência simbólica¹⁰, a reprodução, no campo educacional, em especial o currículo, é obtida por meio da imposição de significações por quem exerce o poder. Essa imposição é obtida por meio da violência simbólica, que oculta relações de poder tendo como base a estratificação de classe. É um processo que se constitui numa dupla violência, tanto a imposição de um padrão cultural sobre outro sem justificção epistemológica, quanto o mascaramento de sua verdadeira natureza de estrutura de classe. Nas palavras de Bordieu,¹¹ a violência simbólica constitui-se a partir dos princípios ideológicos transmitidos pelo corpo, em que o mecanismo de dominação opera através da manipulação inconsciente do mesmo. Resistir a dominação simbólica é muito mais difícil, pois é algo a que o sujeito não se sente pressionado. Ela está em toda a parte e em lugar algum e é muito difícil escapar dela. Os trabalhadores vivem sob esse tipo de pressão invisível, assim, adaptam-se muito mais à sua situação do que

⁷ APLE, Michael W. **Currículo e poder**. In: Educação e Realidade, V. 14 n. 2, 1989., 48

⁸ APLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998., 37

⁹ WILLIS, 1986., 6

¹⁰ WILLIS, 1986., 8, se refere a construção teórica de Bordieu, ressaltando o avanço em relação a Althusser e Bowles e Gintis, ao mesmo tempo que chama a atenção para seus limites.

se pode supor. Por meio do mecanismo da violência simbólica, a dominação tende assumir formas de um meio de opressão mais eficaz, e, nesse sentido, mais brutal. As pessoas acham-se numa rede de interligações e cada qual mistifica as demais e mistifica a si mesma ao mistificar as outras. Nesse sentido a luta de classes enfrenta formas de poder sofisticadas.

A violência simbólica é a base para a produção do *habitus*, que efetiva o princípio gerativo instalado, durável, de disposições reguladas, responsável pelo direcionamento da ação, o qual reproduz as estruturas originais e as relações de poder que são a base da violência simbólica original. O *habitus* designa a inculcação nos homens e mulheres de um conjunto de dispositivos duráveis que geram práticas particulares. Ele é como inconsciente cultural, e na espontaneidade das atitudes habituais diárias encarnam estruturas morais e sociais, conformando e orientando a ação e na medida que é produto das relações sociais assegura a reprodução dessas mesmas relações objetivas que engendra.¹²

Na elaboração de Bordieu, a produção e reprodução cultural são tratadas desde uma noção material de relações sociais de poder estruturadas e duráveis. Todavia, ela continua concebendo a estrutura econômica como um universo básico fixo, composto por um conjunto abstrato de relações de poder que parecem aplicarem-se igualmente a qualquer tipo de sociedade e não como um modo específico de produção, ou seja, histórico, pleno de contradições. Nas relações sociais de poder, a ação humana, a luta e a variedade estão ausentes da história. Há um modelo de socialização em que a burguesia transmite de forma não problemática sua cultura aos subordinados. O poder é tomado como um dado ao qual a cultura é então adicionada a fim de reproduzi-lo. Mas, a estrutura de poder é pré-fornecida e reproduzida culturalmente e a educação tem um papel de manutenção desse poder.¹³

A resistência entre os alunos e professores é tratada sob o peso da violência simbólica, que por sua vez é homogênea. As contradições internas são subjetivas e

¹¹ BORRDIU, Pierre. EAGLETON, Terry. **A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista.**In: ZIZEK, Slavoj.(Org.) **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.,265-277

¹² EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma interpretação.** São Paulo Boitempo. Editora da UNESP, 1997,141 VIERRO, Anezia. **A educação dos professores.** Porto Alegre UFRGS,2001. Dissertação(Mestradoem educação) Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.,30

tratadas desde a noção de *habitus*, no sentido que elas ajudam as pessoas a se adaptarem, levando a uma submissão corporal inconsciente e provocando contradições internalizadas que geram sofrimento corporal.¹⁴ Os dominados, ou seja, aqueles que não têm poder, são levados a aceitarem, na sua maior parte, seus destinos de desigualdade, de inferioridade cultural, em decorrência, legitimam a cultura dominante. Parece que os dominados não têm nenhuma cultura, sua cultura é somente o meio de transmissão reversa de suas chances objetivas na vida, eles se desqualificam a si mesmo. Nesta explicação, a cultura do oprimido é a mesma coisa que sua localização na estrutura social, ela não está enraizadas num modo de produção, de luta de classes e de contestação.

A contribuição de Bernstein também trata a educação desde o princípio da correspondência de forma que o processo de transmissão educacional é alimentador do sistema de produção. Contudo, nessa abordagem, os códigos educacionais para a escola também produzem elementos da ordem social. Desde esse princípio, para Bernstein, segundo a interpretação de Gatto,¹⁵ a classificação e o enquadramento dá-se por meio de dois tipos de códigos do conhecimento educacional: o código de coleção e o código de interação, ambos correspondem aos modos de produção social. O código de coleção refere-se a classificação e estruturação fortes, portanto qualquer organização do conhecimento educacional envolve forte classificação em que o currículo caracteriza-se por fronteiras rígidas entre as disciplinas escolares e relações hierárquica de professor e aluno. O código de integração caracteriza-se por classificação e estruturação fraca, sugerindo que há uma marcada tentativa de reduzir a força de classificação do currículo, no qual as disciplinas se tornam mais integradas e

¹³ WILLIS, 1986., 8

¹⁴ BORDIEU, 1996., 277

¹⁵ GATTO, Carmem Isabel. **Quando os sujeitos expressam suas vozes: trabalhando o currículo a partir de suas ausências.** Porto Alegre: UFRGS . Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.1998., 103 -132. Consultamos o trabalho dessa autora, visto que a mesma analisa o Curso de Suplência da Escola Estadual de 1º Grau 8 de Maio de Tapera, RS a partir das categorias de Bernstein e faz um estudo do “estado do conhecimento” em relação a esse campo teórico. Como nosso estudo enfoca os NEEJAS, que nascem como CEESs, ou seja, fazem parte dos cursos de suplência do RS, coloca-se como necessário, focar a aplicação da contribuição teórica de Bernstein na análise do supletivo, pois o supletivo é a materialização histórica da singularidade de nosso enfoque de pesquisa.

as relações de autoridade professor-aluno variam e podem ser mais negociáveis e abertas a modificações.

Em Bernstein,¹⁶ o princípio de classificação refere-se à forma das relações entre categorias, que se distingue entre um princípio forte de classificação e um princípio fraco de classificação. A classificação em relação à estrutura educacional refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos; quando a classificação é forte os conteúdos estão isolados uns dos outros por fronteiras nítidas, quando a classificação é fraca, o isolamento entre conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas.

A forma assumida pela prática depende completamente das relações mantidas entre categorias. Uma categorização especializada constitui a divisão social do trabalho na escola, entre os transmissores, ou seja, o professor e o adquirente, o aluno. Assim, a divisão social do trabalho de uma escola é composta de categorias de agentes, transmissores e adquirentes e categorias de discurso - vozes. Se o princípio de codificação é de classificação forte, então existe um forte isolamento entre discurso educacional e o discurso não-educacional-vozes. Os discursos são fortemente isolados uns dos outros, cada qual com sua própria voz especializada, em que os transmissores e os adquirentes se tornam categorias especializadas, com vozes especializadas.¹⁷

No interior da categoria transmissor, assim, como no interior da categoria adquirente existem várias sub-vozes: segundo idade, gênero, capacidade, etnia. Exemplo, a categoria adquirente é uma categoria especializada, com variáveis de vozes as quais dependem da idade, do gênero, da capacidade, da etnia. A voz dominante é dada pela relação professor e aluno, mas o aluno pode estar sujeito a regras distributivas que regulam as sub-vozes, raça, gênero, capacidade. Pode-se considerar a perspectiva que o aluno está posicionado dentro da relação classe social e essa pode tornar-se voz posicionadora dominante, tendo o aluno como sub-voz.

Os códigos educacionais estão relacionados às estruturas de poder e princípios de controle. Para que o isolamento entre categorias seja mantido, devem existir mantenedores do isolamento e uma conseqüente divisão do trabalho constituída de reprodutores, reparadores e controladores, que sirvam para constituir, manter e

¹⁶ BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.,43

¹⁷ BERNSTEIN,1996.,45-46

defender fronteiras. Logo, o princípio de classificação é criado, mantido, reproduzido e legitimado pela manutenção do isolamento, que pressupõe relações de poder. Os agentes reprodutores ou agências reprodutoras no interior do campo simbólico são os professores e o sistema escolar. Os reparadores são os serviços médicos, psiquiátricos, sociais. Os reguladores são os sistemas legais, as agências religiosas, a política, o sistema carcerário. Os difusores são os meios de comunicação de massa. Os modeladores são as universidades, os centros de pesquisas, fundações privadas e como executores a administração pública, o governo central e local. Essas agências regulam os discursos especializados, regulando as relações sociais.¹⁸

Por conseguinte, para Bernstein,¹⁹ o controle simbólico é um meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada. É ele que distribui formas de comunicação que transportam relações de poder e categorias culturais dominantes. Assim, o conhecimento, ao ser retirado de seu contexto social ou acadêmico original, chega na escola como um conhecimento recontextualizado, transformado, não sendo mais o mesmo conhecimento. Seu processo de transformação dá-se por meio de necessidades políticas e educacionais que governam os agentes de recontextualização, encontrados no campo simbólico representados pelas políticas do Estado e autoridades educacionais, pela necessidade de uma operação lucrativa para as empresas editoriais, pelos consultores especializados na área dos conteúdos. Dessa forma o discurso pedagógico não é um discurso próprio, mas um efeito da recontextualização de outros discursos. A reprodução do conhecimento acontece nos diferentes níveis educacionais, do pré-escolar ao universitário. O conhecimento escolar então sofre dois tipos de transformação: a primeira é dentro do campo recontextualizador e a segunda é a transformação que se dá no currículo.²⁰

O discurso pedagógico, para Bernstein,²¹ é constituído por dois tipos de discurso: o institucional e o regulativo, sendo que o último tem caráter dominante em relação ao primeiro. Logo, o dispositivo pedagógico é constituído por regras que regulam e tornam possível a comunicação pedagógica. Essas regras estão hierarquicamente

¹⁸ BERNSTEIN, 1996., 195-197

¹⁹ BERNSTEIN, 1996., 190

²⁰ BERNSTEIN, 1996., 91, 92

²¹ BERNSTEIN, 1996., 258

relacionadas e dependem da ideologia, de forma que as regras recontextualizadoras regulam as regras de avaliação especializando formas de consciência.

É por meio das regras distributivas que se cria um princípio forte de classificação entre a produção e a reprodução do discurso educacional. Aqueles que produzem o conhecimento legítimo institucionalizam o impensável, enquanto aqueles que reproduzem esse conhecimento institucionalizam o pensável. Portanto, as regras distributivas controlam o que deve ser transmitido na comunicação pedagógica, em que condição deve se dar esta comunicação e quem são os sujeitos pedagógicos.

Todavia, mesmo que as práticas pedagógicas contenham as ordenações das regras do dispositivo pedagógico, não significa que as mesmas necessariamente reproduzam o discurso pedagógico. Pode haver dilemas, contradições entre essas regras e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido. Os esforços para modelar as transmissões não são eternos, existindo fontes de mudanças. Sendo assim, é no nível da prática que se constrói a área de posição, oposição e resistência, existindo tensões, contradições e dilemas inerentes ao próprio discurso pedagógico.²²

Apple²³ parte de Bernstein e, ao tratar da função do conhecimento oficial, ressalta que existe uma tradição seletiva, no qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos tornam-se conhecimento oficial, os quais estão sujeitos à relação de poder. Segundo esse autor, os meios e os fins envolvidos nas práticas e na política educacional são resultado de lutas empreendidas por poderosos grupos e movimentos sociais para tornar o seu conhecimento legítimo e para incrementar o seu poder na sociedade. Contudo, lembra que é um acordo sempre frágil, sempre temporário, havendo sempre brechas para atividades contra-hegemônicas, permitindo que novos conhecimentos sejam introduzidos nas escolas.

Willis²⁴ realça que, em Bernstein, certos aspectos apresentam-se como disfuncionais para o sistema de produção, ou seja, as práticas informais da escola não produzem as relações sociais necessárias ao capitalismo, configurando-se em

²² BERNSTEIN, 1996., 220, 263

²³ APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997., 25, 99-106.

²⁴ WILLIS, 1986., 10

processos contraditórios de produção e reprodução cultural. Segundo o autor, essa perspectiva é uma abordagem que aponta para a possibilidade da escola não funcionar sem problemas, mas como um campo de contradições relacionados a processos mais amplos, como culturas e diferenças que não fazem parte dos propósitos oficiais. A escola pode funcionar para além de suas próprias categorias e intenções, como um local parcialmente determinado por outros tantos processos de produção e reprodução cultural tanto dominantes quanto subordinados, em que as ideologias e interesses dominantes são transmitidos de forma dialética, com a presença de mediações, lutas sociais e culturais. Os significados não são impostos sem que tenham sido considerados pelos dominados. A dominação assume outros significados diferentes daqueles codificados na transmissão dominante, portanto, considera respostas alternativas ou de oposições. Entretanto, como análise que parte do princípio da correspondência, os lugares da estrutura econômica também implicam em vazios, aguardando processos educacionais informais, pois esses lugares não são eles mesmos o produto da luta de classes, constituída e ativa, sendo uma elaboração que não relaciona formas de dominações particulares, com a dominação de classe.

Apple²⁵, em sua auto-crítica, em relação à análise do currículo, trata do poder relacionado à estrutura econômica. Para isso, recorre às pesquisas etnográficas de orientação marxista, especialmente as contribuições de Willis. Retoma a análise da escola a partir de elementos que permitem estudá-la como local de trabalho, em que a cultura e as ideologias ao invés de serem impostas, são produzidas, de forma contraditória, por um processo calcado em contestação e lutas reais que tanto medeiam as “exigências” ideológicas e econômicas quanto tem um potencial transformador. Destaca que a resistência e a importância da cultura vivida são fundamentais em que as pressões externas da economia ou do Estado não se reproduzem de forma mecânica. Enfatiza que os alunos possuem um poder calcado em suas próprias formas culturais, possibilitando a eles agirem sob formas contraditórias, que tanto sustentam o processo reprodutivo quanto o penetram parcialmente, em que a luta e o conflito são determinados pelas limitações estruturais e pelos processos de seleção que ocorrem na vida cotidiana.

²⁵ APLE, 1998, 41, 98 e 111.

Em grande medida nas abordagens do currículo, aqui tratadas, ao lidar mais com o poder do que com um modo de produção e interesses materiais, o poder acaba por ser representado como sinônimo de dominação a-histórica. Nesse sentido, é como se as relações de poder não se diferenciasssem ao longo da história, de modo que uma noção de luta por meio do poder, uma noção de poder contra hegemônico e, portanto, dos recursos dos trabalhadores como constituindo o seu lado de luta de classes é suprimido. Nesse sentido realçamos para a perspectiva em que os alunos e professores também resistem, transformam parcialmente, envolvem-se em atividades que vão além da mera socialização e reprodução das normas e valores considerados legítimos na ordem social capitalista. Contudo, muitas das resistências acabam por voltarem-se contra os mesmos.

O estudo etnográfico com jovens do sexo masculino do currículo do curso secundário realizados por Willis²⁶ é um exemplo dessa abordagem e nos mostra que as determinações da cultura de classe se manifesta na relação com o trabalho. A adaptação desses alunos ao trabalho é um momento privilegiado e crucial da regeneração contínua das formas culturais operárias em relação a estrutura essencial da sociedade. A partir de sua pesquisa o autor argumenta que a cultura contra escolar operária que ele constata nos jovens pesquisados prepara alguns rapazes da classe operária para a oferta manual de sua força de trabalho. Com isso ele tanto problematiza a apresentação dessa cultura como violência e indisciplina na sala de aula, como coloca que existe elementos de auto-condenação na cultura contra-escolar que leva esses jovens a adotar papéis subordinados na divisão social do trabalho.

Entretanto, existe uma base objetiva para esses sentimentos e processos culturais subjetivos, pois o trabalho manual na divisão social é experienciada, paradoxalmente, como um verdadeiro aprendizado, como uma afirmação, como uma apropriação e como uma forma de resistência. É com base numa articulação cultural real com suas condições de grupo de rapazes de classe operária que produzem uma experiência de classe onde experimentam sua própria dominação. A tragédia e a contradição estão no fato de que suas próprias resistências são limitadas, distorcidas e

²⁶ WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991., 15

voltam-se contra si próprios, freqüentemente de forma involuntária, por meio de complexos processos ideológicos gerais e os que se produzem na escola. As experiências de classe assumem formas de dominação masculina patriarcal e sexista existente dentro da própria cultura da classe operária. Os processos de auto-inscrição no processo de trabalho constituem um aspecto da regeneração da cultura da classe operária, em geral, têm uma importante função na reprodução global da totalidade social e especialmente, na reprodução das condições sociais necessárias para um certo tipo de reprodução.

3.2 O processo educativo, em especial na EJA, desde as competências pedagógicas

No contexto atual a noção de competência pedagógica como ordenadora de bases curriculares que orientam o processo de formação, avaliação e certificação tem sido dominante. É uma noção que possibilita procedimentos menos sistemáticos e formalizados de professores e está relacionada aos processos de produção material da sociedade em geral. Segundo Ramos,²⁷ a noção de competência no contexto histórico-social da globalização neoliberal tem expressão filosófica cultural na pós-modernidade, em que o projeto social configura-se como produto desagregado de uma convergência dos projetos individuais e empresariais, promovido pelas competências. Os códigos já não traduzem valores sociais, mas individuais, pois as competências são definidas como conjunto complexo integrado de capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de trabalho para resolver problemas com os quais elas se defrontam, por isso é transferível e evolutiva, aberta a novas aprendizagens.

As competências materializam-se como ordenadora tanto das relações de trabalho como de educação, reconfigura os códigos que os distintos sujeitos sociais utilizam-se para comunicarem-se e tomarem decisões sobre quem são, que lugar ocupam e que oportunidades têm. A pesquisa e normatização de competências deixam de ser centradas somente na análise de desempenhos para identificar a capacidade

²⁷ RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001., 124

mobilizadora, que, por sua vez, é definida como conjunto de saberes articulados postos em jogo nas atividades de trabalho.

A mesma autora ressalta que a concepção de competência difundida pela escola promove o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico, dá-se a organização e a legitimação da passagem de um currículo centrado em saberes disciplinares para um currículo definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Nesse sentido, as competências devem ser definidas com referência a situações em que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para descobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas e recorre-se às disciplinas na medida das necessidades que essas situações colocam.

Segundo a autora, este é um modelo pedagógico que encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante, o qual não está centrado em uma tradição que busca transmitir o patrimônio cultural. Entretanto, essa orientação tende a organizar também a educação em geral. Os conteúdos do currículo escolar são forçados a redefinir-se a partir do mundo econômico, com sentidos práticos para os saberes escolares. Como nos processos de automatização, a definição do currículo dá-se a partir da apropriação dos princípios científicos, funcionando com certa autonomia em relação aos operadores. A formação responsabiliza-se muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção.

Ramos²⁸ ressalta que a pedagogia das competências passa a exigir, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas – saber, saber-fazer, objetivos – sejam acompanhados de uma explicitação das atividades ou tarefas em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Assim, é impossível dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. Nesse sentido, o ensino expressa seu comprometimento direto com o processo de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, os agentes do saber não mantêm a mesma

²⁸ RAMOS,2001.,222

relação que os professores de disciplinas acadêmicas têm, de modo que a validade do conhecimento transmitido seja aprovado por sua aplicabilidade na produção de bens materiais ou serviços.

Para essa autora, na medida que a noção de competência extrapola o campo teórico para adquirir materialidade por meio da organização do currículo escolar, configura-se o que se chama de pedagogia das competências. A mesma realça para as tendências que tratam da educação a partir da ótica das relações sócias de produção demarcando sua dimensão socioeconômica. Essa dimensão das competências configura-se como algo novo e apropriado as transformações sociais e econômicas do capitalismo de nossa época. Desde esse ponto de vista, há uma tendência em relacionar o surgimento da noção de competência com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80, constituindo-se na base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores, principalmente em países industrializados com problemas para vincular o sistema educativo com o processo produtivo. O modelo de educação e treinamento com base nas competências enfatiza os resultados nas ações, sendo orientado por uma tendência mais industrial do que educacional.

Entretanto, Ramos²⁹ também realça para um segunda tendência, aquela que localiza as origens das competências nas teorias psicológicas da aprendizagem, a qual tem influenciado em especial a organização do currículo de Ensino Fundamental. Suas raízes estão no movimento Norte Americano dos anos 60, da pedagogia por objetivo, em que o behaviorismo de Skinner e seus seguidores, deram materialidade inicial, e sob o impulso de Bloon, desenvolveu-se a pedagogia baseada no desempenho, ou a pedagogia de domínio fundamentado na teoria de eficiência social. Por conseguinte, os objetivos em pedagogia são a forma que tomou a apropriação teórica da psicologia skinneriana em que a noção de comportamento humano não se distingue dos mecanismos da sua instalação e, portanto, confunde-se com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento. Bloon, segundo a autora, associa os objetivos à formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos, ou os meios pelos quais estes modificam a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações.

²⁹ RAMOS, 2001., 223-224

Para a autora, é nesse campo que se sucederam as primeiras tentativas de pedagogia compensatória em larga escala, verificando-se o surgimento do ensino baseado em competências como concretização da aprendizagem por domínio, a qual é orientada por três objetivos comportamentais: pensar, sentir, agir, traduzidos em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. No plano cognitivo, encontram-se os conhecimentos, marcados pelo processo de memorização e evocação de informações, fatos, estruturas, princípios, leis e teorias, bem como habilidades e destrezas intelectuais, configuradas como modos de operação e técnica generalizadas para cuidar de problemas.

Ramos³⁰ recorre a Malglaive³¹ no que se refere a formação do adulto a partir da noção de competência. Este autor destaca que, diferentemente daqueles que estão na formação inicial, os adultos requerem novos períodos de formação em função das exigências explícitas de sua ação social e profissional. Nesse caso, a formação seria orientada para finalidades que aparece como um processo de produção das capacidades necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais. Essas atividades mobilizam capacidades e a formação pode e deve visar seus próprios objetivos. Todavia este autor faz uma distinção entre a perspectiva adotada na América e na Europa, considerando que os pedagogos europeus teriam sido mais influenciado por Rousseau e por uma psicologia ainda literária ou filosófica, centrada mais na pessoa do que por uma psicologia condutivista.

Esse autor realça que a pedagogia por domínio é uma pedagogia diferenciada, sendo que atualmente é uma das formas como se manifesta a pedagogia das competências europeia, em que sua filiação com a corrente Norte Americana apresenta particularidades tanto na Europa como nos diferentes países onde se desenvolve. Por conseguinte os países europeus se diferenciam entre si na forma de desenvolver a pedagogia das competências. Encontram-se experiências que se aproximam mais do construtivismo piagetiano, apoiando-se em dispositivos orientados por objetivos e por uma avaliação formativa.³² A pedagogia diferenciada introduziu uma ruptura com o modelo de diferenciação fundado sobre a classificação prévia dos alunos,

³⁰ RAMOS, 2001., 225-226

³¹ MALGLAVE, Gerard. **Ensinar Adultos. Portugal:** Porto Editora. 1995.,106

³² Ramos destaca para o caso da Bélgica.

desenvolvendo uma pedagogia para o indivíduo, associando-se não a individualização do ensino, mas a diferenciação dos percursos de formação.³³

Ramos³⁴ destaca a contribuição de Perrenoud,³⁵ no que se trata da diferença da organização do ensino por objetivo e a noção de competência. Este autor ressalta que às vezes fala-se em competências apenas para insistir na necessidade de expressar os objetivos de ensino em termos de conduta e práticas observáveis. Segundo ele, falar em competências pode não acrescentar muitas coisas à idéia de objetivo, pois é possível ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas.

Tal como os objetivos comportamentais confundiam-se com o próprio domínio do conhecimento, a associação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado sugere que cada aquisição escolar verificável é uma competência. Porém a pedagogia por objetivo é compatível a um ensino centrado nos conhecimentos. Com isso, esse autor sugere a necessidade de conceituar esses termos com maior precisão, visto que é possível descrever um conjunto de ações que remeta para competência subjacente, sem se perguntar como ela funciona. Desde esse ponto de vista, o que ocorre quando se tentam nomear, classificar as competências, ao acrescentar o verbo saber ou ser capaz de, a uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, acaba designando uma atividade e não uma capacidade ou competência. Por conseguinte, mantém-se aberta a questão de saber o que devem ter adquirido os alunos para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam.

Segundo Ramos³⁶, os autores que tratam da noção de capacidade como um sentido geral de pontencialidade marcada pelo seu valor, mérito ou o talento, quando competência relaciona-se com a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e dos fazeres num dado domínio. Assim, esses termos ordenam-se numa hierarquia em que as capacidades estariam num mais alto nível e testemunhariam o talento que permitiria a perfeição da execução de uma ação. Enquanto as capacidades aparecem como gerais e polivalentes, as competências são específicas e relativas a

³³ A mesma autora realça o caso da França.

³⁴ RAMOS, 2001., 228

³⁵ PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999., 18 e 19

comportamentos determinados. A capacidade é o eixo do desenvolvimento segundo o qual deve progredir a formação do aluno ou adulto. Trata-se do eixo de formação, em que se tenta responder a pergunta: que tipo de homem se quer desenvolver através da aquisição de tal ou qual competência? Nesse caso, uma capacidade nem observável nem avaliável: é uma hipótese que o formador coloca para organizar a formação e indicar direção do trabalho. Define uma intenção transdisciplinar, sem ser específica de uma ou de outra disciplina, desenvolvendo-se por meio do conteúdo de uma ou de outra disciplina. Desde esse ponto de vista, define-se competência como sistema interiorizado de aprendizagens numerosas, orientadas para uma classe de situações escolares ou profissionais.

A mesma autora³⁷ realça que, para alguns psicólogos, a competência seria uma potencialidade qualquer na mente humana e que permite produzir um número infinito de ações não programadas. A competência, como Chomsky a concebe, seria essa capacidade de continuamente improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista pré-estabelecida, como característica da espécie humana, constituindo na capacidade de elaborar respostas sem um repertório definido. Ao mesmo tempo, segundo a autora, Dietrich argumenta que comportamentos mobilizam operações mentais e estratégias cognitivas freqüentemente mais complexas do que aparentemente os são. Nesse sentido para o mesmo desempenho, competências diferentes podem ser mobilizadas, da mesma forma a competência requerida por uma situação não esgotaria as competências de um indivíduo. O resultado implica uma reflexão sobre as condições de sua produção, pois a competência estruturada na ação seria tributária dos meios concebidos e das finalidades dadas pelos atores no plano de uma certa organização do trabalho, assim, ela constrói-se na relação com o outro. Essa abordagem difere das aproximações instrumentais das competências que freqüentemente esquecem as dimensões sociais e simbólicas da ação, isto é, ao definir a competência como um sistema abstrato, ignoram-se as condições sociais de sua produção, de sua difusão e de sua reprodução.

³⁶ RAMOS, 2001., 229

³⁷ RAMOS, 2001., 220

Perrenoud³⁸ aponta uma confusão nos níveis de análise: segundo esse autor, a capacidade dos seres humanos de construir competências certamente parte do seu patrimônio genético, contudo nenhuma competência é estimulada desde o início. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio da aprendizagem não espontânea e também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. As competências seriam aquisições, aprendizagens construídas e não virtualidade da espécie.

Ramos³⁹ realça que, na análise das estruturas cognitivas, Malglaive⁴⁰ dispensa a noção de competência e desempenho, utilizando a noção de capacidade e de atividade, sendo que capacidade é o conjunto das potencialidades atuais, inatas ou adquiridas para efetuar qualquer ato em qualquer nível, indicando que a atividade humana é governada por um conjunto de potencialidades. Nesse sentido, as noções de capacidade e de competências prestar-se-iam para designar os aspectos de natureza psíquica, cognitiva e de conhecimento. Igualmente a mobilidade de sua estrutura permite a pessoa agir de forma eficaz, quer dizer, de atingir os objetivos que a ela são designados. Nesse caso, capacidade e competência são utilizados indistintamente. A competência seria um recurso mais usado na tentativa de fazer face aos problemas gerados pela complexidade das atitudes profissionais. Por conseguinte, o autor formula a idéia de estrutura dinâmica das capacidades, tendo como base a psicologia genética de Piaget, para compreender a dimensão psicológica das competências no âmbito pedagógico, particularmente ao redirecioná-lo ao ensino de adultos.

A estrutura dinâmica das capacidades baseiam-se no conceito de saberes em uso compreendido como ação do pensamento, sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem os saberes teóricos, ou formalizados e o saberes práticos. O saber teórico é investido na ação, desdobra-se em saber técnico que define o que se pode fazer, enquanto o saber metodológico como se deve fazer. O saber prático é o conhecimento gerado pela ação, não formalizado está expresso mais em atos do que em palavras, estes, por sua vez, se relacionam com o primeiro, mas não se reduz e ale. Este saber pode ser

³⁸ PERRENOUD, 1999., 20

³⁹ RAMOS, 2001., 231

⁴⁰ MALGLAIVE, 1995., 225

identificado com o saber tácito, capaz de gerar novos saberes possíveis de serem formalizados. O argumento desses saberes estruturam a capacidade, cujo aspecto dinâmico está em mobilização desses saberes por uma inteligência prática, cognição ou operações mentais e por uma inteligência formalizada onde se dá a formalização e tematização. A tematização seria a explicação dos instrumentos construídos e forjados pelo pensamento para agir sobre os saberes de que dispõe.

Segundo essa perspectiva, os instrumentos construídos e forjados pelo pensamento para realizar a formalização são recursos do pensamento. Esses instrumentos passam a ser também novos saberes formalizados ou enriquecidos. A cognição, a formalização e a tematização expressam o funcionamento do aparelho cognitivo. A inteligência prática é o que orienta o investimento dos saberes em uso na ação, circuito curto da dinâmica da capacidade. A inteligência formalizadora, circuito longo da dinâmica das capacidades, seria a ação autônoma do pensamento sobre os saberes em uso, afastada da ação, porque a amplitude, o ritmo e a duração do trabalho do pensamento requerido para aquisição de novos saberes são incompatíveis com o tempo de ação.

Considerando que Malglave⁴¹ compreende a capacidade e competência como sinônimos, sua análise apresenta a estrutura e o funcionamento dinâmico da competência de modo que os esquemas constituem os recursos do pensamento. Este autor introduz a idéia de inteligência formalizadora, mais distante da ação que aciona os esquemas de formalização e tematização. A competência ou a capacidade de compreender, a inteligência prática é o circuito curto e a inteligência formalizadora é o circuito longo. Enquanto a primeira realiza-se a partir da ação, a segunda é o processo por meio do qual se desenvolve o pensamento abstrato. A competência, ou a capacidade, é aquilo que se aprende de mais estável e demais durável das atitudes face ao real, sendo a vida social, que poderia sustentar as competências mais especificamente profissionais, também chamada de metacompetência.

Ramos⁴² destaca que a noção de competência em pedagogia, do ponto de vista da teoria cognitivista, tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, à

⁴¹ MALGLAVE, 1995., 122-128

⁴² RAMOS, 2001., 236

dimensão prática da inteligência, portanto restrita a inteligência prática ou ao circuito curto da capacidade, assumindo um sentido instrumental, comportamentalista ou condutivista. Com a supressão da inteligência formalizadora, a estrutura dinâmica da capacidade/competência admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho e a redução da primeira ao segundo. Nesse sentido, a autora realça que o uso da noção de capacidade, com o sentido dado por Malglaive, porque expressa a existência não somente da dimensão prática da inteligência, mas também de sua dimensão formalizadora.

Para Perrenoud,⁴³ as habilidades são esquemas com uma certa complexidade que existem no estado prático, procedente, em geral, de um treinamento intensivo, cujos gestos tornam-se uma segunda natureza, fundindo-se no *habitus*. Como tal, o saber fazer existe no estado prático, sem estar sempre ou imediatamente associado, a um conhecimento procedimental. Remetem-se os valores à mobilização das dimensões práticas e formalizadoras da inteligência, como recurso de uma aprendizagem contínua sobre os assuntos mais variados e distintos.

Portanto, as teorias do currículo com base na teoria das competências imprimem ao processo educativo um corte psicológico. Esse enfoque ganhou espaço nos últimos anos de forma que as dimensões sociais, culturais e as possibilidades humanas são predominantemente derivadas da psicologia, ignorando sua própria parcialidade em relação a sua visão de futuro, e na sua maioria, sua própria cumplicidade com o sistema social, o conseqüente aumento da exploração humana, ocultando a divisão social das classes. A fundamentação na psicologia dos processos educativos remete à preocupação em nos dizer como o aluno aprende, que peculiaridades psicológicas possam motivá-lo para aprender sendo que ele é o parâmetro dele mesmo. Conseqüentemente concentram-se mais nos procedimentos, em como os alunos constroem e modificam seus esquemas de pensamento do que na sua herança sociocultural.

É um enfoque que resulta em processos educativos fortemente individualista e a-históricos, favorecendo práticas escolares mais “neutras”, visíveis e mensuráveis. Sendo assim, gera práticas educativas escolares na qual se impossibilita a

⁴³ PERRENOUD, 1999., 24

problematização dos aspectos ideológicos que acompanham os objetivos da escola. A diversidade dos alunos restringe-se à capacidade para aprender e a motivação para aprender, definida desde a psicologia, e por vezes nas identidades culturais, ao mesmo tempo que omite como as práticas escolares contribuem continuamente para a recriação das condições sociais dos alunos. É uma concepção dos processos educativos com vistas a tornar os alunos competentes, o qual confere prestígio e poder aos conhecimentos científicos e tecnológicos, e em decorrência ao especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinando na hierarquia organizacional. Essa abordagem abre espaço para que as formas metodológicas e as justificativas que são empregadas nas práticas educativas sejam frutos de recomendações dos especialistas, sendo uma orientação que serve de alibi para gestores tecnocratas que estão a serviço do capital⁴⁴

Nesse sentido, na década de 90, as reformas da educação, em diferentes países foram fortemente influenciadas pelas teorias psicológicas orientadas pela premissa de que é possível mudar a educação adequando-a as demandas do mundo contemporâneo, orientado pelo processo de globalização capitalista. Essas orientações não perguntam sobre a flexibilização dos contratos de trabalho, que contribuem para a precarização da situação da maioria dos trabalhadores e informatiza o processo produtivo. É a mesma vertente que serviu de fonte de inspiração para César Coll, que influenciou de forma decisiva na reforma da educação brasileira. Ele tem como uma das matrizes teóricas a concepção psicológica de aprendizagem.

Na maioria dos autores que trabalham desde essa fonte, justificam que a apresentação do conhecimento e da experiência humana ao aluno, no currículo escolar acaba por omitir as condições históricas em que as ciências contribuem de forma militante com o sistema capitalista. As condições sociais nas quais professores e alunos vivem e interagem, as causas dessas condições que pode gerar uma prática educativa transformadora, ou não, são omitidas. Os problemas sociais ganham contornos tecnocratas, desviando a atenção dos problemas gerados pela sociedade de classes.⁴⁵

⁴⁴ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais.** In: Educação e realidade.v.1,n.1(fev.1996) Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1996., 23-45

⁴⁵ TORRES SANTOMÉ,1996.,23-45

Desde as competências, em especial sua concepção instrumental, os alunos são destituídos da condição de sujeitos sociais, políticos e históricos, pois o ensino é feito por especialistas que operam com o aluno individual, privado. Assim, a ideologia das competências nos motiva a aprender no cotidiano, porém não questiona os parâmetros dessa aprendizagem e os alunos que não conseguem desenvolver as competências necessárias para viver nessa sociedade acabam por se sentirem culpados e humilhados, visto que não terão lugar no mundo produtivo que produz riquezas para ricos.

Por conseguinte, as competências, como um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações sobre a aprendizagem escolar, é uma ideologia que representa idéias, valores e normas de conduta que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é um corpo explicativo de representações e práticas cuja função é dar aos membros da sociedade dividida em classes uma explicação racional de como as pessoas aprendem para motivá-las a aprender, sem atribuir as diferentes formas de aprender ao pertencimento de classe. Assim, busca uma explicação racional que fundamenta os processos educativos sem considerar a divisão da sociedade em classes. Em decorrência, trabalha com um sentimento de identidade social com base em certos referenciais identificados em “todos” e para “todos”.

A psicologização dos problemas sociais tratados desde a pedagogia das competências toma carona no pensamento pós-moderno com suas argumentações teóricas que sevem como suporte às políticas de feição imobilista. Nesse sentido, fundamenta currículos educacionais desde o ponto de vista capitalista, permanecendo dentro dos seus limites. Esse enfoque das práticas educativas desconsidera que as determinações gerais da sociedade afetam profundamente cada âmbito particular, em especial influenciam as práticas educativas escolares, pois as mesmas estão estritamente integrada à totalidade dos processos sociais, funcionando em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Para Mészáros,⁴⁶ as determinações gerais da sociedade, que fundamentam um processo amplo de educação, tornam possível a aceitação pelos indivíduos das posições que lhes foram atribuídas na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas.” Na sociedade atual, significa adotar a divisão social do trabalho que legitima as perspectivas globais da sociedade mercantilizada, como inquestionáveis, tornando-as aspirações pessoais.

3.3 A relação da Educação Popular com a Educação ao longo da vida nos processos educativos da EJA: possibilidades e limites na experiência de organização de um currículo emancipatório

Operar com o princípio da *educação ao longo da vida*, utilizada como referência mundial para práticas do campo da educação de jovens e adultos no contexto atual, traz consigo elementos da “educação permanente.” Por conseguinte, a Declaração de Hamburgo⁴⁷ ao apresentar o conceito de educação ao longo da vida o faz com o mesmo caráter de neutralidade da educação permanente dos anos 70 do século passado, revigorada com o espírito atual ao ser assumida novamente como ênfase das propostas da UNESCO. Como na década de 70, atualmente a *educação ao longo da vida* é vista como um instrumento da sociedade capitalista, ou seja, busca fornecer os conhecimentos necessário à tecnologia em expansão, ao mesmo tempo que gera e transmite um quadro de valores para estabelecer um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes. Nos termos de Mészáros,⁴⁸ a *educação ao longo da vida*, como uma utopia educacional do ponto de vista do capital, está em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo, de forma que as expectativas educacionais são adequadas a esse terreno. Por isso educar-se ao longo da vida significa adequar-se às mudanças impostas pela ordem social, para assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista.

⁴⁶ MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.,44-46

⁴⁷ DECLARAÇÃO de Hamburgo. In: ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: cenário e perspectivas**. *Cadernos de EJA*, n. 5, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999., 31-35

⁴⁸ MÉSZÁROS, 2005., 35-47

Segundo o mesmo autor, a afirmação de que a “*aprendizagem é a nossa própria vida*”, desde a juventude até a velhice, é uma afirmação que nos leva a observar que ninguém passa 10 horas sem nada aprender. A questão é: o que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como indivíduos socialmente e humanamente ricos, ou estará ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante do capital? Será o conhecimento necessário para transformar a realidade, em conjunto com determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados da ordem social.

Logo, muitas coisas são decididas tanto para a mudança como para a permanência, não somente para nós como indivíduos mas para a humanidade, em todas as horas em que aprendemos, isso por que a “*aprendizagem é a nossa própria vida*.” O êxito para a transformação depende de se tornar consciente desses processos de aprendizagem, no sentido de maximizar a transformação das relações de opressão, no Brasil configuradas sob a forma de relações de mando-obeidência. A esperança e a garantia de um possível êxito podem ser orientadas para reparos institucionais formais por meio de práticas reformistas, que nos levam a permanecer dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desde a lógica auto-centrada do sistema.

Estar consciente das práticas educativas que formam nossas experiências ajuda a explicitar projetos que se pretendem democráticos, mas que podem nos trair e levar a reproduzir práticas elitistas, as quais definem tanto a educação como a atividade intelectual a partir de uma pretensa neutralidade, ou seja como única forma certa e adequada de preservar os padrões civilizados. São práticas que, simultaneamente, excluem a maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, condenando-os, para sempre, a serem apenas objetos manipulados e, em nome da suposta superioridade da elite meritocrática, tecnocrática, empresarial etc., busca manter os trabalhadores em seu lugar.

Mészáros⁴⁹ recorre a Gramsci, colocando os aspectos ideológicos que reafirmam a divisão social do trabalho capitalista. Nesse sentido, enfatiza que nenhuma atividade humana exclui qualquer atividade intelectual, o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, pois mesmo nos processos mais alienantes de trabalho, fora do trabalho, todo o homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é um homem com sensibilidade, partilha e contribui para manter ou mudar a concepção de mundo. Assim, o ser humano tanto pode preservar a concepção de mundo de manutenção da ordem como pode estimular novas formas de pensamento. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente, entretanto qual é mais intensa depende das forças sociais conflitantes que se confrontam com suas alternativas.

Nesse sentido, a dinâmica histórica dos processos educativos não é uma força externa que ocupa lugares vazios nos processo econômicos externos aos espaços educativos, mas uma intervenção de uma multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, desde as experiências de classe exclusiva dos grupos. Esses processos tanto contribuirão para a manutenção ou mudança de concepção de mundo que atrasará ou apresará a chegada de mudança educacional, como parte de mudanças sociais significativas.

O mesmo autor⁵⁰ coloca em relação à mudança é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Nesse sentido que *a aprendizagem é a nossa própria vida* e muitos dos processos de educação situam-se fora das instituições de educação formal e estes não podem ser manipulados e controlados de imediatos pela estrutura educacional formal, legalmente sancionada segundo parâmetros da ordem social estabelecida. Assim, os processos educativos comportam tudo, desde o surgimento das respostas críticas em relação ao mundo material como o encontro com a poesia, a arte, passando pela experiência de trabalho e de muitas maneiras diferentes, ao longo da vida.

Essas experiências engendram conflitos e confrontos, as disputas morais, políticas e sociais características dos nossos dias. Desse processo uma pequena parte está ligada à educação formal, mas que tem uma enorme importância. Por isso é

⁴⁹ MÉSZÁROS, 2005., 49-52

⁵⁰ MÉSZÁROS, 2005., 53

fundamental avaliar os processo de educação escolar desde uma unidade coerente, orgânica e viável, para não organizá-la desde uma concepção que compreende a prática social em pedaços, sem se dar conta a serviço de que objetivos sociopolíticos ela está. Essa unidade orgânica coloca-se como necessidade para que a função da educação escolar não seja parte do autoritarismo que leva ao conformismo generalizado em relação a determinado modo de internalização que nos subordina às exigências da ordem estabelecida.

No Brasil se coloca como necessidade estar ciente da influência escravizadora da consciência colonial. Nesse sentido, temos a tarefa histórica de produzir um sistema de educação alternativo e duradouro, muito além do meio educacional formal para estar à disposição da emancipação dos jovens e adultos. O papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade, nesse sentido, não poderia ser maior. Mészáros⁵¹ recorre a José Martí, quando coloca que a busca da cultura, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental de libertação. Ser culto, portanto, é o único modo de ser livre, sendo esta a razão de ser da educação. Assim, educar é disponibilizar em cada ser humano a obra humana que lhe antecipou, ou seja, é possibilitar que cada um possa resumir o mundo já vivido até o dia em que vive e isso é quase impossível dentro dos estreitos limites da educação que busca desenvolver competências para adaptar as pessoas no seus lugares.

Os princípios orientadores das práticas escolares, em especial a dos jovens e adultos, precisam ser desatados da lógica do capital, que atualmente aparece sob a forma de competência instrumental, colocando os alunos numa situação de conformidade. Em vez disso, concordamos com Mészáros,⁵² os processos educativos para a emancipação devem ser movidos em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes, que envolvem a própria vida, e conforme Gramsci,⁵³ significa tornar claro que estudar é também um trabalho, e muito fatigante, com um desgaste próprio, porque para os trabalhadores adaptados ao trabalho manual envolve uma nova adaptação, adquirir um novo hábito e isso significa muito esforço

⁵¹ MÉSZÁROS, 2005.,57 e 58

⁵² MÉSZÁROS, 2005., 58-60

⁵³ GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.,138.

adquirido, aborrecimento e mesmo sofrimento, pois adquirir o hábito da concentração, da atenção, da contenção física é questão difícil. Concordamos com o autor que é preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo, para que possamos contribuir com a tarefa histórica de produzir um currículo que contribua com a superação da divisão social do trabalho responsável por recriar a opressão e a exploração dos trabalhadores. Assim, torna-se possível que os elementos emancipatórios da educação formal sejam bem sucedidos e explicitem sua tarefa de orientar em direção à perspectiva de uma alternativa à ordem existente, no sentido de contribuir para romper com a lógica do capital não só na sua particularidade de domínio como também na sociedade como um todo.

Assim, as práticas educativas podem contribuir para superar as contradições da nossa ordem social, de forma que os seres humanos mudem sua existência e a sua maneira de ser, pois nelas está a raiz de todas as variedades de estranhamento historicamente revelada na alienação do trabalho que aparece como auto-alienação escravizante. Por meio da superação das contradições no processo histórico, imposto pelo próprio trabalho, é possível superar a alienação por meio de uma reestruturação radical das nossas condições de existência, há muito estabelecidas que envolvem toda a nossa maneira de ser.

Nesse sentido, os processos de resistência dos professores e alunos em relação aos desígnios da ordem estabelecida só são possíveis porque adquirem elementos tanto da relação dos professores nos seus processos de trabalho, dentro do domínio formal, quanto a partir da experiência educacional, ao longo da vida. Os indicadores de resistência, tal como se apresenta na interação professor-aluno, são analisados nessa pesquisa a partir da relação orgânica com práticas educacionais mais abrangentes, que envolvem a própria vida. Práticas educativas que têm o compromisso histórico com a emancipação dos trabalhadores só podem ser coerentes e sustentadas quando não se esgotam na negação, não importando quão necessário isso seja como uma das fases, entretanto é necessário definir seus objetivos fundamentais, como uma alternativa abrangente, concretamente sustentável ao que já existe.

Concordamos com Mészáros⁵⁴ na sua defesa em relação à necessária intervenção consciente no processo histórico, a qual é orientada pela tarefa de superar a alienação por meio de uma nova forma de reprodução social que tem base nos produtores livremente associados. Desde esse ponto de vista, o autor coloca que a alternativa não permanece na negação visto que as formas de negação estão condicionadas pelo objeto da sua negação. Os primeiros passos de uma grande transformação social em nossa época, em especial na educação, no sentido mais abrangente do termo, envolvem a necessidade de romper com a internalização predominante nas escolas de práticas que possibilitam a legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.

Esse processo exige uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções locais e globais da educação que, por sua vez, vai muito além da expropriação do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim, como das imposições dos especialistas às práticas há muito estabelecidas por meio de políticas que sustentam a alienação. A tarefa histórica que temos que enfrentar é a negação da divisão social do trabalho que fundamenta essas práticas e, portanto, da negação do capitalismo de forma inerente e concreta, tendo em vista a realização de uma ordem social que sustente concretamente a si própria.

Desde a ótica do autor,⁵⁵ o papel da educação é soberano tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social radicalmente diferente, em que a efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho seja caracterizado como uma tarefa inevitavelmente educacional. Para isso, devem estar em primeiro plano a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividades humana auto-realizadora.

A defesa da Educação Popular no Brasil e na América Latina, ao se referir à ampliação das oportunidades de educação às classes populares, ao buscar a universalização dos ideais educativos da Revolução Francesa (direito a todos à

⁵⁴ MÉSZÁROS, 2005., 60

⁵⁵ Idem.65

educação escolar, gratuidade e obrigatoriedade do ensino “fundamental”), coloca em pauta o compromisso oficial com aqueles que não tiveram acesso à escolarização quando crianças. Essa concepção de Educação resultou na luta pela ampliação efetiva do campo da EJA, exigindo compromissos políticos com essa modalidade de educação, com isso os debates passaram a questionar a adaptação da escolarização à ordem social, na sua organização temporal, espacial e no seu conteúdo. Nesse sentido, a luta pela ampliação de oportunidades educacionais para as classes populares, cumpre um papel significativo como tarefa histórica que busca o direito de todos a escola

As referências da Educação Popular como uma forma que aponta maneira radicalmente diferentes de tratar com a Educação de Jovens e Adultos contribui significativamente para soluções alternativas. Historicamente, as práticas de EJA que rompem com o espírito discriminatório das concepções colonizadoras originam-se de práticas educacionais que nascem no interior dos Movimentos dos Trabalhadores e dos Movimentos Populares as quais estão relacionadas organicamente com projeto de sociedade radicalmente diferente do projeto capitalista. São práticas que partem de um ponto de vista de profundo respeito aos saberes que os trabalhadores trazem de suas práticas cotidianas. Desde essa dimensão a EJA define-se desde um currículo próprio que busca superar a rigidez do formalismo da instituição escolar, ao mesmo tempo que tem como tarefa histórica transformar o Brasil. É nesse sentido que práticas de educação são orgânicas aquelas abrangentes⁵⁶.

Por conseguinte, conceber os processo pedagógicos em EJA desde a *Educação Popular e Educação para os Trabalhadores* significa alicerça-se numa concepção de educação em que a transformação histórica e cultural faz parte de sua substância e nisso reside a sua dimensão política e de classe. Desde esse ponto de vista, a educação de adultos procura trabalhar a partir da realidade dos trabalhadores oprimidos e o processo de escolarização parte do universo das significações populares, para assim, possibilitar o acesso à obra da humanidade construída até o momento.

⁵⁶ Desde essa perspectiva destacamos a obra de FREIRE, Paulo e BETO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao reportes Ricardo Kotscho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Segundo Brandão,⁵⁷ a Educação Popular é a dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular e o processo de produção do saber é, pedagogicamente, tão importante quanto o seu produto. Para a Educação Popular é mais importante a compreensão de como as pessoas socialmente organizam-se para produzirem, ou seja, como vivem as experiências de classe criadoras de conhecimentos. As práticas educativas exigem que o educador coloque-se desde o ponto de vista das comunidades reais e veja o que conseguem produzir para intervir no sentido de ampliar sua compreensão de mundo, no sentido de tanto professor como aluno abrirem-se para questionamentos dos princípios de dominação de classe que se materializam por meio da dominância simbólica, tornando possíveis outras práticas a partir de um horizonte político de libertação de classe.

Para Garcia Huidobro,⁵⁸ os trabalhos de Educação Popular têm uma originalidade que merece ser sublinhada, no sentido que intervém na forma de pensar e de atuar dos grupos envolvidos. Desse modo, a educação busca uma síntese entre o saber do grupo e o conhecimento do educador na busca de produzir respostas organizadas de ação. São experiências que por um lado visam solucionar problemas concretos, por outro criam espaços que permitem aos grupos populares expressarem suas opiniões e desenvolverem seus processo de conscientização das formas de alienação da sociedade em que vivem. Nesse sentido, o saber popular não é mero exotismo,⁵⁹ pois os grupos populares, ao conquistarem a palavra, vão reconstruindo suas experiências conscientizadoras a partir da escala de tempo cotidiano. Isso significa a partir do tempo do imediato, do visível, da sobrevivência, das conseqüências imediatas da opressão, da exploração e da injustiça. É nesse espaço que se configuram os processos de luta em que a injustiça não está separada do injusto e a exploração não está separada do explorador.⁶⁰

⁵⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre educação popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

⁵⁸ GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. **La proposta pedagógica de los proyectos de Educación Popular**. In: GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo ; MATINIC V. Sergio; ORTIZ C. Ivan (Orgs.) **Educación popular em Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas**. Santiago: CIDE, 1989.

⁵⁹ NOGUEIRA, Adriano. **Educação e ciência, sujeito e energia: parceria imprescindível para o acolhimento do inédito**: In: AZEVEDO, José Clovis de, et all (Orgs.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 179–186

⁶⁰ MARTINS, José de Sousa. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais do Campo**. São Paulo: Hucitec, 1989.

Um currículo fundamentado nas experiências de Educação Popular ou de trabalhadores não é vazio de conteúdo só focado em métodos e técnicas de participação. Nesse sentido, o rigor que fundamenta esse currículo diferencia-se das práticas elitistas que impõem sua visão de mundo, tornando a classe oprimida objeto de um conhecimento construído desde fora. Mejía⁶¹ apresenta uma importante contribuição no que se refere ao *rigor da Educação Popular*. Para ele, o rigor interno do currículo possibilita uma vigilância para uma nova maneira de fazer educação, logo trata de processos diferenciados de socialização dos diferentes saberes, que se manifestam como alternativas para o processo educativo. Elementos como o “saber popular” ocupam um lugar central nas práticas educativas. O rigor interno trata de como são usados os recursos e metodologias nas práticas, destacando-se o processo de como se produz o saber em relação a obra da humanidade. O mesmo autor realça que a dimensão histórica é parte do *rigor interno* do currículo, porque ela situa as discussões e práticas da Educação Popular, como também a dimensão política, que coloca uma intenção social em relação às práticas específicas. Nesse sentido, a dimensão transformadora é síntese dos elementos anteriores e opera nas ações educativas sobre experiências concretas. Esta é a dimensão central do rigor interno do currículo que tem como referência a Educação Popular.

Este mesmo autor também considera necessário o *rigor externo* na organização de um currículo que tem como base a Educação Popular, o qual tem relação com o diálogo entre diferentes elementos de aprendizagem, de luta social e de socialização do saber. Esse diálogo efetiva-se num sentido interdisciplinar, em que o saber das ciências, das artes dialoga com o saber das práticas, dos processos de trabalho. O rigor externo, constituinte da Educação Popular, permite um diálogo entre saberes das práticas com os processos do saber científico e das novas tecnologias, sendo este um debate que permite um enriquecimento mútuo, pois, a partir da relação entre ambos, os saberes são transformados. Em síntese, para este autor, o *diálogo entre rigor interno e rigor externo* evita cair em um culturalismo populista ou numa cultura elitizada permitindo ver a Educação Popular como um processo de produção, reprodução e

⁶¹ MEJIA, Marco Raul. **La Educacion Popular en America Latina: en busca del rigor para definir su calidad**. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio; GERHARD, Peter (Orgs) **Educación Popular en America Latina: Criticas y perspectives**. Santiago, Chile: CIDE, 1991.

recriação do saber, que parte de uma matriz socio-cultural básica, traduzida no lugar socio-histórico de experiências de classe exclusiva nos grupos, situada na origem da constituição do humano. Nesse sentido, contribui para processo consciente de transformação.

Para Martinic⁶², o diálogo entre saberes efetivado nas práticas de Educação Popular desenvolve habilidades orientadas intencionalmente para a transformação das mesmas, constituindo-se em novos saberes que melhoram a capacidade de interpretar e de atuar frente aos problemas cotidianos, desenvolvendo possibilidades diferentes de ser na sociedade. Essas situações possibilitam o pertencimento a comunidade, como experiência de classe. Como decorrência, fomentam a participação criadora da autonomia dos participantes ou das organizações para definirem e darem continuidade às ações que possibilitam a transformação da sociedade não só no espaço local como geral, por meio de acordos menos manipulados que apontam para a possibilidade de associação de produtores livres.

Conforme Clodovis Boff,⁶³ a Educação Popular definiu uma postura específica de acercamento da realidade popular, postura feita de humildade, escuta, respeito e confiança, ao mesmo tempo crítica, interrogativa, dialógica, solidária e transformadora. Ela forja-se da *práxis questionadora* de um contexto onde a grande maioria da população vive num mundo de silêncio e de miséria, ao mesmo tempo aponta para um mundo de possibilidades. O processo educativo configura-se numa experiência em que o saber dialetiza-se, densificando-se e dando uma nitidez cada vez maior para a prática. Nas palavras de Fiori,⁶⁴ na Educação Popular a experiência de saber é um processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia.

Desde essa perspectiva, um currículo que desenvolve suas práticas buscando a aprendizagem da cultura escrita com jovens e adultos faz com que eles assumam o sentido de escrever a sua vida como autor e como testemunho da história. Alfabetizar-se, então é 'biografar-se', 'historicizar-se,' por isso é um processo que tem uma

⁶² MARTINIC, Sergio. **Transferencia y logicas de accion en los proyectos de Educación Popular**. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio; GERHARD, Peter (Orgs) **Educación Popular en America Latina: Críticas y perspectives**. Santiago, Chile: CIDE, 1991.

⁶³ BOFF apud GADOTTI, Moacir.(Org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996., 281

⁶⁴ FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.,10

dimensão de desafio no sentido que esses alunos vejam-se vivendo e produzindo em determinada sociedade, que tanto podem contribuir com a dinâmica social como podem contribuir com sua transformação porque são fazedores de cultura e, ao perceberem-se como tal, reencontram-se com os outros e nos outros no seu “círculo de cultura.” O “círculo de cultura”⁶⁵ é o espaço de possibilidades para questionar e romper com a formação ideológica reprodutora dos desígnios da ordem existente, que alicerça o tratamento discriminatório em relação ao analfabeto e o pouco escolarizado. No “círculo de cultura”, o diálogo entre os saberes do educador e do educando é condição fundamental, uma vez que é por meio dele que os jovens e adultos descobrem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita.

Nesse processo, a relação professor-aluno está inserida na cultura e na história. Do *professor* que ensina e o *aluno* que ouve, pode transformar-se em um processo de permanente ação-reflexão em que os homens e as mulheres encontram-se, mediatizados/as pelo mundo, portanto é um diálogo que não se esgota na relação *eu-tu*,⁶⁶ porque nele estão presentes as relações socio-histórica e, portanto, ideológicas. Pode-se configurar práticas educativas alternativas ao processo pedagógico que alimenta a cultura de subordinação, como práticas fundadas no diálogo que busca compreender a realidade de seus *alunos* que, como *sujeitos “em situações de criação cultural”*⁶⁷ participam como seres culturais e históricos, inseridos em uma comunidade concreta. Nesse sentido, as práticas educativas constituem-se em um processo que traduz novas leituras e interpretações mais próximas do real, as quais trazem possibilidades de futuro diferente e melhor.

Por conseguinte, na relação professor-aluno constrói-se o percurso para dialogar com a “leitura de mundo” que precede a leitura da palavra⁶⁸, em que a escuta é imprescindível. No processo educativo que se efetiva por meio de uma relação dialógica, os alunos apropriam-se da própria fala, da sua compreensão da realidade

⁶⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

⁶⁶ *Ibid.*, 78.

⁶⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; NOGUEIRA, Adriano. **A contribuição da antropologia: uma reflexão gravada na vila**. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Na escola que fazemos: uma reflexão intedisciplinar em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1996.,62

⁶⁸ FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27 ed. São Paulo: Cortez, 1992

tornando possível um “distanciamento epistemológico”,⁶⁹ que cria condição para compreender o objeto (leitura de mundo) em suas razões de ser. Nas práticas educativas com referência na educação popular, dá-se a possibilidade de compreensão dos processos históricos que formam as concepções ideológicas presentes na opressão dos jovens e adultos pouco escolarizados. Nesse sentido, o processo de escolarização, não se reduz nas normas metodológicas, pois considera a dimensão de totalidade das práticas do mundo. Aprender a língua escrita é conscientizar-se não no sentido apenas de conhecimento ou reconhecimento, mas como opção, decisão e compromisso histórico.

A continuidade desse legado histórico da Educação Popular, desde um processo dialético de permanência-mudança, imprime uma singularidade às proposições de currículos de EJA. Nesse sentido, a “educação ao longo da vida”, utilizada como referência mundial para práticas desse campo da educação no contexto atual, ao ser adotado na fundamentação das práticas brasileiras sofrem influência da Educação Popular, logo não é a mesma “educação ao longo da vida” definida pela Declaração de Hamburgo. Nesse sentido, a preocupação constante com o direito à educação das classes populares é parte de um projeto de sociedade que busca a superação de um modelo educacional que garante a continuidade do processo colonizador que oprime e explora a maioria dos brasileiros, por isso a permanência do processo educativo relaciona educação a aspirações emancipadoras *da nossa própria vida*.

Educação ao longo da vida desde a concepção da *Educação Popular* busca, inevitavelmente, uma transformação da ordem social que pela sua natureza é hostil aos interesses humanos. É na “contradição permanência–mudança” que o processo educativo permanece num movimento de “conscientização” possibilitando uma atitude crítica dos homens frente à história e transforma as práticas educativas em lugar de possibilidades.⁷⁰ Assim, a *conscientização* existe na prática, no ato de ação-reflexão, num movimento permanente de superação da desumanizante reificação do real, apontando para uma nova realidade que muda a maneira de ser dos seres humanos.

⁶⁹ FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1995

⁷⁰ FREIRE, Paulo. *Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação*. In: GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992., 15-9. FREIRE,

Ou seja, o processo de conscientização dá-se na dialetização da negação com a afirmação em que a inserção crítica na história é a sua substância.

Nesse sentido, a *educação ao longo da vida* é concebida como compromisso histórico, como superação radical das condições de existência estabelecida por uma ordem social autoritária e opressora. É uma educação que exige uma mudança em toda a nossa maneira de ser “adulto”, na origem latina é alguém que terminou seu crescimento, como um ser humano completo, acabado, que atingiu seu desenvolvimento integral⁷¹. Exige-se a superação dessa concepção que fundamentou propostas de educação compensatória, supletiva e de aceleração, cuja preocupação é compensar ou corrigir o atraso no processo de desenvolvimento do adulto, tornando a educação um instrumento casual, utilitário e passageiro na vida das pessoas.

O processo educativo torna-se um lugar onde o trabalho com a cultura escrita pode contribuir de forma significativa para a possibilidade dos jovens e adultos aprenderem a usar como seus os mecanismos desse código, visto que é uma necessidade colocada pela organização material da sociedade atual. A emancipação desses jovens e adultos em grande medida passa pelo acesso à cultura escrita e, para isso, é necessário processos que proporcionem possibilidades de práticas educativas que desafiem os mesmos a superarem os aspectos ideológicos que produzem-reproduzem a ordem social responsável por interdições que levam a não usufruírem desses bens culturais. As práticas de alfabetização e das áreas de conhecimento transformam-se num *continuun*, que provoca uma mudança no grau de letramento desses alunos, oportunizando novas experiências e novas práticas sociais relacionadas à escrita.

Por conseguinte, um currículo emancipatório ao mesmo tempo que não considera os alunos desprovidos de saber tem o compromisso histórico de provocá-los para níveis superiores de letramento. Conforme Ribeiro,⁷² as práticas educativas da escola, própria das sociedades letradas, letramento consiste na capacitação dos alunos

Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 10. ed. São Paulo: Moraes, 1980

⁷¹SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Conceitos gerais sobre educação de adultos**. [S. l.: s.n.], [19--] Texto digitado.

⁷² RIBEIRO, Vera Masagão. **O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas**. Ação Educativa: assessoria, pesquisa e informação [2002] (digitado).,49-57

para transitar nesse contexto, caracterizado pelo uso intenso e diversificado da linguagem escrita.

Um currículo que encerra potencialidades emancipatórias não é a aprendizagem da cultura escrita em si que transforma as pessoas, mas os diversos usos sociais da leitura e da escrita que elas fazem desse saber na compreensão e transformação da realidade de opressão e exploração e que favorece a relação entre práticas escolares e práticas educativas gerais. Um currículo que busca a emancipação dos alunos jovens e adultos deve desenvolver uma atitude analítica do leitor diante do texto, uma prática de disponibilidade para examiná-lo e retomá-lo na busca de informações e relações específicas entre as idéias expressas no texto em relação à realidade social. É uma prática, no sentido Vigotskiano, de quem tomou o texto para si, no sentido da libertação mais geral dos trabalhadores, que possibilita a superação da relação trabalho manual e intelectual. É, nesse sentido, que o currículo para a classe trabalhadora necessariamente deve proporcionar mudanças significativas no grau de letramento dos alunos.

3.4 Apontamentos sobre a realização de um currículo emancipatório

Um currículo emancipatório, para Willis⁷³, exige que os professores estejam vigilantes para o que carregam de reprodução cultural dominante, sua fala de classe, a confiança no seu próprio plano do que seja bom o qual pode traí-los. Estará atento para as contradições que aparecem nas estratégias derivadas da perspectiva de classe que pode gerar uma produção cultural dominante e subordinada, em especial em currículos que buscam mudanças. Quando acreditamos que estamos mudando o currículo, contraditoriamente ele pode assumir várias possibilidades, fazendo com que a elaboração pelo grupo de professores e alunos volte-se contra sua própria emancipação. É necessário estar consciente de que o problema não é de como elaborar teoria, mas de como alcançar a possibilidade teórica na prática educativa, assim, também a prática educativa presta atenção nas concepções teóricas que a fundamentam.

Nesse contexto, segundo Mézáros,⁷⁴ a universalidade destrutiva sob o parâmetro da mercadoria, o currículo não pode ser enfrentado com uma fuga para o pequeno mundo local, pois a superação do problema histórico concebe-se com soluções globais, pois eles fazem parte de problemas globais. Essa é uma tarefa que se coloca como uma necessidade absoluta em que as potencialidades humanas estejam em primeiro plano nas práticas educativas, por que é a sobrevivência humana que está ameaçada, enquanto as necessidades do capital permanecerem como necessidades em todas as células da sociedade. Por isso, é impossível realizar essa tarefa histórica sem superar os antagonismos abertos e latentes dentro da ordem existente.

⁷³ WILLIS, 1986.,18

⁷⁴ MÁZÁROS,2004.,545

4 - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FORMAM O TRABALHADOR: das mais abrangentes e da particularidade do processo educativo escolar

4. 1 As práticas educativas dos trabalhadores como experiência histórica

Este tema traz à tona um longo percurso de debates e reflexões que tratam da educação das classes trabalhadoras. Em especial, a EJA, necessariamente, envolve a relação entre educação e trabalho. As elaborações sobre experiências históricas da educação do trabalhador, tanto no universo do trabalho como na escolarização apontam para as possibilidades e os limites dos processos educativos desenvolvidos na EJA, no sentido de contribuírem tanto para a emancipação dos trabalhadores alunos jovens e adultos como para a manutenção de sua opressão.

Concebemos as práticas educativas nos NEEJAs e no CMET relacionadas com processos educativos mais abrangentes e, atualmente, relaciona-se com políticas decididas e impostas pelos centros de poder financeiro transnacional, direcionadas para a concentração da riqueza, ao lado do empobrecimento ou do desemprego ou do subemprego da maioria da população economicamente ativa. Afirmamos isso por que as instituições públicas de EJA sofrem as conseqüências do direcionamento das políticas dos Estados Nacionais, no sentido que estes cumprem o papel de mediadores dos interesses do capital financeiro, orientando suas políticas no sentido de criar mecanismos que dissimulam a proteção estatal e os subsídios para ricos, por meio de isenções fiscais para empresas, redução de impostos sobre lucro do capital e outros tipos que aparecem como criação de empregos. Essas políticas são acompanhadas de corte de gastos sociais que significam não investimento de recursos em saúde e educação para grande maioria dos trabalhadores, em especial para jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, pois estes se tornam supérfluos para o processo de produção voltado ao acúmulo de capital. Para essa população, uma educação

rudimentar é suficiente para mudar as estatísticas que servem de aparência para esconder as contradições de uma sociedade de classes.

Segundo Oliveira,¹ nesse contexto, há uma restauração de uma espécie de clientelismo perante o Estado. No planejamento de políticas públicas classificam-se os setores populares da sociedade pela carências e, nesse sentido, escondem-se as relações de classe. Ou seja, o que conta é o estatuto de miserável como mecanismo para planejar a política estatal e não o estatuto de trabalhador, pois, para o autor, as relações sociais do capitalismo contemporâneo não suportam uma política pública que envolva classes.

Segundo o mesmo autor, as conquistas dos trabalhadores na construção de práticas alternativas ao conteúdo capitalista que resultaram no processo de desdobramento do conflito de classes, materializada pelas organizações dos trabalhadores, têm sido, a partir dos anos 90, alvo de desmonte. Este é um contexto em que aparentemente o trabalho está fora do centro da vida, quando o que está fora não é o trabalho mas o trabalhador e suas organizações que têm questionado os desígnios destrutivos do capitalismo.

Assim, as perguntas colocadas ao longo da história sobre relação entre educação e trabalho, e, em especial, se a educação deve preparar para o trabalho ainda são fundamentais, pois remete a práticas educativas abrangentes. Essa pertinência tem relação em como a categorias trabalho, desde o ponto de vista de sua historicidade. Nesse sentido, o trabalho não é uma atividade humana universal, imutável e trans-histórica, mas engendra formas históricas com significados específicos, realçando as relações sociais específicas das diferentes sociedades onde assume a natureza particular da formação das classes trabalhadoras em cada contexto histórico.

O processo de trabalho contribui para constituir as identidades de indivíduos particulares, assim, como formas distintas de classe, tanto nos níveis culturais e simbólicos quanto nos níveis econômico e estrutural. A classe não é verdadeiramente reproduzida até que tenha passado de forma apropriada pelo indivíduo e pelo grupo, até que tenha sido recriada no contexto daquilo que parece ser uma escolha pessoal e coletiva. As pessoas realmente vivem a experiência de classe quando aquilo que é

1 OLIVEIRA, Francisco. Entrevista Folha de São Paulo, segunda-feira, 24 de junho de 2006.

dados é reformado, reforçado e aplicado a novos propósitos². Nesse sentido, coloca-se como necessidade mudar as relações sociais mediadas pelos interesses do capital tal como se apresenta no contexto atual, para que o trabalho desempenhe uma função educativa no sentido da emancipação humana.

4.2 As possibilidades emancipatórias da formação no processo de trabalho humano

Uma extensa bibliografia trata da possibilidade de humanização como também de desumanização do trabalho. Triviños³ retoma o papel do trabalho e da linguagem no desenvolvimento histórico da consciência, a qual transforma sua forma de refletir a realidade objetiva. Para Lukács⁴, a essência do trabalho na constituição do humano consiste em ir além da fixação dos seres vivos na sobrevivência biológica, sendo que o momento essencial consiste no papel da consciência, que deixa de ser mero fenômeno da reprodução biológica. Por conseguinte, por meio da consciência torna-se possível que o produto do trabalho humano seja um resultado do que já existia, no início do processo, de modo ideal na representação do trabalhador. Lessa⁵ esclarece como se dá esse processo de desenvolvimento da consciência por meio do trabalho em que o ser humano confronta, por meio da consciência, a situação presente com situações semelhantes do passado, tendo perspectiva para o futuro.

Quando o homem projeta sua ação, o faz a partir de determinações oriundas da formação social que pertence em dado momento histórico. Nesse sentido, o momento mais singular do trabalho opera um processo de generalização, visto que reflete uma malha de relações sociais entre o homem e a natureza e homem-homem. Lukács⁶ explicita esse ponto de vista colocando que com o trabalho dá-se a possibilidade do

² WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991., 12-15

³ SILVA TRIVIÑOS. Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987., 62

⁴ LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas da atividade humana**. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio; et. all. (Orgs) **Temas de ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 1999., 4

⁵ LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1997., 24

desenvolvimento dos homens que trabalham, pois no momento que o mundo é transformado de maneira consciente e ativa altera-se a adaptação reativa do processo de reprodução. A dialética interna do constante aperfeiçoamento do trabalho expressa-se no fato de que, enquanto o trabalho é realizado, seus resultados são observados, cresce continuamente a faixa de determinação que se torna cognoscível, por isso ele é um ato consciente, chamando a vida produtos de ordem mais elevada.

Sirgado⁷ ressalta que Vigotski⁸, com base em Marx, analisa o desenvolvimento humano por meio de uma história do ser humano e do mundo no ser humano que traduz a relação natureza/cultura. Com isso articula como unidade na pessoa tanto as funções elementares ou naturais como as funções culturais. Esse processo acontece porque na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura, quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. É um processo que permite ao homem transformar seu próprio modo de ser. É uma ruptura que não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. Logo, a história do ser humano é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza para a ordem da cultura, e, nessa ordem, as funções biológicas não desaparecem, mas adquirem uma nova forma de existência ao serem incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural, equivale dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza, que faz o homem construtor de si mesmo. Por conseguinte a singularidade da mente humana está no fato de que a evolução e a história estão unidos nela, formando uma síntese.

Para Marx⁹, o homem relaciona-se consigo mesmo como um gênero vivo, como um ser universal, porque a vida produtiva que se efetiva por meio da atividade consciente é o caráter genérico do homem. O homem faz da sua atividade mesma um objeto de sua vontade e de sua consciência. É na prática humana que está a prova do

⁶ LUKACS, 1999., 8

⁷ SIRGADO, Angel Pino. Editorial. In: **O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n.17. 2000, 46. Neste artigo o autor interpreta os manuscritos de 1929 de Vigotski., 51

⁸ VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 1993.

⁹ MARX, Karl, **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004., 82 - 84

homem enquanto um ser genérico, porque por meio da sua atividade ele se relaciona consigo mesmo enquanto ser genérico. A produção é a sua vida genérica operativa, porque por meio dela a natureza aparece como a sua obra e o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica. É na produção que o homem duplica-se tanto intelectualmente como operativamente, contemplando a si mesmo num mundo criado por ele. A universalização do homem aparece precisamente na universalização que faz da natureza inteira. Afirmar que o homem vive da natureza significa colocar que a natureza é seu corpo e sua vida física e mental está interconectada com ela que significa consigo mesmo.

Antunes,¹⁰ partindo desse princípio, afirma que o trabalho é um processo de contínua cadeia temporal que busca sempre novas alternativas. É por isso que a práxis humana encontra-se fortemente apoiada sobre decisões entre alternativas. O ir além da animalidade por meio do salto humanizador conferido pelo desenvolvimento do trabalho é uma tendência em direção à universalidade.

4.3 O processo formativo do trabalho como negação da emancipação humana

As diferentes formas e conteúdos que assumem o trabalho humano ao longo da história, segundo Lukács¹¹ fazem com que nem todos os processos de trabalho joguem papel positivo no desenvolvimento da generalidade humana. São bastante conhecidas as experiências históricas que transformam o trabalho em obstáculos ao desenvolvimento da humanidade, pois, ao invés de contribuir com o devir-humano, se transmutam em negação da essência humana, em expressão de desumanidade criada pelo próprio homem. Marx¹² ressalta que a negação do homem pelo homem dá-se pelo estranhamento do trabalho. Nesse sentido a negação do ser humano é socialmente construída, porque é por meio do trabalho estranhado que o homem torna-se estranho da natureza e de si mesmo, o que significa de sua atividade vital e do gênero humano.

¹⁰ ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho** 5ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001., 138

¹¹ Ibid.

¹² MARX, 2004., 83-90

Esse processo se dá, precisamente, porque os homens invertem a relação a tal ponto que fazem da sua atividade vital, do seu ser consciente, da sua essência, apenas um meio para a sua existência, transformando a vida genérica em um meio. Assim, o trabalho estranhado, ao arrancar do homem o objeto de sua produção, arranca-lhe a vida tanto da natureza como das faculdades genéricas espirituais. Dessa forma há um estranhamento do homem em relação ao seu próprio corpo, como também a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual-humana.

Este autor realça que, por meio dessa inversão, é criado o estranhamento do homem pelo próprio homem. Nesse sentido, o que é produto da relação do homem com o seu trabalho vale com relação do homem com o outro homem. Assim, como cada um deles está estranhado da essência humana ou de si mesmo, está na relação para com o outro homem, em que cada homem considera o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador. Na contradição do trabalho estranhado consigo mesmo, o trabalhador relaciona-se com o produto do seu trabalho como objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, da mesma forma que se relaciona com um outro homem como seu inimigo poderoso e senhor desse objeto.

Nesse sentido, segundo Marx¹³, no resultado do trabalho, necessariamente, está a apropriação como estranhamento, a auto-atividade como atividade para um outro e como atividade de outro, a vitalidade como sacrifício da vida, a produção do objeto como perda do objeto para um poder estranho, para um homem estranho. Não são deuses, mas o homem mesmo tem esse poder estranho sobre o homem. Assim, como ele engendra a sua própria produção para seu castigo, o seu próprio produto para a perda, porque não pertence a ele, engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Nesse sentido, na emancipação dos trabalhadores encerra a emancipação humana universal, porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e conseqüências dessa relação em que o estranhamento aparece como a verdadeira civilização.

¹³ MARX, 2004., 83-90

4.4 Os fundamentos históricos da formação dos trabalhadores como negação do seu processo de emancipação

Historicamente, o trabalho estranhado que torna possível a condição de exploração e dominação assume qualidade diferenciada, com diferentes formas e concepções. Em linhas gerais, são conhecidas as características do trabalho humano como negação da emancipação na antigüidade, em que há uma submissão dos trabalhadores ao esforço físico, ao castigo e ao sofrimento. Trivinos,¹⁴ ao buscar a origem etimológica do vocábulo *trabalho*, explicita o sentido estranhado presente na raiz latina, pois “*tripaliare*” significa tortura, visto que “*tripalium*” tem origem do “*tripalis*” derivado de três paus, instrumento de tortura, de forma que trabalhar é ser torturado. Porém o torturado é o trabalhador em que o produto do trabalho está para outro. Este autor destaca que, na bíblia, o Gêneses trata da maldição que expulsou o homem do paraíso, colocando que “*Por ti será maldita a terra*” “*Com o trabalho comerás dela todo o tempo de tua vida*” “*E comerás as ervas do campo*” “*Com o suor do teu rosto comerás o pão*”. Todavia, a diferença existente entre os homens em relação ao trabalho não pode ser derivada dessa maldição, pois a mesma é dirigida aos descendentes de Adão e Eva e não se refere ao fato de que alguns deveriam trabalhar e outros viver do esforço alheio. Nesse sentido, a fonte bíblica não justifica as diferenças entre ricos e pobres em que alguns vivem do suor dos outros, ou seja, não justifica o domínio de quem não produz sobre os produtores e sobre o produto de quem produz.

Triviños¹⁵ realça para a contradição impressa nesse texto, onde o trabalho não está só para o castigo, mas também para criação. Nesse sentido, no Gêneses, o ser humano trabalhou sempre, inclusive no paraíso, visto que, segundo o texto: “*Tomou Deus o homem e Ihe colocou no jardim do Éden para que o cultivasse e o guardasse.*” Logo, Adão era um homem ocupado no Éden e a maldição que expulsou o homem do paraíso não está no trabalho em si, mas está em tornar o trabalho mais árduo, originando o sentido negativo que o transforma em sacrifício. Ao mesmo tempo Deus ao conceber Adão para cultivar teria concebido como *homo faber*, tornando o trabalho

¹⁴ SILVA TRIVIÑOS, Augusto. **Educação pelo Trabalho**. In. Educação e Realidade: Porto Alegre: Faculdade de Educação. UFRGS V. 9 n. 1. 1984., 51

manual privilegiado, sendo, portanto, um erro humano tornar desprezível o trabalho físico, como também cultivar significa criar, isto é pensar. Logo, na fonte bíblica o trabalho que concebe o humano não separa o manual do intelectual, como também Deus fala para todos os seres humanos, não estabelecendo categorias.

É no mundo grego clássico que a desvalorização do trabalho físico, manual se torna explícito como também o estranhamento do homem pelo próprio homem aparece como a verdadeira civilização e com explicações filosóficas. A filosofia grega coloca a incompatibilidade do exercício do pensamento com qualquer espécie de trabalho que envolve o corpo e as mãos e responde pela reprodução da vida. Para Trivinos,¹⁶ a tradição filosófica ocidental procede da base do pensamento grego e tem um papel significativo na distinção entre ricos e pobres, entre trabalho manual e intelectual. Segundo Wood,¹⁷ o princípio básico da política na teoria do conhecimento de Platão está na divisão entre os que governam e os que trabalham com o corpo, entre os que governam e são alimentados e os que produzem o alimento e são governados. No pensamento grego há uma oposição radical entre o mundo sensível e inteligível, entre as respectivas formas de aprendizagens, sendo uma das características mais distintivas do pensamento grego, a criação da analogia da divisão social do trabalho que exclui do exercício do pensar e da política o produtor. A autora destaca que, em Platão, fica evidente o desprezo pelo trabalho e pelas capacidades moral e política dos que são tolhidos pela necessidade material de trabalhar para viver, decorrendo no princípio do conhecimento filosófico como virtude, aquele que se adquire por meio de um acesso privilegiado a verdades mais elevadas, universais e absolutas. Esse princípio de virtude torna-se base do ataque de Platão ao trabalhador, em que a essência da justiça está no princípio de que o trabalhador deve se ater a sua forma.

Nos textos de Aristóteles,¹⁸ o desgaste físico provocado pelo trabalho e a subordinação às suas atividades rotineiras para a reprodução da existência embrutece e subtraem a liberdade de pensar. Não só o trabalho escravo é visto como um impedimento ao exercício do pensar, mas todos os tipos de trabalho: aqueles que

¹⁵ SILVA TRIVIÑOS, 1984., 52

¹⁶ SILVA TRIVIÑOS, 1984., 52

¹⁷ WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo Boitempo Editorial, 2003., 165-168

decorrem do comércio; os inferiores ou os que mais sujam o rosto e as mãos; os mais servis, aqueles em que o corpo trabalha mais do que o espírito; os mais ignóbeis, que não exigem qualquer espécie de virtude, porque o espírito daqueles que trabalham ficam subordinados às condições e às atividades desenvolvidas pelo corpo, não estando, portanto, liberto para o pensamento. Por isso os trabalhadores devem sustentar as condições de produção da ciência, que permitem às classes proprietárias e dirigentes o tempo livre necessário à produção filosófica e à atuação política. Para os trabalhadores não é necessária a formação político-filosófica por isso podem estar fora dos ambientes onde se produzem conhecimento e política. A formação daqueles que trabalham (camponeses, artesãos, escravos, comerciantes, soldados) faz-se no próprio trabalho, iniciando-se na família, e a educação desses trabalhadores não se torna necessária, pois basta aprender um ofício.

Essa concepção de trabalho decorre em uma raiz etimológica de origem grega para escola *scholê* e do latim *schôla* como um espaço que desenvolvia atividades com um sentido lúdico as quais serviam para desenvolver o espírito e o corpo, apoiado no prazer e na alegria em que as crianças filhas da elite, brincavam, deleitavam-se com lendas, fábulas e poesias¹⁹. Logo, como um lugar onde as crianças estavam em reunião de crescimento espiritual e físico, não deveria estar associada a um local de trabalho, mas ao lúdico, já que o exercício do pensar para os gregos não pode ser trabalho, pois não é sacrifício, mas prazer. O mito de Prometeu acorrentado é uma imagem expressiva da luta do homem para libertar-se do trabalho como instrumento de tortura.

No mundo feudal, o trabalho continua a ser o divisor dos estamentos sob os quais se organiza a sociedade entre senhores (nobres e clero) e servos (camponeses). A educação continua reprimindo qualquer possibilidade de criação para os trabalhadores para que se atessem ao “seu” feudo. Ao mesmo tempo a formação dos artesãos e comerciantes é feita nos próprios processos de trabalho, tendo os artesãos criado corporações de ofícios e estatutos de proteção às suas obras, de organização profissional e de ocupação dos espaços economico-sociais. Os trabalhadores

¹⁸ ARISTÓTELES. **Tratado da Política**. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1977., 26

¹⁹ SILVA TRIVIÑOS, Augusto N. et all. “**A formação do educador como pesquisador**”. In. SILVA TRIVIÑOS. Augusto Nibaldo, et all. (Orgs.) **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre; Editora da UFRGS. 2006., 18

encontram-se presos aos seus estatutos estamentais, aos seus processos de trabalho. Os processos educativos conservam a essência da formação no processo de trabalho: a formação do aprendiz se dá junto a um mestre-artesão ou a formação de um camponês junto à família na lida com a terra e na criação e domesticação de animais. Ao mesmo tempo o exercício do pensar é necessário à formação do clero e da nobreza que se dá nas escolas monásticas e catedrais.

Para Nosella,²⁰ o processo educativo característico desse sistema consistia de um lado no aprimoramento das habilidades das mãos que trabalham e de outro na repressão de qualquer movimento da criatividade humana que, por ventura, e heresia insistissem em retirar o trabalhador do seu feudo, da oficina ou do “destino.” Esse autor lembra-nos das perseguições e torturas aplicadas contra bruxarias e heresias. Nesse sentido, a felicidade, a liberdade, a criatividade, o amor, festas, tempo livre conhecidas pelos homens de todos os tempos, para o trabalhador que vive sob os desígnios do trabalho estranhado são apenas toleradas e expressavam-se nas frestas do tempo social. Essa característica expressa-se nas produções literárias que tem como contexto aquele sistema, como na literatura de Eco, citado pelo autor, quando seu personagem trata da possibilidade do riso inverter a relação social de subordinação:

(..)O riso é a fraqueza, a corrupção, a insipidez de nossa carne, é o folgado para o camponês, a licença para o embriagado, mesmo a igreja em sua sabedoria concedeu o momento da festa, do carnaval, da feira, essa ejaculação diurna que descarrega os humores e retém de outros desejos e de outras ambições. (...) Quando ri , enquanto o vinho borbulha em sua garganta, o aldeão sente-se patrão, porque inverteu as relações de senhoria.

Naquele contexto, são os artesãos e os comerciantes que se tornam elementos estranhos entre os estamentos, são esses que irão romper com as estruturas sociais num movimento em que se constitui a classe burguesa e o modo de produção capitalista. Para Nosella,²¹ essa classe expressa na nova forma de divisão de trabalho, pois, a partir do século XV e XVI, o trabalho exige do homem cada vez menos habilidade nas mãos e cada vez mais livre disponibilidade do corpo, configurando o trabalhador manufatureiro e industrial. Esse autor realça o tom irônico de Marx ao tratar da força revolucionária do capital com essas palavras: “*O servo da gleba e os escravos*

²⁰ NOSELLA, Paolo. “Trabalho e educação: do *tripalium* da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à *poésis* socialista”. In: GOMES, Carlos Minayo. et al. (Orgs.) **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Ed. 3 São Paulo: Cortez,1995.,31

parecem poder voar para longe daquelas terras avaras e sem esperanças onde o “destino” os havia feito nascer, estes trabalhadores sentem-se “livres como pássaros”. Marx²² ressalta que é na manufatura onde o produtor fica subordinado a um ramo de produção exclusivo, visto que nesse momento decompõe a multiplicidade primitiva de ocupações. A divisão manufatureira do trabalho dentro da oficina, constitui o fundamento geral da produção social. Sobre esse fundamento, cada ramo especial de produção encontra por meios empíricos, a forma técnica conveniente, aperfeiçoa-se e lentamente se cristaliza logo que atinge certo grau de maturidade. Uma vez alcançada pela experiência a forma adequada, a mesma petrifica-se. Isso se verifica por meio de sua transferência de uma geração para outra, por isso, segundo o autor, ainda no século XVIII, os diferentes ofícios tinham a denominação de mistério e neles só podiam penetrar os empírica e profissionalmente iniciados.

Entretanto, segundo Marx,²³ é a indústria moderna que rasga o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e que transforma os ramos da produção em enigmas, mesmo para aqueles iniciados em um deles. Com ela elimina-se tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho e o ser humano com todas as faculdades e, por toda a vida, faz do homem prisioneiro de uma tarefa parcial. As formas múltiplas e petrificadas do processo social de produção decompõem-se em aplicação da ciência conscientemente planejada e sistematicamente especializada, como também nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. A base técnica da indústria é revolucionária, enquanto os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores.

Esse autor ressalta que a indústria capitalista reproduz a divisão do trabalho de maneira ainda mais monstruosa. Na fábrica, transforma-se o trabalhador no acessório consciente de uma máquina, e, fora da fábrica, por toda a parte, com o trabalho das mulheres, das crianças e dos trabalhadores sem habilitação serve de nova base à divisão do trabalho. Esse autor descreve a condição monstruosa da exploração do

²¹ NOSELLA, 1995., 32

²² MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política; o processo de produção do capital.** 10ª Ed. Livro I, Volume I. São Paulo: DIFEL, 1985., 550-575. Em Legislação fabril Inglesa, suas disposições relativas à higiene e a educação, e sua generalização a toda a produção social” Marx explica detalhadamente as conseqüências das transformações do processo de trabalho da manufatura para a indústria capitalista moderna.

trabalho infantil no capitalismo moderno tal como se apresenta nas indústrias do século XIX. Nas suas palavras, grande parte das crianças empregadas em fábricas e manufaturas modernas é condenada desde a mais tenra idade a repetir sempre as operações mais simples, de forma a serem exploradas anos sem aprender qualquer trabalho que as torne útil mais tarde. Cita como exemplo as tipografias inglesas em que os aprendizes, de acordo com o velho sistema de manufatura e do artesanato, começavam pelas tarefas mais fáceis, evoluindo gradativamente para as mais complicadas. Com isso percorriam as etapas de uma aprendizagem até se tornarem tipógrafos complexos. Saber ler e escrever era para todos uma exigência do ofício. Tudo muda com a máquina de imprimir que precisa de duas espécies de trabalhadores, um adulto, o supervisor da máquina e crianças, na maioria entre 11 e 17 anos, cuja atividade consiste exclusivamente em colocar a folha do papel na máquina e retirar depois de impressa. Essa tarefa enfadonha era realizada em uma jornada de 14,15 ou 16 horas ininterruptas. Grande parte delas não sabia ler. Na capacitação para o seu trabalho, nenhum treino intelectual era necessário, não havia possibilidade para o emprego de alguma habilidade, nem de discernimentos. Quando se tornam demasiadamente velhos para esse trabalho, mais tardar aos 17 anos são despedidos da tipografia. Algumas tentativas para arranjar alguma ocupação noutras atividades fracassam diante de sua ignorância e degradação física e espiritual.

A indústria moderna transforma continuamente as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso revoluciona continuamente a divisão do trabalho dentro da sociedade. Arendt²⁴ nos remete para origem etimológica de trabalho na forma que assume na indústria moderna. Este, por sua vez, se deriva de “*labor*” que em latim significa esforço penoso, dobrar-se sob o peso de uma carga. O corpo que labora, que se esforça para prover o sustento, as mãos que trabalham para realizar um produto que liberta o trabalhador, distinguindo-se do antigo “*tripalhum*.” A “liberdade” burguesa coloque o trabalhador no mercado de trabalho onde o mesmo pode dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e “livremente” comercializá-la com o capital em troca de salário. É um contexto em que o

²³ MARX, 1985.,557

²⁴ ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983., 90 e NOSELLA, 1995., 32

trabalho assume uma dimensão qualitativamente diferente aos privilégios estamentais da nobreza e do clero. Na argumentação de Locke,²⁵ o trabalho serve ao direito de posse e o contrato social é firmado entre homens “livres e iguais.” Segundo sua argumentação a instituição do Estado civil sob a preservação da propriedade coloca os homens sob o governo, sendo este o objetivo principal, da união dos homens em comunidades. Justifica que o cidadão burguês tem o direito às suas propriedades por que as adquiriu com seu trabalho.

Marx²⁶ lembra que o que é válido para a divisão manufatureira do trabalho dentro da oficina pode-se dizer da divisão do trabalho no interior da sociedade, como também as mudanças para forma de trabalho na indústria moderna expressa-se em todas as células da sociedade, das quais destacamos a reforma religiosa conhecida como Reforma Protestante. Essa surge como uma das determinações ideológicas daquele contexto. Nela destacam-se Lutero e Calvino, sendo que para o último, o cristão possuidor de livre arbítrio é responsável pela sua salvação para a qual concorrem a leitura da palavra de Deus e a aplicação dessa palavra em obras. O trabalho resgata a alma, como merecedor da graça divina e a riqueza acumulada é percebida pelo cristão como uma manifestação concreta da graça de Deus.

Para Weber,²⁷ a ética calvinista, graças a idéia de profissão como vocação, é vista como fator decisivo para a difusão de uma conduta de vida ascetico-racional, instalando-se um nexos entre credo religioso, conduta moral de vida e comportamento econômico, em que o núcleo central desta união manifesta-se pela reavaliação do trabalho e da profissão, que são as chaves da vocação e sinal da eleição divina. Por conseguinte, em Weber, a ética protestante, em especial o calvinismo, apresenta-se como uma explicação do trabalho humano voltado para a acumulação de capital como virtude, valorizando a sobriedade e justificando o apego ao trabalho. Nesse sentido, a ética burguesa do trabalho justifica uma figura do trabalhador no capitalismo como um homem honesto que trabalha, poupa e investe.

²⁵ LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1973., 55- 88

²⁶ MARX, 1985.,558

²⁷ WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983., 127

Chaui²⁸ alerta que esta é a auto-imagem do burguês e não a figura dos que trabalham para que o burguês poupe e invista. Dessa forma, a racionalidade capitalista ocidental adota uma ética racional para o capital e não para os produtores de capital, ou seja, para a classe trabalhadora. Para Wood,²⁹ a questão ideológica presente na explicação de Weber está na elevação cultural do trabalho com raízes culturais da ética protestante, sendo uma explicação que encobre os aspectos vitais de uma sociedade organizada a partir de relações de classe. A associação do espírito do capitalismo com a glorificação do trabalho, desde a idéia calvinista de Chamamento como criadora da disciplina do trabalho que fundamenta as relações capitalistas, encobre que a exigência da produtividade do trabalho dá-se pelos imperativos do lucro, que por sua vez traz consigo sua disciplina, cujo méritos estão na propriedade produtiva e não naquele que trabalha. A valorização do trabalho não se traduz em práticas de reconhecimento de quem trabalha, por que o trabalho é expropriado dos produtores.

No capitalismo, são os imperativos do lucro e da produtividade que tensionam para a transformação do conceito de trabalho, trazendo consigo disciplina de trabalho mais rigorosa. É uma mudança que engendra uma ideologia do trabalho com um significado ambíguo para os trabalhadores, por que ao mesmo tempo que eleva o *status* do trabalho, justifica sua sujeição à disciplina capitalista, confundindo trabalho e produtividade, de forma que as virtudes do trabalho deixam de pertencer ao trabalhador e passam a ser atributos do capitalista, não porque os mesmos trabalham, mas porque utilizam produtivamente a sua propriedade. A glorificação do trabalho tem menos a ver com a glorificação do trabalhador do que com melhoramentos e produtividade, qualidade que pertencem menos aos trabalhadores. Essa ideologia está no centro do capitalismo em que os produtores não são os trabalhadores, mas os capitalistas. Nesse sentido, são os imperativos econômicos de mercado que exigem a produtividade crescente do trabalho e não as coações extra-econômicas como a ética.

Desde esse ponto de vista, o modo de produção capitalista constitui-se sobre relações de antagonismo entre proprietários de capital e possuidores de força de trabalho. Introduzem-se nos processos de trabalho a contradição, o movimento e a

²⁸ CHAUI, Marilena. **Introdução de O direito a Preguiça**. In. LAFARGUE, Paul. O Direito a Preguiça. São Paulo: Hucitec; Unesp. 1999., 15

²⁹ WOOD, 2003., 172

mudança fundamentada em meios de produção que não são propriedade do trabalhador cuja finalidade, objetivos e métodos são determinados pelo proprietário do capital. Nesse sentido, o salário do operário segundo Marx³⁰ responde apenas e minimamente pela sua necessidade de reproduzir-se enquanto operário, pois o trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso não é suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista. Por conseguinte o trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais valia.

Mészáros³¹ aponta que, sob condições do desenvolvimento histórico moderno, as trocas capitalistas tiveram sucesso em dominar unilateralmente o uso em proporção direta com o grau em que se estabiliza a produção generalizada de mercadorias. Há uma completa subversão da antiga primazia dialética do uso sobre a troca, conseqüentemente o capital afirma suas determinações. Como resultado o valor de uso correspondente à necessidade adquire o direito a existência apenas quando se ajusta aos imperativos do valor de troca. A partir da subordinação estrutural do uso à troca na sociedade capitalista, o concreto é subordinado ao abstrato, o qualitativo ao quantitativo, e o espaço vivo das interações humanas produtivas é dominado pela tirania da administração-do-tempo e da contabilidade-do-tempo do capital. Nesse sentido, a característica qualitativa e rica do trabalho é transformado em “trabalho simples” completamente empobrecido.

Esse autor³² busca as palavras de Marx para expressar a relação entre trabalho simples e trabalho complexo e a subordinação dos homens às necessidades de quantidade e tempo do capital:

Se a simples quantidade de trabalho funciona como medida de valor indiferente à qualidade, isso pressupõe que o trabalho simples se torne o pivô da indústria. Pressupõe que o trabalho tenha sido equalizado pela subordinação do homem à máquina ou pela extrema divisão do trabalho; que os homens sejam obliterados pelo seu trabalho; que o pêndulo do relógio se torne uma medida tão acurada da

³⁰ MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política**. Ed.10, Livro Primeiro: O processo de produção do capital, V. I. São Paulo: EDIFEL, 1985., 201-223

³¹ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002., 413, 414

³² MÉSZÁROS, 2002., 415

atividade relativa de dois trabalhadores como a velocidade de duas locomotivas. Portanto, não deveríamos dizer que uma hora de trabalho de um homem vale uma hora do trabalho de outro homem durante uma hora. Tempo é tudo, o homem é nada, no máximo ele é apenas a carcaça do tempo. A qualidade já não mais importa. A quantidade sozinha decide tudo, hora por hora, dia por dia.

Por conseguinte, no capitalismo moderno, o valor inerente à especificidade humana, presente em todos os indivíduos por meio de sua atividade produtiva essencial, está bloqueada, como resultado desse processo de redução alienante que faz com que o valor de um homem durante uma hora seja tanto quanto outro homem. O interesse na lucratividade capitalista não deixa espaço para o valor específico dos indivíduos. Para Antunes,³³ a mediação reprodutiva do capital, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas tanto quanto as práticas sociais, subordina todas as funções reprodutivas sociais ao imperativo da expansão do capital, desde as mais básicas e íntimas necessidades dos indivíduos, como as relações de gêneros e familiares até as mais diversas atividades de produção material e cultural, de modo que há uma completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca. Em decorrência a organização e a divisão do trabalho instaura uma divisão hierárquica voltada para a necessidade contínua, sistemática e crescente da ampliação de valor de troca, no qual o trabalho deve subsumir-se ao capital.

Wood³⁴ enfatiza que o trabalho livre, sob a forma de trabalho assalariado, ao tornar-se dominante no capitalismo moderno, polariza cada vez mais as relações entre a propriedade absoluta e a falta absoluta de propriedade. Nesse sentido, o poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores não depende de privilégios jurídicos nem de condições cívicas, mas o fato dos trabalhadores não possuírem propriedade os obriga a trocar a força de trabalho por salário. Essa relação entre proprietário do capital e trabalhadores expressa-se em uma ordem social que possibilita a coexistência da desigualdade e a exploração socio-econômica com a liberdade e igualdade cívica. Os produtores não são juridicamente dependentes nem destituídos de direitos políticos, mas são sujeitos a pressões econômicas independentes das condições políticas. Há uma separação entre a condição cívica e a situação de classe, em que o direito de cidadania não é determinado pela situação econômica. Assim, o capitalismo

³³ ANTUNES, 2001., 21, 36

³⁴ WOOD, 2003., 172,173

coexiste com a democracia formal e com a igualdade cívica, sem afetar a desigualdade de classes, deixando intacta a exploração dos trabalhadores.

As necessidades de expansão crescente que viabilizam a acumulação do capital fazem com que o capitalismo implemente processos de reestruturação sem transformar os pilares essenciais do modo de produção, para intensificar o seu ciclo reprodutivo. O seu desenvolvimento afeta profundamente o mundo do trabalho e o modelo taylorista/fordista, segundo Antunes,³⁵ que marca a história do capitalismo ao longo do século XX, sobretudo a partir da segunda década, quando buscava alternativas para um padrão de organização que dominou o processo de trabalho, na grande indústria, expandindo-se para a organização social mais ampla. Esse é um momento em que a organização do trabalho baseava-se na produção homogeneizada e massificada de mercadorias com uma organização do processo de trabalho de forma verticalizada. As operações realizadas pelo trabalhador foram racionalizadas ao máximo, visando combater o desperdício na produção e reduzir o tempo, aumentando o ritmo de trabalho. Como resultado intensificaram-se as formas de exploração. Esse é um padrão produtivo que tem como base o trabalho parcelado e fragmentado, decomposto em tarefas, que reduz a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades.

O trabalho nesse modelo converte-se em apêndice da máquina-ferramenta, aumentando a intensidade na extração da mais-valia, que tanto é extraída extensivamente, pela dimensão relativa como pelo acréscimo da sua dimensão absoluta. Nesse modelo, consolida-se a subsunção real do trabalho ao capital, próprio da fase da maquinaria, imprimindo uma linha rígida de produção que articula os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre ações individuais e as interligações com a máquina, a qual dava o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas.

Gramsci³⁶ realça que a necessidade dos novos métodos de trabalho ao se firmarem com taylorismo levam a uma racionalização geral das ações as quais exigem uma rígida disciplina do sistema nervoso. É uma formação do trabalhador que está ligada a uma nova forma de viver, de pensar, de sentir a vida, não sendo possível obter êxito em um campo sem obter resultados tangíveis no outro. Logo, o significado e o

³⁵ ANTUNES, 2001.,37

³⁶ GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.,381, 393-395

alcance do fenômeno do taylorismo tem a ver com um esforço coletivo realizado para criar com rapidez um tipo novo de trabalhador e de homem. É um método que busca desenvolver ao máximo no trabalhador as atitudes maquinais e automáticas, que rompe com o nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado o qual exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da criação, da iniciativa do trabalhador, reduzindo a produção apenas aos aspectos físicos maquinais. Para o autor, esta é a fase mais acabada e mais brutal de um longo processo que nasce com o industrialismo, pois nele a humanidade e a espiritualidade só podem existir no mundo da produção e do trabalho na criação produtiva.

Assim, a hegemonia da fábrica determina toda a vida social, criando a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme o tipo de trabalho e de produção. Ao acentuar-se o que historicamente foi o resultado do industrialismo, intensifica-se a racionalização de todos os lugares, todas as atividades da sociedade, criando um determinado tipo de ambiente que luta contra o elemento natural do homem, colocando sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão e precisão, tornando possíveis as formas sempre mais complexas da vida coletiva. As grandes mudanças no modo de ser e viver, mais que nunca, dão-se por meio da coerção brutal do domínio do grupo social que detém os meios de produção sobre todas as forças produtivas da sociedade.

Antunes³⁷ explica que esse processo produtivo caracterizou-se pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de suprimir a dimensão intelectual do trabalho operário, transferida para as esferas da gerência científica. O trabalho reduziu-se a uma ação mecânica e repetitiva. Implantou-se uma produção em massa executada por operários predominantemente semi-qualificados, possibilitando o desenvolvimento do operário-massa, o trabalhador coletivo das grandes empresas verticalizadas e fortemente hierarquizadas.

No final dos anos 60 e início de 70, conforme Antunes,³⁸ esse padrão produtivo começa dar sinal de esgotamento: por um lado pela própria concorrência intercapitalista

³⁷ ANTUNES, 2001., 37

³⁸ ANTUNES, 2001., 48-53

e por outro pela necessidade de controlar as lutas sociais. Nesse momento, estabelece-se um processo de reorganização das formas de dominação do capital, havendo uma reorganização em termos capitalistas do processo produtivo no sentido de gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas diversas esferas sociais, em que se destaca o toyotismo, ou o modelo Japonês com um padrão de acumulação flexível. Esse padrão de acumulação articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do taylorismo/fordismo. Desenvolve-se uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho: o trabalho em equipe, as células de produção, os times de trabalho, os grupos semi-autônomos. É um modelo que intensifica o envolvimento participativo dos trabalhadores. Entretanto é uma participação manipulada que preserva as condições do trabalho estranhado. Nesse contexto do capitalismo, combina-se uma estrutura horizontalizada e integrada entre diversas empresas, incluindo as empresas terceirizadas.

Nesse modelo, a reorganização do processo de trabalho, conforme o mesmo autor, continua tendo como finalidade a redução do tempo de trabalho, cuja finalidade essencial é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho. Com a reestruturação do processo de produção combina-se a eliminação de postos de trabalho com o aumento da produtividade. Se no taylorismo/fordismo o sucesso de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela trabalhava, na era da acumulação flexível, merecem destaque as empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maior índice de produtividade. Logo intensifica-se a extração do trabalho.

Antunes³⁹ sintetiza as diferenças entre a era da qualidade total e o taylorismo/fordismo nos seguintes traços:

- é uma produção muito vinculada a demandas, visando atender exigências individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa, por isso a produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;

³⁹ ANTUNES, 2001., 55 -57

- fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
- a produção estrutura-se num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas, alterando-se a relação homem e máquina na qual se observava no teylorismo/fordismo;
- como no teylorismo, tem como princípio o melhor aproveitamento do tempo de produção;
- as empresas, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalizada fordista. Na fábrica fordista, a maior parte da produção era realizada no interior da fábrica, enquanto que na fábrica toyotista, prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo e transfere a terceiros grande parte do que antes era produzido dentro do seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às terceirizadas, acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Sendo assim, a flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa são levados para um espaço ampliado do sistema produtivo;
- os círculos de controle de qualidade, constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa, convertendo-se num importante instrumento para o capital ao apropriar-se do saber intelectual e cognitivo do trabalho, desprezado no fordismo.

Desse modo, o trabalho em equipe, a transferência das responsabilidades de elaboração e controle da qualidade da produção, realizada no fordismo pela gerência científica é agora interiorizada na própria ação dos trabalhadores. A intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo onde há uma apropriação das atividades intelectuais dos trabalhadores configura um quadro positivo para o capital, na retomada do ciclo de acumulação. Nesse sentido, esse momento da história do capitalismo reinaugura um novo patamar de intensificação da exploração do trabalho, combinando fortemente as formas relativas e absolutas da extração da mais valia.

Esse autor ressalta para o fato de o capital utilizar-se da divisão sexual do trabalho e do crescimento dos trabalhadores imigrantes para o exercício dos trabalhos

desqualificados e freqüentemente ilegais. Dessa forma, constitui-se uma tendência da intensificação da exploração dos trabalhadores, pois na era da qualidade total preserva-se dentro das empresas matrizes um número reduzido de trabalhadores mais qualificados, multifuncionais e envolvidos com seu ideário, ao mesmo tempo que amplia o conjunto flutuante e flexível de trabalhadores terceirizados no interior e fora da empresa. Quanto mais o trabalho distancia-se das empresas principais, maior tende a ser a sua precarização.

Antunes⁴⁰ destaca os princípios básicos da qualidade, tais como:

- a transferência da responsabilidade para o próprio trabalhador, individualmente;
- os conhecimentos do trabalhador devem ser incorporados ao processo produtivo e ao ambiente da empresa;
- os trabalhadores são incentivados a fazerem suas próprias mudanças, que significa um *contínuo aprendizado* como resultado da atividade dos trabalhadores reunidos em grupos, visando o desenvolvimento de projetos para a melhoria das diversas etapas do processo de trabalho, com base na experiências dos trabalhadores.

As combinações entre práticas tayloristas e flexíveis, segundo Antunes⁴¹, no processo de trabalho, intensifica operação de tempos padronizados. Todavia, nas práticas flexíveis de acordo com a filosofia da ação participativa, os trabalhadores foram envolvidos no processo de auto-subordinação e intensificação de seus próprios trabalhos, pelo autocontrole de seu padrão de qualidade e do controle de qualidade referente aos demais trabalhadores. Os ganhos obtidos com economia de tempo e benefícios realizaram-se no processo de trabalho, pela apropriação do saber fazer dos trabalhadores que competem entre si e não pela atuação dos gerentes e administradores.

Esse processo resulta na desestruturação das organizações dos trabalhadores na forma de sindicatos, como também as conquistas materializadas no estado de “bem estar social.” Combinam-se a esse processo o descontentamento dos trabalhadores em relação ao rumo do movimento operário que predominou nos últimos anos nos organismos de representação, intensificando a orientação da *social democracia*, que

⁴⁰ ANTUNES, 2001., 75

⁴¹ ANTUNES, 2001., 81

levou aos trabalhadores adotar a via de negociação institucional, contratualista, característica da fase teyloirista/ fordista. Assim, a representação dos trabalhadores dentro desses marcos não incorpora efetivamente os movimentos de base dos trabalhadores. Segundo Antunes, os sindicatos, em seu sentido mais genérico, transformaram-se em organizações respaldadas pelo capital, colocando-se freqüentemente contra os movimentos sociais de base operária. Foi sem as organizações sindicais e muitas vezes contra as mesmas que o movimento operário organizou as lutas proletárias de oposição ao capitalismo em seu conjunto. Estas, por sua vez, afirmavam a auto-organização do coletivo de trabalhadores em contra-poder permanente no próprio espaço da empresa, resgatando as virtudes emancipatórias da auto-atividade dos trabalhadores. Desse modo, opondo-se à perspectiva institucionalizada e centralizada, característica da social democracia, que empurrou os sindicatos para práticas de parceria e colaboração com o capital, conseqüentemente abriu mão de questionar suas bases fundamentais, levou ao abandono da defesa dos interesses dos trabalhadores. Segundo Zé Maria⁴² a concepção reformista da prática sindical resultou necessariamente uma estrutura de organização burocrática, fora do controle dos trabalhadores. Como respostas os trabalhadores criaram formas de luta que ocorriam fora dos mecanismos de negociação legalmente instituída e ficando conhecidas como movimentos autônomos.

Segundo Atunes⁴³, os trabalhadores ao exercerem um controle direto sobre suas lutas, na década de 60 e 70 atingiram, além da propriedade formal do capital, ou as relações de propriedade, também a forma como são organizadas as relações de trabalho. Com o controle do movimento assegurado pela base, os trabalhadores, ao tomarem decisões sobre a atividade produtiva violaram a disciplina instituída e começaram a remodelar as hierarquias internas das empresas alterando as suas formas de funcionamento e reorganização interna. Nesse sentido, os trabalhadores não se limitaram a reivindicar o fim da propriedade privada, mostram na prática que eram capazes de levar o processo revolucionário até um nível fundamental, porque alteravam

⁴² MARIA, José. **Contribuição para o debate da concepção, prática sindical e combate à burocratização: a ação sindical inserida em uma estratégia revolucionária e socialista**. São Paulo: Secretaria Nacional Conlutas, 2008

as próprias relações sociais de trabalho e de produção. A possibilidade efetiva do controle social dos trabalhadores dos meios materiais do processo produtivo passa a ser o centro das ações operárias. Essas ações dos trabalhadores desencadeadas em várias partes do mundo capitalista, nos anos 60 e 70, retomavam e davam vitalidade e concretude a idéia de controle social do trabalho sem o capital. Assim, a luta dos trabalhadores que ocorre no espaço produtivo fabril denunciava a organização teylorista e fordista do trabalho, bem como as dimensões da divisão social hierarquizada que subordina o trabalho ao capital.

As organizações alternativas dos trabalhadores, apontam formas de se contrapor aos sindicatos burocratizados e aos partidos burgueses tradicionais. As práticas auto-organizativas no movimento dos trabalhadores apontam para a necessidade dos trabalhadores retomarem o controle dos organismos de representação, no sentido de superar a orientação da *social democracia*, que levou aos mesmos a adotar a via de negociação institucional, contratualista. Essas organizações perturbaram seriamente o funcionamento do capitalismo, constituindo num dos elementos causais da eclosão da crise dos anos 70.

Todavia Antunes⁴⁴ realça que o enorme salto tecnológico, que então se iniciava, constitui-se numa primeira resposta do capital à confrontação do mundo do trabalho que afluía nas lutas sociais dos trabalhadores dotadas de maior radicalidade. Esse salto transforma a luta dos trabalhadores em resposta às necessidades da própria concorrência intercapitalista na fase monopólica. Foi nesse contexto que as forças do capital conseguiram reorganizar-se, introduzindo novos problemas e desafios para o mundo do trabalho, onde os trabalhadores viram-se, a partir de então, em condições bastante desfavoráveis. Nesse sentido, a reorganização capitalista seguiu com novos processos de trabalho, recuperou temáticas que haviam sido propostas pela classe trabalhadora e apresentando-as sob a ótica do capital. Os trabalhadores tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório, mas o próprio funcionamento das empresas, mostraram que não possuem apenas força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os

⁴³ ANTUNES, 2001., 81

⁴⁴ ANTUNES, 2001., 55-57

capitalistas compreenderam que em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nos compartimentos estreitos do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, sua capacidade organizativa e de cooperação, como também as virtualidades da inteligência.

Assim tecnologia eletrônica e os computadores remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão. Com a capacidade dos trabalhadores de auto-organização os benefícios convertem-se em custos e no momento quando os capitalistas tomam para si essa capacidade de auto-organização superam esse impasse e recuperam a capacidade produtiva. Os capitalistas perceberam que um trabalhador que raciocina no ato do trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos restritos do seu âmbito imediato é um trabalhador polivalente que intensifica as economias de escala humana em que cada trabalhador pode realizar um maior número de operações. A cooperação fica reforçada no processo de trabalho em benefício do capitalismo, possibilitando suprimir os espaços vazios entre tempo de produção e tempo de trabalho. Ao mesmo tempo combina dialeticamente a revolução dos processos de produção com a desqualificação da força de trabalho supérflua, usando a produção do lucro para o capital.

Nesse contexto do capitalismo, as forças produtivas predominam sobre as relações de produção⁴⁵. Conforme Oliveira,⁴⁶ a conjunção dialética entre o progresso técnico na forma da revolução eletrônica com o refluxo na organização dos trabalhadores faz com que o trabalho abstrato torne-se dominante e mesmo a categoria mais rudimentar de trabalho torna-se intelectual. O autor exemplifica por meio do trabalho do vendedor ambulante da coca-cola, sendo um trabalho que só se dá

⁴⁵ O predomínio das forças produtivas se deve ao grau de desenvolvimento no contexto atual. A qualidade que determina os padrões de capacidade técnica de manipular a matéria para produzir bens, na configuração da sociedade capitalista, está orientada para a produção de mercadoria necessária a sobrevivência e reprodução da mesma, em detrimento dos bens de uso necessários a sobrevivência humana. Portanto, o conjunto de elementos que articula a dinâmica do processo de trabalho sob o controle dos capitalistas, que tem orientado o grau de desenvolvimento técnico no sentido de aumentar seus lucros, faz com que o desenvolvimento técnico, no sistema capitalista, gere o desemprego estrutural, tornando os seres humanos supérfluos.

⁴⁶ OLIVEIRA, Francisco. **Nós que combatíamos tanto: a economia Política da Cidadania**. [S],[s.n.], [200- (Texto digitado).

mediante a intervenção de um trabalho intelectual, ou seja, daquele trabalho que maneja num computador os estoques da fábrica e dos distribuidores, para que a coca-cola esteja nas mãos dos ambulantes. Logo, o trabalho mais rudimentar neste patamar do sistema capitalista, ali onde se apresenta puramente como mercadoria abstrata só é possível por que está ligado imediatamente ao trabalho intelectual.

4.5 A educação como realização da ordem social burguesa: a generalização das relações capitalistas modernas e a necessidade da formação dos trabalhadores

A educação, segundo Nosella,⁴⁷ está correlacionada as formas de trabalho e, no capitalismo, tem como tarefa aprimorar essa mercadoria “especial,” isto é “a livre força de trabalho humano,” para os mercados de trabalho. É uma educação que se preocupa com a formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Ao invés de cultivar as habilidades manuais, reforçar o nivelamento cultural, no contexto do capitalismo moderno é o trabalho que “liberta,” o amor a disciplina e a transmissão de informações básicas de ciências naturais e mecânicas. Para Arroyo,⁴⁸ difunde-se uma religião natural desde o espírito laico e o individualismo civil. Esse autor recorre a Bacon no que trata da redefinição da concepção do saber e de sua produção. Desde esse ponto de vista, o trabalhador que a burguesia precisa não nasce pronto e nem poderia ser o produto de uma instituição educativa inspirada no desprezo ao trabalho. Faz-se necessário produzir o trabalhador por meio da educação, reeducá-lo nos novos hábitos de disciplina de tempo do trabalho, da economia e do esforço, por isso se torna necessário expandir o sistema escolar aos trabalhadores. Essa preocupação reflete-se na filosofia burguesa onde encontramos muitas defesas de que por meio da educação aprende-se a trabalhar e amar o trabalho para experimentar os frutos do mesmo.

⁴⁷ NOSELLA, Paolo. “**Trabalho e educação: do *tripalium* da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à *poésis* socialista.**” In GOMES, Carlos Minayo. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.,33

⁴⁸ ARROYO, Miguel G. **O direito do trabalhador à educação.** In **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** GOMES, Carlos Minayo. et al. (Orgs.) Ed. 3 São Paulo: Cortez;1995., 87

A necessidade de colocar o tempo como base dos métodos de ensino para que os alunos possam aprender o maior volume de conhecimentos de maneira eficaz e com menor dispêndio de tempo possível é justificado por Comênius,⁴⁹ ao definir, como fundamento da reforma das escolas, a ordem exata em tudo. Este autor escreveu a *Didática Magna* em 1632, nela coloca que é preciso “*dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio.*” Triviños⁵⁰ traz o fato de Comênius defender uma escola única em que as crianças pobres e ricas deveriam aprender a mesma coisas. O currículo incluía para todos os alunos, o estudo das artes mecânicas e o princípio da prática como orientador da atividade docentes. Gadotti⁵¹ recorre ao projeto de Comênius, para analisar as necessidades de mudanças com o surgimento do capitalismo moderno, e com ele a necessidade de os homens terem acesso ao saber durante toda a vida:

Almejamos que possa ser integralmente ensinado e, dessa forma, ascender à humanização completa, não apenas um homem, ou muitos homens, mas todos os homens em conjunto e cada um isoladamente, jovens, velhos, ricos, pobres, nobres, plebeus, homens e mulheres; em resumo, todo o ser humano; para que, finalmente, todo o gênero humano seja instruído, qualquer que seja, sua idade, estado, sexo, nacionalidade(...) Assim como o mundo todo é uma escola para todo o gênero humano do começo ao fim dos séculos, assim como a idade de cada homem é uma escola do berço ao túmulo(...) Não há idade para aprender, e os limites impostos aos homens pela vida e pela aprendizagem são os mesmos.

Logo, muitas das idéias que se desenvolvem com o surgimento do capitalismo moderno representam uma síntese entre educação escolar e educação pelo trabalho. Triviños⁵² remete-nos as abordagens dos utopistas Tomas Morus, Campanella e Owen. O primeiro defende que as crianças de ambos os sexos devem ao mesmo tempo realizar estudos acadêmicos e de desenvolvimento de habilidades manuais; o segundo considera a importância de vários ofícios, ao mesmo tempo a necessidade da especialização em algum deles; e o terceiro como proprietário de um fábrica de tecelagem na Inglaterra, em 1820, realizou uma experiência de educação com os adultos e com as crianças. Os operários realizavam cursos de literatura, de discussões e as crianças freqüentavam a escola e trabalhavam na fábrica. Nessa experiência os trabalhadores tanto adultos como crianças recebiam formação simultaneamente ao

⁴⁹ COMÊNIUS, João Amós. **Didática Magna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957, 189

⁵⁰ SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. “Educação pelo Trabalho”. In. Educação e Realidade: Porto Alegre: Faculdade de Educação. UFRGS V. 9 n. 1. 1984.,54

⁵¹ GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992., 57

trabalho. O mesmo autor reporta-se a Looke, que desde o ponto de vista burguês coloca que todo gentil-homem deve aprender um ofício, um ofício manual e ainda que puder aprender dois ou três, mas um particularmente, como também nos situa na proposta de ensino técnico e profissional nas escolas de La Salle, no século XVII. Nelas os jovens aprendiam a profissão de natureza comercial, industrial e administrativa. A configuração do currículo da escola de Pestalozzi é abordada por este autor por ser esta uma experiência que engendra o trabalho manual, trabalhos no jardim, como educativo, em que a criança desde muito cedo começava a reconhecer a estreita relação que existe entre a prática e a teoria. Proudhon é destacado pelo autor, pelo fato de considerar o trabalho manual como gerador de conhecimento, sendo portanto fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, o qual criticou a tendência de formar e treinar especificamente nas tarefas que o sujeito deve realizar na vida.

Destacamos o pensamento de Rousseau,⁵³ no que se refere à educação, manifesto principalmente em *O Emílio*, obra publicada em 1762, em que defende que a criança deve ser separada da sociedade, pois a mesma não só educa mas também corrompe. Logo a criança deve ter um tempo para viver a infância em contato com a natureza e para brincar. Daí a educação como um processo preventivo em que o tempo da infância está em contraposição com o do adulto, do trabalho, da prática produtiva, política e social, pois estas são anti-educativas. Para Nosella,⁵⁴ Rousseau manifestou um grito de revolta contra a enganosa ciência moderna, que serve ao capitalismo. Segundo o autor, esse era o eco da revolta dos trabalhadores, dos pobres e miseráveis, das crianças e das mulheres exploradas que aumentavam nas cidades européias com o avanço das indústrias. Por conseguinte, no seu tempo, ele captou para além da neutralidade das ciências modernas a situação geral do seu contexto, denunciou o negativo, o trágico social que se avolumava. Compreendeu as duras condições de trabalho imposta na fase inicial da industrialização capitalista que levou a reações dos trabalhadores. Esse autor enfatiza que suas explicações para educação por vezes apresentam soluções pedagógicas as quais buscam o homem natural, anterior à condição social, olhando para o passado e com desprezo para o futuro, onde a escola

⁵² SILVA TRIVIÑOS, 1984. 53

⁵³ ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

⁵⁴ NOSELLA, 1995.,34

aparece como *locus* do educativo que forma para resistir a corrupção da vida, do convívio social, do trabalho tal como se materializava naquele momento. É uma proposta que engendra uma compreensão crítica do capitalismo moderno. Isso explica o apontamento de Triviños⁵⁵ na ênfase de Rousseau no desenvolvimento integral da criança e sua rejeição à possibilidade de formar a criança exclusivamente para uma profissão definida, pois, nessa concepção, a educação deve preparar o homem para um futuro instável e um ambiente que muda continuamente.

Um século mais tarde, Marx, de acordo com sua concepção de trabalho humano, sua crítica veemente a apropriação do trabalho pelos donos do capital, discute uma solução para educação que não foge para longe da tecnologia ou da ciências, mas trata de compreendê-las como sendo essencialmente materialização das relações humanas, por isso é histórica. Nesse sentido trata-se de mudar as relações sociais para que as mesmas sirvam ao trabalho humano produtor da vida e não do capital. Marx⁵⁶, ao expressar sua preocupação com a emancipação da classe trabalhadora, ao Conselho Geral da Associação Internacional dos trabalhadores, em 10 de agosto de 1869, define que *“por um lado é preciso uma mudança nas condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Para isso é preciso partir da situação atual.”*

Dessa forma Marx⁵⁷ expressa sua preocupação com a educação dos trabalhadores, enfatizando que, na classe operária, o trabalhador individual não atua livremente. Uma situação individual o leva, muitas vezes, a não compreender quais são os verdadeiros interesses para criar as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o trabalhador, ao compreender isso, compreenderá que o futuro de sua classe, e da humanidade, depende da formação dos trabalhadores, pois ela cumpre um papel central para o trabalhador compreender que, antes de tudo, ele necessita se preservar do sistema capitalista, transformando a razão social em força social, em que a ciências se encontrará à serviço do processo político que emancipa os trabalhadores.

⁵⁵ SILVA TRIVIÑOS, 1984., 53

⁵⁶ MARX, Karl. Apud. FERRARI. Alceu Ravello. **Preparação para o Trabalho: considerações de um sociólogo.** In: **Educação e trabalho.** Educação e Realidade v.9 n.1. Porto Alegre: Universidade federal do Rio grande do Sul, Faculdade de Educação, 1984., 30

⁵⁷ MARX, Karl. **Instrução aos Delegados do Conselho Central Provisório,** AIT, 1868. In. MARX, Karl e ENGELS, Fredrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004., 68

Nesse sentido, a combinação entre trabalho e educação torna-se necessária, sendo a partir dessa combinação que Marx apresenta uma proposta de educação para os trabalhadores, a qual compõe-se das dimensões necessárias à formação para a transformação da fonte do desenvolvimento humano. Nessa proposta, a educação que forma o trabalhador voltada para o processo de produção é superada por uma educação em que o processo de produção está a serviço do trabalhador. A educação do trabalhador apresenta as seguintes dimensões: 1- educação intelectual; 2- educação corporal; 3- educação tecnológica, sendo que a última significa recolher os princípios gerais de caráter científico de todo o processo de produção, ao mesmo tempo a iniciação no manejo de ferramentas elementares de trabalho.

As mudanças da situação social que surgiram com o processo de produção da indústria moderna refletiram-se na criação de dispositivos legais, destinados a regulamentar a nascente realidade social, em especial leis que respondiam à necessidade da formação do trabalhador industrial. Triviños⁵⁸ ressalta que o governo revolucionário francês promulgou uma série de leis que relacionam educação e trabalho. A Lei Romme, de 1793, dispõe que os alunos devem visitar com frequência as fábricas, as oficinas, as lavouras agrícolas e tomar parte em todas as atividades que realizam os trabalhadores e que a idade dos alunos recomende. A Lei Bouquier, do mesmo ano, obriga a todas as crianças que, ao sair da escola primária, não continuassem trabalhando na terra, aprendessem compulsoriamente um ofício útil para a sociedade. Marx⁵⁹ ao analisar a realidade do nascente capitalismo moderno, coloca como as leis refletem as exigências do contexto histórico da nascente indústria moderna. A partir de uma série de dispositivos legais, conclui que são apenas intervenções nos direitos de exploração exercidos pelo capital, visto que o desenvolvimento histórico da indústria moderna criou a necessidade de generalizar as leis fabris para toda a produção social. É, nesse sentido, que o capital fica sujeito ao controle do Estado em alguns pontos da esfera social, ao mesmo tempo que as condições de concorrência entre os próprios capitalistas fazem com que clamem pelo estabelecimento de barreiras para todos explorarem o trabalho. Desde o ponto de vista

⁵⁸ SILVA TRIVIÑOS, 1984., 54

⁵⁹ MARX 1985., 568

deste autor, os dispositivos legais publicadas pelo parlamento Inglês tratam das exigências do modo de produção capitalista. Dentre os dispositivos legais citados pelo autor, destaca-se a disposição legal de 1860 por meio da qual se exige o certificado escolar para o emprego de menores de 10 a 12 anos, no sentido que a exigência de escolaridade do trabalhador surge como possibilidade de formá-lo para servir ao modo de produção nascente, e como os demais dispositivos legais, o que trata da obrigatoriedade da escolarização aparece de forma ilusória.

Essa forma ilusória toma diferentes maneiras ao longo da história do capitalismo, estruturando sistemas de ensino dentro dos parâmetros do capital e no modo de regulamentação fordista, ao transcender o âmbito socio-econômico e se constituir numa matriz cultural, firma-se na idéia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. Contudo a crise desse modelo evidencia a precariedade dos seus pressupostos. Na educação, segundo Frigotto,⁶⁰ a teoria do “capital humano” explica as diferenças entre nações, entre diferentes grupos sociais e entre indivíduos. Como teoria que representa o ponto de vista do capital difundia que investimento no capital humano permitia aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se e aos indivíduos garantia melhores empregos, mais produtividade, promovendo mobilidade e ascensão social. O investimento em “capital humano” passou a constituir-se numa possibilidade de resolver o problema do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Essa teoria teve um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. No Brasil, evidencia-se, principalmente durante a ditadura militar, na estruturação de um sistema educacional dentro dos parâmetros tecnicista e economicista. Entretanto a aplicação dessa teoria, naquilo que ela postulava, confirmou seu caráter ilusório.

Com a crise do fordismo no processo de reestruturação produtiva, o processo educativo busca produzir trabalhadores que não lutem pelos seus direitos e pela desalienação do trabalho, mas trabalhadores participativos colaboradores e adeptos ao consenso passivo, e, nos termo de Antunes⁶¹, são *déspotas de si mesmos*. Na

⁶⁰ FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teoria em conflito**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998., 37

⁶¹ ANTUNES, 2001., 55-57

educação, as necessidades geradas pela reestruturação produtiva encontram subsídio na teoria das competências, a qual apresenta-se como cúmplice do sistema social e conseqüente aumento da exploração humana, ocultando a divisão social das classes. Conseqüentemente se concentram mais nos procedimentos, em como os alunos constroem e modificam seus esquemas de pensamento, resultando em práticas educativas fortemente individualista e a-históricas, favorecendo práticas escolares “neutras” e impossibilitando a problematização dos aspectos ideológicos que acompanham os objetivos da escola. Nesse sentido, na década de 90, as reformas da educação, em diferentes países, foram orientadas pelos princípios de que é possível mudar a educação, adequando-a às demandas do mundo contemporâneo, orientado pelo processo de globalização capitalista. São orientações que não perguntam sobre a flexibilização dos contratos de trabalho, que contribuem para a precarização da situação da maioria dos trabalhadores.

5 - A RELAÇÃO COLONIZADOR-COLONIZADO COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL

5.1 A educação dos trabalhadores na formação social brasileira

A nascente indústria moderna europeia dá-se numa simbiose e organicidade com contextos colonizados, a qual configura a relação colonizador-colonizado, e materializa a divisão internacional do trabalho dos primórdios do capitalismo. Os contextos colonizados assumem a posição de consumidor dos produtos industrializados e produtor de matérias-primas necessárias aos espaços onde as leis fabris predominam. Assim, os interesses determinados pela divisão internacional do trabalho têm hegemonia sobre o local, generalizando as relações características do capitalismo moderno. Nesse sentido, esse sistema convive com a exploração do trabalho escravo nos contextos colonizados. É uma escravidão em que a luta dos contrários não é a relação senhor-escravo, mas a relação capital-trabalho. Esse processo está na base da formação da nação brasileira onde a complexa variedade da realidade empírica do nascente capitalismo recria a escravidão como possibilidade de intensificar a acumulação de capital.

Nesse sentido, a gênese do Brasil encontra-se no contexto internacional do comércio em expansão, situado entre o feudalismo e o capitalismo, em que a atividade comercial é criadora das condições objetivas para o desenvolvimento do último e consolidação das relações entre capital e trabalho. Por conseguinte, o processo histórico da formação social brasileira tem relação com a criação dos Estados Nacionais como possibilidade real de expansão do domínio da sociedade comercial, criando as condições objetivas para expansão dos limites do nascente modo de produção capitalista no mundo ocidental. Portanto, o trabalho escravo no Brasil que perdurou todo o período colonial e imperial faz parte dos nexos econômicos da sociedade

comercial em um contexto histórico em que a natureza das relações de produção impõe a sua lógica unificadora na complexa variedade da realidade empírica, com seu complicado tecido de vida social, política, cultural e moral. Nesse contexto o trabalho escravo, tanto negro como indígena, tem efeitos ideológicos que relaciona a escravidão ao racismo, em que o escravo ocupa uma posição humilde e servil.

Assim, a gênese do Brasil, tendo como base a escravidão, modifica toda uma realidade, aqui existente, onde as sociedades não tinham o conceito de propriedade privada e nem de classes sociais. Zotti¹ recorre a Saviani ao caracterizar a sociedade que aqui vivia antes da existência do Brasil. Nesse sentido “*Os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens mais velhos educavam as novas gerações.*” Em vista disso, todos os adultos eram responsáveis por todas as crianças. A educação fazia-se no cotidiano, não havendo instituição escolar, ela confundia-se com a própria vida. No entanto, essa realidade é profundamente modificada com o nascimento Brasil sob a forma de colônia escravista, que atendia aos interesses de lucro do capitalismo mercantil

Maestri² destaca a metamorfose que se expressa simbolicamente na perda do nome africano, quando era arrancado a ferro quente com o sinal do comprador, com o símbolo da coroa para provar o pagamento dos impostos, com uma pequena cruz, para sinalar o pagamento do óbolo sacerdotal, devido pelo batizado sumário a que fora submetido. Quando chegava à unidade produtiva instauravam-se os processos costumeiros de “formação” e “instrução” que cabia ao escravo negro a cerca do trabalho agrícola e do comportamento sob o jugo escravista. Este autor aponta que no Brasil desenvolveu-se uma longa ciência empírica sobre o modo de escolher, comprar e introduzir um escravo na rotina produtiva. Os escravizadores faziam-se acompanhar de médicos e *experts* na compra de escravos e estes viam os africanos como um ser primário, incapaz de compreender, aprender e comportar-se como homem civil. Era alguém que necessitava ser feitorizado permanentemente sob ameaça de castigo. Ao

¹ ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.,12

citar o *Manual do Agricultor Brasileiro* proposto pelo Francês Taunay, plantador de café no Rio de Janeiro, o autor explicita a ideologia que justificava o tratamento violento na tal formação:

a formação destinada aos escravos: Segundo este manual a inferioridade física e intelectual da raça negra, classificada por todos os fisiologistas como a última das raças humanas, a reduz naturalmente, uma vez que tenha contatos e relações com outras raças, e especialmente a branca, ao lugar ínfimo, e ofícios elementares da sociedade (...)O geral deles não nos aparece susceptível senão do grau de desenvolvimento mental a que chegam os brancos na idade de quinze a dezesseis anos.

Ao citar Jacob Gorender, o autor aponta para a resistência às condições de escravo e a sua racionalização pelo escravista. Nesse sentido no escravismo colonial trabalho e castigo são termos indissociáveis:

O escravo é inimigo visceral do trabalho, uma vez que neste se manifesta totalmente sua condição unilateral de coisa apropriada, de instrumento animado. A reação ao trabalho é a reação da humanidade do escravo à coisificação. O escravo exterioriza sua revolta mais embrionária e indefinida na resistência passiva ao trabalho para o senhor.

Assim, a resistência do escravizado à opressão escravista era racionalizada pelos escravizadores e ideólogos da escravidão como preguiça e que a submissão do escravo e sua dedicação à produção dependiam da aplicação do castigo físico.

Na posição ocupada pelos trabalhadores que se encontravam nas condições de escravos, a educação escolar não era uma necessidade. Para os escravos, segundo Maestri,³ o castigo cumpria os objetivos pedagógicos singulares e gerais, os quais deveriam ser aplicados, sem excesso ou complacência, com rigor correspondente à falta cometida, para introjetar no produtor punido e na comunidade escravizada a idéia de poder e de justiça do escravista. Assim, a aplicação do castigo era tida como uma verdadeira arte, ou, ciências, a qual foi se constituindo, conforme Gorender citado pelo autor, na lida diária com escravos, através de gerações, enfrentando suas mais diversas reações, desde a resistência passiva ao trabalho até as fugas, atentados e insurreições. Dessa forma, a classe escravista amadureceu uma compreensão “sábia” a respeito do castigo e a sistematizou nas formas de sua ideologia, que levava a

² MAESTRI, Mario. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira.** In; *História e memória da educação no Brasil*, v.1: século XVI-XVIII. STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena (Orgs) Petrópolis: Vozes, 2004., 196, 197

³ MAESTRI, 2004., 198

organizar a formação com base no medo, aplicado com um sistema de arte porque o excesso se voltaria contra o fim que se tinha em vista.

5.2 A origem da institucionalização da educação brasileira como realização dos aspectos ideológicos que sustentam a relação colonizador-colonizado

No contexto da nascente nação brasileira, sob a relação escravista, configura-se o sistema educacional. Para os trabalhadores escravizados, a educação escolarizada era dispensável e como a grande maioria da população trabalhadora era escrava (indígenas, negros e caboclos) a educação escolar não se transformou em prioridade, permanecendo apenas no plano formal durante 350 anos de vigência das relações escravas. A educação escolar nessa realidade só podia ser conveniente e interessar as camadas dirigentes que articulavam os interesses e as práticas coloniais aos interesses mercantis-metropolitanos. No Brasil de base escravista, intensifica-se o plano ilusório dos dispositivos legais, pois as circunstâncias históricas relacionadas a origem da nação brasileira têm implicações na realidade educacional, marcando-a até hoje com altos índices de brasileiros tanto sem acesso como com um baixo nível de escolarização, criando a necessidade da Educação de Jovens e Adultos como educação básica escolar.

Ao analisar o processo de institucionalização do sistema educacional brasileiro, constata-se que desde o início a classes populares é excluída dos estágios iniciais do aprendizado da leitura e da escrita. Freire⁴ trata a educação no período de 1534-1850 em cinco momentos, sendo que o primeiro deles é o período da instalação das Capitâneas Hereditárias(1534-1549) onde não houve preocupação com a educação escolarizada. O segundo momento é o período jesuítico, que a autora identifica como o início da ideologia da interdição do corpo enquanto ideologia necessária à opressão e à discriminação. A ideologia presente na educação dos jesuítas no Brasil deu-se por meio das formas institucionais - as escolas - e de formas não institucionais por meio da domesticação, da repressão cultural e religiosa, e buscava introjetar comportamentos de submissão, obediência, hierarquia disciplina, devoção cristã, através de diversas

práticas educativas. Para compreender as práticas dos jesuítas em relação às comunidades indígenas, a autora recorre as cartas de Nóbrega escritas no Brasil entre 1549 e 1553.

Saviani⁵ identifica a 1.^a fase de institucionalização da educação no Brasil no período de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, até a morte de Pe. Manoel da Nóbrega, em 1570. Essa fase se caracterizou por um plano de instrução elaborado por Nóbrega, que iniciava com o aprendizado do português para os indígenas prosseguindo com a doutrina cristã. Somente depois iniciava a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, culminando de um lado com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa e, para os demais, o ensino profissional agrícola ou manufactureiros. Zotti⁶ aponta que este plano era organizado em recolhimentos onde eram educados os mamelucos, os órfãos, os indígenas, os filhos dos colonos brancos dos povoados. Segundo a autora, Nóbrega buscava alicerçar nessa unidade espiritual e escolar a futura unidade política da nação, e por isso os recolhimentos aproximavam os filhos de diversas condições de vida, por meio do trabalho, pela igualdade de tratamento e pelo convívio diário no colégio, na capela, nos pátios de recreação.

Assim, Nóbrega, desde o ponto de vista do catolicismo com propósito relacionado a presença da igreja católica que aqui veio para desenvolver trabalhos de evangelização, aliava ao currículo humanista a educação prática voltada para as necessidades do nascente contexto brasileiro. Severino⁷ realça que no regimento de Dom João III, de 1548, constavam diretrizes políticas para a colônia que se referiam à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. Nesse primeiro período, a ideologia católica não entra em conflito com o Estado, pois servia adequadamente aos objetivos do Estado colonial e continuou servindo ao Império. Freire⁸ ressalta que a leitura de mundo dos jesuítas naquele início de Brasil permitiu uma elaboração ideológica com raízes tão profundas que não marcou só aquele tempo,

⁴ FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1993.,31-38

⁵ SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil**. In: **História e memória da educação no Brasil**,v.1: século XVI-XVIII. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs) Petrópolis: Vozes, 2004. 126.

⁶ ZOTTI,2004., 16

⁷ SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.,66

mas vem marcando o processo histórico brasileiro com normas, valores, preconceitos, hierarquia e discriminação até nossos dias.

Saviani⁹ e Zotti¹⁰ ressaltam que o primeiro plano teve aplicação precária, porque encontra resistência, visto que entra em conflito com as orientações da Companhia de Jesus, que não se voltava para a educação das classes populares. A autora busca nas palavras de Inácio de Loyola a orientação aristocrática da educação dos jesuítas “*ensinar os ignorantes a ler e escrever seria uma boa obra de caridade se a Companhia de Jesus tivesse suficientes membros para prover a tudo*”. Segundo os autores, o plano de Nóbrega resiste com dificuldades até sua morte em 1570 e logo é substituído pelo plano *Ratio Studiorum* cuja primeira versão, data de 1576 já apresenta um caráter elitista, pois corporificava a concepção de educação derivada de autoridades Jesuíticas da Metrópole e segregadora dos indígenas e dos pobres.

Os fundamentos filosóficos e teológicos desse currículo tinham como base a tradição católica revitalizada pela Contra-Reforma. Era um plano que tinha como alvo universalizar a formação do homem desde a concepção de uma essência universal e imutável. Por isso a educação não é tratada como questão de nação, com características específicas, mas era uma proposta para ser aplicada para qualquer povo, em qualquer lugar, visto que busca moldar a existência de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano segundo a concepção dos jesuítas. A educação era pensada a partir de um mundo pronto e objetivava adequar o homem a essa visão. Severino¹¹ resalta que seu universalismo traduzia-se como europeísmo e levava os alunos a não se confrontar com problemática da realidade concreta que viviam, além de separá-los cada vez mais da população. Ao invés da busca de um eventual modelo de civilização a ser construído na colônia, era introjetado nas novas gerações que o verdadeiro modelo civilizatório estava fora, na Europa. Zotti¹² enfatiza que esse plano levou 59 anos para ser elaborado. Tudo estava previsto nele, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos até o modo de levantar os olhos, constituindo-se numa prescrição de regras práticas.

⁸ FREIRE, 1993., 46

⁹ SAVIANI, 2004., 126.

¹⁰ ZOTTI, 2004., 19

¹¹ ZOTTI, 2004., 67

Neste plano, a educação pertencia àqueles que tinham o que fazer com ela, ou seja, aqueles que tinham o papel de dirigentes da sociedade. Os jesuítas no Brasil marcam a formação da classe dominante das lideranças da sociedade colonial, pois seu plano era destinado exclusivamente à formação das classes dirigentes para exercer a hegemonia política e cultural da colônia, as quais articulam as práticas locais aos interesses da divisão internacional do trabalho. É uma educação acessível a uma minoria que materializa a divisão social do trabalho entre aqueles que se dedicam ao cultivo do espírito e aqueles que praticam agricultura rudimentar sob a base do trabalho escravo, privilegia o trabalho intelectual e desvalorizando o trabalho manual. Zotti¹³ enfatiza que a classe dirigente colonial logo percebeu a importância e o poder dessa educação para a formação de seus representantes políticos e conseqüentemente para a intervenção no poder político. Articula-se, assim, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada e expandida pela ação pedagógica dos jesuítas. Naquele momento do desenvolvimento do capitalismo moderno no Brasil convive a complexa realidade empírica com a recriação do trabalho escravo e uma educação características do mundo medieval, num oportunismo que cria as condições objetivas para o desenvolvimento do mesmo. Desde esse ponto de vista, essa pesquisa interpreta a convivência entre as necessidades de obrigatoriedade da escolarização no contexto colonizador com a desnecessária obrigatoriedade no plano colonizado.

Assim, o *Ratio Studiorum* é contraditório ao plano de Nóbrega e dos primeiros jesuítas que vieram para o Brasil, pois exclui o aprendizado de português e escola de ler e escrever aos indígenas e pobres, como também o ensino profissional agrícola àqueles que não seguiam os estudos na Europa. Dessa forma, os colonizadores impõem de forma violenta aos habitantes locais uma cultura da qual faz parte a cultura escrita e, ao mesmo tempo, os excluí do seu acesso. Verifica-se que enquanto o primeiro plano que compreendia esses estágios tem uma breve existência, permanecendo apenas duas décadas, o segundo se prolonga por dois séculos. Saviani¹⁴ realça que o segundo plano iniciava-se com o curso de humanidades e prosseguia com os cursos de filosofia e teologia seguidos dos estudos realizados na

¹² ZOTTI,2004.,20-25

¹³ ZOTTI,2004.,20

¹⁴ SAVIANI,2004.,127

Europa. Na prática, os cursos de teologia e filosofia eram destinados aos padres catequistas. O que se organizou no Brasil foi o curso de humanidades que tinha a duração de seis anos cujo conteúdo reeditava o *Trivium* da Idade Média e predominou no ensino brasileiro até 1759. Para Severino,¹⁵ a educação dos filhos dos colonizadores acaba prevalecendo, sendo que é para eles que se voltam os reais objetivos dos colégios dos jesuítas. O plano de catequizar e instruir os índios permanece como plano formal enquanto o plano real se distancia, permanecendo apenas a catequização.

5.3 A realização dos aspectos ideológicos da relação colonizador-colonizado nas primeiras práticas educativas da educação pública sul-rio-grandense

Segundo Schineider,¹⁶ os planos para a educação brasileira não chegaram a ser aplicados no Rio Grande do Sul, pois o mesmo permaneceu por muito tempo sem providência quanto à educação escolar, tanto pela indefinição da fronteira entre Portugal e Espanha ou devido à tardia ocupação efetiva das terras. As circunstâncias fizeram com que os primeiros tempos de ocupação deste território pelos portugueses fossem incertos e agitados. Por isso a defesa do território desde 1737 contra o avanço espanhol e a afirmação da posse das terras por Portugal não favoreceram a preocupação com a educação.

Louro¹⁷ destaca que a Região do Rio Grande do Sul ao se situar fora da área de ocupação imediata dos portugueses e muito próxima a região de domínio espanhol e do Porto de Buenos Aires, foi desde sempre zona de conflito. O gado introduzido pelos jesuítas espanhóis e a vasta extensão de terras cultiváveis propiciaram o surgimento de uma economia fundamentalmente agropecuária, ligada à exploração das terras, concentradas nas mãos de poucos e a criação de gado que estava subordinada às demais economias regionais do Brasil. Assim, o RS, através de sua atividade socioeconômica por meio da criação de gado e charqueada, abastecia o mercado interno e

¹⁵ SEVERINO, 1986., 67

¹⁶ SCHINEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993., 7 e 8

¹⁷ LOURO, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986., 6 e 7

deste recebia os demais produtos necessários à vida dos sul-rio-grandenses. Essa situação colocava o RS numa situação econômica de dependência do centro do país. Por outro lado a classe dirigente local, os grandes estancieiros, exploravam sua condição de fronteira para obter espaço político. Esta foi uma situação que perdurou durante o período colonial e imperial, resultando num clima de constantes lutas de fronteiras e conflitos com o centro do país.

Compreende-se, assim, porque foi mais lento os processos de valorização da educação e sua organização de modo sistemático. Segundo a autora, no período colonial há muito poucos registros em relação à preocupação oficial com a educação e à presença educativa dos jesuítas portugueses, marcante em outras regiões do país, nessa região praticamente inexistiu, entretanto neste território os jesuítas espanhóis marcaram presença nas missões. Schineider¹⁸ destaca para as primeiras iniciativas em relação à educação escolar no território sul-rio-grandense, dando ênfase para o trabalho desenvolvido pelos jesuítas espanhóis nas reduções jesuíticas. Era um plano relacionado ao projeto das reduções. Nesse plano, junto às igrejas erguia-se uma peça ampla para a escola e a frequência era obrigatória para as crianças em idade escolar. Para Porto, citado pela autora,¹⁹ na organização dos Sete Povos havia escolas onde as crianças aprendiam a ler, escrever, contar, música, e dança religiosa e “os *professores eram índios com cultura superior á comum e com especial inclinação para o ensino*”. Com o tratado de Madri, em 1750, a disputa deste território por portugueses e espanhóis resultou nas guerras guaraníticas que destruíram os Setes Povos e em decorrência, a retirada dos jesuítas para o lado espanhol, não havendo substituto para o trabalho educativo aqui realizado.

¹⁸ SCHINEIDER, 1993., 7

¹⁹ LOURO, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986., 6 e 7

5. 4 A gênese das reformas da educação brasileira como continuidade das práticas educativas fundadas nos aspectos ideológicos da relação colonizador-colonizado

A retirada dos jesuítas espanhóis do Rio Grande do Sul foi parte das mudanças no contexto educacional de Portugal e de suas colônias que se expressam nas reformas de Marques de Pombal. Este, segundo Severino,²⁰ levado pelo iluminismo político-filosófico, põem fim ao monopólio educacional dos jesuítas, que foram expulsos da colônia. Surge o ensino público o qual se insere no quadro das reformas do capitalismo moderno, onde as leis fabris se impõem as características locais. São reformas que empreendiam esforços no sentido de colocar as escolas portuguesas em condições de acompanhar as necessidades geradas pelas características do iluminismo. Segundo Zotti,²¹ as mudanças, no contexto português, buscavam incentivar as manufaturas na metrópole ao mesmo tempo que as proibia na colônia, para que estas constituíssem uma reserva de mercado, como também buscavam o acúmulo de capital tanto na metrópole como na colônia. Simultaneamente propunha a substituição de ideologias características da sociedade feudal por outras de acordo com a orientação da sociedade capitalista, sendo este o fundamento das reformas educacionais promovidas pelo Marques do Pombal.

Segundo Saviani²², essas reformas marcam uma nova fase para a educação no Brasil, visto que se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas na versão dos jesuítas e tem como base as idéias laicas, com isso instituí o privilégio do Estado em matéria de instrução. Logo as reformas pombalinas foram a base do fechamento dos colégios jesuítas em 1759 e a introdução, em 1772 das aulas régias a serem mantidas pela coroa. Assim, as reformas pombalinas no Brasil não foram imediatas, pois 13 anos após a expulsão dos jesuítas que se instituíram aulas de primeiras letras, de gramática latina, de grego e de retórica e criou o cargo de “diretor de estudos” para orientar e fiscalizar o ensino, além de selecionar, por meio de exames, os professores, no Rio de Janeiro e nas principais cidades das capitâneas.

²⁰ SEVERINO, 1986., 68

²¹ ZOTTI, 2004., 25

Zotti²³ realça que as aulas régias, baseadas no enciclopedismo, constituíam-se em uma unidade de ensino, com professor único, instaladas para determinada disciplina que deveriam substituir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas. Eram aulas autônomas e isoladas. Não havendo um “currículo” no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem duração prefixada que condicionasse ao desenvolvimento de qualquer matéria. Romanelli²⁴ destaca que a uniformidade da ação pedagógica, a transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a serem introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez os encargos com a educação. Schineider²⁵ ressalta que com a Lei de 6 de novembro de 1772, verificou-se a criação de escolas baseadas em um plano de cálculo geral e particular das comarcas dos reinos portugueses. O plano vinha acompanhado de um mapa para a criação de escolas pública e todos os mestres indicados pela coroa. Entretanto, este mapa não incluía o Rio Grande do Sul.

Saviani²⁶ e Zotti²⁷ ressaltam que com o “subsídio literário” (imposto colonial criado em 1772 para custear o ensino) o plano chegou a se efetivar precariamente, tanto pela insuficiência de recursos da colônia, já que não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do “subsídio literário” para financiar as aulas régias como pela escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, já que formação destes era marcada pela ação pedagógica dos jesuítas.

Para Severino,²⁸ essas reformas não provocaram uma ruptura com a tradição no campo educacional. O que se contestava era o excesso de poder econômico assumido pela Ordem do Jesuítas e o fato de colocar seus interesses, na formação dos alunos, na frente dos interesses do país. Entretanto representaram um esforço de modernização na formação da classe dirigente colonial, para que ela se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora das atividades internas e dos interesses das

²² SAVIANI,2004.,128

²³ ZOTTI,2004.,28

²⁴ ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil(1930/1973)**. 20 ed. Petrópolis:Vozes, 1998.,36

²⁵ SCHINEIDER,1993., 8

²⁶ SAVIANI,2004.,128

²⁷ ZOTTI,2004.,29

²⁸ SEVERINO,1986., 67 e 68

camadas dominantes portuguesas. Zotti²⁹ destaca que as principais inovações das reformas de Pombal: o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional não foram implantados na colônia. Para Saviani,³⁰ o isolamento cultural da colônia resultante do lugar que o Brasil ocupava, motivava o temor de que por meio do ensino se difundisse na colônia idéias emancipacionistas, sendo este um fator que contribuiu para o insucesso da aplicação da reforma. Esse conjunto de fatores não conseguiu impedir a circulação das idéias iluministas em meados do século XVIII, as quais propiciaram a influência das idéias liberais européias em países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando a autonomia política desses países.

Zotti³¹ ressalta que, dos jesuítas a Pombal, a educação brasileira foi marcada pelo objetivo básico de formação da classe dirigente da sociedade colonial, com um currículo humanista, de conteúdo literário nos moldes europeus tendo como objetivo a divulgação de uma ideologia mantenedora da ordem social colonizada. Severino³² aponta para a perfeita adequação entre os princípios doutrinários e os interesses econômicos, políticos e sociais da classe dominante da época, constituída basicamente pela aristocracia agrária, pouco numerosa mas encarregada de dirigir a exploração colonizadora do país. Daí por que atribuíram pouca importância à organização do ensino e à política educacional do país, pois a educação destinava-se a segmentos restritos da população. Por isso o caráter literário, acadêmico de seu conteúdo, a preocupação com modelos europeus, o total desinteresse pela profissionalização e a formação da maioria da população, privada de qualquer educação formal. Além do mais não havia interesse em aprofundar essa educação, uma vez que os integrantes dessa elite poderiam completar os estudos na Europa.

²⁹ ZOTTI, 2004., 29

³⁰ SAVIANI, 2004., 228

³¹ ZOTTI, 2004., 30

³² SEVERINO, 1986., 72

5.5 O surgimento da educação pública no Rio Grande do Sul como realização dos aspectos ideológicos da relação colonizador-colonizado

Schneider³³ ressalta que, embora o Continente de São Pedro do Rio Grande não estivesse presente na promoção da educação pela coroa portuguesa, governantes daqui tomaram providências em relação a isso. Nesse sentido, o governo criou escolas nesse Continente, nos núcleos de povoamento de Nossa Senhora dos Anjos e São João Batista. As escolas objetivavam:

(...) recolher os índios dispersos que vagavam pelo território riograndense, para dar assistência e educação, preparando para uma vida de sustento próprio e de utilidade pessoal e social.” Segundo declaração do governo, pretendia-se “persuadir os índios a que se sujeitassem com o gosto ao trabalho e ao ensino, para que se distinguissem dos brutos.

O documento citado pela autora aponta “*a criação da escola para meninos*” em 1776 no povoamento de Nossa Senhora dos Anjos, a qual estava fundamentada na ideologia que oprimia os indígenas, visto que objetivava interditar a cultura dos mesmos e fortalecer a relação colonizador-colonizado, responsável pela interação de sua organização social com base no mando e na obediência. Essa concepção é clara no documento escrito pelo governador quando afirma:

(...) para fazer felizes estes Povos Guaranis é muito necessário ensinar-lhe o uso da língua e que compreendem e falem a portuguesa, ao mesmo tempo em que devem aprender a doutrina cristã e se eduquem na escola que estabeleci em forma de colégio (...) Ao nascer do sol ou antes se levantarão e depois de se levantarem e pentearão rezarão as suas devoções e almoçarão. As oito horas do dia irão para cada escola onde se conservarão até onze ocupando-se em aprender a falar o português, ler, escrever, rezar e argumentar. Ao meio dia jantarão e depois repousarão até duas horas da tarde em que irão para a escola até as cinco horas na mesma forma dita. (...) todo o menino que em qualquer ocasião falar a língua guarani será castigado(...).

Embora a descrição acima se refira a escola para meninos, a autora aponta para registros de “Casa de recolhimento para meninas indígenas” em 1778 criada pelo mesmo governo, com a mesma orientação ideológica. Lê-se nos regulamentos dessa casa:

(...) o recolhimento para a educação de meninas destes povos guaranis(...) poderão recolher-se até o número de 50 meninas(...) não excedendo a doze anos de idade nem menos de seis anos. (...) Ao toque da alvorada ou romper do dia se levantarão, se pentearão e lavarão e irão ao colégio com sua mestra ao coro a dar graça, ouvir a missa e encomendar-se a deus, depois irão para o trabalho ou

³³ SCHNEIDER, 1993.,9

de costura ou de fiar e tecer. Depois de jantar terão algum repouso ou recreio e continuarão o trabalho.(...)Não se consentirá que falem a língua guarani, e somente a portuguesa e lhes ensinará a doutrina cristã, e os serviços todos de uma casa pois o interesse que daqui se aprende é que sirvam a Deus e saibam governar-se nesta vida honradamente. Cuidará a mestra (...) e se vão instruindo em tudo o que lhes pode ser útil.

Segundo a autora, nesse recolhimento lecionou por muitos anos a professora que conhecia a língua guarani e, ao ser extinta a escola, a professora viu-se na miséria e seus últimos dias foram de abandono e indignação, falecendo em Porto Alegre, onde vivia por meio de esmola, em um sótão.

Destacamos do registro de Schineider³⁴ sobre a posição contrária do vice rei em relação a organização das escolas tanto para meninos como para meninas indígenas. É uma posição que traduz a relação colonizador-colonizado no Brasil, onde o processo educativo escolar estava reservado aos colonizados que compunham a classe dirigente local, como também fica explícito que a exclusão das populações pobres da educação está relacionado ao temor que através da educação escolar se difundisse nos colonizados idéias emancipatórias. Esta posição do vice rei é declarada em uma carta para a corte de Lisboa:

(...) para estabelecer Escolas Publicas com Ordenados e Mestres, não se fizesse necessário toda a Resolução (...) a esse respeito, da qual achou aquele Governador não depender para tomar despoticamente o arbítrio de erigir na referida aldeia as sobreditas escolas. (...) melhor teria sido se, ao invés de ocupar-se com a educação dos índios o Governador tivesse voltado seus cuidados para outras povoações do continente, que estavam sem mestre para a educação da mocidade. Admitindo-se nas escolas também os índios que se mostrassem inclinados para os estudos, estes aprendiam mais e melhor através do exemplo dos demais, amainando com essa convivência a aversão e ódio que sentiam por quem não era filho de sua nação.³⁵

Por conseguinte, como as escolas da Aldeia dos Anjos e São João Batista eram uma iniciativa do governo local e não uma política de nação, tal característica tornou-as vulnerável e dependente da boa vontade dos governos. Como os governos que sucederam não tinham a mesma preocupação, as escolas não tiveram atenções necessária a sua manutenção e foram definhando, após alguns anos foram extintas.

A consequência do investimento na educação pública restringir-se à vontade de governos revelou-se ao longo da história na ausência de políticas que garantissem a continuidade e ampliação de práticas educativas que possibilitem o acesso real da

³⁴ SCHINEIDER,1993.,13

³⁵ Apud. SCHINEIDER,1993., 13

educação aos pobres. Conseqüentemente, desde os primórdios da formação social sul-rio-grandense, é explícita a preocupação formal dos governos em relação à ausência de um sistema de educação que contemple os trabalhadores. Nesse sentido, destacamos o registro citado pela a autora da declaração do Governador que assumiu em 1803 onde fica explícito a realidade com que a educação pública se encontrava, ao mesmo tempo que reproduz a ideologia presente na relação colonizador-colonizado no tratamento do trabalhador sem escolarização, reproduzindo a relação de dominação expressa sob a forma de mando-obeidência que leva a desconsiderar os saberes dos colonizados tratando-os como selvagens. Logo os primórdios da preocupação dos governos com a ampliação da escola pública aparece de forma discriminatória:

O a, b, c, era totalmente desconhecido não já nos campos, na estâncias, nos pequenos povoados, mas nas próprias vilas onde a população era mais compacta e o governo real não tinha verba disponível para a instrução.

Os habitantes tinham tantos conhecimentos e instrução, como as tribos selvagens que os rodeava em uma época feliz, que geralmente se fomentam os progressos do espírito humano, quando as outras capitâneas do norte, bem que a infância da civilização, apresentam já professores empregados em doutrinar sua mocidade, só está capitania, com vergonha e dano incalculável de seus habitantes, jaz como em letargo, ignorando talvez até a necessidade que tem de instruir seus filhos³⁶.

Para sanar a ausência da educação pública, segundo Schineider, o mesmo governo propôs, em 1803, o seguinte plano: Criar em Porto Alegre, Rio Grande e Rio Pardo uma aula de ler e escrever e contar, uma aula de gramática latina, uma aula de filosofia racional e moral, uma aula de aritmética e primeiros elementos de geometria e trigonometria. Em 1807 esse plano foi transformado em aulas régias públicas.

5. 6 O nascimento da educação brasileira de caráter prático e a conservação dos aspectos ideológicos da relação colonizador-colonizado

A transformação do Brasil em sede do Império Português quando da chegada de D. João VI em 1808, decorre em mudanças na educação e, segundo Saviani³⁷, marca uma nova fase que perdura até a independência política do Brasil, em 1822. Do ponto de vista educacional, as mudanças resultaram na criação de cursos superiores antes

³⁶ Apud. SCHINEIDER, 1993., 19

³⁷ SAVIANI, 2004., 128 e 129.

vetados pela política metropolitana. Zotti³⁸ realça que com a instalação da corte portuguesa nos Brasil cresce a vida urbana, mentalidades e costumes que foram sendo gestados lentamente irradia nesse espaço, com isso diversas medidas em relação a práticas culturais são providenciadas no município da corte e influenciam significativamente à vida intelectual do país.

A mesma autora e Freire³⁹ apontam para o carácter prático da educação, pois a criação de cursos superiores voltados para a máquina estatal, com objetivos profissionalizantes, respondiam às necessidades imediatas e reais do Estado. A utilidade prática e imediata pode-se dizer que foi a ruptura com o programa escolástico e literário do período colonial e o início das propostas defendidas e aplicadas por Pombal. Entretanto, a preocupação com os demais níveis de ensino continuou ausente, permanecendo uma educação para a classe dominante e um desinteresse em relação à educação elementar, excluindo a maioria dos brasileiros do acesso a educação escolar. O ensino elementar ficou reduzido as escolas de ler e escrever, sendo criadas mais 60 cadeiras de primeiras letras.

Romanelli⁴⁰ e Zotti⁴¹ apontam que as mudanças ocorridas pela substituição da orientação religiosa pela educação pública com a transformação do Brasil em sede do Império Português não exprimem possibilidades reais de superação do carácter elitista da educação, acentuando a tradição da educação aristocrática brasileira, que reflete-se na preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total dos demais níveis.

³⁸ ZOTTI,2004., 34 e 35

³⁹ FREIRE,1993., 48

⁴⁰ ROMANELLI,1998., 38-39

⁴¹ ZOTTI,2004., 34-35

5. 7 O surgimento da política tributária voltada ao financiamento da educação pública sul-rio-grandense e os primeiros registros de manifestações populares pelo acesso à educação pública

Simultaneamente com as mudanças que ocorrem no país com a transferência do Império Português, no Rio Grande do Sul, segundo Shineider⁴² coloca-se a necessidade de aqui ser estabelecido o subsídio literário para o pagamento dos professores, na forma de ordenado pela Carta Régia de 1811. Todavia, somente em 1813 é estabelecido o imposto do subsídio literário.

A contradição entre as transformações sociais que criam a necessidade da educação e a ausência de um sistema educação no Estado que atendesse essa necessidade aparece também nas manifestações da sociedade, características de um movimento reivindicativo que se traduz em uma experiência de classe sem classe tal como a concebida nessa pesquisa. A mesma autora⁴³ traz registros de manifestações do povo, preocupados com a instrução, como no caso do abaixo assinado de Vila Santo Antônio da Patrulha, em 1817, quando solicitaram a volta de um professor. Deste consta que:

Dissemos nós abaixo assignados, povo, e moradores desta Villa de Sto. Antonio da Patrulha, e seus subúrbios q. estamos actualmente padecendo falta de Professor(...)Pedimos a V Ex que pondo nesta população benignos olhos piedozos defira as nossas ardentes unanimes suplicas. (seguem-se quarenta e sete assinaturas).

Embora os registros apontem para a situação precária da educação é só em 1820 que a resolução régia mandava criar oito escolas públicas de primeiras letras no Rio grande do Sul.

5.8 A consolidação da nação brasileira e a renovação dos aspectos ideológicos da relação colonizador-colonizado na educação pública

A formalização do processo de independência política, que se consolidou em 1822, caracterizou-se por um mínimo de alteração possível, restringindo-se a mudanças

⁴² SCHINEIDER,1993.,20-21

⁴³ SCHINEIDER,1993., 21

na estrutura política a fim de adequá-la ao desenvolvimento socioeconômico, aperfeiçoando, assim, os métodos de domínio para beneficiar as classes dominantes e conservar a ideologia colonizador-colonizado sob uma nova roupagem. A nova estrutura política continuou representando os interesses da classe dominante a qual garantiu que a estrutura produtiva permanecesse a mesma: escravidão, latifúndio e monocultura de exportação. No campo educacional, segundo relatório do Liberal Rui Barbosa por ocasião do final do segundo Império citado por Kramer⁴⁴ destaca-se a situação de absoluta miséria do ensino no Brasil no momento da Independência, em 1822, o qual aponta que a percentagem do orçamento da nação destinada à educação era de apenas 1,99%, enquanto para as despesas militares somava 20,86%. Segundo Fernandes⁴⁵ embora em mensagem do Príncipe regente D. Pedro, em 01/08/1822, por ocasião da independência, expressasse promessas de um futuro em que a escola teria um estatuto de uma necessidade básica. Nos termos do príncipe:

Cidadãos de todas as classes, mocidade Brasileira, voz tereis um código de instrução pública nacional, que fará germinar vigorosamente os talentos deste clima abençoado, e colocarão a nossa constituição debaixo da salvaguarda das gerações futuras, transmitidas a toda a nação uma educação liberal, que comunique aos seus membros a instrução necessária, para promover a felicidade do Todo, o Brasileiro.

Essa declaração não cabia dentro das diretrizes políticas firmadas no processo de independência, por isso permanece no plano formal por duzentos anos, em todo o século XIX e XX. Naquele momento os debates que resultaram nas primeiras leis eram inspirados no aparato liberal da Revolução Francesa e pelo “espírito nacional” que exigia encarar os grandes problemas nacionais sob um novo ângulo, assim, anunciavam uma orientação nova para as políticas educacionais. Entretanto, devido ao contexto em que se efetiva o processo de independência esses debates apresentam um caráter ilusório, havendo uma distância entre as propostas e a constituição de fato colocada em vigor. A primeira proposta constitucional de 1823 apontava para um sistema de educação nacional, levando em conta os níveis de ensino e a distribuição de escolas por todo o território nacional. O art. 250 desse projeto declarava que: “Haverá

⁴⁴ KRAMER, Érika A. W. Coester. **Educação a distância: da teoria à prática**: Porto Alegre: Alternativa, 1999., 14

⁴⁵ FERNANDES, Rogério. **As cortes Constituintes da nação portuguesa e a educação pública**. In: **História e memória da educação no Brasil**, v.II: século XIX. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs) Petrópolis: Vozes, 2004., 31

no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca, e universidade nos mais apropriados lugares”. Esta proposta estabelece os conselhos gerais das províncias e formalmente assegura a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. Nela consta a criação na corte de uma escola de primeiras letras, aberta aos militares do exército e a todas as demais classes de súditos onde se ensinaria pelo método do ensino mútuo.

Com a dissolução da Assembléia Constituinte, seis meses após o início dos trabalhos, o resultado foi uma constituição outorgada em 1824 com definições modestas no tocante às políticas educacionais, que, mesmo assim, não foram cumpridos. Entretanto, Zotti⁴⁶ e Freire⁴⁷ realçam que era necessário propalar as idéias liberais hegemônicas naquele contexto e, nesse sentido, a Constituição declara no art. 179: inciso 32 – *A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos* e no inciso 33- *Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, das belas artes e Artes*. Porém o quadro real não se altera, visto que a constituição não apresenta os meios para o cumprimento desse dispositivo e a educação continua conduzida de acordo com os interesses da classe dirigente.

As autoras destacam que o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei de instrução elementar no Brasil durante o Império e única até 1946. Isso explicita o descaso com o tratamento desse nível da educação. O fato da tradição das classes dominantes tratar a instrução elementar como tarefa de família, por meio de preceptores, dispensava a difusão de escolas. Esta lei dispunha que “*em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*” que atendesse meninas e meninos e seriam subvencionadas pelo governo central. A partir dessa lei surgiram algumas escolas nas províncias.

Segundo Zotti,⁴⁸ o processo educativo dessas escolas contava com cursos de dois ou três anos de duração, com uma organização diferenciada para os meninos em relação as meninas. A distinção quanto ao que ensinar para meninos e para meninas caracterizava os papéis determinados pela sociedade para cada um, considerando que a maioria da população feminina era analfabeta, pois uma pequena minoria era

⁴⁶ ZOTTI,2004., 38

⁴⁷ FREIRE,1993., 50

⁴⁸ ZOTTI,2004., 40

preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Essa lei apontava as diretrizes básicas do que deveria ser ensinado.

As autoras apontam que a utilização do método Lancaster ou do Ensino Mútuo evidenciou o descaso do Estado com esse nível de ensino, pois esse método, de origem inglesa, praticamente dispensava professores, visto que estes instruíam os alunos mais adiantados, que se transformavam em monitores e, em grupo instruíam seus colegas. Logo a escolha foi em decorrência da falta de formação docente para o magistério primário, contudo a escolha desse método deveu-se essencialmente pela perpetuação do descaso com a educação para os trabalhadores. Assim, o Estado que representava os interesses agro-exportador não garantia as condições mínimas para o funcionamento da escola pública.

Segundo Freire⁴⁹ a fragilidade dos cursos de formação do magistério, é sintomática no que se refere à situação da educação, pois não havia formação profissional adequada para cuidar da alfabetização dentro do Estado Nacional Brasileiro. Foi somente a partir de 1880 que se iniciou no Brasil o movimento das escolas normais para resolver esses problemas. Nesse sentido a mesma lei também dispunha que *“os professores que não tiverem a necessária instrução do ensino mútuo irão instruir-se em curto prazo e a custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.”* Como os ordenados dos professores eram irrisórios e os cursos normais foram criados quase uma década depois das escolas de primeiras letras, a qualidade deste nível de ensino ficou num completo descaso.

5.9 As tendências pedagógicas nacionais na educação do Rio Grande do Sul: a difusão do ensino mútuo como solução da precariedade da educação pública

Nesse contexto do Brasil, o Conselho Geral da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, segundo Schineider,⁵⁰ quer tornar metódica a instrução pública da província solicitando a criação de uma escola de ensino mútuo na capital. Para isso,

⁴⁹ FREIRE, 1993., 52-53

⁵⁰ SCHINEIDER, 1993., 25

firmou contrato a fim de enviar um professor ao Rio de Janeiro habilitar-se na prática desse método. Lê-se no ponto cinco do contrato:

Que ao cabo de dez meses se achará nesta capital, na qual abrirá imediatamente o Curso de Ensino das Primeiras Letras pelo Método Lancasterino, continuando por tempo sucessivo de quatro anos, pelo menos tempo este, que os escritores sobre aquele método julguem necessário para que um menino saiba ler, escrever e contar perfeitamente.

Em 1827 abriu-se nesta Província uma escola pública pelo método lancasterino. A mesma autora afirma que o Conselho Geral da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1829, vendo o abandono em que se achava algumas povoações, já bastante populosas, onde nem ao menos havia uma escola de primeiras letras, apesar de estar determinado no artigo 1º da Lei Nacional de 15 de outubro de 1827, propôs 28 cadeiras de primeiras letras para diversos lugares da província, as quais só foram autorizadas em 1831. Foi nessa década que muitas aulas foram criadas. A Resolução de 15 de outubro de 1831 criou cinco escolas de primeiras letras em vários lugares da província para instrução de meninos e dez escolas de instrução de meninas. É nesse momento que são criadas as primeiras escolas para meninas as quais seriam regidas por professoras. Em 1832, o Presidente da Província alertava ao Conselho Geral que duas escolas de primeiras letras na capital, uma para meninas e outra para meninos, bastavam apenas para um terço da população.

Em registro de sessões do Conselho Geral de 21 de janeiro de 1831, coloca-se

(...) a educação da mocidade o maior bem que o Conselho Geral pode fazer em desempenho das suas obrigações, e sendo que esta se acha bastante desprezada nesta província, por falta de escolas de primeiras letras, e estudos preparatórios, de que resulta perder a Nação. Grandes talentos, que poderiam aproveitar-se se houvesse as cadeiras Públicas necessárias(...) Como a experiência tem mostrado, que por falta de necessários ordenados para os mestres, se acham, algumas das poucas Cadeiras Públicas, que há nesta província, vagas de que resulta gravíssimo prejuízo a mocidade que reclama prontas providencias, e sendo certo que não pode haver bons mestres sem um ordenado correspondente ao trabalho as circunstancias do lugar que habitamos(...).⁵¹

⁵¹ Apud. SCHINEIDER, 1993.,25

5.10 A descentralização do sistema educacional brasileiro como realização dos aspectos ideológicos da sociedade escravista

Os autores Freire⁵², Zotti⁵³ e Cury⁵⁴ chamam atenção para o papel do Ato Adicional de 1834, ao promover a descentralização do ensino elementar, transformando os conselhos provinciais em assembleias legislativas provinciais, com competência para legislar sobre a educação pública e os estabelecimentos próprios onde seria promovida. Com esse Ato, dá-se a descentralização do ensino primário e secundário, que é remetido à iniciativa das províncias, mas não há medidas paralelas quanto aos recursos provinciais para promovê-lo, eliminando-se as possibilidades reais de materializar um sistema de ensino nacional, ao mesmo tempo que isenta o governo Central da responsabilidade em relação ao ensino primário, que por sua vez fica responsável pela educação superior. São medidas que consolidam a manutenção das condições institucionais que favorecem aos setores dominantes, pois as províncias, sem recursos humanos e econômicos não puderam concretizar este nível de ensino, nem quantitativamente e nem qualitativamente.

Com isso a independência guiada pelos princípios liberais legaliza o que de fato já existia. Para Freire⁵⁵ Não havia necessidade de se manter um ensino elementar para a população em geral escrava, pois mais de 25% da população na condição de escravo não eram cidadãos. Os filhos da classe dominante estudavam por meio de aulas régias nas escolas de primeiras letras e nos liceus provinciais. Eles iniciavam seus estudos com preceptores. Quando continuavam o ensino superior, freqüentavam as “aulas preparatórias” para o ensino superior e prestavam obrigatoriamente o “exame preparatório” exigido a título de averiguação de aprendizagem do candidato, que foi conhecido também como exames parcelados, porque poderiam fazê-lo parceladamente. Na capital a situação era outra, pois quem ali morava era a elite política do país, o próprio Ato Adicional instituiu, em 1837 o colégio D. Pedro II o qual

⁵² FREIRE,1993., 55-56

⁵³ ZOTTI,2004., 41

⁵⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil - Relator Conselheiro. Parecer n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000., 14

⁵⁵ FREIRE,1993.,56

começou a funcionar em 1838, este era cópia dos liceus franceses. Nele freqüentavam exclusivamente os rapazes da aristocracia agrária de todo o país, que se confundia com a elite política. Esta foi a escola secundária a ser imitada em todo o Brasil. Quantitativamente, a escola primária era freqüentada por menos de 10% da população livre em idade escolar.

Beisiegel,⁵⁶ ao analisar as referências em relação ao ensino de adolescente e adultos ao longo da história da legislação nas províncias do Império Brasileiro, aponta para o Projeto Ferreira França que, em 1830, propunha a criação de escolas de artes, para todas as crianças acima de sete anos de idade e estendia a possibilidade de matrícula também aos maiores que desejassem freqüentá-la. Após o Ato Adicional de 1934, na medida que as províncias ensaiavam a organização de seus sistemas escolares, nos níveis primários e secundários, aparecem também algumas delas de educação elementar de adolescentes e adultos.

5.11 A realização dos aspectos ideológicos das relações escravistas nas práticas educativas para filhos dos trabalhadores e adultos do sistema público sul-riograndense

Schneider⁵⁷ enfatiza a instalação da Assembléia Legislativa Provincial Riograndense em 1835, a partir do Ato Adicional de 1831. Na primeira sessão, o presidente da província, apresentou o relatório de governo a respeito da situação da educação pública o qual apontava que em 1835 existiam na província: 44 aulas de primeiras letras, 1 aula de retórica, 3 aulas de gramática latina, 1 aula de francês e 1 aula de geometria, aritmética e princípios de álgebra, 1 aula de filosofia. Os aspectos ideológicos presentes no relatório responsabilizam os professores pela situação da educação pública e colocam como solução o método de ensino mútuo:

Além do diminuto número de aulas em exercício, a maioria dos professores, ou por ineptos ou por omissos, não cumprem como deve suas obrigações (...) O método lancasteriano, ou ensino mútuo, que tão grandes vantagens tem sobre o antigo método, como a experiências de outros países nos demonstra não há proposta no Brasil. A falta de conhecimento da maior parte dos mestres importa

⁵⁶ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber, 2004.,71

⁵⁷ SCHNEIDER, 1993.,42

ou nenhum proveito, que suas lições tiram os alunos, por que não se pode ensinar o que não se conhece bem (...).

O mesmo relatório aponta para proposta de escolas nas casas de correção em Porto Alegre na Vila São Francisco de Paula em que se ensinavam as primeiras letras aos presos. Logo a educação pública para adultos na sua gênese é dedicada aos presos.

Schneider⁵⁸ destaca que, no período de guerra, duas medidas importantes foram tomadas: a criação do Colégio de Artes Mecânicas e a primeira Lei Provincial que organiza a instrução primária – Lei 14 de 1837, a qual organiza as escolas públicas de instrução primária em três classes de ensino e nenhum aluno poderia freqüentar alguma das duas últimas classes sem que estivesse em dia com todos os elementos da primeira. Segundo essa Lei, não poderiam freqüentar as escolas os escravos e os pretos, ainda que livres ou libertos. São explícitos os aspectos ideológicos presentes nos primeiros dispositivos legais no campo educacional deste Estado que reproduz as relações sociais escravistas sedimentando os aspectos discriminatório do sistema público de educação.

Com a Proclamação da República Riograndense pelos Farroupilhas em 6 de novembro de 1836 desligando-se do Império do Brasil, a mesma autora⁵⁹ destacada a situação da educação. O ofício de 1º de agosto de 1838 aos municípios coloca que:

Convencido o governo da República que só por meio das luzes e da moral é que pode prosperar e robustecer os estados como este, baseados nos princípios representativos, e tomados em consequência por aquele motivo na mais séria consideração a educação e a construção da mocidade rio-grandense(...) façam instalar provisoriamente com a possível brevidade de tantas escolas de primeiras letras quantos forem as povoações ou lugares notáveis de seu município, provendo logo de mestres idôneos, morigerados e instruídos, na falta dos conhecimentos do ensino de Lancaster, pelo menos nas quatro operações aritméticas e suas definições e na escrita com acerto, as quais fará o examinar por duas pessoas entendedoras da matéria (...).

Com a brevidade da república, os princípios burgueses tais como defendidos pelos Farroupilhas, expressos no Ofício acima, em especial sua tradução nas propostas para a educação, foram inviabilizados. Entretanto, mesmo em contexto de guerra a identificação com a concepção burguesa moderna, a República Riograndense resultou em medidas de caráter prático, conforme Ofício de 28 de junho de 1839, citado pela

⁵⁸ SCHNEIDER, 1993., 48-49

⁵⁹ SCHNEIDER, 1993., 51

autora,⁶⁰ que cria um gabinete de leitura, que deveria se constituir em uma biblioteca pública. Ou seja, são medidas em relação ao conhecimento sistematizado pela cultura escrita característico do estágio de desenvolvimento da sociedade moderna. Nesse sentido o Ofício expressa:

(...) o governo cria na capital um gabinete de leitura onde estão reunidas as obras existentes do Estado que possam nossos cidadãos consultar as matérias que lhes forem mister, e nelas se contenham, tem para esse fim juntos o melhor de 800 volumes de obras escolhidas a enriquecer o dito gabinete, que talvez seja precursor da primeira Biblioteca do Estado (...).

As mediadas apontadas pelos farroupilhas traduzem as contradições da sociedade burguesa, que torna ilusório o acesso de todos a educação e a permanência de uma sociedade de classe, com o acréscimo das particularidades do contexto de guerra que desestrutura qualquer possibilidade de realização substantiva que signifique mudança social. Esse conjunto de fatores faz com que a realidade educacional na província continue a mesma. Os documentos da década de quarenta, citados pela autora,⁶¹ apontam que:

(...) o estado da Instrução Pública Provincial era de atraso, mostrando completamente desorganizado e além do contexto de guerra um dos problemas é a dificuldade de encontrar professores habilitados e a necessidade de haver na província uma escola normal.

Shineider⁶² destaca para a regulamentação das diretrizes da instrução provincial, em 1842, e a Lei Provincial, de 1846, a qual separa a instrução primária da secundária como também reúne as aulas dispersas de instrução secundária as quais passam a funcionar em um prédio em Porto Alegre, Rio Grande e em Pelotas. Surgem propostas de educação para meninos órfãos e crianças indígenas das tribos existentes em escolas públicas com clara orientação ideológica que busca a adaptação a divisão social do trabalho que sustenta uma situação de opressão da sociedade. Nesse sentido, o colégio de meninas deveria ser separado da escola (...) onde

(...) se recolham meninas em completo desamparo ou que seus parentes queiram mandar educar como pensionistas para serem tratadas regularmente e dali enviadas a escola normal até terem completa instrução, que lhe convier, segundo a vida a que se destinam.

⁶⁰ SCHINEIDER, 1993.,54

⁶¹ SCHINEIDER, 1993.,59

⁶² SCHINEIDER, 1993.,59

O projeto de regulamento interno para as escolas de instrução primária, citado pela autora,⁶³ em suas recomendações também deixa explícitos os aspectos ideológicos presentes nos objetivos da educação realizada nos colégios de meninos, como realização da divisão social do trabalho que nega a emancipação dos trabalhadores, por isso discriminatória. Conforme recomendações:

deverem ter-se em vista que aqui os mancebos tirados das classes inferiores da sociedade devem passar a um colégio de aprendizes, como há em diversas províncias, onde se habilitem para os diversos misteres, e a estes só se deve dar a instrução suficiente que não precisamos elevar quem tem de cair nos trabalhos mecânicos, e mais grosseiros da sociedade.

Ao descrever o processo de matrícula presente no Regulamento para escolas de Instrução Primária de 1842, Schineider⁶⁴ realça a reedição do caráter discriminatório da Lei de 1937, visto que novamente proíbe a freqüência dos escravos e pretos, ainda que livres ou libertos nas escolas públicas de instrução primária, como também reafirma o método de trabalho que coloca soluções que reforçam a falta de compromisso do estado escravista em garantir as condições mínimas para o funcionamento da escola pública. Nesse sentido, reafirma que os professores das escolas públicas deveriam ensinar pelo método simultâneo e o ensino seria organizado em classes e decúrias. As classes que tivessem mais de 10 alunos seriam divididas em decúrias, tendo cada decúria seu monitor particular, que seria o mais destacado no mérito e na conduta de leitura, para cuidar da instrução dos demais. Nesta Lei, já consta que para

(...) a provisão das cadeiras públicas de instrução primária seriam preenchido por concurso, que seria público, na capital da província e em presença do presidente da província e do diretor da instrução e mais três cidadãos, tendo cada um pelo menos conhecimento especial de uma das matérias sobre as quais versaria o concurso (...).

Schineider⁶⁵ e Louro⁶⁶ citam o relatório do Conde de Caxias, na primeira reunião da Assembléia Legislativa da província, em 1846, depois de oito anos de guerra, o qual demonstra o quadro oficial da instrução pública na província:

As instrução primária, tão necessária em todas as classes da sociedade não apresentam lisonjeio nessa província, talvez pelo abandono em que todas as coisas nestes últimos oito anos, e pelo desmazelo de muitos pais, que desleixam a educação dos filhos, particularmente nos lugares arredados da capital, onde os interesses materiais deixam em esquecimento os intelectuais e morais, e em

⁶³ SCHINEIDER, 1993., 60

⁶⁴ SCHINEIDER, 1993., 61

⁶⁵ SCHINEIDER, 1993., 75

⁶⁶ LOURO, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986., 07

troco de algum serviço doméstico que os meninos podem prestar, os deixam de resto do tempo entregue à vadiagem, e outros, em que não faltam a boa vontade e sim os meios, não podem mandar os seus filhos às escolas públicas pela distância em que moram dos povoados, onde estão elas estabelecidas.

Segundo Schineider,⁶⁷ naquele momento a província contava com 51 escolas de instrução primária, sendo 36 para meninos e 15 para meninas. No mesmo ano, revoga-se a Lei 14 de 1837, estabelecendo modificações nas matérias de ensino, entretanto permanecem os aspectos ideológicos da sociedade escravista reforçando o caráter discriminatório das Leis anteriores em que os escravos continuam sendo proibidos de freqüentar as escolas públicas. Para Louro,⁶⁸ se a situação educacional não fosse de bom nível no Brasil, com muitos mais motivos ela se mostrava precária na Província do Rio Grande do Sul, sendo os documentos testemunho do panorama escolar da região na metade do século XIX.

O contexto de guerra agrava a situação do Rio Grande em relação à educação pública. Por ocasião do fim da guerra, manifestação do Presidente da Província, citado por Schineider,⁶⁹ explicita a situação da instrução pública: *“a penúria de instrução era imensa no momento da pacificação: moços já adultos eram, no genuíno sentido da palavra, analfabetos,(...) Desse transtorno da ordem tudo data: é preciso tudo organizar de novo(...)* As causas apontadas pelo diretor de instrução primária, também citado pela mesma autora era:

Uma das influencias, no atraso em que se achava a instrução primaria é o fato da população provincial estar espalhada por grande extensão territorial, morando os habitantes a enormes distancias um dos outros e dos locais onde se achavam estabelecidas as aulas. Também se aponta o pouco valor que os pais de famílias atribuíam a instrução, e por isso não apresentava muita disposição de mandar seus filhos a escola.

Todavia, em análise da sociedade sul-rio-grandense, por ocasião das comemorações da Semana Farroupilha no ano de 2006, Maestri,⁷⁰ aponta para as razões que mantêm a população das estâncias historicamente à margem de qualquer expressão social e política organizada, ressaltando que até 1870, quando as estâncias começaram a receber cercas de arame, os posteiros eram "agregados" que moravam em geral com a família nas franjas da propriedade, onde plantavam uma horta e

⁶⁷ SCHINEIDER, 1993., 75

⁶⁸ LOURO, 1986., 8

⁶⁹ SCHINEIDER, 1993., 85

⁷⁰ MAESTRI Mário. **Capatazes, peões e latifúndios.** *La Insignia*. Brasil, setembro de 2006. (digitado)

criavam algum gado, sob a obrigação de controlar o ingresso nas terras de intrusos, a fuga de gado e de escravos etc. Esse autor assinala para a naturalização dessas condições de trabalho pelos peões e capatazes que desconheciam uma outra forma de existência, possuíam historicamente uma limitada consciência de suas necessidades sociais, sobre a qual se apoiou o mito da concordância de interesses entre fazendeiros e gaúchos. Logo, o pouco valor atribuído a instrução dos filhos, conforme consta no relatório, olhando desde esse enfoque está relacionada às condições objetivas de vida da população, refletindo-se em uma limitada consciência das necessidades.

Nos registros, citado por Shineider,⁷¹ sobre pedido de licença organizado pelos professores de Taquari, Santo Amaro e Freguesia de Viamão, de 1847, ao diretor da instrução primária, para darem aula uma só vez ao dia a seus alunos, a fim de incentivá-los a freqüentar as aulas e manter a boa disposição dos pais em enviá-los à escola. Esse pedido explicita que a organização do processo educativo das escolas públicas, desde seus primórdios, são inadequados à realidade dos trabalhadores, como também os aspectos ideológicos das explicações para a inadequação culpabiliza os trabalhadores, tal como expresso no pedido: “os *pais mostravam-se ávaros dos pequenos serviços prestados por seus filhos não se mostrando favorável em dispensá-los o dia inteiro*. Em 1847, a Instrução Pública determina que as escolas deveriam funcionar nos dias úteis, por espaço de 3 horas e meia à tarde.

Schineider⁷² destaca que, para o diretor de instrução primária as causas que explicam as condições em que se encontrava o ensino provincial é a falta de professores habilitados. Em 1848, seu relatório expressa:

(...) tenho assistido cadeiras e pouco são os pretendentes que me hão parecido nas circunstâncias de incumbir-se do magistério. Alguns aparecem tão estranhos às regras da gramática e da aritmética, e com tantos vícios e imperfeições na leitura que bem poderiam, sem ofensa, recambiar-se a escola. Entretanto é certo, que muitas cadeiras tem sido confiadas, na falta de outros melhores, a professores que muito tem a aprender para poderem comunicar a seus discípulos a precisa instrução primária (...).

Louro,⁷³ também aponta para o problema grave da formação de professores, fazendo com que as escolas funcionassem em grande número sem mestres

⁷¹ SCHINEIDER, 1993., 85

⁷² SCHINEIDER, 1993., 88

⁷³ LOURO, 1986., 8

qualificados como também destaca para as dificuldades dos pais em enviarem e manterem as crianças na escola.

A citação da Lei 194 de 1850, por Schineider,⁷⁴ explicita a conservação dos aspectos ideológicos das relações escravistas nas escolas públicas, pois mantém a indicação dos escravos não freqüentarem a escola. A mesma autora destaca para a diversificação do currículo para zona urbana e zona rural em 1854. Nos termos dos documentos: *“nas paróquias, e nos lugares de categoria inferior parece ser de toda conveniência, e razoável, reduzir – se a obrigação do mestre(...) enquanto nas escolas das cidades,(...) que os discípulos tenham conhecimento de todas as matérias designadas na lei (...)* Os aspectos ideológicos presente na diversificação do currículo para zona urbana e rural refletem a divisão social do trabalho da sociedade de classes, expressada na aparente contradição urbano-rural, transformando a necessária diversidade colocada pela particularidade de cada contexto, em uma organização hierárquica dos conteúdos que compõe o processo educativo.

A mesma autora⁷⁵ destaca o Regulamento da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul ,de 1857, que organiza o ensino provincial. Nesse momento, a educação de Adultos foi incluída nas preocupações oficiais, embora já houvesse referências anteriores sobre educação de presos. As medidas tomadas mostram que desde os primórdios esse campo da educação é tratado desde os aspectos ideológicos que colocam esse nível da educação como um favor que deve ser realizado nas horas que sobram dos professores, ou seja, ela só se realiza na sobra da carga horária do professor, e não como parte da mesma.

O mesmo regulamento reedita os aspectos ideológicos dos dispositivos legais anteriores no que se refere à matrícula na escolas públicas, proibindo os escravos de matricularem-se nessas escolas. Esse regulamento divide a instrução pública primária em três graus, ou três tipos de escolas: o terceiro grau compreende as escolas localizadas na cidade, as quais eram regidas por dois professores que dividiam o ensino em matérias, ou por um professor e um ou dois adjuntos Ao segundo grau corresponderia as escolas localizadas nas vilas e ao primeiro grau compreendia nos

⁷⁴ SCHINEIDER,1993.,101

⁷⁵ SCHINEIDER,1993.,146

demais lugares. Os diferentes níveis de ensino acarretavam em diferentes salários aos professores.

A organização do ensino provincial e o correspondente salário dos professores com diferentes graus é criticada pela imprensa da época, entretanto a mesma imprensa silencia em relação à proibição dos escravos freqüentarem as escolas públicas. O jornal “O Guaíba”, citado pela mesma autora,⁷⁶ expressa essa crítica:

(...) Um menino que sai de uma escola dizendo que lê, vai pra outra a passo de caranguejo, e hei-lo soletrando palavras de duas sílabas(...) A instrução é como luz, precisamos derramá-la com igualdade e o professor verdadeiramente aptos nas cidades não podem receber mais ordenado que um professor da vila(...) cumpre nivelar a capacidade, e as garantias sem exprimir que haja essa injusta distinção em homens da mesma gloriosa profissão(...) Julgamento que na consciência mesma de quem promulgaram uma lei tão inqualificável (...) estar por ventura ali a crença de que as qualidades escrupulosamente exigidas hoje para dirigir uma cadeira qualquer de instrução primaria ou secundária valham menos do que as nenhuma impostas ao Contínuos(...) se sois reconhecidos ao povo, se tendes a convicção de que tudo o que sois, a ele só deveis, para que os afugentais com miseráveis salários aos cidadãos que todas as habilitações podem guiar nossas esperançosas mocidades ao templo augusto das ciências.

Beisiegel,⁷⁷ ao analisar as iniciativas da província em relação à Educação de Adolescente e Adultos, aponta para as primeiras iniciativas nesse campo da educação na província do Rio Grande do Sul de 1857, e, ao mesmo tempo, destaca para o caráter discriminatório da mesma Lei:

A Província do Rio Grande do Sul revelava maior preconceito: a lei mandava recusar matrícula das crianças de cor preta e aos escravos e pretos, ainda que libertos e livres, no Colégio de Artes Mecânicas e Ofícios” como também estabelecia na província o ensino de adultos, de que se encarregariam professores das escolas primárias de segundo grau.

5.12 Os aspectos ideológicos da sociedade escravista nas práticas educativas da Educação de Adultos brasileira

Segundo Zotti⁷⁸ e Freire,⁷⁹ é um período em que são apresentados, no parlamento nacional, inúmeros projetos que versam sobre educação, porém somente em 1854 é aprovada a reforma Couto Ferraz, ou regimento de 1854, que estabelecia a

⁷⁶ SCHINEIDER, 1993., 138

⁷⁷ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber, 2004., 75

⁷⁸ ZOTTI, 2004., 41 e 42

⁷⁹ FREIRE, 1993., 100-101

obrigatoriedade do ensino elementar, reforçando ilusoriamente o princípio da gratuidade, estabelecido constitucionalmente. Os aspectos ideológicos que davam suporte a sociedade escravista se traduzia, nessa reforma, vetando o acesso de escravos ao ensino público, como também ao prever a criação de classes especiais para adultos, dependendo da disponibilidade dos professores. Beisiegel⁸⁰ também destaca para o fato dessa reforma criar a EJA no município da corte e abandonar a população escrava, como também aponta que ao lado da proibição dos escravos freqüentarem a escola, esse dispositivo determinava para as escolas de segundo grau que possuíssem dois professores, os quais deveriam se alternar obrigatoriamente para ensinar duas vezes por semana as matérias de instrução primária nas horas livres, ainda que fosse em domingos ou dias santos, aos adultos que desejassem.

Esse dispositivo legal reforça os aspectos ideológicos de caráter discriminatório desse campo da educação, atrelando esse nível de ensino à dupla jornada de trabalho dos professores. Além de ter como ponto de partida a exploração do trabalho dos professores, dificultava a viabilização das classes de estudos, pois previa aulas em tempo livre dos professores. As medidas em favor da educação de adolescentes e adultos que se repetem, com alguma freqüência, nas últimas décadas do Império, sempre refletem os aspectos ideológicos do contexto social, por isso vedava aos trabalhadores escravos (indígenas, negros e caboclos) o sistema escolar.

As escolas de primeiras letras, conforme Decreto n.º 1331-A, de 1854, de inspiração francesa, dividiu a instrução primária em elementar e superior. Zotti⁸¹ ressalta para os aspectos ilusórios da lei, no sentido que a maioria dos seus dispositivos não saiu do papel. A classe elementar manteve-se reduzida e a implantação do ciclo superior não saiu do papel, pois não encontrava apoio no orçamento das províncias. Os objetivos dos dispositivos legais que colocavam a Educação Popular como sinônimo de liberdade e riqueza eram apenas aparência para uma realidade em que a ausência da instrução, afirmava-se como razão de pobreza e despotismo.

⁸⁰ BEISIEGEL, 2004.,75

⁸¹ ZOTTI, 2004., 43

Freire⁸² e Beisiegel⁸³ realçam que, no Relatório do Ministro Leôncio de Carvalho, em 1878, a questão da educação de adultos de cunho liberal ocupa posição relevante. Nas palavras do ministro, autor do decreto, citado por Beisiegel

(...) faz-se mister ainda promover a criação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos, e esta necessidade assume uma importância particular quando se trata de uma reforma, como a do sistema eleitoral, para cujo o êxito, poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular.

Este decreto criou cursos noturnos para adultos analfabetos maiores, de 14 anos, livres ou libertos, nas escolas públicas de instrução primária de 1º grau de sexo masculino, com duas horas de aula no verão, de outubro a março, e três horas no inverno de abril a setembro, no município da Corte. Os cursos deveriam lecionar as mesmas matérias das escolas públicas de primeiro grau diurnas. Conforme Art. 1º citado pela autora, deveria funcionar: “ *em cada uma das escolas públicas de instituição primária de 1º grau do município da Corte(...) compreendendo as mesmas matérias que são lecionadas naquelas escolas*” sobretudo sem prever qual o período para cumprir o programa escolar. Os professores seriam os mesmos dos cursos diurnos e na impossibilidade desses haveria professores adjuntos. Esses recebiam gratificação pelas aulas noturnas, numa relação direta com o número de alunos que freqüentavam as aulas.

Muito das idéias presentes no Decreto, segundo Beisiegel⁸⁴ não chegaram a ter aplicação prática, pois nem a educação primária das crianças merecia maior atenção. Ao final do Império, na crise das relações escravistas, para uma população de cerca de 14 milhões de habitantes, estavam matriculados em todas as escolas do país menos de 250 mil alunos.

⁸² FREIRE, 1993., 104

⁸³ BEISIEGEL, 2004., 76

⁸⁴ BEISIEGEL, 2004., 76

5.13 As medidas em relação ao ensino de adultos no Rio Grande do Sul como realização dos aspectos ideológicos da sociedade escravista

Schneider⁸⁵ destaca para o estabelecimento, na capital da província, de um curso de ensino noturno elementar e científico para adultos do sexo masculino. Por ocasião da promulgação da Lei n.º 1071, de 1876, a Província do Rio Grande apresentava uma população de cerca de 367 mil habitantes, da qual só freqüentava a escola menos de um terço. Dois terços dos jovens sul-rio-grandense eram analfabetos.

Segundo a mesma autora,⁸⁶ essa Lei destinava verbas para o estabelecimento da escola noturna para adultos a qual começou a funcionar em 1877 com matrículas superior a 60 alunos, passando no mesmo ano a contar com 100. Essa escola atendia duas turmas com 1 hora e meia cada uma. A primeira turma constituía-se de alunos de 14 anos e a segunda de alunos maiores de 14 anos. Ao observar tanto a idade como a justificativa para a freqüência de alunos nos cursos noturnos, fica explícito que a característica de trabalhador se sobrepunha a da faixa etária, conforme expresso no regulamento do curso Art. 2.º o qual admitia que *“freqüentassem alunos ingênuos, filhos de escravos libertos além de considerar o procedimento e meio de vida honesto, devidamente comprovado”*. Art.1º *se destinava, em especial ao ensino das classes menos abastadas privadas de freqüentar durante o dia os estabelecimentos de instrução*. Como observa-se a educação voltada para trabalhadores traduz as relações de exploração características da sociedade de classes, que, ao mesmo tempo, exige a instrução do trabalhador mas mantém a mesma jornada de trabalho. É no momento do descanso que o trabalhador deve freqüentar a escola.

Conforme Art. 11 do regulamento, o curso obedecia a mesma estrutura do diurno, sendo dividido em dois graus. O primeiro grau dividido em três classes. 1.ª, 2.ª e 3.ª classes. Para o funcionamento da escola, destinava-se subvenção consignada ao seu custeio e utensílios, divididas aos cursos com 30 alunos nas diferentes classes, sendo que o pagamento era condicionado à freqüência mínima de 15 alunos em cada classe. Por falta de alunos nas diversas classes suspendia-se subvenção. Observa-se

⁸⁵ SCHNEIDER,1993., 283, 321

⁸⁶ SCHNEIDER,1993.,351

que desde os primórdios seu financiamento estava atrelado a uma média de frequência dos alunos, como forma de interromper o financiamento dessa modalidade de educação. A autora aponta que depois dessa, outras escolas de adultos foram fundadas. No tocante ao Ensino Comercial, destacou-se a Escola Mauá mantida pela Associação dos Empresários do Comércio.

O regulamento da instrução Primária, de 1881, no seu artigo 43, citado pela autora⁸⁷, versa sobre o ensino de adultos colocando que *“possibilitava o governo de incumbir em cada freguesia um professor público do ensino de adultos, em dias que não os úteis mediante a um gratificação proporcional ao número de alunos.”* Se houvesse, todavia, um professor que gratuitamente se dispusesse a esse trabalho o regulamento dispunha que tal serviço seria levado em conta como relevante. O tempo nele empregado seria contado para aposentadoria, com o acréscimo de metade, desde que prestado sem interrupção por mais de um ano. As Câmaras eram orientadas pelo direito da instrução pública para *“convidarem os professores em exercícios nos diversos municípios para esse trabalho, fazendo-os sentir as vantagens que o regulamento lhes garantia.”* E no caso de nenhum professor se apresentar, o diretor solicitava que as Câmaras indicassem o professor que em cada freguesia deveria ser encarregado do ensino de adultos, e qual o número provável de alunos, de modo que as aulas para adultos pudessem ser instaladas no começo de 1883. O mesmo regulamento propunha que *“o professor que obtiver permissão do diretor geral poderá, na casa e com a mobília da aula diurna, ensinar gratuitamente em cursos noturnos aos indivíduos que quiserem aproveitar-se de tal benefício, nesse caso o professor terá as mesmas vantagens do professor contratado”*.

Beisiegel⁸⁸ destaca o fato de o regulamento de 1881 da Província do Rio grande do Sul facultar ao governo, por portaria do Diretor-Geral de instrução, designar um professor, em cada freguesia, para o ensino de adultos. Entretanto, este autor ressalta que não há documentação que comprove a generalização dessa medida.

⁸⁷ SCHNEIDER, 1993., 390

⁸⁸ BEISIEGEL, 2004., 75

6 - A CRISE DAS RELAÇÕES ESCRAVISTAS E AS MUDANÇAS DAS IDÉIAS LIBERAIS: dos movimentos abolicionistas, a imigração e a educação dos trabalhadores

6.1 A crise das relações escravistas no Brasil e a consolidação das relações capitalistas

Freire¹ destaca o papel das pressões inglesas e a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que proibiu o tráfico de escravos e a decadência da produção agrícola tradicional principalmente a cana-de-açúcar, ao mesmo tempo a ascendência de um novo produto agrícola, o café, gerando riquezas para nova facção aristocrática agrária e deslocando o eixo do desenvolvimento socioeconômico do Nordeste para o Centro Sul. É um conjunto de fatores que possibilita ao Brasil um salto qualitativo, tendo como eixo central o café, o qual absorve para a sua produção os imigrantes europeus, substituindo o trabalho escravo pelo assalariado, criando os centros urbanos e induzindo a industrialização. Surge uma elite industrialista que, aliada à elite agrária do café, empreendeu o início da industrialização no Brasil.

Essa autora, ao citar Caio Prado Júnior, aponta que já na década de 1860 fundaram-se no Brasil sessenta e duas empresas industriais, 14 bancos, três caixas econômicas, vinte companhia de navegação a vapor, vinte e três de seguros, quatro de colonização, oito de mineração, três de transportes urbano, duas de gás e oito de estradas de ferro. A nova dinâmica da economia teve repercussão no campo, com o início da mecanização das indústrias rurais e nas cidades com as primeiras manufaturas e a modernização dos portos. Foi um conjunto de fatores que incentivou a urbanização e a intensificação dos movimentos abolicionistas no Brasil.

Entram em crise os aspectos ideológicos liberais tais como se apresentaram nas orientações legais desde o período colonial e imperial. As feições mais conservadoras dos liberais brasileiros sustentaram a defesa do escravismo e da monarquia,

¹ FREIRE, 1993., 67-70

característica da experiência histórica brasileira colonial e imperial. Ao contrário de experiências históricas liberais européias com concepções anti-religiosas, em que o anticlericalismo foi significativo no surgimento das idéias liberais do século XIX enquanto o sentimento anti-religioso. No Brasil, o liberalismo utiliza-se do ideário religioso de vertente católica como sustentação e reprodução do modelo de sociedade brasileira, mantendo a defesa dos interesses da classe dominante com feições aristocráticas, de forma a legitimar a situação econômica e social marcada pela exploração e dominação escravista.

Entretanto essa vertente do liberalismo brasileiro entra em crise no final do Império. Da defesa do escravismo e do Império, segundo Freire,² os liberais passaram a ser críticos do absolutismo político brasileiro e se empenharam na abolição do trabalho escravo e na representação eleitoral mais ampla. O liberalismo no Brasil passa a adotar semelhanças com aspectos do Iluminismo do século XVIII no que tange à crença absoluta no poder das idéias, a confiança total na ciências e na educação como único caminho legítimo para melhorar os homens, inclusive dar-lhes um novo destino moral. É por volta de 1870 que os liberais brasileiros transpiram novas idéias que começam por em xeque o Império e, portanto, o pensamento conservador católico dominante, o qual é substituído pelas idéias científicas de vertente positivista.

As novas idéias refletiam as pressões internacionais para o fim do trabalho escravo e estão relacionadas às circunstâncias em que se encontrava o contexto europeu geradas pelo desenvolvimento da indústria capitalista moderna que, desde sua origem, gerou contradições e antagonismos internos, responsáveis pela produção de “*força de trabalho supérflua*”, resolvendo-as pelo “*deslocamento expansionista*” que origina correntes migratórias as quais se deslocam da Europa para vários países, dentre eles o Brasil, o qual absorve este novo contingente como mão-de-obra assalariada. A dinâmica entre as forças produtivas e as relações sociais de produção orientam as transformações da sociedade brasileira no final do império. É um contexto em que a expansão do capitalismo já não comporta a possibilidade de combinar regimes de trabalho escravo com relações de trabalho especificamente capitalista, pois as relações capitalistas iluminam com mais intensidade a realidade brasileira,

² FREIRE, 1993., 77-79

tencionando para o fim das relações de trabalho escravo e a adoção de relações de trabalho assalariado, intensificando a expansão da agricultura comercial e um crescimento industrial com decorrente urbanização.

A partir das dimensões interna e externa compreendem-se as políticas migratórias daquele contexto. Freire³ aponta para as diferentes formas que D. Pedro II utilizou a fim de efetivar as migrações europeias, desde colonos que recebiam pequenas glebas de terras para cultivá-las, como é o caso do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo; colonos que trabalhavam em regime de parceria com os grandes senhores de terra até colonos que trabalhavam de forma assalariada nas fazendas de café. Essa autora realça a intensificação das correntes migratórias a partir de 1870, quando teve início a imigração subvencionada, em que o governo brasileiro fazia propaganda na Europa e pagava a passagem dos imigrantes. Quando aqui chegavam estes eram encaminhados para as fazendas de acordo com o pedido dos proprietários de terra.

Esse conjunto de fatores traz à tona a educação de adultos sob orientação liberal que coincide com o fim do tráfico de escravos. Até então a educação dos trabalhadores não estava em pauta. Maestri⁴ destaca que as poucas escolas no Brasil estavam proibidas aos negros livres e escravos e, como vimos, no Rio Grande do Sul também. Este autor realça que ler e escrever era habilidade raríssima entre os trabalhadores feitorizados. Havia porém profissões e atividades, ajudante de comércio etc. que recomendavam que o escravo tivesse tal conhecimento. Alguns raros escravos aprendiam ler, escrever e contar com seus senhores, com professores ou aproveitando condições e capacidades excepcionais que Soares⁵ destaca como redes de sociabilidade informais em que a escrita fazia-se presente. Nessas redes, os escravos também se inseriam em práticas de leitura e escrita feitas em geral por brancos. Maestri⁶ cita dados da época, como em 1814, quando um jornal do Rio de Janeiro

³ FREIRE, 1993., 71 e 72

⁴ MAESTRI, Mario. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira**. In: **História e memória da educação no Brasil**, v.1: século XVI-XVIII. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs) Petrópolis: Vozes, 2004., 205

⁵ SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Uma história da alfabetização de adultos no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v.III. Petrópolis: Vozes, 2005., 261

⁶ MAESTRI, 2004., 205

anunciava que aqueles que quisessem mandar suas filhas, criadas e escravas para aprender a ler, escrever e contar falassem com uma pessoa que vivia na rua do Lavradia. Cita também anúncio de jornal pernambucano em 1859, sobre a fuga de um escravo. Na descrição colocava que sabia ler sofrivelmente e escrever muito errado.

As novas relações sociais colocam em pauta a relação entre educação e trabalho e, por conseguinte, a educação dos trabalhadores livres. A intensificação das leis fabris do capitalismo moderno no Brasil tensiona para a preocupação com a educação dos trabalhadores e de seus filhos.

6.2 A crise das relações escravistas no Rio Grande do Sul e a consolidação das relações capitalistas

Louro⁷ destaca que no Rio Grande do Sul, ao final do século XIX, a grande criação de gado encontrava-se mais ou menos estacionada, devido ao problema de competição com a produção do Prata. Entretanto, nesse momento estava em desenvolvimento a agricultura da zona colonial (alemã e italiana), bem como em outras áreas do Estado iniciou-se a plantação de arroz e trigo. Além disso, deu-se a expansão do mercado nacional e do mercado sulino, criando condições para o desenvolvimento do comércio e para a instalação das primeiras fábricas no Rio Grande do Sul, surgidas em função dos interesses e necessidades dos criadores e agricultores. São fábricas que se ligam ao setor agropecuário onde se beneficia a matéria prima daí advinda: são curtumes, sapataria, fábrica de vinhos, vinagre. Mesmo que tais produtos viessem substituir os importados, ainda não há uma alteração significativa das relações do Estado com o resto do país.

Shineider⁸ destaca para a intensificação dos movimentos abolicionistas na Província do Rio Grande do Sul. Em 1883, fundou-se na Sociedade Partenon Literário uma Secção abolicionista para coordenar o movimento pró-abolição na Província, a Sociedade Libertadora de Escravos para libertar as crianças escravas, para isso

⁷ LOURO, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986., 9

⁸ SCHINEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.,447

recolhiam donativos, desenvolveram uma propaganda pela imprensa em favor da abolição. No mesmo ano, foi fundado o Centro Abolicionista na capital. Organizou-se campanha em prol da libertação de todos os escravos, como o exemplo da campanha de 12 a 18 de agosto de 1884, em que convocava os senhores de escravos a abrirem mão dos mesmos. O Centro Abolicionista organizou comissões que ativaram os trabalhos com objetivo de viabilizar a liberação dos escravos em toda a cidade. Participaram desse movimento a imprensa, a Sociedade Emancipadora Esperança e Caridade, a Sociedade Emancipadora Militar.

Naquele momento o problema do ensino e do trabalho ganha força. Até então a entrada de escravos, ainda que libertos, tinha sido vedada nas escolas da província. O Jornal “O Comércio” dessa Capital, citado pela autora,⁹ dá destaque ao problema da educação aos escravos libertos:

Libertar não quer dizer tão somente dar o direito da liberdade natural, porque há outro cativeiro não menos prejudicial ao homem - da ignorância. Ao clarão vivificador da Luz da liberdade devem ser abertas as portas das escolas para os que vão dar os primeiros passos morais no seio da sociedade ilustrada. E não se diga que ainda não é tempo de clamar pela educação - que deve por a coberto os crimes de indolência e da miséria, a milhares de homens que acabam de sentir os pulsos livres dos pesados grilhões do cativo. Livres porém, eles devem ir, desde já, recebendo a educação indispensável a sua próxima entrada no mundo social e civilizado, de modo que pudessem aspirar a um futuro independente. Hoje mais do que nunca, manifesta-se a necessidade de aulas noturnas na província.

Nós os habitantes do Rio Grande do Sul estamos reconstruindo, e sobre bases mais sólidas, o edifício social. Cumpre-nos, portanto, olhar para o futuro, e ir, desde já salvaguardar a nossa responsabilidade. É necessário que não nos denominem de imprevidentes e fáceis.

Segundo registros destacados por Schineider,¹⁰ a preocupação de que os libertos fossem o quanto antes educados e que esta educação partisse da escola fez com que o Centro Abolicionista se organizasse para arrecadar fundos, através de doações feitas pelo povo, para auxiliar a educação dos libertos. Nesse momento, estruturou-se a proposta em conjunto com o governo para a construção de um edifício para Sociedade Partenon Literário, num terreno situado na Rua Riachuelo com Fundos para a Jerônimo Coelho que fora comprado com o produto da subscrição promovida para o melhoramento da instrução pública. Na proposta, constava que salas seriam

⁹ SCHINEIDER, 1993.,448

¹⁰ SCHINEIDER, 1993., 449

destinadas a escola pública, que, embora administrada pela Sociedade, estaria sob a fiscalização da diretoria geral da Instrução Pública.

No dia 10 de janeiro de 1885, realizou-se a cerimônia de lançando da pedra fundamental do prédio que a Sociedade Partenon Literário e o Centro Abolicionista iriam levantar, com recursos públicos, e que seria destinado à educação do povo e ao culto às letras. As aulas seriam noturnas e, a partir do ensino das letras, haveria a prática de artes e ofício aos escravos da província. Porém este projeto não saiu do papel, pois em maio de 1886, o Ato 41, ao estabelecer que os recursos deveriam ser extraída das loterias no exercício 1886-1887 para o ensino dos escravos libertos, inviabilizou o mesmo, além disso, estava prevista a destinação de um quarto para as irmãs de São Francisco, na capital, para a criação de uma aula gratuita destinada ao ensino dos filhos dos libertos e escravos.

As práticas de educação, em especial a educação voltada para os trabalhadores influenciadas pela concepção iluminista, que colocam como problema a educação aos negros não se restringem a capital deste Estado. Peres¹¹ destaca para a iniciativa da elite pelotes ao desejar que Pelotas ostentasse o título de mais civilizada e instruída cidade gaúcha, fez com que um grupo de intelectuais, poetas, políticos, comerciantes, jornalistas e charqueadores colocassem para si a tarefa de instrução e a formação da classe trabalhadora. Para isso esse grupo assumiu um projeto especial: fundou, em 1877, uma Instituição de Caridade Espiritual, organizando cursos noturnos de instrução primária na Biblioteca Pública Pelotense, que funcionou durante 38 anos. Nessas aulas, só freqüentavam homens, mesmo em 1915, quando as mulheres passam a freqüentar as aulas gratuitas na biblioteca para prender ler e escrever, eram aulas diurnas.

A Imprensa da época, citada pela autora,¹² destacava como “*uma idéia sublime, pois neles o artista, o menino desvalido vai encontrar o pão do espírito e sair desse mundo de ignorância tão prejudicial à sociedade*”. Como parte do contexto de lutas abolicionistas, a biblioteca, segundo a autora,¹³ era uma instituição que concentrava

¹¹ PERES, Eliane. “**Templo de luz**”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da **Biblioteca Pública Pelotense- 1875-1915**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio. (Orgs.) **História e memória da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002., 126.

¹² Correio Mercantil de 04 -12-1877 Apud. PERES, 2002., 141.

¹³ PERES, 2002.,133-150.

seus adeptos, e como um lugar de disseminação dessas idéias, aconteciam reuniões abolicionistas como também eram arrecadados fundos entre seus associados para comprar cartas de alforria, explicando a presença de negros ainda no período de escravidão nesses cursos, organizados por um grupo da elite que visualizavam a perspectiva das relações de trabalho assalariado.

Segundo Peres,¹⁴ a escola da biblioteca nasceu originalmente para ser uma escola de adultos, tornou-se uma escola de crianças e adultos trabalhadores. A condição de trabalhador para participar dos cursos noturnos se sobrepôs à faixa etária, pois atender trabalhadores tornava impossível delimitar a faixa etária. Os alunos eram trabalhadores crianças, jovens, adultos, brancos, negros, nacionais e estrangeiros. O universo de alunos expressava a realidade da classe trabalhadora naquele momento histórico a qual ingressava ainda criança no mundo do trabalho, condições essa característica da nascente sociedade urbana industrial, como também suas conseqüências dentre elas a privação dos trabalhadores de freqüentar a escola. O que caracterizava a freqüência na 1.^a ou na 2.^a classe eram as habilidades cognitivas: saber ler, escrever, fazer operações matemáticas, ou seja, o aluno entrava para a primeira ou segunda classe dependendo do conhecimento que possuísse. As aulas de cada curso funcionava duas vezes por semana durante uma hora, posteriormente aumentado para duas horas diárias. Em 1881 as aulas passaram a funcionar três vezes por semana e, em 1883, passaram a ser diárias, mantendo-se assim até o final do curso.

As características dos alunos, segundo a autora, geravam tensões e dificuldades nas aulas da biblioteca, destacando-se as diferentes idades, que inicialmente não foram consideradas, porém, na década de 1880, quando o convívio social entre alunos da mesma classe de ensino manifestou-se problemático, e que crianças e adultos tiveram relacionamento conturbado, organizaram-se turmas por idades. As inadequações pedagógicas das aulas em conjunto para menores e adultos foram motivos de inúmeras discussões entre os homens da biblioteca, embora essas crianças, alunos dos cursos noturnos tivessem ingressado no mundo dos adultos antes mesmo de ingressar nas aulas da biblioteca pública.

Em 1883, não foi mais o nível de conhecimento o critério para organizar as turmas e sim a idade, as quais eram compostas da 1.^a e da 2.^a aula. Segundo relatório da biblioteca de abril de 28-03-1883, citado pela autora, foram considerados métodos que correspondessem o ensino segundo a idade: entre os menores o trabalho de memória e, com os adultos, o trabalho de raciocínio era priorizado. Em carta manuscrita pelo professor Bento José Teixeira, em 1881, citada pela autora,¹⁵ expressa essa dificuldade,

(...) temos por esta forma contínua e sucessivamente de lidar sempre com os mais incapazes, os refratários e os novos admitidos: com tais elementos e ainda o mal entendido(...) que os alunos de maior idade tem de se emparelharem com os pequenos e uns com os outros de cores diversas, não provável que se possa jamais conseguir satisfatoriamente uma criteriosa demonstração pública como é o nosso espírito.

A autora destaca para a idéia dos cursos de moralizar o povo tornando os trabalhadores civilizados, capazes de conviver harmoniosamente na ordem social da época, preparando-os para as novas relações de trabalho, que mantinha a ordem de proprietários e de trabalhadores, de pobres e ricos. Era uma formação que reproduzia a divisão social do trabalho característica do capitalismo e, nesse sentido, supunha que o trabalho manual era a única possibilidade para esses trabalhadores. O grupo organizava os cursos desde uma concepção ideologia que o analfabetismo era associado ao vício, as trevas e ao crime, responsabilizando os analfabetos pela impossibilidade de freqüentarem regularmente os cursos. Isso está expresso na citação da autora do Diário de Pelotas¹⁶ ao comentar sobre a reduzida presença dos alunos em aula o qual expressa que: *“a ignorância é um crime imperdoável, quando para combatê-la se apresenta a luz é repudiada”* como também a diretoria da Biblioteca por ocasião da posse em 10-04-1877, ao referir-se as aulas noturnas coloca que *“hoje na nossa sociedade, depois de iniciada tão proveitosa instituição, será um crime que um homem, seja ele de classe for, se diga analfabeto.”*

O último regulamento da Instrução Primária do Império, de 1881, citado por Schineider,¹⁷ reflete esse contexto de crise das relações escravistas e já não proibia, como os anteriores, a entrada de escravos ou de libertos nas escolas públicas

¹⁵ Carta manuscrita de 1881, citada pela autora. PERES, 2002., 141

¹⁶ Diário de Pelotas de 23 -11- 1879 Apud. PERES, 2002., 130

¹⁷ SCHINEIDER, 1993., 387

provinciais. Em vista da Lei de 28 de setembro de 1871, que declarava livre todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, na década de 80, algumas crianças, livres, já procuravam matrícula nas escolas públicas. A autora aponta para registros de professores que se negavam a matricular essas crianças em suas aulas.

Simultaneamente, aos movimentos abolicionistas os incentivos oficiais à imigração no Brasil foram orientados para a ocupação do espaço geográfico do Sul, onde ao longo da história houve conflitos de fronteira. Kreutz,¹⁸ realça para a forma como se deu o incentivo que favoreceu a formação de núcleos etnicamente homogêneos, pois as glebas que as famílias recebiam ficavam próximas favorecendo a formação de uma vila na qual se organizava uma estrutura que propiciasse a vida comunitária: a escola, a igreja, o comércio, o artesanato, o cemitério e o clube. Há referência a escolas de imigração que foram organizadas nessas comunidades rurais, embora houvesse escolas de imigrantes em centros urbanos, em menor número. Kramer,¹⁹ também aponta a preocupação que os imigrantes apresentavam com a instrução de seus filhos, por isso criaram seu próprio sistema de ensino.

Schneider,²⁰ aponta que na década de 1850 viviam na Província cerca de 10.000 colonos. Nas colônias, havia escolas particulares, mas era escassa a instrução primária em língua nacional. Essa autora faz um levantamento das escolas de instrução primária na década de 1850 nas colônias de imigrantes da Província do Rio Grande. Na década de 1860, o relatório de Luís da Silva Flores, integrante da Assembléia, citado pela autora²¹ expressa que as escolas das colônias de imigrantes:

Não se trata de mandar ensinar alemão a essa geração (...) trata-se de dar-lhe a instrução primária (...) se não é possível que seja por meio da nossa língua, (...) seja na língua que eles podem compreender (...) Ao mesmo tempo o diretor da instrução primária manifesta que "para facilitar o ensino tem-se facultado licença para abertura de aulas nas colônias a indivíduos que tem provado sua capacidade somente no idioma alemão e que falem a língua vernácula, mas sendo o caso de celebrar-se contrato para o ensino do idioma brasileiro, seria conveniente que os pretendentes prestassem os exames.

A partir do ponto de vista colocado nas manifestações da época e diante da escassez da instrução pública provincial, o governo por meio da Lei 579 de 1864, e do

¹⁸ KREUTZ, Lúcio. **Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes**. In:STEPHANOU, Maria; BASTOS, Helena Câmara.Petópolis: Vozes,2005.,154

¹⁹ KRAMER, Érika A. W. Coester. **Educação a distância: da teoria a prática**. Porto Alegre: Alternativa. 1999., 14

²⁰ SCHINEIDER, 1993., 204

Regulamento de 1869, citados pela autora,²² admite o contrato de professores particulares quer nacionais, quer estrangeiros, para lecionarem primeiras letras dentro das colônias provinciais, devendo o professor saber o idioma predominante da colônia. A preferência para os contratos seria dada a quem se achasse habilitado a ensinar a língua nacional aos alunos, mas, na falta desses, poderiam ser contratados mestres que lecionassem na língua predominante no distrito em que funcionasse a aula.

Mesmo com essas medidas, a autora²³ constata que na década de 1870 a instrução pública nas colônias continuava precária. Ela não podia ser regulada pelas mesmas normas que as da maioria das escolas da Província, pelo fato de os filhos dos colonos não falarem a língua do país, não poderiam serem ensinados por professores que não os compreendessem. Portanto, a população era instruída em alemão por professores particulares, mas a grande maioria não recebia qualquer instrução. Em manifestação da Revista mensal de Instrução Pública expressa o tratamento do Estado em relação aos trabalhadores imigrantes:

Que amargas reflexões não deverá este fato surgir aos colonos alemães que quase sem exceção, vieram a nosso país dotados de uma ainda que somente instrução elementar! Não terão eles razão de exigir do Estado que, como eles vieram sabendo ler e escrever, também a seus filhos seja dada a mesma instrução?

Que muitos assim pensam, não me é lícito duvidar, porque ouvi a muitos colonos velhos, com lágrimas nos olhos, queixarem-se amargamente de que lhes era doloroso o espetáculo de ver seus filhos impossibilitados de assinarem o seu nome.

Kreutz²⁴ aponta que as escolas dos imigrantes no Brasil, do período de 1824 a 1939, quando foram fechadas, foram um espaço de afirmação e de reelaboração das características culturais dos diversos grupos que as organizavam. Essas escolas foram escolas predominantemente comunitárias e o currículo das mesmas retratava as dimensões culturais próprias dos respectivos grupos, como língua, religião, modo de ser e valores e eram organizadas a semelhança dos países de origem.

Os documentos testemunham que as manifestações em relação à educação pública brasileira, em especial a educação de adultos, permanece no plano formal, apresentando um caráter ilusório que faz parte dos pressupostos ideológicos

²¹ SCHINEIDER, 1993.,272

²² SCHINEIDER, 1993.,274

²³ SCHINEIDER, 1993.,359-360

característicos das relações do sistema capitalista desde sua gênese. O caráter formal da educação pública até o final do século XIX manifestava as contradições da estrutura mais profunda da nascente nação brasileira.

²⁴ KREUTZ, 2005., 53-54

7 - A CONSOLIDAÇÃO DAS RELAÇÕES CAPITALISTA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES: da conservação da ideologia oligárquica à experiência de classe dos trabalhadores

7.1 Os aspectos ideológicos nas mudanças da sociedade brasileira como realização das condições para o desenvolvimento industrial capitalista

As marcas dos pressupostos ideológicos liberais na organização do Estado Brasileiro, que aparecem já nos tempos coloniais, estão expressos desde a primeira constituição de 1824, sendo portanto um elemento que fundamenta a formação desse Estado. Como uma ideologia que teoriza desde o ponto de vista do capital, a mesma assume contornos históricos próprios do desenvolvimento de cada sociedade. Dessa forma, a burguesia brasileira, com contornos oligárquicos, sustenta-se em uma explicação científica capaz de esconder as contradições da sociedade para adaptar-se as diferentes circunstâncias de exploração desde a exploração escravista até a industrial capitalista.

Todavia, com a crise do modelo escravista da organização social brasileira, os contornos burgueses se tornam explícitos na ideologia liberal brasileira por mui de uma explicação que idealiza o sistema capitalista. Mészáros¹ realça para o fato de que essa explicação parte de diagnósticos tendenciosos que escondem as origens sociais do sistema, no momento que defende uma sociedade aberta onde entre todos vencem os mais capazes. Como uma teorização fundamentada na visão individual do ser humano, em que o indivíduo está acima de tudo, as ações são personalizadas e têm como fundamento a competição em que todo o indivíduo se esforça para vencer, de forma que seu benefício individual necessariamente produz um resultado geral benéfico. Este autor destaca que essa explicação continua sendo até hoje o modelo de todos os

¹ MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2002., 134-135

teóricos que glorificam as virtudes do sistema do capital. Daí o conceito de livre concorrência, em que por um lado todo o indivíduo se esforça para empregar o capital de modo a dotar seu produto do maior valor possível, ao mesmo tempo que cada indivíduo necessariamente trabalha para tornar o rendimento anual da sociedade tão grande quanto possível. Quem investe individualmente não tenciona promover o interesse público, nem sabe o quanto está promovendo, visto que ao buscar o próprio interesse está buscando o da sociedade, com eficácia maior do que quando tenciona realmente promovê-lo. Por conseguinte, como aspecto ideológico do capitalismo, o liberalismo refere-se à liberação dos desejos dos indivíduos de muitas das restrições tradicionais.

As mudanças das interpretações liberais no Brasil para adaptar-se às circunstâncias de exploração claramente capitalistas apoiou-se no positivismo comtiano, segundo o qual, conforme explicação de Outhwaite e Bottomore², o conhecimento das Leis da sociedade permitirá aos cidadãos verem os limites das reformas possíveis, ao passo que os governantes serão capaz de usar o conhecimento científico como base para as reformas paulatinas e efetivas. A nova ordem da sociedade é a sociedade científico- industrial onde a ciências é a sua base. Petit³ ao analisar o positivismo de Comte destaca para a sua defesa que “a classe dos cientistas” é a única apta a elaborar a doutrina orgânica e dirigir o caminho do novo sistema. É o cientista quem eleva a política em nível das ciências de observação. Assim, a política teria que superar sua forma teológica-metafísica para tornar-se positiva de forma a entrelaçar a teoria da ciência aos signos políticos sociais. Por conseguinte é a partir da importância primordial das ciências que a educação é relevante para os positivistas. A educação positivista adapta o indivíduo a ordem social positiva, visto que o poder espiritual tem como destino o estabelecimento e a manutenção dos princípios que orientarão as diversas relações sociais. Nessa ordem a direção suprema da educação, seja geral, seja especial, mas principalmente a primeira, é para garantir o sistema de idéias e hábitos necessários para preparar os indivíduos à ordem social em que devem

² OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.,593

³ PETIT, Annie. **História de um sistema: o positivismo comtiano**. In: TRINDADE, Helgio.(Org.) **O positivismo: teoria e prática**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999., 16

viver e para adaptar, tanto quanto possível, cada um deles à destinação específica que devem cumprir.

No contexto brasileiro de mudança da ideologia, a teoria comtiana dá um tom racional para a exploração capitalista. Trindade⁴ destaca as origens da influência das concepções comtianas no Brasil, na segunda metade do século XIX, tanto no que se refere aos debates teóricos positivistas como das propostas práticas. Nesse sentido dá destaque à criação da primeira sociedade para o estudo da obra científica do positivismo de Augusto Comte, em 1868, a qual teve como um dos membros Benjamim Constante que também foi uma das principais lideranças positivista na fundação da República Brasileira. Esse ocupa o cargo no Governo Provisório, de Ministro da Guerra, após da Instrução Pública.

Trindade⁵ realça para o surgimento dos partidos republicanos provocado pela cisão do partido liberal que havia proposto um programa de reformas nos anos 1870 para salvar a monarquia. Dentre os Estados da Federação que o positivismo teve presença mais forte foi o Rio Grande do Sul. Entretanto, o principal ponto de convergência de todos os grupos deu-se em torno do Federalismo, que buscava a conquista da autonomia das províncias e de suas oligarquias regionais diante da centralização do Regime Monárquico. Nesse sentido, a importância do positivismo no novo regime Republicano deve-se, em grande medida, a ênfase da ideologia liberal-positivista e a questão federalista criou um espaço para penetração do positivismo em nível nacional.

Trindade⁶ ao citar José Murilo de Carvalho, caracteriza os seguidores do positivismo no ambiente intelectual do Rio de Janeiro como uma contra-elite que baseava seu poder no saber técnico. Este autor aponta que: o positivismo do lugar limitado ocupado no Brasil, que vai até 1870, torna-se o grande modismo nacional, formador do imaginário da república brasileira, envolvendo intensamente a formação simbólica: as do mito da origem, do herói, da alegoria feminina, da bandeira. Ao citar

⁴ TRINDADE, Helgio.(a) **A República positivista: Teoria e prática**. In: TRINDADE, Helgio.(Org.) **O positivismo: teoria e prática**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.,118.

⁵ TRINDADE, Helgio.(b) **O jacobinismo castilhisto e a ditadura positivista no Rio Grande do Sul**. In: TRINDADE, Helgio.(Org.) **O positivismo: teoria e prática**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999., 138

⁶ TRINDADE,1999 (a)., 118 -122

Bosi, esse autor realça para a firmeza com que o positivismo vingou na mente dos homens de Estado, assegurando-se pela sua capacidade de receber e adaptar tendências modernas poderosas, como o reformismo social de esquerda e o autoritarismo de direita. Assim, o positivismo construiu a arqueologia da modernização brasileira, promovida por um Estado centralizador, que pode ser visto em termos de longa duração enraizando-se no Brasil.

O mesmo autor⁷ enfatiza a participação ativa dos positivistas, antes e depois da Proclamação da República, na elaboração do texto: “As bases de uma Constituição Política Ditatorial Federalista Brasileira” projeto que apesar do apoio do grupo formado pelos deputados positivistas na Assembléia Constituinte de 1890/1891, foi rejeitado pela maioria dos Republicanos Liberais. Nesse projeto defendia-se a ditadura, onde liberdade combinava-se com o império da Lei e o governo forte oferecendo todas as garantias indispensáveis à manutenção da ordem e assegurava o progresso, pois desde essa perspectiva, sem princípios não se governa, mas sem homens capazes de aplicar os princípios esses se anulam. Essa ditadura é conciliada com a mais ampla autonomia local. O governo republicano ditatorial federativo competirá a um ditador o qual será assistido por uma assembléia orçamentária. Com a derrota desse projeto, a recente Constituição da República Brasileira aprovada, em fevereiro de 1891, incorporou princípios liberais inspirados no modelo presidencialista dos EUA, proposta por Rui Barbosa, monarquista que adere a república.

Freire⁸ destaca que positivistas e liberais, com seus ideais republicanos tinham interesses em comum: no idealismo progressista que encontrou ressonância na camada dos cafeicultores, os quais, para manter o seu poder precisavam do poder político. Essa autora cita Sodré⁹, evidenciando que, no fim do século XIX, o Estado tornara-se obsoleto, não correspondendo mais a realidade política e econômica conforme os interesses das elites. Dessa forma, a República, ao alterar o Estado, retira o poder político da monarquia e da decadente aristocracia açucareira, como também nega o Estado católico, que, para os liberais, negava e impedia a liberdade de

⁷ TRINDADE, 1999 (a), 123

⁸ FREIRE, 1993., 80-81

⁹ FREIRE, 1993., 81

consciência e, para os positivistas, a liberdade espiritual. Para Caio Prado Jr.,¹⁰ a mudança não passou de um golpe militar, com a presença de um reduzido grupo civil e sem nenhuma participação popular. O povo assistia sem consciência alguma o que se passava. Com a Proclamação da República, os adeptos às novas idéias, chamados por Freire¹¹ de “ilustrados brasileiros” pretendiam superar a diferença do Brasil em relação às nações desenvolvidas. O esforço de universalização e de unidade da civilização brasileira, européia e norte-americana seria a solução para nossos problemas. Embora o projeto dos positivistas no seu todo tivesse sido derrotado, permaneceram tanto aspectos positivistas como liberais na Constituição Republicana de 1891, dentre eles a separação da Igreja do Estado, acarretando na não obrigatoriedade do ensino de religião nas escolas oficiais.

Segundo Severino,¹² o liberalismo social e político decorrente da atitude científica que unia liberais e positivistas levou a religião católica a perder a hegemonia, embora a mesma não tenha desaparecido, permanecendo muitos valores do humanismo cristão no ideário humanista liberal-positivista, agora vistos como valores laicizados, desvinculado de sua significação religiosa originária. A república nascente, inspirada pelo positivismo marcou sobretudo a visão educacional e opôs-se explicitamente ao ideário católico, propondo a liberdade e a laicidade da educação, investindo na publicização e na gratuidade do ensino. Buscava superar a tradição clássica das humanidades e incluir disciplinas científicas no currículo escolar.

Zotti¹³ ressalta que, com o domínio absoluto do Estado pela oligarquia cafeeira na Primeira República, não se tardou em promover o controle político da sociedade e anular as tentativas de mudanças lideradas pelas camadas médias que tentavam mudanças na orientação econômica com a diversificação das atividades e incentivo a industrialização. Segundo a autora, a oligarquia cafeeira deu nova vida ao coronelismo, formador da base estrutural de poder no Brasil que, ao longo da história, havia sido alimentado pelo desenvolvimento das oligarquias e teve sua supremacia incontestável, atingindo seu ponto alto na política dos governadores. Esse domínio é evidenciado na

¹⁰ PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. Ed. 30. São Paulo: Brasiliense, 1984.,208

¹¹ FREIRE, 1993.,77

¹² SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra- ideologia**. São Paulo: EPU,1986., 76

primeira eleição do presidente civil do país quando foram excluídos da composição os militares e o intelectuais, ao mesmo tempo que inaugurou o período de rodízio mineiro-paulista e a tradução da política do Estado Brasileiro na política do café com leite. Assim, um grupo restrito continuou revezando o poder.

7.2 Os aspectos ideológicos presentes na política educacional da nascente república brasileira como realização das condições para o desenvolvimento do capitalismo

Freire¹⁴ e Zotti¹⁵ ressaltam que, nesse contexto, a educação, assim como as demais questões que moveram as discussões no advento da república, deixaram de ser prioridade para oligarquia. A educação continuou sendo um artigo de luxo restrito às classes favorecidas e o Estado brasileiro continuou privilegiando o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário. Os aspectos ideológicos presentes na Constituição Liberal de 1891 reafirmam a descentralização escolar já defendida 1834, cabendo agora aos Estados a responsabilidade de manter e legislar sobre o ensino primário e o ensino profissional, enquanto competiu ao governo federal o ensino superior, cabendo-lhe, mas não privadamente, criar instituição de ensino secundário e superior nos Estados. A oligarquia cafeeira, na defesa dos princípios do federalismo e da autonomia dos Estados, desobriga-se de propor políticas educacionais nacionais, consolidando enormes diferenças entre as regiões e perpetuando a precariedade do ensino primário.

A ideologia presente nas disposições sobre educação da Constituição Liberal de 1891 consagraram o sistema dual de ensino, continuidade do Império, oficializando a distância entre educação da classe dominante - escolas secundárias e escolas superiores - e a educação do povo - escolas primárias e escolas profissionais. A situação da educação era o retrato da sociedade brasileira. Beisiegel,¹⁶ ressalta que

¹³ ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004., 66

¹⁴ FREIRE, 1993., 174

¹⁵ ZOTTI, 2004., 67

¹⁶ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: Brasília: Líber Livro. , 2004., 76

com a continuidade da descentralização das atribuições do ensino de nível primário e secundário, as iniciativas de implantação do ensino de adultos dependeriam ainda dos Estados. Cury,¹⁷ destaca que, no artigo 2.º dessa constituição, cabia ao congresso, animar o país para o desenvolvimento das letras, artes e ciências. Os Estados que se empenharam no sentido de investir para resolver o problema do analfabetismo e de impulsionar o ensino primário invocaram esse artigo da Constituição a fim de envolver a união nessa iniciativa, sobretudo sob a forma de assistência técnica e financeira.

Freire¹⁸ realça para o fato da Constituição deixar de fora do colégio eleitoral os mendigos, os analfabetos como também as mulheres numa época em que o Brasil contava com 85% de analfabetos. Conforme pensamento da época, as mulheres foram excluídas deste espaço por que se concebia que suas qualidades morais eram incompatíveis com a ação política e os homens analfabetos por que se compreendia que eram incapazes de pensar e decidir, portanto de votar, embora eram eles que geravam a riqueza nacional. Era uma sociedade estruturada na contradição analfabeto trabalhador e possível alfabetizado não-trabalhador, evidenciando, assim, a exclusão dos processos de decisão política pela “ignorância” ou pela “inferioridade” e justificando o elitismo autoritário dos liberais e positivistas que classificavam as pessoas de forma hierárquica.

A situação da educação aparece em manifestações dos intelectuais que criticavam o baixo grau de escolaridade da população brasileira face aos países europeus, enfatizando a existência de instituições organizadas para uma minoria de brasileiros. Desde esse ponto de vista, o texto de Machado de Assis de 1879, citado por Cury,¹⁹ expressa a situação educacional do Brasil:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residente neste país que podem ler: destes uns 9% não lêem letra de mão, 70% jazem em profunda ignorância. (...) A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida(...) As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos(...)

Segundo Chauí,²⁰ essa herança histórica materializa um sistema ideológico que naturaliza as diferenças como desigualdades sociais, pondo-as como inferioridade

¹⁷ CURY, Roberto Jamil. (Relator) Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Conselho nacional de Educação, 2000., 13

¹⁸ FREIRE, 1993., 175

¹⁹ CURY, 2000., 12

natural, gerando todas as formas visíveis e invisível de violência, pois essas não são percebidas como tais. Desse modo, a sociedade brasileira, ancorada em ideologias de longa data, considera normal à existência de um grande número de trabalhadores brasileiros excluídos do acesso a escolarização. É uma sociedade que naturaliza a diferença de acesso à cultura escrita como inferioridade, ao mesmo tempo que culpabiliza os excluído desse bem cultural pela realidade educacional do país. Esse amalgama ideológico remonta à origem do Brasil com características escravistas, ganhando força com o positivismo, em que os brasileiros analfabetos ou pouco escolarizados passam a ser vistos como “ignorantes”, como “não sendo ninguém”, como inferiores. Esses aspectos continuaram sedimentando a sociedade que se forma a partir do processo de industrialização brasileira, acentuando-se a responsabilidade pessoal aos poucos escolarizados pela busca da escolarização.

É desse amálgama que surge a concepção de analfabetismo como doença que deve ser erradicada. Da matriz escravista decorre a maneira que faz operar o princípio liberal de igualdade formal dos indivíduos perante a lei em que uns são mais iguais que outros. Desse modo, para os liberais, a educação de adultos busca salvar a nação de uma doença. Das orientações com esse enfoque, destaca-se a declaração de Rui Barbosa, citada por Cury,²¹ na qual lê-se

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para vencer, instauraremos o grande serviço da defesa nacional contra a ignorância(...).

Essa concepção naturaliza a relação do baixo índice de escolarização dos brasileiros com a saúde, ocultando as determinações históricas ou materiais da exploração, da discriminação e da dominação. Passa-se então a afirmar que a falta de escolarização é uma doença. Lê-se na fala de Miguel Couto, citada por Paiva²² que

(...) a ignorância não é somente uma doença, mas a pior de todas, por que a todas conduz(...) o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas últimas metáteses, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena (...).

²⁰ CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 3 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.,89

²¹ CURY, 2000., 12

²² PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987., 28

Por conseguinte, a reconstituição histórica do analfabetismo remete-nos para a particularidade que assumem as relações de classes no contexto brasileiro, traduzindo-se em um conjunto de práticas discriminatórias. Segundo Chauí,²³ é uma realidade em que o discurso científico assume regras precisas de exclusão e de inclusão, transformando-se em um poderoso elemento de discriminação e dominação, porque é fonte de intimidação. Nesse sentido, as múltiplas falas de especialistas (científicas ou técnicas), geram o sentimento individual de incompetência, arma poderosa de dominação, tornando a própria vida desprovida de sentido, enquanto não for obediente aos cânones do “progresso científico” que dirá a todos como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar e viver. O vínculo entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel.

Chauí²⁴ realça que esse modo de tratar com o “discurso científico” tem relação com o autoritarismo tradicional de um elitismo oligárquico, presente na formação social brasileira, o qual produz o “discurso competente”, arma poderosa da ideologia dominante nesse país.” Nesse sentido, as relações de classe conservam marcas da sociedade colonial escravista e imprime características fortemente hierarquizadas, que se efetivam por meio de relações de mando-obediência, onde o outro não é reconhecido como sujeito de direito. Essa concepção transforma-se em amálgama para a interpretação do mundo do outro, seus saberes aparecem como difusos e desorganizados.

Por conseguinte, com a proclamação da república, continuou se desenvolvendo um sistema de ensino na esteira dos interesses de classe, com as peculiaridades dos processos históricos determinados pela formação e consolidação do capitalismo moderno tal com se materializou na sociedade brasileira. O autoritarismo dos intelectuais tanto liberais e positivistas silenciou violentamente a possibilidade dos trabalhadores de expressarem suas críticas à institucionalização do Estado Brasileiro. Essa realidade fez com que a resistência à opressão e à dominação se expressasse por meio de contradições encobertas, mistificadas, as quais se constituíram como

²³ CHAUI, Marilena de Sousa. **O que é ser educador hoje? da morte da ciências à morte do educador.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues(Org.)Educador : vida e morte. 10 ed.Rio de Janeiro: Graal,1982., 58

memória alternativa às práticas hegemônicas e sua ideologia. Práticas de resistência em que o sujeito emudecido que reproduz e mantém, no plano da cultura, a violência que tirou do escravo – índio, negro e mestiço - subjugado ao seu dono branco, a língua e a fala. Foram obrigados a falar a língua do dominador e a ocultar nela, a expressão do dominado, demarcada por um código de proibição e permissão, uma fala de gestos em que a palavra se inscreve na ordem da dominação e da opressão.

Nesse sentido, as críticas presentes por ocasião das transformações socioeconômicas políticas e culturais brasileiras no final do Império e início da República inscrevem-se na ordem histórica da ideologia dominante, que colocava nos analfabetos a responsabilidade pessoal pela busca de ascensão, desconsiderando as relações de exploração e opressão advindas de uma sociedade escravista marcada pela desigualdade de acesso aos bens culturais. É dessa referência, que surge a concepção de analfabetismo como doença que deve ser erradicada.

Assim, a lógica do processo capitalista consolida-se na sociedade brasileira e exerce pressão determinante sobre o desenvolvimento das forças produtivas, que, por sua vez, exige formação escolar. Isso porque sua tonalidade tensiona as particularidades, determinando mudanças não só nos países que lideram o processo de industrialização, mas no conjunto dos demais. Freire²⁵ destaca que esse momento caracteriza-se como ápice da passagem da “sociedade fechada” por uma sociedade abrindo-se ao capitalismo moderno quando fixa-se definitiva e hegemonicamente no Brasil na sua forma industrial. Zotti²⁶ situa as transformações socioeconômicas, desencadeadas principalmente a partir de 1910 e consolidadas por volta de 1920, quando o Brasil já passava a contar com um razoável parque industrial, onde emerge com mais intensidade a burguesia industrial, o proletariado e a classe média como forças político-sociais contrárias ao comando das oligarquias cafeeiras que entram em declínio no período de 1918 a 1930. O sistema baseado na agricultura de exportação passa a conviver com relações industriais. A primeira Guerra Mundial (1914-1918) também teve grande influência no impulso da industrialização, visto que não somente a

²⁴ CHAUI, Marilena de Sousa. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997., 7

²⁵ FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1993., 85

importação dos países em guerra, que eram os principais fornecedores de manufaturas, declina, como também a forte queda do câmbio reduz a concorrência estrangeira.

As novas configurações das relações de produção são fatores decisivos para a criação de necessidades reais da população, resultando no aparecimento da escolarização como meta almejada. Porém, para a maioria dos brasileiros que são os trabalhadores, a tradução dessa meta resumia-se na desanalfabetização da população. Isso se dá porque, na ideologia liberal-positivista, se coloca como necessidade a formação escolar, deslocando os problemas do país para o campo da educação e sua solução refere-se a extensão da escola elementar para todos.

7.3 O surgimento de práticas educativas escolares no interior das organizações dos trabalhadores

Com a consolidação das relações capitalistas, muda as relações sociais no Brasil como também muda o terreno de luta dos trabalhadores. Freire²⁷ destaca para a eclosão de movimentos políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos que aprofundam e possibilitam a passagem de uma sociedade preponderantemente rural-agrícola para a urbana-industrial. No interior desses movimentos, a escolarização surge como necessidade e aspiração. Ao mesmo tempo, cresce a presença de trabalhadores imigrantes que traziam em suas bagagens experiências de luta, características da resistência ao capitalismo industrial. Esses movimentos resultam as primeiras conquistas na legislação trabalhista brasileira. Em 1919, a lei sobre acidentes de trabalho; em 1925 a lei que determinava férias de 15 dias; em 1926 a lei sobre o trabalho do menor. Naquele momento as Leis não foram cumpridas e respeitadas, mas foram conquistas que se consagraram posteriormente. Foi também um momento que surge elaborações, propostas e práticas educativas características desses movimentos.

²⁶ ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004., 69

²⁷ FREIRE, 1993., 83-84

Encontramos vários registros, na história das organizações dos trabalhadores, de práticas educativas no campo da EJA materializadas no interior das mesmas, das quais se destacam as referências de EJA no movimento anarcossindicalista,

Gallo e Moraes,²⁸ ao tratar da dimensão educacional do movimento anarquista no Brasil, trazem que, na luta pelos direitos trabalhistas desse movimento, se encontrava dificuldade quando esbarrava com o analfabetismo no interior do movimento operário. O fato obrigava a leitura dos jornais em voz alta para grupos de trabalhadores na hora do almoço, nos locais de trabalho ou nas sedes das associações e sindicatos, para possibilitar aos analfabetos o acesso às estratégias e métodos de luta do movimento. Moraes²⁹ afirma que os movimentos anarquistas construíram, além de sindicatos, obras voltadas à educação que se materializaram em grupos de estudos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura e escolas. Nesses locais, desenvolviam-se projetos educativos tanto para adultos quanto para crianças. O objetivo central desses locais era educar o proletariado para a transformação social, preparando o projeto de uma nova sociedade: socialista e libertária. Segundo Ghiraldelli Jr.,³⁰ a nova sociedade deveria e poderia ser construída e para isso partiram para inúmeras iniciativas culturais e educacionais.

Morais³¹ destaca a relevância da questão educacional dentro das discussões e ações no cotidiano das lutas do movimento. Os encontros de leitura tinham também como objetivos aumentar a participação nas organizações e alfabetizar os trabalhadores. Este autor,³² ao citar Rodrigues, aponta que muitos trabalhadores foram alfabetizados “*através das escolas de militantes, de oradores, fundadas nos sindicatos, as seções de leituras comentadas, os debates ideológicos, as conferências, as controvérsias, os círculos de estudos, os grupos teatrais*”.

Ainda segundo Moraes,³³ as práticas educativas que formaram a trajetória do movimento anarquista em prol da educação operária foram:

²⁸ GALLO, Silvio, MORAES, José Damiro de. **Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República**. In;STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara(Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. II: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.,91

²⁹ MORAIS, José Damiro de. **Educação Anarquista no Brasil da Primeira República**. www.hitedbr.fae.unicamp.br, acessado em 2006., 1

³⁰ GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.,23

³¹ MORAIS,2006., 8 - 9

³² MORAIS, 2006., 9

³³ MORAIS, 2006., 9

Os **periódicos**, que muitas vezes estavam ligados à criação de grupos de divulgação, tinham por finalidade explicar, de forma pedagógica, a luta internacional contra o capital. Além disso colocavam como meta desenvolver a necessidade de participação do proletariado nas organizações operárias e denunciavam as injustiças sociais. Cumpriam a função de informar os acontecimentos e divulgar as idéias anarquistas, ou seja, serviam para prestar informações de classe, como também tratavam de assuntos de interesse geral, exemplo as normas ortográficas para familiarizar o militante e os trabalhadores com a escrita de textos para boletins, periódicos e revistas.

Os **grupos de estudos**, conforme Morais,³⁴ surgiram com a finalidade de desenvolver a educação nos meios operários. Além de bibliotecas, várias atividades destacavam a dimensão educativa desenvolvida por meio de: “*conferências, palestras; leituras coletivas e comentadas; debates orais sobre teses escritas para esse fim; excursões de recreio e de propaganda.*” Registros, citados pelo autor, do lançamento do boletim n.º 3 pela *Coligação Nacional Pró Estado Leigo*, o qual continha a proposta de “*combater a todos os erros e vícios da atual educação brasileira, para limpá-la dos preconceitos que a afligem.*” O autor destaca também para o Núcleo de Ação e Cultura Proletária que formou-se com a intenção de

atuar na obra de propaganda, procurando influir com a palavra, com a pena e com a ação revolucionária nos movimentos de organização proletária e tinha como finalidade, preparar militantes, educar e esclarecer o proletariado na sua finalidade revolucionária, fazendo, por meio das pequenas agrupações, o que o sindicato, pela sua base de luta não pode fazer, isto é: o preparo do trabalhador para a conquista da riqueza social, a sua habilitação técnica para a posse das fábricas, dos campos e oficinas, o seu preparo revolucionário para a obra de expropriação da burguesia. O seu fim não é absorver a vida do sindicato, mas completar a sua missão revolucionária.

É uma proposta que aponta para uma concepção de ação orgânica, de formação da militância proporcionando habilitação técnica para os trabalhadores praticarem a autogestão. O autor cita outros grupos, como os naturistas, os anticlericais, os de mulheres (que criticava as mulheres ligadas ao movimento sufragista), entre outros.

As Bibliotecas, conforme documentos de 1918 citados pelo mesmo autor,³⁵ eram espaços mantidos pelos próprios trabalhadores e normalmente funcionavam no

³⁴ MORAIS,2006., 10

³⁵ MORAIS,2006.,12

período noturno, para facilitar o acesso aos interessados. Os recursos para a implantação provinham de eventos, que tinham a “*participação de várias associações, ligas, sociedades, grêmios e jornais operários*”. Solicitavam materiais à administração de jornais e revistas libertárias como no exemplo do “*Centro de Estudos Sociais Francisco Ferrer para enviar exemplares de cada número para formar salas de estudo.*” Registros, citados pelo autor, apontam que os sindicatos demonstravam preocupação em constituir esse espaço, como nesse exemplo da circular do Sindicato dos Ferroviários da Companhia Mogiana, em 1935, com sede em Campinas, que, em comunicado, coloca que estava

trabalhando para o desenvolvimento de seu gabinete de leitura, criando uma biblioteca para a qual solicita remessas de livros de toda natureza, novos ou usados. Aí fica o apelo ao qual nos associamos visto tratar-se de uma iniciativa que se destina à cultura proletária.

No mesmo ano, as referências apontam para iniciativa semelhante em Sorocaba, onde a *Biblioteca Operária* solicitava doação de livros e Jornais, cuja “*finalidade é facilitar à classe trabalhadora a possibilidade de instruir-se e cultivar o seu intelecto.*”

Edição e venda de livros faziam parte do processo educativo. Moraes,³⁶ destaca a edição, tradução e venda de livros no Brasil. Ao fazer o levantamento dos títulos, dos autores e o conteúdo dos livros vendidos por meio dos jornais e revistas, o autor aponta para a literatura que os militantes e operários tinham acesso. Na revista *A Vida*, essa lista recebia o título de “*Leitura que recomendamos – O que todos devem ler*”, no jornal *A Voz do Trabalhador*, aparecia como *Livros a venda*. Também recebia destaque a coluna que indicava uma “*Bibliografia brasileira sobre a questão social*”, trazendo informações e publicações de modo geral, inclusive sobre conferências ocorridas.

Da lista de autores e livros que aparecem para serem vendidos em *A Voz do Trabalhador*, o autor destaca: de Karl Marx – *O Capital*; de Neno Vasco – *Da Porta da Europa*; de Peter Kropotkin – *A Conquista do Pão*; *Palavras de um revoltado*; *A Grande Revolução*; e *O Comunismo Anárquico*; de F. Nietzsche – *Assim Falava Zarathustra*; e *Genealogia da Moral*; de Errico Malatesta – *Programa Socialista Anarquista Revolucionário*; de Eliseu Reclus – *Evolução, Revolução e Ideal Anarquista*; de Dr. Paulo Eltzbacher – *As Doutrinas Anarquistas*; de obras didáticas: de Adolfo Lima – *O Ensino da História*; *Educação e Ensino* (Educação Integral); de Flamarion – *Iniciação*

Astronômica; de Darzens – *Iniciação Química*; de Laisant – *Iniciação Matemática*; de Brucker – *Iniciação Zoológica*; e *Iniciação Botânica*; de Guillaume – *Iniciação Mecânica*; de Jacquinet – *História Universal*; entre outros. Segundo o autor, muitas das obras didáticas encontradas foram traduzidas, para o português, pois eram publicações em espanhol pela Escola Moderna de Francisco Ferrer.

Sobre **ateneus e centros de estudo sociais ou culturais**, Moraes,³⁷ ao citar Rodrigues, coloca que os centros iniciaram com as escolas de militantes, de oradores, fundadas nos sindicatos; seções de leituras comentadas nos locais de trabalho, na hora do almoço, debates ideológicos, conferências e palestras, controvérsias nos círculos de estudos, nas sedes dos grupos de teatros social, fundação de escolas de alfabetização, de artes e ofícios e o estímulo permanente ao estudo livre. Segundo Ghiraldelli Jr., citado pelo autor,³⁸ um dos principais elementos que fez com que se tornassem numerosos os centros de estudo ou de cultura social foi o baixo investimento, pois em geral eles se reduziam a uma sala, poucos móveis, livros para a formação de uma biblioteca e a vontade de pessoas de se reunirem para discutirem problemas sociais e idéias anarquistas. Dessa forma, os trabalhadores recebiam uma formação dentro das teorias libertárias. Esses centros promoveram várias atividades, divulgadas nas publicações destinadas a leitura da imprensa operária. Os documentos de 1905, citados pelo autor, tinham como finalidade “*promover a instrução entre associados e propagar as idéias libertárias*” como também afirmações de 1913 colocavam que eram responsáveis pela “*propaganda doutrinária, por meio de bibliotecas, conferências, palestras, folhetos, etc.*”

A atuação dos centros aparece nos jornais anarquistas e nos periódicos dos sindicatos, que anunciaram debates e conferências. Por vezes propunham temas sobre a necessidade de organização e de associação, sobre a necessidade de organização de um partido operário, sobre a Internacional, sobre o efeito do alcoolismo, sobre o egoísmo. Segundo Moraes, as palestras sobre o alcoolismo estão relacionadas a uma das preocupações dos anarquistas em combater os vícios entre os trabalhadores. A relevância deste tema expressa-se pelo espaço que ocupou no Primeiro Congresso

³⁶ MORAIS,2006., 13

³⁷ MORAIS,2006., 14

³⁸ MORAIS,2006.,15

Operário, em 1906, no qual ações foram definidas, como propaganda por meio de conferências, folhetos e cartazes para o combate ao alcoolismo entre os trabalhadores.

Segundo o autor,³⁹ alguns desses centros abrigavam em seu interior uma escola, como o caso do *Centro de Estudos Sociais Jovens Libertários* na Barra Funda, em São Paulo, em 1903. O autor, ao citar Rodrigues, descreve o currículo: “*Segunda, quarta e sexta para a escola, terças e quintas destinadas a leitura, sábado à discussão, e domingo reservado para as conferências.*” As atividades que ocorriam nesses espaços variavam de conferências e debates, algumas de caráter informativo, outras abordando a história da luta dos trabalhadores. Como complementos destas atividades, também eram oferecidos “cursos primários, profissionais de corte e costura, desenho geométrico, artístico, além do ensino de música e de teatro social. Os Centros para oferecer formação política dos trabalhadores para a militância, organizavam cursos de oratória e de produção de texto para jornais operários.

O autor⁴⁰ ressalta que com a perseguição ao anarquismo, muito desses espaços foram fechados. Aqueles que permaneceram funcionando diminuíram suas atividades durante os anos 1920 e sua retomada começou apenas no final dessa década e início dos anos 1930, procurando novamente aglutinar militantes em torno do ideal anarquista para organizar periódicos e a agora promoviam também ações contra o fascismo. Na década de 1930, as atividades libertárias foram centradas na Federação Operária de São Paulo – FOSP (reorganizada em 1931) e no Centro de Cultura Social, fundado em janeiro de 1933, espaço que objetivava “*difundir a cultura nos meios populares e generalizar o hábito de discutir em público com serenidade e espírito de tolerância mútua*”, por meio de conferências sobre as questões que se relacionam com o problema social. A organização do Ateneu de Estudos Científicos e Sociais, em 1934 tinha como finalidade de “*permitir o estudo dos problemas humanos com absoluta independência de credos políticos, sociais ou filosóficos à margem do partidário político e das paixões religiosas*” por meio de “*conferências, leituras comentadas e editar uma revista de caráter científico, crítico e filosófico.*”

³⁹ MORAIS, 2006., 15

⁴⁰ MORAIS, 2006., 16

Na década de 1930, o movimento anarquista contava com duas frentes: uma sindical (a FOSP) e outra educacional, ambas funcionavam no Centro de Cultura Social no Ateneu de Estudos Científicos e Sociais, e buscavam aglutinar um núcleo de militantes libertários para organizar ações em relação à conjuntura do período, visando ampliar suas influências. Um dos inimigos identificado naquele momento era o fascismo e sua vertente brasileira. Com o objetivo de esclarecer os trabalhadores e combater as idéias fascistas foram organizadas várias atividades como: comícios e conferências. Os registros, citados pelo autor, apontam que em 1933 o Centro convocava “*todos os homens amantes da liberdade*” para comparecer a um comício antiintegralista. Em 1934 um informativo apresenta o Centro como: “*simpática agremiação que desenvolve a sua atividade em incrementar a cultura principalmente entre os elementos populares*. Vários temas foram abordados nas conferências promovidas pelo Centro, dentre os quais estão: Arte Moderna, concepção de Estado, Regime Soviético, sobre a obra de Ferrer. Em 1933, o autor cita registro de que o Centro desenvolvia atividades recreativas como: bailes, festival de “jazz-band” e em 1935 constam registros de Festivais em parques públicos, com objetivos beneficentes em prol dos jornais *A Plebe* e *A Lanterna*. Nesses festivais eram realizados “*almoço campestre, recitativos, palestras, cantos e músicas, jogos recreativos e outros divertimentos; hinos, declamações e poesias*”.

O autor destaca para a Lei de Segurança Nacional n.º 38 de abril de 1935, que fechou as organizações anarquistas. O art. 29 que deliberava sobre o caráter das atividades das organizações, caracterizadas como subversivas para ordem política ou social, algumas das quais só voltaram a funcionar em 1945. Com o golpe do Estado Novo em 1937, desaparecem os jornais.

Em relação as **Escolas** Morais,⁴¹ ao citar Rodrigues, destaca que as libertárias no Brasil começaram a surgir em 1895, sendo a primeira delas a “Escola União Operária”, no Rio Grande do Sul. Outras foram surgindo pelo Brasil das quais o autor cita: Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (1906); Escola Germinal, no Ceará (1906); Escola da União Operária, de Franca, São Paulo (1906); Escola da Liga Operária, de Sorocaba, São Paulo (1911); Escola Operária Primeiro de Maio, em Vila Isabel, Rio de Janeiro (1912). Das escolas apresentadas pelo autor,

⁴¹ MORAIS,2006., 17

destacamos a oferta de alguns cursos como os Escola Nova, de São Paulo, de 1915, localizada num sobrado, que ofertava cursos primário, médio e superior; os Escola Moderna em Petrópolis (de 1913) e as Escolas Modernas n.º 1 e n.º 2, de São Paulo. A Escola Moderna n.º 1 iniciou suas atividades em 13 de maio 1909, como concretização dos trabalhos do Comitê pró-Escola Moderna de São Paulo instituída por anarquistas e livres pensadores. Em 1912, em São Paulo inaugura-se a Escola Moderna n.º 2, sendo notícia nos periódicos da época, conforme o autor:

a escola servir-se-á do método indutivo, demonstrativo e objetivo, e baseia-se na experimentação, nas afirmações científicas e racionais, para que os alunos tivessem idéias claras do que se lhes quer ensinar. (...) Na tarefa de educação tratar-se-á de estabelecer relações permanentes entre a família e a escola, para facilitar a obra dos pais e dos professores. Os meios para criar estas relações serão as reuniões em pequenos festivais, nos quais se recitará, se cantará e se realizarão exposições periódicas dos trabalhos dos alunos: entre os alunos e professores haverá palestras a propósito de várias matérias, onde os pais conhecerão os progressos alcançados pelos alunos.

Segundo o autor,⁴² essas escolas tornaram-se emblemáticas para o movimento anarquista, visto que adotavam o racionalismo de Ferrer em suas práticas educativas. Foi criado o jornal “O Início”, escrito e dirigido pelos alunos das Escolas Modernas, o qual visava divulgar trabalhos escritos e fornecer informações das atividades sociais. Abordavam-se questões diversas, passando por cartas de alunos para seus amigos, textos rememorando as comemorações do movimento operário e críticas às conjunturas nacional e internacional. O envolvimento da família era uma política das escolas, buscando “atrair a atenção dos pais dos alunos para a obra de educação e instrução. A prática de ensino estava relacionada às questões do cotidiano familiar, especialmente aquelas vinculadas aos trabalhadores, ou seja, ao universo proletário. O programa curricular era organizado em leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, etc. e alertava que “*para complemento do nosso programa de ensino organizar-se-ão sessões artísticas e conferências científicas.*” Segundo o autor a existência das escolas foi constantemente noticiada nos jornais operários, os quais traziam informações de seu funcionamento.

⁴² MORAIS, 2006., 18

Em documento da escola escola livre de Campinas, fundada pela Liga Operária, em 1908, citado pelo autor,⁴³ expressa a concepção dos anarquistas em relação ao espaço da escola:

a escola não deve ser um lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sintam bem, onde o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar a sua natureza irrequieta e alegre, as suas faculdades e sentimentos falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais à inteligência do que à memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos. A experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão, do que as longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido.

Iniciativas como as citadas acabavam sendo alternativas para a educação dos trabalhadores, dada a ausência dos poderes públicos nesse campo, tensionando o Estado para a difusão da EJA.

7.4 Os aspectos ideológicos presentes na concepção das iniciativas dos movimentos nacionalistas de educação popular

Cury⁴⁴ aponta para a preocupação dos movimentos cívicos, campanhas e outras iniciativas que reivindicam a presença da união na estruturação do sistema educacional. Eram iniciativas guiadas pelo nacionalismo liberal e objetivavam combater tendências consideradas “*estranhas ao caráter nacional.*” Essas críticas referiam-se a alfabetização das escolas mantidas pelos anarcosindicalistas e pelas comunidades de imigrantes.

Segundo Freire,⁴⁵ o movimento nacionalista iniciado na década de 1910 que resultou em conseqüências práticas na década de 20, acirrando-se nas décadas posteriores, inicialmente difundiu as noções de amor à Pátria, de moral e civismo, concepções traduzidas nas obras didáticas dirigidas às crianças e a juventude. Freire destaca a Fundação da Liga de Defesa Nacional, fundada em 1916, que, dentre seus objetivos estavam a defesa da instrução militar e combate ao analfabetismo. Os

⁴³ MORAIS, 2006., 17

⁴⁴ CURY., 14

⁴⁵ FREIRE, 1993., 209 e 210

inimigos da Nação para a Liga eram: o estrangeiro e a ignorância. Segundo a autora, depois dessa Liga surgiram outras das quais destacamos:

Liga Nacionalista do Brasil que, dentre suas propostas, estava o desenvolvimento da educação cívica, da educação primária, secundária e profissional desde a concepção de amor a pátria e as tradições nacionais, a obrigatoriedade do ensino da Língua Nacional, da história e da geografia pátria em escolas estrangeiras existentes no país, a educação física, o escotismo e o preparo militar.

Ligas Nacionalistas dos Estados, dentre elas, a autora destaca a de São Paulo por participar ativamente das questões políticas. A Liga denunciava que apenas 35% da população brasileira estava alistada para as eleições. Defendia a alfabetização para aumentar o eleitorado, para isso criou escolas para adultos analfabetos e pressionou o governo federal, estadual e municipal para estabelecerem normas para o atendimento dos adultos analfabetos. Buscava desenvolver o ensino profissional do primário ao superior, pois defendia a nascente industrialização no Estado.

A propaganda nativista, segundo a autora, tinha um caráter eminentemente político, cujo programa consistia em promover e emancipação intelectual, financeira e econômica do Brasil, o desenvolvimento das idéias republicanas e democráticas, dentre suas concepções estão o “valor intrínseco da raça” e o decorrente tratamento em relação aos trabalhadores imigrantes estrangeiros. Insistia que nos programas escolares deveria conter educação cívica. Para isso propunha o estudo da história e geografia do Brasil e da língua brasileira, incorporando à língua portuguesa o patrimônio cultural e lingüístico dos brasileiros.

Ação Social Nacionalista, fundada em 1920, tinha como premissa a brasilidade e o catolicismo, combatia o analfabetismo e defendia a obrigatoriedade do ensino e a liberdade do ensino religioso nas escolas públicas. Combatia o nacionalismo liberal e defendia o fascismo italiano. Adeptos da ordem, da disciplina, criticam a instituição de ensino leigo. Combateram o Anarquismo, a estrangeirização do Brasil. Valorizavam a vida rural e o Brasil agrícola, associando corrupção-urbanismo-cosmopolismo.

A autora⁴⁶ ressalta que em São Paulo o Nacionalismo e o Catolicismo integraram-se e completaram-se na visão da educação escolar civico-religiosa. Esses

⁴⁶ FREIRE, 1993.,211

movimentos Católicos Nacionalistas tinham como objetivo penetrar nos mais amplos e diversos setores da sociedade para preservar o tradicional e combater o subversivo. Essas organizações católicas atuaram como guardiãs da velha ordem estabelecida pelos latifundiários. Desde o início o nacionalismo apresentou diferentes versões ideológicas que serviam as elites do país. Essa ambigüidade que fazia com que às diversas ligas se interessassem pelo problema do analfabetismo.

Como exemplo dessa concepção, está a Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 12 de outubro de 1921 no Rio de Janeiro, convocada pelo Governo Federal, contou com representantes da Liga de Defesa Nacional, da Liga Nacionalista de São Paulo, da Liga Contra o Analfabetismo, da Liga Pedagógica do Ensino Secundário, além de representantes do Governo Federal. Nesta Conferência, segundo Freire,⁴⁷ definiram-se propostas como: medidas conjuntas da união e dos Estados para nacionalizar, tornar obrigatório e homogêneo o ensino primário, subvencionar escolas nos Estados, criar um fundo escolar e fornecer material escolar. Concluiu-se pela necessidade da elevação das despesas com a instrução primária de pelo menos 10 % da sua receita, reservado ao fundo escolar 2% e a coordenação pela união dos esforços para combater o analfabetismo e sistematizar a educação nacional. Nesta Conferência defendeu-se que *“A união, em sua missão constitucional de animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências tem competência em colaborar com os Estados e Distrito Federal na difusão do ensino primário e no combate ao analfabetismo”*. A autora aponta que apesar da ênfase nas propostas, na prática nada aconteceu.

Freire⁴⁸ realça para a atuação da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo na área da educação elementar, com instrução gratuita, independente do sexo ou idade. A ideologia higienista de educação que fundamenta a prática dessa Liga coloca o analfabeto numa condição de inferioridade. No texto apresentado pelo Congresso Nacional dos práticos realizado em setembro 1922, citado pela autora, relaciona a educação do povo ao problema do saneamento:

O problema do saneamento do Brasil pela educação popular envolve duas questões importantes: da alfabetização do povo e a do ensino sistemático das

⁴⁷ FREIRE, 1993., 212

⁴⁸ FREIRE, 1993., 214

noções capitais de higiene nas escolas e ao público leigo (...) Instruindo-se um povo capitaliza-se (o que gastou) criando-se novas fontes de riqueza que assegure a formação de uma raça sadia e vigorosa para o triunfo decisivo de uma nação, contra esse fantástico inimigo que embrutece a alma, compromete a saúde, nulifica a espécie, avilta os ideais, enfraquece o país retardando as industrias, desprezando os campos, incendiando as florestas e mais ainda que isso, embotando o sentimento patriótico. Esse inimigo cruel que não se vê, mas que está de posse de setenta por cento da nossa população, há quatrocentos anos, é uma palavra só, o analfabetismo.(...) Duas corrente devem caminhar amplamente para se conseguir o saneamento no Brasil: a que conduz á instrução primária e a que propaga os hábitos higiênicos. Se tivéssemos o Ministério da Saúde Pública, caber-lhe-ia a educação higiênica do povo.

A relação instrução primária e hábitos higiênicos do povo, característica da ideologia da classe dominante da época, perpassando a concepção dos educadores, materializa-se na Institucionalização da educação, tanto que o nome do órgão criado posteriormente que responde pela educação será Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Segundo Freire,⁴⁹ a partir desse caráter ideológico, organizou-se a educação dentro do Exército Nacional, em que foram tomadas medidas na década de 1920 com relação ao ensino das soldados analfabetos. Seu currículo foi estruturado em três níveis: elementar, destinado aos soldados analfabetos, ministrado nas Escolas Regimentais, mas confiado a professores civis, cedido pelo governo dos Estados e do Distrito federal; a elementar e profissional, que tinha por fim fornecer aos serviços do exército, especialistas das profissões elementares para substituir nas fábricas e arsenais militares, os operários civis e o ensino complementar e profissional na Escola de sargentos. Os militares alinhavam-se ideologicamente tanto com os militares da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo quanto com a Associação Brasileira de Educação. Nas suas práticas educativas faziam parte civis; e militares envolvidos com o ideário nacionalista, característico daquele contexto. O movimento tenentista que ocorreu no interior do exército tinha sua proposta de educação, segundo a qual:

A direção suprema do país será confiada provisoriamente a uma ditadura cujo governo se prolongará até que 60% dos cidadãos maiores de 21 anos sejam alfabetizados. O governo revolucionário criará escolas em número suficiente no modo de atingir, no menor prazo possível , alfabetização do povo brasileiro.⁵⁰

⁴⁹ FREIRE, 1993.,231-232

⁵⁰ FREIRE, 1993., 83-84

Cury⁵¹ destaca que esse processo com início no fim do Império e primeiros anos da República resultou em iniciativas de cursos noturnos de instrução primária propostos por associações civis, e sua oferta se localizava em estabelecimentos públicos, desde que o Estado pagasse as contas de gás. Foram iniciativas que procuram preencher a ausência dos poderes públicos e culminaram com a intensificação da mobilização, na década de 1920, período imediatamente posterior a Primeira Guerra, em torno da interferência da união em relação ao problema da educação, no campo do ensino elementar. As iniciativas da união tinham como princípio a manutenção da ordem social, para a qual a ideologia do nacionalismo no campo educacional serviu a seus princípios. Disso resulta na nacionalização e financiamento das escolas primárias no Sul, nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina pelo governo federal. Essas escolas eram estabelecidas em núcleos de população imigrada, sendo essa a primeira intervenção financeira direta da união no ensino primário e foi realizada por meio do Ministério da Justiça, mediante Decretos n. 13175/1918 n. 13190/1919 e n. 13460/1919.

Para Severino⁵² a nova configuração da sociedade brasileira, consolidada sobretudo a partir da Primeira Guerra Mundial, fortaleceu a valorização da educação como processo de formação cultural e profissional. A expansão das camadas médias aumentou a demanda por educação na busca de caminhos de ascensão social, bem como a expansão industrial exigiu a preparação profissional de mão de obra. Zotti⁵³ destaca que as novas forças sociais, em decorrência das modificações no direcionamento econômico, influenciaram significativamente os demais setores da sociedade brasileira, especificamente a educação. Na década de 1920, o entusiasmo pela educação e as freqüentes reformas explicitam o objetivo de democratizar a cultura pela ampliação dos quadros escolares. Freire⁵⁴ ressalta que, diante da euforia entorno da educação escolanovista, alguns Estados Brasileiros realizaram mudanças em seus Sistemas de Ensino. As reformas de ensino implicavam na ampliação da rede escolar, na criação de instituições escolares, na criação de órgãos técnicos para melhorar o complexo administrativo escolar e na remodelação do ensino desde novos aspectos

⁵¹ CURY, 2000.,11

⁵² SEVERINO, 1986.,78

⁵³ ZOTTI, 2004.,69

⁵⁴ FREIRE, 1993.,215-218

ideológicos que fundamentavam a concepção de infância e metodologia de trabalho com base na psicologia. Ghiraldelli Jr.⁵⁵ apontam que sob a modernização, a urbanização e a industrialização do país nos anos de 1920, vários Estados Brasileiros sob a orientação de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, promovem reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova. O ciclo da reforma contribuiu para a penetração do escolanovismo no Brasil.

Segundo Ghiraldelli Jr.,⁵⁶ o aparecimento do escolanovismo no final do século XIX e início do século XX, por meio de experiências educacionais européias e americanas, teve como principal teórico John Dewey. A partir dos anos 20, os seus textos e de escolanovistas europeus conquistam a intelectualidade jovem no Brasil preocupada com a questão educacional. A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, o Imperialismo Americano começa impor não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais, responsáveis pela chegada no Brasil das teorias pedagógicas do Movimento Escolanovista.

Essa corrente enfatizava métodos ativos de ensino aprendizagem, a liberdade da criança e dos interesses dos educandos, adotou método de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizou os estudos da psicologia experimental procurou colocar a criança e não mais o professor no centro do processo educacional. Freire⁵⁷ destaca que por um lado o otimismo pedagógico traduzia o pensamento dos profissionais da educação, preocupados com a qualidade do ensino enfatizando o técnico, ou seja o pedagógico menosprezando a questão política, por outro lado os representantes do poder político de diferentes matizes ideológicas, preocupados em aumentar o contingente eleitoral, depositavam na educação a possibilidade de mudar a realidade brasileira com um reduzido número de eleitores. O Movimento Escolanovista inibiu e afastou a vontade própria das organizações dos trabalhadores como a contra-cultura anarquista, socialista e comunista dos anos de 1920 do Brasil.

⁵⁵ GHIRALDELLI JR. 1994., 25-26

⁵⁶ GHIRALDELLI JR. 1994.,25

⁵⁷ FREIRE, 1993., 217

Paiva⁵⁸ destaca que, na década de 1920, intensificou-se o problema da educação, concentrando as energias de diversos movimentos. Nesse período, foram delineadas mais claramente muitas características ideológicas das idéias pedagógicas que orientam a evolução da Educação de Jovens e Adultos, visto ser nesse período que a ideologia responsável por colocar o analfabeto como incapaz deu forma às ações que buscam as soluções para os problemas da Educação de Adultos em especial a alfabetização. Nesse momento, ganha força a ideologia que atribui ao problema da educação a responsabilidade por todos os problemas do país, encobrendo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira. Esses aspectos ideológicos justificam a intensificação das ações contra o analfabetismo que resulta em aumento quantitativo do ensino. Surge a primeira versão do tecnicismo em educação sob a influencia dos profissionais da educação, com um caráter ideológico responsável pela desvinculação da abordagem do problema educativo em relação ao social e a história, enfatizando as perspectivas internas e afastando as ameaças dos potenciais da educação como contribuição para as mudanças sociais.

Concluimos, por meio da referencia de Thompson,⁵⁹ que o contexto brasileiro dessa época gera mudanças na continuidade, transformando tradições da cultura popular numa cultura de classe, fazendo com que o processo de continuidade dos costumes, dos rituais essenciais aos processos de reprodução das condições materiais da vida, engendre mudanças intrínsecas ao modo de produção capitalista. A ideologia que orienta as ações no campo educacional assume nova forma com a consolidação das relações do capitalismo industrial, também gera um campo de resistência mais claramente delineado como luta de classes, traduzida em reivindicações dos movimentos operários, tanto de inspiração libertária como outros em que a educação passa a compor o campo de luta dos trabalhadores. É um período quando muitas ações no campo da EJA, do ponto de vista da classe dominante, tomaram a forma das relações capitalista, como também surge práticas educativas desde o ponto de vista das classes trabalhadoras, em que a presença de escolas para os trabalhadores situa-

⁵⁸ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.,91

⁵⁹ THOMPSON, apud. WOOD, Ellen meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.,64

se na preocupação destes pela transformação das relações capitalistas que os oprimem.

7.5 A influência dos aspectos ideológicos positivistas no Estado sul-riograndense

A proposição de Júlio de Castilhos de uma Constituição inspirada no modelo político positivista derrotado a nível nacional por ocasião da Promulgação da Constituição Republicana é aprovada no Estado do Rio Grande do Sul. Segundo Trindade,⁶⁰ em suas linhas gerais, o Projeto Castilhista da Constituição da República Rio-Grandense, aprovado em 14 de julho de 1891 a qual vigorou até 1934, se diferenciava dos princípios liberais adotados pela República Brasileira. Embora não esteja presente o termo ditador, pois se adota a terminologia da Constituição Federal, a concentração de poderes nas mãos do presidente da província é a mesma da ditadura republicana, com semelhante mecanismo de elaboração de leis pelo executivo e ratificação pelas autoridades locais representados na Assembléia de Representantes com uma função orçamentária. Nos termos de Bosi, citado por Trindade⁶¹ destaca-se que:

(...) no Brasil a primeira experiência de Centralização Estatal foi inaugurada e parcialmente cumprida a partir da Constituição Rio-Grandense de 1891, pode-se afirmar que aquele modelo é levado para o Brasil em 1930. Sua longa duração no estado provou que germinou em um solo favorável, chegando ao projeto nacional quando Getúlio Vargas, o principal herdeiro político de Júlio de Castilhos, chaga ao Governo Nacional com a revolução de 1930 e permanece no poder durante quase dois decênios, sobrevivente entre 1964 até nossos dias.

Para Trindade⁶² a elite republicana castilhista estruturou um universo político de inspiração positivista em um modo bastante coerente: constituição, partido, discurso político, religioso e políticas públicas, estabelecendo um controle durável sobre o sistema político. Assim, os positivistas mantiveram o monopólio do poder no Rio Grande do Sul do final da presidência de Júlio de Castilhos, em 1897, seguindo com o governo Borges de Medeiros como presidente do Estado e continuador da obra de Castilhos, o

⁶⁰ TRINDADE, 1999., 141

⁶¹ TRINDADE, 1999., 128

⁶² TRINDADE, 1999., 151

qual permaneceu no poder por 30 anos. Com a saída de Borges de Medeiros essa influência dura até a metade do mandato de Getúlio, quando este ascende ao poder nacional por meio da revolução de 1930. Esse monopólio duradouro deu-se porque os positivistas conseguiram criar sua própria legitimação política através de um longo período de confrontação com a oposição que assumiu desde a forma radical representada pela guerra civil de 1893 e 1923 até a forma de competição eleitoral e cooptação política dos liberais com a formação da frente única em 1929.

Louro⁶³ destaca o conflito interno da classe dominante do Estado, representados pelos produtores-estancieiros que reclamavam das medidas políticas do governo, coerente com os princípios positivistas. Ou seja, é a oligarquia tradicional agrária contra as novas aristocracias positivistas com características industriais urbanas. Disso resulta em conflito armado em 1923 colocando em lados opostos republicanos-positivistas ou chimangos representados pelo governo Borges de Medeiros de outro libertadores ou estancieiros ou maragatos liderados por Assis Brasil. Essa é uma luta que representa a divisão da classe dominante gaúcha. Contudo, em 1928, assume como novo presidente do Estado Getúlio Vargas, o qual inaugura um estilo de governar que aproxima os antigos rivais, mostra habilidade em conciliar os interesses da classe dominante dividida naquele momento.

Trindade⁶⁴ realça que desde o fracasso do projeto constitucional positivista para a recente república, depois de 30 anos o positivismo castilhista obtém influência em nível nacional. A mensagem comtiana, antiliberal e ditatorial não somente se cristalizou nas instituições do Estado do Rio Grande do Sul até a revolução de 30, mas foi redefinida e atualizada por Vargas em 1937 ao instituir o Estado Novo. Segundo o mesmo autor, este momento se caracteriza como uma roupagem mais moderna e possivelmente mais ornamentada com que se vestiu a velha ditadura republicana. É a “gauchização” da política nacional, em decorrência da ascensão de Vargas ao poder, para o qual o velho ideário do castilhismo positivista é certamente uma de suas fontes de inspiração

⁶³ LOURO, 1986., 13

⁶⁴ TRINDADE, 1999., 151

Segundo Louro⁶⁵ nesse momento, o Brasil modernizava-se, em decorrência surgem setores urbanos ligados à nascente indústria no Rio Grande do Sul. Entram muitas levas de imigrantes, seguindo o mesmo movimento nacional. Stephanou⁶⁶ realça que no conjunto das intensas transformações que assinalavam a transição de uma economia agrário-exportadora a uma economia urbana-industrial, resulta na urbanização crescente de várias cidades gaúchas, trazendo consigo um conjunto de problemas e desafios no que se refere à necessidade de atender às demandas da vida urbana por meio de novos serviços no comércio, construção civil, transporte, infraestrutura básica, dentre outros. Se intensifica a necessidade de preparar os trabalhadores que viessem a desempenhar as funções inexistentes até então no contexto gaúcho. Formar trabalhadores para a nova realidade do mundo do trabalho tornou-se imprescindível no Rio Grande do Sul.

7.6 Os aspectos ideológicos positivistas como realização da educação pública sul-rio-grandense

Segundo Trindade⁶⁷ além da importância do positivismo no campo político e religioso, sua influência foi muito forte no terreno da instrução primária e da formação secundária e superior. A ação no domínio da educação no final do século se dá com a publicação de uma série de obras de caráter didático: O Catecismo Nacional de Pereira Parobé e de J. César Silva (1881); Manual de filosofia escolar e elementar de história social de Torres Homem (1889-1899). O catecismo institucional sul-rio-grandense de Lacerda de Almeida (1891) e História Popular do Rio Grande do Sul, de Alcides Lima (1822). Segundo o autor a implantação do ensino primário público contribuiu para que o Rio Grande do Sul tivesse em 1920 a taxa de alfabetização mais elevada do país: 38%, enquanto que a medida nacional era de 24,5%. Para o ensino secundário e superior, o

⁶⁵ LOURO, 1986., 10-11

⁶⁶ STEPHANOU, Maria. Aprender trabalhando: a experiência do Instituto Técnico- Profissional Parobé (1907-1930). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Orgs.) **História e memória da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002., 148

⁶⁷ TRINDADE, 1999., 150

projeto adotado se inspirou na concepção comtiana de universidade técnica a qual tem a participação ativa do Estado.

Louro⁶⁸ também enfatiza a presença da ideologia positivista na educação no que se refere à construção de uma nova ordem (científica, positivista), e destaca as obras didáticas difundidas aqui nesse período, os professores ligados ao movimento positivista e o espírito que orienta a organização dos primeiros institutos técnicos e escolas de nível superior do Estado. Getúlio Vargas, ao assumir a Presidência do Estado, afirmava serem as suas principais preocupações: vias de comunicação e educação para o povo. Com Osvaldo Aranha como Secretário do Interior pôs em execução o plano de melhorar o atendimento do interior quanto a professores, criando escolas complementares, em 1927 são criadas sete escolas complementares em cidades do Interior. Na proposta desse Secretário de comemorar o centenário da Revolução Farroupilha 1935 sem analfabeto no Estado, ficou explícita sua preocupação com a alfabetização extensiva. Para isso mandou imprimir um grande número de exemplares de um novo método e espalhá-lo pelas estâncias e estabelecimentos industriais da campanha.

Stephanou⁶⁹ realça que, no âmbito voltado à qualificação para o trabalho industrial e os serviços urbanos, o Instituto Técnico Profissional, posteriormente denominado Instituto Parobé representou a primeira iniciativa educacional para operários assumindo importância no contexto nacional como uma experiência exemplar para a remodelação do ensino técnico de todo o país promovida pelo governo federal nos anos 1920.

Segundo a autora os princípios norteadores do instituto estavam de acordo com os postulados positivistas, tal como os princípios do governo sul-rio-grandense daquele momento, e de acordo com os quais, além do aspecto moral a educação deveria revestir-se de um caráter utilitário e prático. Para os positivistas, os estudos positivos alinhados e aplicados aos trabalhos práticos tendem a confirmar, ou mesmo inspirar o gosto por eles, seja enobrecendo-lhes o caráter habitual, seja amenizando as penosas conseqüências. É pelo ensino prático que os alunos incorporam uma espécie de amor

⁶⁸ LOURO, 1986., 10

⁶⁹ STEPHANOU, 2002., 248

ao trabalho mesmo sendo humilde, porém sempre realizado com dignidade. Nesse sentido, na educação do trabalhador, está em primeiro lugar a educação técnica, moral e intelectual, em segundo o caráter essencialmente prático da instrução; em terceiro a aprendizagem de conhecimentos estritamente indispensáveis a uma cultura científica e a aquisição de um ofício e, por fim, o desenvolvimento de uma prática profissional em oficinas. Por conseguinte, os aspectos ideológicos do amor ao trabalho escondem o fato do trabalho estar a serviço do lucro do outro, ou seja, esconde o fato do trabalho ser um trabalho estranhado, que não satisfaz as necessidades de quem o realiza, ou seja, do trabalhador.

Ao explicitar a fundação do Instituto Parobé, Stephanou⁷⁰ realça a primeira iniciativa de educação para operário a qual nasce na condição de Instituto filiado à direção da Escola de Engenharia, inaugurada em 1897 nos moldes de uma universidade técnica defendida por Augusto Comte. Seu projeto, inspirado nos princípios positivistas de incorporação do proletariado à sociedade moderna, os fundadores e gestores da escola de engenharia concebiam a educação como poderosa aliada a um projeto social mais amplo de progresso sem ameaças a ordem estabelecida.

Foi com essa concepção que o Instituto Profissional é inaugurado em 1906 e denominado Instituto Parobé a partir de 1917, voltou-se para a instrução de meninos pobres, filhos de trabalhadores além de operários em busca de aperfeiçoamento. Nesse sentido o Instituto era uma iniciativa que pretendia atender ao público de origem popular. Segundo a autora,⁷¹ essa origem era confirmada por meio das certidão de nascimento e outros documentos que comprovasse a filiação e a idade. Por exemplo a condição de jovens filhos de operário ou meninos pobres era verificada por meio da apresentação de prova de pobreza fornecida pela autoridade municipal, ou prova de origem operária através de documento emitido pelo chefe da fábrica, oficina ou estabelecimento em que o candidato ou seus pais trabalhassem. Nos registros apontados pela autora esta origem dos alunos era a causa da diminuição de freqüência nas aulas durante o inverno como também da evasão, visto que esses alunos residiam

⁷⁰ STEPHANOU, 2002., 251-252

⁷¹ STEPHANOU, 2002., 253-260

muito longe da escola, e submetiam-se a longas caminhadas, mal agasalhados e mal calçados. A autora também realça para o antiestrangeirismo presente nas ações do Instituto, no final da primeira década do século XX, pois colocava como prioridade de atendimento de jovens brasileiros, também realça a presença de cursos femininos inaugurado ainda em 1920.

Segundo a autora⁷² a reificação da condição popular dos alunos desse instituto, explicitava-se pelas exigências de ingresso que indicava sua diferenciação social em relação aos demais do Instituto da Escola de Engenharia. Para os últimos exigia-se do candidato a realização de difíceis exames para o ingresso, enquanto no instituto profissional era necessário apenas o conhecimento das primeiras letras e das operações matemáticas simples. O Instituto Parobé contava com um currículo que mantinha o aluno todo o dia, pela manhã recebia aulas e a tarde ocupava-se com trabalhos manuais elementares. Desde a instalação das primeiras turmas em 1906, no currículo do Instituto não havia obrigatoriedade da seriação completa, pois o candidato que possuísse maior nível de escolarização e prestasse exames pertinentes aos conteúdos desenvolvidos no curso elementar do instituto e obtivesse aprovação, poderia ingressar diretamente no primeiro ano técnico ou naquele que melhor correspondesse ao seu grau de conhecimento. A mesma autora aponta para o oferecimento da alfabetização a qual objetivava possibilitar o ingresso dos candidatos no Instituto. Nesse sentido, em relatório de 1924 consta sobre aprendizagens especialmente preparadas, de modo que pudesse ser executada pelos alunos, de acordo com o menor grau de cultura.

Contraditoriamente, as práticas educativas presente nas propostas positivistas voltadas aos trabalhadores, ao mesmo tempo que já no ingresso traduz a divisão social do trabalho que perpetua a condição de dominação de uma classe sobre a outra, traduzindo-se em uma educação dualista em que cabe a classe trabalhadora uma educação que prepare para práticas manuais, ao mesmo tempo permite que os mesmos tenham acesso à escola abrindo possibilidades para a conquistas do espaço escolar.

⁷² STEPHANOU, 2002.,256

Beisiegel,⁷³ ao ressaltar sobre a alteração do quadro nacional na Primeira República em relação a educação de adultos, destaca para a continuidade da descentralização das atribuições do ensino de nível primário e secundário, as iniciativas de implantação de ensino de adultos dependendo do Estado. Isso faz com que todos os Estados acabam por realizar alguns esforços neste campo educacional. Aponta que no Rio Grande do Sul, a legislação dispôs sobre cursos noturnos, em especial sobre as escolas anexas aos quartéis.

No trabalho de Mestrado⁷⁴ identificamos elementos unificadores da identidade do Estado e destacamos a influência marcante do positivismo na educação do mesmo, pois a valorização dos critérios das “ciências,” acaba por constituir uma cultura que valoriza o “conhecimento científico” e, conseqüentemente, o “conhecimento escolar.” O positivismo ao estender-se à vida social e cultural rio-grandense contribui na formação dos sul-rio-grandenses. Essa influência pode ter sido marcante no que se refere aos índices de escolarização no Estado, pois para Castilhos “*é através do ensino que se prepara o cidadão para a vida civilizada e republicana, o que facilita todos os progressos ao lado do progresso político*” e como conseqüência valoriza a escolarização.

7.7 As práticas educativas criadas no interior das organizações dos trabalhadores sul-rio-grandense

Nas primeiras décadas da República, no Rio Grande do Sul, como no resto do país, foi marcado por um conjunto de manifestações operárias de caráter contestatório. Nesse sentido, Pertersen⁷⁵ ao citar o Manifesto do Partido Operário do Rio Grande do Sul de 1905, realça as críticas ali contidas à República Positivista deste Estado. Esse manifesto explicita os limites de uma proposta que pretende fortalecer a sociedade de

⁷³ BEISIEGEL, 2004., 76-77

⁷⁴ VIERO, Anézia. **A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 104

⁷⁵ PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. **“Que a união operária seja a nossa pátria!”: história das lutas operárias gaúchas para construir suas organizações**. Santa Maria: Editoraufsm; Porto Alegre: Ed. Universidade? UFRGS, 2001., 152

classes, em especial no ponto III, ao colocar a proposta para a educação dos trabalhadores, como parte do campo de luta dos operários deste Estado, no sentido de a educação contribuir para criar os meios necessários a emancipação dos trabalhadores. Conforme manifesto:

(...) Estabelecida na terra gaúcha a doutrina comtista como orientação governamental, e em absoluta negação ao que pregavam no tempo da monarquia os propagandistas republicanos Rio-grandense, nós, os proletários ficamos oficialmente reconhecidos como párias e tanto assim é que, de quando em quando em tentativa de aparente interesse por nossa sorte, aventa-se aqui em conciliábulos filosóficos daquela doutrina, a comiserada idéia de “nos incorporar à sociedade” (...) Dolorosamente para a classe operária, os republicanos dirigentes do Rio Grande do Sul, colocados ao serviço das outras classes, apenas, e não do povo (...) É por isso que nesse Estado nem se quer existe a igualdade de todos perante a lei, o que é flagrante demonstração da não existência do governo do povo pelo povo. Aqui a república democrática é uma mentira.(...) Dizem que estamos em pleno regime do povo pelo povo (...) pois bem: até hoje nos tem sido vedada, sistematicamente qualquer interferência na direção pública, a administração dos interesses da coletividade, sejam quais forem, tem sido monopolizada pelas classes burguesas que, para consegui-lo, não se detém na escolha dos meios, os fins santificam estes, pensam eles.(...) É tempo de nós fazermos respeitar! Queremos Equidade e Fraternidade. Combatemos abertamente os que nos rebaixam a condição de besta de carga na paz e em tempo de guerra nos obrigam a servir de pasto aos canhões, armando-nos soldados, enquanto que os senhores da alta sociedade são dispensados dos serviço militar ou nomeados oficiais.(...) A postos, operários residentes no Estado do Rio Grande do Sul. Habilitemo-nos todos para enfrentar com nosso dominadores no terreno político, que onde eles se firmam e de onde dificultam os meios para nossa emancipação; qualifiquemo-nos eleitores e concorramos.(...)

III Arrigementemo-nos todos (...) para em breve tornar realidade(...) a obrigatoriedade dos pais, tutores ou encarregados de crianças de 8 a 15 anos fazerem-nas freqüentar qualquer colégio diurno ou lhe darem no lar a necessária instrução, a ampliação da instrução pública no sentido de serem estabelecidos, pelos estados, curso primários, secundários e superiores noturnos, fundação de liceus de artes e ofícios e de escolas de agronomia em todos os municípios (...)

A proposta de educação para os trabalhadores expressa no Manifesto aparece nas práticas educativas organizadas no interior das organizações dos trabalhadores. Nesse período encontramos, como no país, práticas de EJA desde o ponto de vista dos trabalhadores, organizadas no interior dos movimentos operários, tendo, portanto, relação com o projeto de sociedade dos mesmos. São práticas educativas que fazem parte do campo de lutas dos trabalhadores, e, nesse sentido, buscam transformar as relações sociais na sua totalidade. A escola está relacionada aos demais espaços da vida do trabalhador: do trabalho, do lazer etc. É o que os registros das práticas educativas organizadas pelos trabalhadores nos apontam.

Ao resgatar o contexto do início da industrialização no Estado, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, encontramos: a Escola União Operária fundada em 1895 no Rio Grande do Sul e, segundo Moraes,⁷⁶ é a primeira escola fundada pelo movimento anarcosindicalista brasileiro. Petersen⁷⁷ destaca que o Periódico de Rio Grande *Echo Operário* cita em suas páginas que em 1895 a União Operária fundou aulas diurnas e noturnas para os dois sexos, como também instalou um *atelier* de costura, no qual as filhas e mulheres dos associados poderiam aprender corte e costura.

Essa autora⁷⁸ também cita a fundação da Escola Eliseu Reclus, em 1906 em Porto Alegre, por um grupo de anarquistas a qual funcionava na Rua General Câmara, 24, esquina com a atual Rua dos Andradas, e, ao mesmo tempo, realça para as notícias que apontam sua existência até 1914. Nessa escola as lições eram ministradas às terças e sextas-feiras, das 19 às 22 horas. Continha sala de leitura de entrada franca que funcionava diariamente das 18h30mm às 22hs. Conforme o jornal anarquista “A luta” citado por Aravinis⁷⁹ de 13/09/1906, citado pela mesma autora, a escola foi fundada:

Por iniciativa de moços estudiosos foi, com essa determinação, fundado um grupo de estudos livres baseado no mesmo princípio das modernas universidades populares, onde podem os trabalhadores encontrar fácil meio de adquirir conhecimentos, que lhes são vedados em vias das condições econômicas em que a maioria se encontra.

(...) Cada um ensinando o que sabe e procurando cada qual aprender o que ignora, à noite reúnem-se ali em convívio são aqueles moços, mantendo palestras interessantes, das quais sempre se sai aprendendo alguma coisa de novo.

Os que aí lecionam prestam-se gratuitamente, visto que não tem outro fim se não o de se tornarem úteis aos que necessitam e nutrem o desejo de se instruir.

O grupo tem uma freqüência atual de cerca de quarenta sócios, as contribuições são voluntárias.

⁷⁶MORAIS, José Damiro de. **Educação Anarquista no Brasil da Primeira República**. www.hitedbr.fae.unicamp.br, acessado em 2006.,17

⁷⁷ PETERSEN, 2001.,80

⁷⁸ PETERSEN, 2001.,192

⁷⁹Aravinis também analisa o projeto social elaborado pelos Anarquistas de Porto Alegre reunidos em torno do periódico anarquista ‘A luta’, enfocando a questão educativa dos métodos de luta dessa corrente do movimento operário brasileiro, em ARAVANIS, Evangélica. **Uma utopia anarquista: o projeto social dos anarquistas do periódico ‘A Luta’ e o seu desejo de mudar o rumo da História em Porto Alegre:1906-1907**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

Da mesma fonte a autora descreve a relação das disciplinais oferecida e os professores responsáveis, explicitando a preocupação desse movimento com uma educação marcada pelos conteúdos sistematizados pelas ciências como também o aprendizado de línguas estrangeiras, pois da relação das disciplinas constam: Aritmética; Álgebra; Economia Política; Mecânica; Esperanto; Ortografia; Caligrafia; Português; Alemão; Francês; Geografia; História Social, História Universal e do Brasil; Física; Química; História Natural; Gráfico; Ginástica Sueca; Anatomia Descritiva e Física Recreativa.

Segundo notícia publicada no mesmo Jornal “A Luta”, de 22 de fevereiro de 1907 com título A escola, citado por Petersen,⁸⁰ torna-se explícito a concepção do movimento em relação a educação dos trabalhadores:

Parte do operariado porto-alegrense já vai, pouco a pouco, de persi, reconhecendo que, sem uma fonte educativa de onde jorre a luz que há de guiá-lo na ingrime senda da vida para a sua futura emancipação, desenvolvendo-lhe o espírito e inoculando-lhe todas as idéias sublimes, lógicas e irrefutáveis, serão baldados todos os esforços que se fizerem em prol das classes escravizadas: tanto que além de já possuímos a Escola Eliseu Reclus de ensino livre e que tem se desenvolvido progressivamente, dando ótimos resultados pretendem, como também o sindicato dos Trabalhadores em madeira e o clube Instrutivo e recreativo 1º de maio, fundar escolas no bairro industrial dos Navegantes para o operariado em geral, a fim de torná-los homens conscientes na luta árdua pela existência.

(...) E ali, usufruindo a maior soma de liberdade possível, que se aprende a ser solidário com os seus, procurando instruir-se, orientar-se, tornando-se por isso, um homem independente e enérgico, de dignidade e inteligência.

Assim, pois, todas as escolas de regime livre, simples e franco, onde todos se confundem em busca do mesmo fim, que tem o principal objetivo mostrar qual a nossa missão, porque cada um de nós deve ser um instrumento demolidor, cooperando tenazmente para a transformação da presente organização social, estão destinados a marcarem no horizonte do futuro, cuja aurora não vem longe, os primeiros períodos da emancipação humana.

Urge, portanto que o operariado gaúcho passe por uma pequena evolução educativa, sem o que serão frustradas todas as greves (...)

Convença-se o proletariado de que a educação, adquirida numa escola noturna de ensino livre, é o único fato capaz de torná-los independente, e que alcançando-se um certo grau de conhecimentos úteis que a gente pode encaminhar-se, mais ou menos livremente, para a vindoura sociedade (...)

Petersen⁸¹ também cita o destaque do Jornal “A democracia”, de Porto Alegre, publicado pelos socialistas, de abril de 1907, para a escola que brevemente seria funda pela União dos Pedreiros, em Porto Alegre. O mesmo jornal destaca em notícia em 1º

⁸⁰ PETERSEN, 2001., 225

de agosto de 1907, que essas aulas foram instaladas. Nos termos da reportagem de abril, o jornal expressa a proposta de escolas desse movimento:

Será fundada por operários e dirigida por eles (...) auxiliada pela Comissão Central da Nascente Federação Operária do Rio Grande do Sul.

Também nós sentimos entusiasmado por isso. E, assim, sucede porque somos do número dos proletários que pensam e estão convencidos de que a classe operária jamais logrará a reivindicação real, efetiva e definitiva de seus direitos enquanto no seu seio imperar a ignorância.

Triste é dizê-lo mas é a verdade: a falta de instrução da maioria de nossos irmãos de classe é que produz todas as dificuldades que se antepõem à melhoria de suas condições.

(...)Assim pois, é evidente e irredutível a necessidade de que se impõe ao bom critério de quem quer que seja que pretenda trabalhar honestamente pela redenção do operariado de nossa terra, de se esforçar para que difunda a instrução entre eles.

Não se julgue, entretanto que qualquer meio ou modo de fazê-lo será profícuo.

Para que surta bom resultado da instrução é mister que ela não se tenha por fim a propaganda de doutrinas incoadunáveis com os sentimentos do homem de bem que, isenta a obsessão do egoísmo, precisa compreender como a obrigação iniludível que deve ser útil à coletividade também e não apenas auferir para si a maior soma imaginável de proventos.

E uma escola nessas condições, onde o ensino não obedeça à preocupação de ódios nem propagando outros sentimentos maus, é uma escola verdadeira, de onde emane a luz do saber para o intelecto dos que não tiveram a felicidade de aprender durante na infância e na adolescência que a União dos Pedreiros estabelecerá brevemente.

No destaque da abertura das aulas o Jornal A Democracia, citado pela autora, afirma que:

A União dos Pedreiros instalou em sua sede, em noite de 1º de julho, a aula noturna que resolvera fundar para os sócios e filhos menores dos mesmos.

(...) Feita a inscrição dos alunos e resolvido quanto às noites e horário em que deve funcionar, os companheiros (...) ofertaram a sociedade vários livros didáticos (...)

Em relação aos professores - (...) habilitados no assunto, dotado de dedicação própria de quem quer que sejam profícuas as suas lições, e dando-as sem afetação, explicando-as e demonstrando-as como simples companheiro e não em pretensioso mestre (...)

Ao destacar as áreas do conhecimento na aula noturna da União dos Pedreiro, a autora realça novamente para a preocupação de as práticas educativas possibilitar o acesso aos conteúdos sistematizados pela ciências como contribuição à emancipação dos trabalhadores. Nesse sentido as práticas educativas teriam como base as seguintes disciplinas: *português, caligrafia, geometria, desenho, aritmética e álgebra.*

⁸¹ PETERSEN, 2001., 223

Logo após o desenvolvimento dessas seriam desenvolvidas aulas de geografia, história e outras que estiverem ao alcance da sociedade oferecer (...)

Em 1917 é noticiado pelo jornal “A luta”, citado por Petersen⁸² a preocupação com a “elevação cultural” dos operários, como parte do campo de lutas. A FORGS - Federação dos Operários do Rio Grande do Sul - promove ou apóia inúmeras iniciativas nesse campo. Estimula a fundação de várias aulas ou escolas orientadas pelos princípios da pedagogia libertária. Dentre elas aparece a referência às escolas Elizeu Reclus, Escola Francisco Ferrer e Escola Moderna. Com respeito à última destaca que “ *Seu fim é manifestar aos alunos uma instrução inteiramente racional como fazem suas congêneras em São Paulo.(...)*”

Segundo a autora,⁸³ a FORGS também utilizou-se de outros instrumentos de “elevação cultural” como por exemplo, a fundação em 1914 do Centro de Estudos Sociais e do Grupo Dramático de Cultura Social, que encenou, entre outros, o drama Famintos, de Santos Barboza, e a comédia Amores em Cristo, de Zenon de Almeida. Este grupo também promovia sessões de cinema para os associados. Nas comemorações de 1º de maio de 1914 apresentou os filmes *Os miseráveis*; *Operário*; e *A fábrica*. A Lira Oriental, fundada em 1909, abrihantava as festividades da Federação, com apresentações musicais, sendo destacado o Hino da Federação Operária e o Hino Filhos do Povo.

A autora cita também a criação em 1914 de uma sala de leitura com grande número de jornais locais e de outras procedências, como também há destaque de notícias na Imprensa Operária até 1917, do andamento das obras do Ateneu Operário no Campo da Redenção, entretanto não há informação sobre sua conclusão ou inauguração.

Lê-se na descrição de Rodrigues⁸⁴ sobre a formação de uma comunidade de camponeses anarquista no Rio Grande do Sul, nesta mesma época chamada Erebengo:

⁸² PETERSEN, 2001.,295

⁸³ PETERSEN, 2001.,295

⁸⁴ RODRIGUES, Edgar. **A comunidade livre de Erebangó: imigrantes libertários russos no sul do Brasil**. In: PRADO, Antônio Arnoni (Org.) **Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986., 33.

Os camponeses de Erebango, ajudados pela imprensa libertária, começaram a aprimorar o senso coletivo de sua vida de trabalho. No campo, aprendiam uns com os outros. Todos eram a um só tempo professores e alunos no cultivo das terras que iam dominando pouco a pouco. À noite, completavam à luz de vela o que a filosofia do trabalho coletivo exigia da consciência comum. Aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e esperanto, e, assim, se preparavam para a leitura dos jornais, revistas e livros anarquistas que a Federação dos Trabalhadores Russos da Argentina mandava para o Sul do país. Mais tarde, ampliando o contato com a imprensa internacional, passaram a receber publicações anarquistas em russo editado no Canadá e nos Estados Unidos, encarregando-se de distribuir aos imigrantes Russos de todo o Brasil. Tanto assim que se constatou pouco tempo depois,, em São Paulo a presença de camponeses que traziam livros de Tolstoi e outros pensadores revolucionários russos usados em Erebango na alfabetização.

As práticas educativas tanto dos anarquista como dos socialistas consistia em práticas de educação desde uma concepção da classe trabalhadora, era uma educação orgânica ao campo de luta dos movimentos. Nesse sentido consistiam em ensinamentos aos operários a fim de que adquirissem conhecimentos e vivências que propiciassem a conquista de sua emancipação.

8- AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA OS TRABALHADORES NO BRASIL URBANO-INDUSTRIAL: dos interesses dominantes aos movimentos dos trabalhadores

8.1 Os aspectos ideológicos presente nas transformações da realidade brasileira oligárquica para a urbana-industrial.

As transformações no modo de produção em geral ao lançar suas matizes no contexto brasileiro, tensionam para alterações da ordem social que se concretiza na reestruturação de 1930. Os acontecimentos daquele contexto culminaram com uma série de mudanças quantitativas e qualitativas que contribuíram para as mudanças na continuidade da ordem social oligárquica. São modificações que tem sua gênese no final do império, intensificando-se na Primeira República, em especial a partir da Primeira Guerra Mundial e, principalmente, com as transformações do início dos anos 30 perpassando a realidade brasileira até 1964. É um período em que o Brasil vive a intensificação das organizações dos operários, de classe média como o tenentismo e expressões artísticas como a Arte Moderna, os quais contestam a ordem oligárquica, colocando em cena o debate sobre bem-estar-social desde a perspectiva do nacionalismo.

Nesse momento, o Estado Brasileiro passa por transformações significativas, pois de um poder hegemônico ligado aos interesses das oligarquias tradicionais passa a adequar sua estrutura aos interesses do setor dinâmico da economia, agora caracterizada pelo setor ligado a industrialização. Para Ianni,¹ as mudanças desse período significam que a civilização agrária, em que setores tradicionais se mantiveram dominante durante quatro século, perde a hegemonia para os setores emergentes que representam a civilização urbano-industrial nascida no século 20, a qual defende outros padrões políticos, econômicos e culturais. Esse conflito entre os setores tradicionais e

¹ IANNI, Otavio. **O colápsio do Populismo no Brasil** . 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.,14

emergente manifesta-se pelo grande número de golpes e movimentos no período compreendido entre a Primeira Guerra Mundial e o golpe de 1964. Oliveira² destaca que as mudanças de 1930 marcam o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial, sendo um processo que coloca uma nova posição hegemônica que concretizará uma nova correlação de forças sociais a qual incidirá em uma reformulação do aparelho e da ação estatal, como também na regulamentação dos fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho, de forma a introduzir um novo modo de acumulação qualitativa e quantitativa.

Romanelli³ e Zotti⁴ destacam que no início dos anos 30, a correlação de forças urbano-industrial configura-se pela heterogeneidade de concepções, perpassando desde concepções de extrema direita de base fascista às reformistas até as que buscam transformações profundas da sociedade brasileira. Estava em jogo lutas para a reestruturação da ordem social brasileira, entre campos contraditórios tanto antagônicos (movimentos dos operários com os setores dominantes) como não antagônicos (os movimentos de classe média, contra as oligarquias). A classe dominante não ligada a exportação via a possibilidade de aliar-se à classe média (os tenentes) para derrotar o inimigo comum, os cafeicultores. Essa forma de conflito configurou-se em acomodação dos interesses dominantes, em que as relações características do capitalismo industrial tornaram-se hegemônicas no Brasil, sem significar mudanças profunda em relação aos interesses dos trabalhadores. Foi um processo em que as oligarquias cafeeiras perderam a hegemonia no comando da sociedade política. Cury⁵ aponta que como fruto desse contexto resulta na constituinte de 1933, como um momento de grandes discussões entre forças heterogêneas, sendo que cada uma lutava para colocar seus princípios na constituição.

² OLIVEIRA, Francisco. **Crítica a razão dualista, o Ornitórrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.,35

³ ROMANELLI, Oataíza de Oliveira. **História da educação no Brasil(1930/1973)** Petrópolis: Vozes, 1998., 47-49

⁴ ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas SP: Autores Associados, 2004.,85-86

⁵ CURY, Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.,16

8.2 Os aspectos ideológicos dos projetos de educação pública no contexto de consolidação da sociedade urbana-industrial

A luta entre forças heterogêneas no governo provisório entre 1930-1937, segundo Zotti⁶ e Ghiraldelli Jr.⁷ traduziu o período de instabilidade, onde houve um rico debate na defesa de diferentes projetos para a sociedade Brasileira, dos quais se fez presente a proposta para a elaboração de uma nova política educacional. Foi um momento quando se explicitou a relação entre desenvolvimento econômico e o modelo educacional, visto ser um contexto em que a educação coloca-se como necessária a um número maior de pessoas, dada a complexidade do campo econômico, político e cultural. Entretanto em uma sociedade que mantém a contradição fundamental entre os que detém e os que não detém o poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da classe dominante. Foi a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida.

No período de 1931-1937 instaurou-se um amplo debate político educacional entre católicos, liberais e governistas sobre a direção que deveria tomar a educação, tendo em comum a necessidade da construção de um novo Brasil. Para os católicos, segundo Romanelli,⁸ as escolas públicas e gratuitas significavam o risco de esvaziamento das escolas privadas, por isso esse grupo era contra as reivindicações do movimento renovador. Era um movimento alicerçado na pedagogia tradicional e tomou partido das oligarquias, defendendo a ordem econômica da Primeira República. Este grupo se opunha aos liberais-positivistas que por sua vez estão alicerçados na pedagogia da Escola Nova e na construção de um país de acordo com as bases políticas, econômicas e industriais desde a perspectiva da laicidade, da defesa da escola pública obrigatória gratuita e a co-educação dos sexos como direito de igualdade.

O governo Vargas, seguindo sua experiência do Rio Grande do Sul, em conciliar os interesses da classe dominante dividida, procurou apresentar neutralidade e

⁶ ZOTTI, 2004., 87

⁷ GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994., 43 e 44

abertura diante das contribuições de ambos os grupo. Nesse período foram realizados vários congressos e conferencias nos quais eram debatidos os princípios que deveriam nortear a educação nacional. Zotti⁹ aponta para a presença do presidente na conferência de 1931, que em seu pronunciamento, afirmou que o governo revolucionário não tinha uma proposta educacional e que esperava dos intelectuais presentes na conferência a elaboração do sentido pedagógico da revolução. Entretanto, na avaliação, um ano depois, por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação em 1932, constatou-se que o objetivo daquela conferência de elaborar as diretrizes para a política educacional, solicitadas pelo governo não foram atingidos. As justificativas para tal foi as disputas acirradas e sem acordo em torno do ensino leigo e da escola pública. Os renovadores lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em que reafirmam todas as propostas defendidas na Conferência de 1931, dentre elas o direito e a obrigatoriedade à educação integral no nível do ensino primário. Por meio do manifesto, os pioneiros tiveram a intenção de tornar aquelas propostas públicas para influenciar as decisões do governo e provocar o aprofundamento dos debates. A continuidade do debate foi fundamental, especialmente por ocasião da elaboração dos projetos das Constituições de 1934 e 1937. Por conseguinte, o movimento renovador teve influência sobre a legislação de ensino numa perspectiva burguesa, visto que sua proposta visava adequar o sistema educacional a nova ordem econômica e política, porém não questionava a estrutura da sociedade capitalista que se afirmava a qual requeria um tipo de ensino que correspondesse as necessidades de um novo tipo de trabalhador.

Romanelli¹⁰ expressa que o Movimento Renovador:

Constituiu-se na verdade, no terreno da educação escolarizada, a vanguarda, aquilo que na política era representado pela ala jovem dos tenentes e da classe média. Estava a favor da ordem que então se implantava e não a questionavam. Mas estava também consciente da defasagem existente entre a nova situação econômica e social e a escola tradicional. A luta era contra a escola tradicional e não contra o Estado Burguês.

⁸ ROMANELLI,1998., 144

⁹ ZOTTI,2004., 88

¹⁰ ROMANELLI,1998., 151

Ghiraldelli Jr.¹¹ e Cury¹² afirmam que, mesmo nesse clima de disputa, a constituição de 1934 reconhece, pela primeira vez, a educação como direito de todos e que deve ser ministrada pela família e pelo poder público. Esta constituição colocou que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso, instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. Incumbiu a União de fixar o Plano Nacional de Educação, para todos os graus e ramos, comuns e especializados, coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país. Tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério, determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular, determinou dotação orçamentária para o ensino nas zonas rurais e fixou que a união deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação e os Estados 20%. Essas propostas contrabalançaram com os projetos que os católicos conseguiram barrar: neutralidade, a laicidade do ensino – o ensino religioso foi inserido na escola pública, os estabelecimentos de ensino particular foram reconhecidos e a família teve reconhecido seu papel educativo. O art. 150 colocava o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão, estendendo aos adultos a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público.

Segundo Ghiraldelli Jr.¹³ a Aliança Nacional Libertadora fundada em março de 1935 e fechada pelo governo Vargas em julho do mesmo ano, formou-se como uma frente ampla que reuniu social-democratas, liberais progressistas, anarquistas, trotskistas, stalinistas, tenentistas para sustentar um programa antiimperialista, antifascista, popular e progressista, no qual incorporou a luta pelo ensino popular. Segundo o autor a mesma conseguiu desenvolver uma plataforma de políticas educacionais para além das propostas do “otimismo pedagógico” defendida pelos adeptos da Escola Nova. O pouco tempo de sua existência legal foi bastante para elaborar algumas diretrizes relativas a educação e cultura. Basicamente o pensamento da ANL sobre a Educação Popular foi representada em dois pontos: primeiro a elevação cultural das massas, para tal faziam-se necessárias medidas quantitativas em

¹¹ GHIRALDELLI JR., 1994.,45

¹² CURY., 16

¹³ GHIRALDELLI JR., 1994.,46

relação ao ensino obrigatório; segundo a valorização da cultura no interior das massas populares, para tal a própria aliança patrocinou entidades de promoção da cultura como por exemplo o Clube de Cultura Moderna.

O mesmo autor¹⁴ também realça que, desde o começo dos anos 30 e mais intensamente nos meses anteriores à eleição da Assembléia Nacional Constituinte, lideranças de esquerda participaram ativamente das Cruzadas de Alfabetização no Nordeste. Algumas dessas campanhas foram decorrentes do projeto dessas lideranças de esquerda que consistia em aumentar o contingente eleitoral, diminuindo o número de analfabetos, uma vez que os analfabetos não tinham direito a voto. As organizações dos trabalhadores partiam do pressuposto que o analfabetismo é consequência das relações sociais de exploração, e, ao negar o acesso à leitura e à escrita a esse universo, também os excluiu da vida republicana. Nesse sentido, a participação das organizações dos trabalhadores nas Cruzadas tem relação com a defesa da democracia, pois a mesma era um dos pilares de luta naquele contexto histórico. Desde esse ponto de vista a preocupação com a multiplicação dos eleitores relaciona-se com tomada do poder, objetivando buscar uma nova ordem política para sedimentar uma nova ordem social.

Paiva¹⁵ realça para o fato das Cruzadas reforçarem o preconceito ao analfabeto, colocando o analfabetismo como causa de todas as dificuldades do país. Para a autora, os promotores das Cruzadas acreditavam que a campanha contra o analfabetismo precisava ter um caráter de salvação pública, cujo objetivo da atuação era “*apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil*”, sendo que a autora destaca a concepção de alfabetização da classe dominante, característica da daquele momento histórico. Nesse sentido, a autora não explicita a contradição presente na ação alfabetizadora das Cruzadas, que, segundo GhiraldeLLi Jr.¹⁶ quando efetivada também por movimentos de esquerda faz com que as Cruzadas assumam diferentes conteúdos, incorporando desde o caráter ideológico que traduz a posição dos representantes da classe dominantes como também, quando realizada por movimentos

¹⁴ GHIRALDELLI JR., 1994., 46

¹⁵ PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987., 122 e 123

¹⁶ GHIRALDELLI JR., 1994., 46

de esquerda para superar os índices de analfabetismo entre os trabalhadores engendra o ponto de vista da emancipação dos trabalhadores.

Nesse sentido a autora realça para a concepção oficial que fundamentou as Cruzadas, explicitando assim os aspectos ideológicos que trata o analfabeto como um doente, mascarando as relações de classe que o criou. São os aspectos conservadores característicos da classe dominante brasileira que fundamenta o reconhecimento das Cruzadas pelo governo como entidade de utilidade pública, conforme Decreto n.º 21.713 de 1932, citado por Paiva.¹⁷ Os principais colaboradores que compartilham dessa concepção são: as forças armadas, as classes conservadoras da indústria, do comércio e dos particulares, os quais constituíram uma união contra ignorância popular. Paiva¹⁸ destaca que os setores participantes das Cruzadas recolhem os fundos entre seus militantes para a criação de suas escolas. Sua atuação se desenvolveu ao longo do tempo, também por meio da criação de escolas de adultos e crianças mantidas pela contribuição dos sócios, venda de selos, festivais e doações.

Nesse contexto ocorre a elaboração do Plano Nacional de Educação 1936/1937, que não chegou a ser votado, devido ao golpe que instituiu o Estado Novo. O Plano possuía um capítulo voltado para o ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Esse, deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e de finalidade comercial.¹⁹

8.3 Os aspectos ideológicos presentes nas mudanças instituídas pelo Estado Novo como realização da revolução burguesa brasileira

O Golpe de Estado de 1937 consolidou a aliança da burguesia brasileira com os latifundiários e o imperialismo. Nesse momento evidenciou-se conforme Trindade²⁰ a inspiração de Getúlio Vargas no ideário do Castilhistas. De forma redefinida e atualizada a mensagem comtiana, antiliberal por meio de uma roupagem moderna e possivelmente mais ornamentada com que se vestiu a velha “Ditadura Republicana” de

¹⁷ PAIVA, 1987.,121

¹⁸ PAIVA, 1987., 123

¹⁹ GHIRALDELLI JR., 1994., 45.

²⁰ TRINDADE, 1999., 149

Comte. Vargas no governo do país, num primeiro momento atende os vários setores sociais, porém por meio de um Golpe de Estado passou a tutelar as reivindicações dos trabalhadores, apostou na indústria de base e atende os interesses das oligarquias cafeeiras. Após o estabelecimento da Ditadura, o Estado passa a intervir mais diretamente e de forma intensiva na economia por meio da industrialização. A política liberal do governo foi substituída por um dirigismo Estatal, que favoreceu a indústria.

O novo Estado buscou recompor as forças internas para realizar a revolução burguesa sem o proletariado, que nasceu da aliança da burguesia com o latifundiário e o imperialismo em oposição aos movimentos surgidos entre 1930 a 1937. Esses tanto expressavam posições de direita como de esquerda desencadeadas em virtude do descontentamento de ambas ante a duplicidade da ação do governo. Desses movimentos destacam-se a Revolução Constitucionalista, de 1932, pró-constituição, liderados pelos defensores dos interesses dos latifundiários e do liberalismo econômico, contra a ação centralizadora do governo e a retirada da autonomia dos Estados que vinham gozando desde a Proclamação da República; A Intentona Comunista, de caráter de esquerda; e a Ação Integralista, de caráter fascista ambas reprimidas com o Golpe de Estado.²¹

Por conseguinte, a ditadura do Estado Novo de 1937 acarretou para o desenvolvimento a redução do poder das oligarquias representada pelos latifundiários, em particular dos cafeicultores paulistas e a sujeição política da classe trabalhadora, em particular dos operários, com repressão dos setores mais organizados. A eliminação do setor insurgente da burocracia do Estado (os tenentes), a repressão das expressões políticas da sociedade civil, o aumento do poder da burguesia industrial e a centralização do aparelho do Estado, sob um regime político e um governo autoritário, são as características do desenvolvimento urbano industrial. A ditadura foi um meio para a implementação de setores estratégicos ao crescimento econômico do país. É um governo que investe na infra-estrutura para garantir o desenvolvimento da indústria.

Nesse contexto surgiram a Usina Siderúrgica de Volta Redonda, pesquisa e exploração de petróleo, a nacionalização da Companhia de Navegação Costeira e início da implantação das usinas hidrelétricas. Foram criados órgãos destinados à proteção

²¹ ZOTTI, 2004., 91 e ROMANELLI, 1998., 128.

do setor primário, que objetivavam dar garantia de crédito e preço mínimo aos produtos, a regulamentação da exploração dos recursos minerais através do código de minas e do código das águas. Criou-se, uma ampla legislação trabalhista e de previdência social, que segundo Oliveira,²² inseriu o Brasil no processo de aceleração da acumulação capitalista. Para esse autor, o salário mínimo é interpretado como salário de subsistência, isto é de reprodução. Seus critérios levam em conta as necessidades alimentares, em termos de calorias e proteínas para um padrão de trabalhador que deveria enfrentar um certo tipo de produção, uso da força mecânica, comprometimento psíquico etc. Não há nenhum outro padrão para o cálculo das necessidades do trabalhador. Isso esclarece que a legislação trabalhista faz parte do conjunto de medidas destinadas a instaurar um modo de acumulação, para o qual a população que fluía para as cidades deveria ser transformada em “exército de reserva” adequado à reprodução do capital. Por conseguinte, as mudanças do governo Vargas criam as condições básicas para a implantação do capitalismo industrial.

8.4 Os aspectos ideológicos nas políticas educacionais como realização do dualismo educacional

A necessidade da formação de um “exército de reserva”, conforme os novos padrões da acumulação, criou possibilidade real de modificação do horizonte cultural, sobre tudo nas áreas atingidas pela industrialização, onde se intensificaram as relações capitalistas, em que a demanda social de educação cresceu e consubstanciou-se numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino, sendo parte desse processo, a constituição outorgada de 1937. No que se refere à educação, Zotti²³ e Guiraldelli²⁴ destacam para o fato de tornar explícito o dualismo educacional: os ricos cursariam seus estudos do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim, o artigo 129 determinou como dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinados as classe menos favorecidas. Com isso, o texto constitucional reconheceu e cristalizou a

²² OLIVEIRA, 2003.,38-39

²³ ZOTTI, 2004., 93-94

divisão de classes e, para as classes menos favorecidas, restou da escola pública a opção pelo ensino profissionalizante. Por conseguinte, fiel aos padrões capitalistas, a Constituição de 1937 expressou claramente a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, destinando o trabalho manual à classe trabalhadora, tratada como classe menos favorecidas. Gadotti²⁵ destaca que em todos os Estados foram criadas escolas técnicas profissionalizante exigidas pelos vários ramos da indústria que necessitava de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A escola dentro dos parâmetros da ideologia dominante tornou-se, assim, um lugar de reprodução da mão-de-obra, da divisão social do trabalho, consolidando as relações de classe.

Com a queda do Estado Novo, foi então eleita a Assembléia Constituinte que elaborou e aprovou a nova Constituição promulgada em 1946.²⁶ O capítulo II no Título VI é consagrado a educação e cultura refere-se ao direito à educação, em especial ao tratar dos seus princípios, coloca a educação dos trabalhadores da seguinte forma:

Artigo 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

(...)

III As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, são obrigados a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.

As Leis Orgânicas do Ensino emitidas durante o Estado Novo completaram-se após seu término. Segundo Beisiegel²⁷ esta reforma marca a ação mais direta do Governo Federal no terreno do ensino primário, pois só com os recursos e iniciativas dos Estados o problema do Ensino Primário não havia sido resolvido sem a interferência federal. O projeto de país daquele momento colocava como imprescindível que governo federal não apenas fixasse diretrizes, mas era necessário cooperar nas realizações. O Decreto n.º 8.529/1946, que instituiu o ensino primário e obrigatório, entrou em vigor num momento de crise política caracterizado pelo fim do Estado Novo e

²⁴ GHIRALDELLI JR., 1994., 82

²⁵ GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 5. ed. São Paulo: Cortez/autores Associados, 1987. 112.

²⁶ DAVIES, Nicolas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez. 2004.,24

²⁷ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.,82

retorno à democracia. Para Zotti²⁸ os objetivos do ensino primário estavam de acordo com as influências escolanovistas, nesse sentido, procuravam dar um desenvolvimento integral da criança e não apenas a redução da escola primária ao ler e escrever, mas também a preocupação com os conhecimentos úteis a vida em sociedade e com a preparação para o mundo do trabalho.

Beisiegel,²⁹ por sua vez destaca que foi somente nos últimos anos do Estado Novo que os adultos analfabetos brasileiros começaram aparecer como preocupação de políticos e administradores como um problema nacional. Contudo o governo preferiu conduzir para reformas parciais ao invés de uma reformulação geral do ensino. Na Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, esse o nível de ensino passou a ser tratado a partir de duas categorias, da qual uma tratava do ensino supletivo devendo ter disciplinas obrigatórias a serem realizadas em dois anos, destinado a adolescentes e adultos, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental. Segundo Zotti,³⁰ a organização curricular e sua aplicação foram influenciadas pela *pedagogia nova*, e ao lado das disciplinas tradicionais – linguagem, matemática, estudos sociais - no curso primário elementar e complementar estavam presentes disciplinas que deveriam tratar da formação do indivíduo - vida social, saúde, arte e educação física, além da formação para o trabalho – e conhecimentos gerais sobre o trabalho, conhecimentos das atividades econômicas, das regiões e trabalhos manuais, com objetivo de revelar e desenvolver aptidões. No curso primário supletivo, além das disciplinas de conhecimentos gerais era enfatizada a formação do trabalhador com a disciplina de noções de direito usual, que enfatizava a legislação trabalhista e as obrigações dos indivíduos na sociedade tanto civil quanto na função militar, ou seja, era um currículo destinado claramente a classe trabalhadora, para ser desenvolvido nas escolas e cursos técnicos profissionais.

Segundo Beisiegel,³¹ a forma que a União usou para colocar as administrações regionais a serviço da realização de um projeto do Ministério da Educação e Saúde foi a concessão de auxílio financeiro e de assistência técnica aos Estados. Esse foi um

²⁸ ZOTTI, 2004., 115

²⁹ BEISIEGEL, 2004., 82

³⁰ ZOTTI, 2004., 116 e117.

³¹ BEISIEGEL, 2004.,82-83

esquema administrativo articulado mais tarde pelo Departamento Nacional de Educação, com finalidade de estender a educação de adultos a todas as áreas do território nacional. Assim, gradualmente, foram construídas, ao longo dos anos 30 e no inícios da década de 1940, as condições políticas, jurídicas, técnicas e administrativas para uma atuação mais ampla do Governo Federal no campo da educação. Essa forma de atuação centralizada encontrou continuidade após a queda do Estado Novo e, acima de tudo em nome do desenvolvimento da nação justificavam-se as principais medidas adotadas pelo Governo central nas diferentes áreas, dentre elas a educação. As reivindicações anteriores de melhorias da expansão do ensino público são retomadas sob nova roupagem, em que a educação para todos os brasileiros apresentar-se-ia como condição, ou mesmo como fator de desenvolvimento nacional.

Em 1942, por meio de recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, o Governo Federal propôs-se a realizar um programa progressivo de alargamento da Rede de Educação Popular, incluindo o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o Decreto n. 19.513 dispôs sobre a concessão de auxílios federais voltado para a ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país e por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário destinava recursos a educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Citado por Beisiegel³² o decreto expressa que:

Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão de auxílio federal para o Ensino primário

Artigo 1º - Os organismos do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído pelo decreto lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942, serão anualmente aplicados, sob espécie de auxílios federais, com o objetivo de promover a ampliação e a melhoria dos sistemas escolares de ensino primários do país;

(...)

Artigo 4º os auxílios federais, proveniente do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguinte: 1. A importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinar-se-á a construção de escolas(...)2.A importância correspondente a 25 % de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

O mesmo autor destaca que pela primeira vez são reservados recursos para a educação de adultos, ao mesmo tempo que o condiciona a obrigatoriedade de formular

e fazer cumprir um plano global de atuação nessa área de ensino. A partir do plano geral de ensino supletivo e as verbas necessárias a sua execução o Ministério da Educação e Saúde cria em 1947 o Serviço de Educação de Adultos, o qual tinha por finalidade a orientação e a coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Ainda em 1947, o setor de orientação pedagógica do Serviço de Educação de Adultos concluiu a elaboração de cartilhas de textos de leitura e iniciou a sua distribuição, em larga escala, para todas as unidades de ensino já instaladas

Segundo Beisiegel,³³ o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, nessa mesma época, dirigiu apelo a todas as autoridades de ensino do país, no sentido de organizarem núcleos para uma campanha em prol da educação de adolescente e adultos analfabetos e propôs medidas práticas para a ampliação do ensino supletivo onde já existia, como também propôs Comissões Estaduais de Educação de Adultos e Comissões Municipais para o mesmo fim. Na análise dos resultados, o INEP apontou que em 1948 todos os estados já haviam criado e vinham mantendo em funcionamento um órgão especialmente dedicado à Administração do Ensino Supletivo, embora muitas delas funcionassem de forma precária e apenas um terço delas tinham condições materiais e recursos técnicos que habilitassem a coordenar o funcionamento e o desenvolvimento do ensino supletivo nas suas regiões.

O mesmo autor³⁴ destaca para esclarecimento da opinião pública sobre o assunto; o aumento da capacidade das escolas de ensino supletivo já existentes, com a adoção dos trabalhos escolares em dias alternados aproveitando as horas vagas dos professores, cooperação de alunos de escolas normais e de voluntários. Esse Instituto propunha também que os Estados criassem escolas noturnas para o ensino de adolescentes e adultos com pequena gratificação a professores de escolas primárias comuns, já em funcionamento como também subvencionassem escolas particulares para esse fim e dispusessem auxílio de material escolar a quem auxiliasse na campanha. Com isso o Ministério da Educação e Saúde procurou comprometer os recursos das administrações regionais para a implantação e manutenção de uma rede

³² BEISIEGEL, 2004., 99

³³ BEISIEGEL, 2004., 98-90

³⁴ BEISIEGEL, 2004., 127

nacional de ensino supletivo. A nosso ver os aspectos ideológicos presentes nessas práticas reforçam o caráter discriminatório da educação para os trabalhadores, no momento que o trabalho nesse campo da educação era realizado nas horas vagas dos professores e com uma pequena gratificação.

Para o conjunto de atividades coordenado pelo Ministério da Educação e Saúde, foi denominado de Campanha de Educação de Adultos. Seus objetivos eram de ordem quantitativa. Nesse sentido, planejava instalar, conforme necessidades educacionais das comunidade, em 1947, 10.000 classes de ensino supletivo, em 1948, 14.110; em 1949 15.204 e em 1950, 16.500. Segundo o autor,³⁵ os critérios para avaliar as necessidades educacionais foram a proporção de n.º de crianças entre sete e onze anos de idade em relação ao n.º de crianças em idade escolar não matriculadas; e a percentagem de analfabetos dos municípios. No relatório do resultado da campanha os objetivos quantitativos foram alcançados pois em 1947 a Campanha já havia instalado 10.416 cursos, em 1948 encontrava-se em funcionamento 14.110 cursos, em 1949 15.204 cursos, em 1950, 16.500.

Por conseguinte, a criação de cursos supletivos, segundo o mesmo autor,³⁶ deveria estender-se “a massa de iletrados” do território nacional, pois na concepção dos promotores, os esforços de expandir a Educação Popular visava a “*recuperação da grande massa da população que vivia praticamente a margem da vida nacional.*” Com esse objetivo o Ensino Supletivo, a partir de 1947, passou a penetrar nas regiões do interior, lançado em pequenas cidades, vilas, povoados e fazendas nas áreas rurais. Os registros do Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação indicam que em 1947 cerca de 60 % dos cursos já se localizavam em núcleos da zona rural. A matrícula dos adolescentes e adultos reflete esse dado, pois 42% do total de alunos do ensino supletivo de 1947 e 1948 trabalhavam na agricultura e pecuária, 32%

³⁵ O autor compara o número de cursos supletivos antes da campanha e posterior tornando visível o papel da mesma para a instalação de uma rede nacional de ensino supletivo, pois segundo dados: 1943 o país contava com um total de 1.809, cursos, 1944- 1.777 cursos; 1945, 1810 cursos; 1946, 2077 cursos e nenhum desses cursos eram mantido com recursos federais. Durante a Campanha em 1947, passa para 11.945 cursos dos quais 10.416 mantidos com recursos federais. Em 1948 15.527 cursos dos quais 14.110 mantidos com recursos federais. Em 1949 16.300 cursos, dos quais 15.204 mantidos com recursos federais e em 1950 17.600 cursos dos quais 16.500 mantidos com recursos federais., 128

³⁶ BEISIEGEL, 2004., 102-131

especialmente mulheres trabalhavam em atividades domésticas e 9,5% na indústria, 3,5% no comércio e 1, 5% nos serviços públicos.

Entretanto, para Beisiegel,³⁷ tanto os recursos orçados como os aspectos administrativos, impossibilitava a criação de cursos em número suficiente para atender a totalidade da “massa de iletrados” existente no país. Nesse sentido, tratava-se da maior criação possível de classes de ensino supletivo dentro da disponibilidade orçamentária e, ao mesmo tempo, orientação para a implantação da nova rede de escolas, de modo a tornar o ensino supletivo igualmente acessível a toda a população para atingir a extensão das oportunidades educacionais para “a massa de iletrados” no sentido de ajustá-los à ordem social. Lourenço Filho em 1948, citado pelo autor, declarava que:

(...) a natureza do ensino supletivo no caso do Brasil fazia parte do esforço de fornecer a todos a educação de base ou a educação fundamental proporcionando o acesso aos instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, com as técnicas que facilitem o acesso a leitura e a escrita, a aritmética elementar, as noções de ciências, de vida, de civismo, de higiene, e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhorar o ajustamento social. A educação de base compreendia o curso primário deveria oferecer a todos quantos não a tivessem obtido na idade própria. As ações de Educação de adolescentes e adultos não se limita à alfabetização, pois a educação de base de crianças, de adolescentes ou adultos começava por ensinar-lhe a leitura e a escrita, visto que esses instrumentos de cultura proporcionava aos que recebessem as fontes originais de comunicação e de exposição do saber, acumulado pela humanidade nos livros, nas revistas e nos jornais.

Beisiegel³⁸ realça que, dessa forma, a educação de base ao ser ministrada aos adolescente e adultos tinha o seu conteúdo identificado aos conteúdos primários fundamentais comum. Essa aproximação entre os conteúdos da educação de adultos e infantil aparece no material didático elaborado para orientar o trabalho do ensino supletivo que objetivava a padronização da qualidade das práticas educativas nos cursos supletivos. O supletivo continha material visual, cartilhas, jornais, folhetos e textos de leituras diversos, elaborado no setor de Orientação Pedagógica do Serviço de Educação de Adultos para distribuição em larga escala para todos os cursos do país. O material contava com o primeiro guia de leitura elaborado por uma Comissão de professores do Ministério da Educação como uma espécie de cartilha oficial da

³⁷ BEISIEGEL, 2004.,102-103

³⁸ BEISIEGEL, 2004.,103-105

Campanha de Educação de Adultos da qual foram lançadas várias edições, entre 1947 e 1950, atingindo 2.550.000 exemplares.

Segundo o autor,³⁹ a cartilha tratava dos primeiros passos da alfabetização com inspiração no método Laubach, sugerido pelo documento editado em Washington que tratava de “*La Educación Fundamental del Adulto Americano, Seminários Interamericanos de Educacion,*” organizado pela “*Division de Educacion de la Unión Panamericana*”. A cartilha continha três séries de lições, classificadas segundo a ordem de dificuldades crescentes. O segundo guia de leitura organizado pelo departamento técnico do Serviço de Educação de Adultos tinha como finalidade o prosseguimento dos estudos. O primeiro guia apresentava 27 lições e seu conteúdo versava sobre o aprendizado da leitura e a divulgação de noções elementares nos campos da saúde, da higiene, da alimentação, das técnicas de trabalho cooperativo e da educação moral e cívica. As demais publicações do Serviço de Educação de Adultos mantinham as mesmas características. Caderno de Aritmética, Malária, Tuberculose, Maria Pernilonga, Tirar Leite com Ciências, Uma das melhores frutas do mundo, Lindaura vai fazer Manteiga, O grão de Ouro, Guerra a saúva, Terra cansada.

Todas as publicações, segundo o autor,⁴⁰ colocavam em prática a orientação da direção central da Campanha de Educação de Adultos para o currículo do ensino supletivo de todo o país. Era um currículo que visava educar o adulto para que cada homem e mulher pudesse ajustar-se à vida social e às preocupação do bem estar e do progresso social, ou seja, progresso dentro da ordem capitalista que não visava mudanças na estrutura social brasileira. Nesse sentido, a educação de adultos era considerada uma obra de defesa nacional, em que a educação do povo visava ao processo de elevação cultural por meio de noções relativas à saúde, à conservação das riquezas naturais, à compreensão de novas técnicas de trabalho, ao bom uso das horas de lazer e melhor atendimento da vida coletiva, resultando num aumento da produção para outros. A intenção de elevação cultural não visava a emancipação do trabalhador no momento que mantinha a sociedade de classes, e, por conseguinte, a condição de trabalho estranhado.

³⁹ BEISIEGEL, 2004., 104-141 Este autor descreve com detalhe o método de alfabetização Laubach no decorrer do texto e em nota.

⁴⁰ BEISIEGEL, 2004., 106

A situação em relação à formação dos professores verificava-se também no ensino supletivo. Segundo Beisiegel⁴¹ os critérios de seleção incluía a possibilidade de professores leigos na constituição dos quadros docente do ensino supletivo. A documentação da época aponta que em 1947 e 1948, 46,9%, eram normalistas ou habilitadas para o magistério oficial do Estado, em decorrência 53,1% não estavam habilitados, sendo que, desse percentual é desconhecido o número de professores não qualificados para a atividade docente. Conforme essas condições de trabalho, em que os professores deveriam realizar nas horas vagas e com uma pequena ajuda de custo, qual a hipótese da formação desses professores uma vez que os dados são desconhecidos?

O relatório de atividades do diretor do Departamento pedagógico, Lourenço Filho, citado pelo mesmo autor,⁴² aponta que a intenção era de mudar o nível de vida das comunidades em que a educação de adultos estava relacionada às possibilidades de desenvolvimento educacional das crianças. Nos termos do relatório:

Se um meio adverso lhes impõe o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos, mas o adulto provindo de algumas instrução em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas relações mais extensas, sobre toda a comunidade. Esse processo seria circular, a ignorância dos maiores encontrada continuidade na ignorância das novas gerações. Por mais paradoxal que pudesse parecer, a escola primária existente, nessas condições, alimentaria o quadro de analfabetismo entre os adultos - o analfabetismo absoluto, pois a criança que mal aprende a ligar as letras, e não encontra em seu lar qualquer solicitação de cultura, e reabsorvida pelo analfabetismo-ambiente, ou analfabetismo funcional, no qual permanece apesar que sabendo ler, nem por isso se sente capaz de retirar da leitura elementos de renovação com que possa melhorar a sua vida individual, a de sua família e a de seu ambiente.

A campanha se propunha a estimular as aspirações culturais da população e possibilitar a utilização mais eficaz do sistema de ensino primário infantil já existente, buscava elevar o nível educacional da comunidade, para, assim, elevar as condições gerais de vida do adulto iletrado, interferindo na organização social e econômica desses setores da população. Para isso, segundo o autor,⁴³ propunha várias formas em diferentes níveis de profundidade, por meio da difusão de técnicas básicas de

⁴¹ BEISIEGEL, 2004., 135

⁴² BEISIEGEL, 2004.,106-107

⁴³ BEISIEGEL, 2004.,110

comunicação escrita e leitura para colocar ao alcance de todos as possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade moderna nos diversos setores de atividades. Desde esse ponto de vista, a responsabilidade pela exclusão dos trabalhadores do acesso a cultura escrita é colocada sobre os mesmos. A história mostra que os aspectos ideológicos que justificam a utilização de técnicas mais eficazes para adaptar os jovens e adultos trabalhadores à sociedade de classe alimenta a condição de trabalho estranhado, tornando ilusório a busca de elevação cultural da sociedade.

Contraditoriamente, o Ministério da Educação e Saúde, ao buscar atingir seus objetivos criando formas de atender a todos os indivíduos em todas as cidades, vilas, povoados e áreas rurais do país, ao ampliar a oportunidade de acesso ao ensino primário, possibilitava experiências criadoras das condições que negam a ordem social que os excluiu desse bem cultural. Nesse sentido, os meios criados não necessariamente resultaram em adaptação. Dessa forma, segundo Beisiegel⁴⁴ a concepção de projeto de organização de Missões Rurais de Educação de Adultos, Centros Sociais de Comunidades e os Centros de Iniciação Profissional contaram com a articulação de recursos materiais e humanos de diversos serviços dos Ministérios da Educação e Saúde e da Agricultura no sentido de construir equipes de especialistas em diferentes áreas: medicina, enfermagem, educação sanitária, assistência social, veterinária, agronomia, educação doméstica, administração e logística, aptas a realizar diagnósticos das condições gerais de vida das comunidade e a desenvolverem programas integrados de educação de base. A ação da Missão Rural seria desenvolvida por intermédio de cursos, reuniões amplas, abertas a todos os interessados, de visitas a domicílio e da organização de pequenos grupos de trabalho. Com elas esperava-se produzir uma progressiva generalização de inovações introduzidas nos diferentes setores da atividade. Para conseguir os objetos buscava-se a adesão às novas práticas de moradores influentes. Os trabalhos também seriam programados e executados em associação com as autoridades e lideranças das associações públicas e particulares e os elementos locais mais capazes para criar as condições de continuidade dos trabalhos, mesmo após a retirada da missão.

⁴⁴ BEISIEGEL, 2004.,10-12

A criação de Centros Sociais de Comunidade deveria resultar das atividades da Missão Rural, os quais teriam o objetivo de congregar a população das pequenas comunidades, com vistas ao desenvolvimento das preocupações cívicas e culturais e ao estímulo da leitura, do teatro popular e do bom emprego das horas de lazer.

Os Centros de Iniciação profissional seriam instituídos como respostas as necessidades de encaminhamentos profissional dos adolescentes adultos do ensino supletivo. Os centros de Iniciação profissional deveriam se desenvolver por meio de cursos noturnos para adolescentes e adultos do sexo masculino, cursos de costura e bordado para moças e senhoras; e cursos de artesanato agrotécnico. Os currículos dos Centros seriam desenvolvidos por meio de convênio a serem firmados entre a união e as escolas industriais, técnicas agrícolas, públicas e particulares. Este seria diferente do currículo desenvolvido nos curso de ensino supletivo. O supletivo oferecia aos indivíduos a oportunidade de estudos de técnicas de comunicação e de conhecimentos gerais em diversas áreas. Nos Centros, além de freqüentar um determinado número de cursos organizados por especialistas em diversas áreas do conhecimento, os indivíduos seriam levados a utilizar novos instrumentos, adotar técnicas racionais de atuação para viver na prática, os elementos culturais da sociedade moderna. A maior parte dos recursos disponíveis nos exercícios de 1948, 1949 e 1950 foi destinada ao Ensino Supletivo.

A Organização da Campanha tinha relação com o resultado do censo de 1940, que havia revelado a taxa de 55% de analfabetos nos grupos da população nas idades de 18 anos e mais. Segundo o autor essas propostas encontraram repercussão em algumas unidades da federação. Segundo Romanelli,⁴⁵ os recursos destinados à educação de jovens e adultos resultaram na instalação, em 1947, nas classes de ensino supletivo, na maioria dos municípios brasileiros, em horário vespertino e noturno, para pessoas de mais de 14 anos. Elas já existiam antes, mas em números inexpressivos. As classes de ensino supletivo foram seguidas pela instalação de classes de ensino complementar, pré-profissional e profissional. Em média, conforme o censo de 1960, mais de 800 mil alunos, com mais de 14 anos, a cada ano e por 13 anos consecutivos de 1947 a 1959 freqüentam essas classes, o que significa que

⁴⁵ ROMANELLI, 1998., 63-64.

12,5% do conjunto da população. Esses dados coincidem com a redução do analfabetismo registrado em 50 e 60 e avaliado em 1,2% ao ano, multiplicado pelo número de anos do período corresponde a redução na taxa de analfabetismo de 12 %.

Segundo Beisiegel⁴⁶ a evolução da Campanha apresentou etapas distintas. A primeira coincide com a permanência de Lourenço Filho na direção-geral dos trabalhos, estendendo-se de 1947 a 1950 e marcou as principais conquistas do movimento. Na segunda etapa, estendendo-se até 1954, caracterizou-se por uma progressiva absorção da campanha pela rotina administrativa. Pouco a pouco deixou de apresentar características de um movimento de mobilização nacional e passou a se configurar somente como prática regular da administração da União e dos Estados. Em 1954, a Campanha encerrou suas atividades oficiais. Todavia o Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação e os Serviços Estaduais de Educação de Adultos continuaram em funcionamento atendendo a rede de ensino supletivo implantada em 1947.

Paiva⁴⁷ destaca as mudanças das posições teóricas em relação ao analfabetismo no decorrer da campanha por parte dos organizadores. Inicialmente a autora traz para a concepção de adulto analfabetos como um ser marginal e incapaz, por isso a integração política dos analfabetos e a democratização das oportunidades educacionais eram vistas como arma para eliminar o marginalismo. A vergonha pelos altos índices de analfabetismo é vista desde a situação da educação em si mesma em que toda a reflexão pedagógica é dissociada das condições sobre a sociedade que o produziu. Nesse sentido, a concepção de analfabetos como incapaz se aproxima das do final do século XIX e início do século XX que os tratavam como imaturos e inadequadamente preparados para a vida adulta, por que eram incapazes de integrar-se aos padrões culturais. Seria, por meio da alfabetização, que possibilitava torná-los elementos mais úteis e produtivos para a vida social.

Todavia, ao longo da campanha essa posição a respeito do analfabeto modificou-se e o mesmo passou a ser valorizado como elemento que participa da produção e que tem uma visão própria dos problemas, que aprendeu a solucionar as

⁴⁶ BEISIEGEL, 2004.,135

⁴⁷ PAIVA, 1987.,185 e186

questões da vida, portanto se tratava de alguém que raciocina e decide, mesmo sem o domínio do alfabeto. Essa mudança de concepção fez com que a campanha incorporasse idéias que superavam o preconceito ao analfabeto, pois se referem à capacidade de aprendizagem do adulto analfabeto. A autora⁴⁸ aponta a importância das referências no campo da metodologia e da psicologia para essa mudança, pois elas ajudaram a superar os preconceitos relativos à incapacidade do analfabeto no Brasil no momento que rompe com a idéia do analfabeto incapaz, a qual estava enraizada nas concepções dos representantes do Estado brasileiro, em especial de quem tratava do campo da educação, como também dos movimentos dos profissionais da educação. Junto as referências teóricas, à medida que a prática da campanha coloca os técnicos em contato com os analfabetos proporcionava uma ocasião para reformular as idéias relativas ao problema do analfabetismo. Paiva⁴⁹ alerta que foram essas concepções que abriam caminho para as elaborações do final da década de 50, as quais, com base na antropologia, recolocam o analfabeto no lugar de ser humano capaz de aprender.

Este foi um período significativo na história da educação brasileira em relação ao desenvolvimento do campo da Educação de Jovens e Adultos oficial. Para Paiva,⁵⁰ não se tratava mais de uma discussão no vazio, mas escolha de uma diretriz política para um amplo programa de Educação de Adultos. É um momento em que as práticas nos diferentes campos, em especial no campo da educação de adultos buscam concretizar um projeto de adaptar o país ao capitalismo moderno. Foram iniciativas planejadas desde os parâmetros da adaptação do homem à ordem existente, pois dando-lhe melhor formação significa criar condições de desenvolvimento da sociedade.

Ghiraldelli Jr.⁵¹ dá ênfase para a influência do liberalismo americano na educação brasileira dos anos 40 e 50, introduzida no Brasil na década de 1920, conquistando os intelectuais que buscavam a modernização do país por meio da industrialização e da urbanização. As propostas de educação que vinham sendo construída no interior do movimento operário, desde o final do século XIX e até os anos

⁴⁸ No campo da psicologia a autora cita a obra de Thorndike - *Adult Learning* como uma obra que trata da capacidade de aprendizagem do adulto, de sua capacidade de aprender independentemente da idade, como também o método Laubach para alfabetização de populações que já haviam ultrapassado as faixas de idade escolar.

⁴⁹ PAIVA, 1987., 160

⁵⁰ PAIVA, 1987., 160

20 do século XX, denominada pelo autor como Pedagogia Libertária, foram silenciadas tanto com a repressão como com a cooptação da política varguista, a qual, no âmbito educacional, traduziu-se pela Pedagogia Nova. Nesse sentido, o autor aponta que o trabalhismo e o escolanovismo nos anos 20 e 30 atuam como fatores determinantes para manutenção e ampliação da hegemonia do Estado Burguês.

8.5 As práticas educativas desenvolvida pelo Partido Comunista como realização da democratização da educação e o surgimento do intelectual engajado

O Partido Comunista restringiu-se a elaborar um programa de política educacional e não se dedicou a elaboração de propostas de educação. As propostas pedagógicas desenvolvidas pelos grupos operários socialistas e anarquistas dos anos iniciais da república não foram aproveitadas pelos comunistas. Estes se detiveram na luta pela valorização da escola pública e de melhoria das condições de trabalho para os professores primários.

Segundo GhiraldeLLi,⁵² nos anos 1930, o PC incentivou a participação dos operários nos quadros de Comando do Partido e após 1945 com saída de Vargas, as lideranças do PC, ao saírem da prisão, buscaram reorganizar o partido, conclamando os militantes e simpatizantes do partido a organizarem comitês populares e democráticos para a defesa do processo de redemocratização e garantia das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte. Os comitês populares democráticos proliferaram nas cidades do Rio e São Paulo e em outras capitais. Em pouco tempo, os comitês passaram a desenvolver outros trabalhos além dos trabalhos políticos em favor das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte. Muitos se transformaram em associação de bairro que reivindicavam melhorias urbanas como esgotos, calçamento, parques infantis e escolas.

O mesmo autor⁵³ realça que, no âmbito da educação, todos os comitês envolveram o Partido Comunista com a realização de cursos de alfabetização de adultos e crianças e de cursos técnicos populares. Vários implantaram cursos técnicos

⁵¹ GHIRALDELLI JR., 1994.,105

⁵² GHIRALDELLI JR., 1994.,106

populares de química industrial, corte e costura, eletrônica, taquigrafia, inglês prático-comercial, história, economia, política, teatro infantil etc. Todos os cursos eram gratuitos e vários deles acabaram acontecendo no interior de escolas públicas. Os comitês conseguiram organizar bibliotecas, postos de alistamento eleitoral, atividades esportivas, exposições de pinturas, postos de atendimento médico. O funcionamento dos Comitês Populares levou os militantes comunistas a abrirem espaço em seus jornais para a educação. O Jornal Hoje, em São Paulo, tanto quanto o Jornal Tribuna Popular, no Rio de Janeiro, passaram a focalizar o trabalho de democratização da educação desenvolvidos nos comitês. Em seus jornais expressavam que a educação não seria a solução para os problemas nacionais, porém firmavam que a efetivação da democracia no país passava pela “erradicação” do analfabetismo e pela “elevação cultural” do povo.

No período que compreende o final da década de 40 e início de 50, aparece o intelectual engajado os quais passaram fazer parte de Partidos de esquerda ou serviam de teórico para os movimentos das vanguardas política e culturais, se comprometendo com o ensino público. Assim, em 1945, o congresso brasileiro de escritores reuniu vários escritores de militância de esquerda onde foi publicado um manifesto-proposta sobre a políticas de educação e cultura, por meio dele colocaram a necessidade de reestruturação da educação no país com base democrática, assim, como a extensão do ensino público, na gratuidade do ensino em todos os graus e a maior participação das massas na cultura.

8.6 Os aspectos ideológicos da ação internacional no campo da EJA: da centralização das práticas educativas sob o poder do Estado à contribuição com a sua ampliação

As práticas educativas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Saúde, no campo do ensino de adultos, nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, têm influencia da ação internacional, articulada pela Organização da Nações Unidas para a

⁵³ GHIRALDELLI JR., 1994., 107

Educação, Ciências e a Cultura. Beisiegel⁵⁴ realça que, desde sua criação em 1945, a UNESCO tem como área de interesse prioritário a educação destinada a toda a coletividade, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, em especial para a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos. Para este órgão a alfabetização compunha a educação de base e não se restringia a simples transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita. Os objetivos da UNESCO na época relacionavam-se à realidade dos primeiros anos do pós-guerra, daí as diretrizes educacionais serem voltadas para a paz e para a justiça social, junto com o apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas e o desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas.

O programa da organização para a educação fundamental objetivava a construção de bases comuns, visando integrar a humanidade, por isso propunha conteúdos amplos e flexíveis que implicavam a realização em direção múltipla, já que era dirigido a grupos humanos bastante diversificados. Como os recursos da entidade eram limitados e indiretos, as ações permaneciam na recomendação aos Estados para a adoção de uma política de implementação do ensino primário gratuito e obrigatório para todas as crianças em idade escolar e na recomendação de ampliação e aperfeiçoamento das redes locais de ensino primário e de alfabetização de adultos como também da realização de campanhas específicas de educação sanitária. Dessa forma, buscava atuar para o desenvolvimento de uma consciência internacional atenta às dimensões do fenômeno “ignorância” e o significado de sua eliminação por intermédio da educação fundamental.

Por meio de sua influência, multiplicaram-se os trabalhos dedicados ao diagnóstico da situação educacional nos diversos países e o analfabetismo passou a aparecer como variável central que expressava o atraso educacional dos países. Segundo o mesmo autor, da insistência inicial em torno da necessidade da educação fundamental para todos, crianças, adolescente e adultos de ambos os sexos, os interesses do órgão deslocaram-se para educação de adultos analfabetos. Esse fenômeno do tratamento inicial como expressão do atraso educacional, passou a

⁵⁴ BEISIEGEL, 2004., 90-92

apresentar-se como uma deficiência a ser eliminada. A solução dada na época foi por meio de incentivos à articulação de campanhas de alfabetização de adultos, sabendo que a mesma não se confunde com a simples transmissão de técnicas elementares de leitura e de escrita.

Realçamos⁵⁵ a crítica de Brandão quando aponta que a UNESCO, ao patrocinar a EJA a partir da década de 40, centraliza sobre o poder do Estado idéias, projetos e práticas, rotinizando o poder de trabalhos pedagógicos autônomos e contestadores, ao mesmo tempo que tem um papel central na ampliação da EJA no mundo. Nesse sentido, as conferências organizadas pela UNESCO têm um papel central, sendo realizada em 1949 a I Conferência de Educação de Jovens e Adultos, em Elsinore na Dinamarca a qual deu ênfase ao campo da Educação de Adultos. Dentro do espírito da época, Gadotti⁵⁶ descreve o conteúdo tratado, o qual refletiu a conjuntura pós-guerra, enfatizando uma educação que procura contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria a educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola. Segundo Trivinos,⁵⁷ essa ênfase refere-se à influência dos participantes dessa conferência, que, na sua maioria, representavam as nações industrializadas, influenciando no seu conteúdo, pois partiam do pressuposto de que os adultos que buscavam educação já eram alfabetizados.

No Brasil, a influência da UNESCO, segundo Beisiegel,⁵⁸ deu-se de forma ampla emprestando maiores dimensões a um processo que já se desenvolvia no interior da administração federal. Tudo se passava como se um certo setor particular do governo da União houvesse conseguido obter o apoio da opinião internacional em favor da mobilização interna dos recursos necessários a realização de projetos educacionais em andamento.

⁵⁵ VIERO, Anezia. **A educação do professor: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001., 46

⁵⁶ GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos**. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 5, out. 1993., 54-65

⁵⁷ SILVA TRIVIÑOS, Augusto. **Conceitos gerais sobre educação de adultos**. [S. l.: s.n.], [19--] Texto digitado.

⁵⁸ BEISIEGEL, 2004.,92

Este é um contexto em que a influência dos EUA passou a ser hegemônica, especialmente nos países da América Latina. Iani⁵⁹ destaca que após o Plano Marchal de recuperação da Europa, os EUA precisavam encontrar outras áreas de investimento na sua expansão capitalista. Nesse sentido, os Planos e Metas do Governo JK estão relacionados ao Programa do Presidente Truman, especialmente nos pontos que se dirige a áreas e nações subdesenvolvidas, nos quais planejava levar a essas áreas as vantagens do avanço científico e progresso industrial e tecnológico daquela nação com a justificativa de cooperar com esses países. Nesse momento, intensificou-se a difusão do conceito de planejamento econômico, refletindo-se na educação que também passa a relacionar seu trabalho à eficiência, à produtividade, colocado em prática pelos planos, metas, reformas em todas as áreas. Esse autor realça que esse período caracterizou-se por uma política inspirada pelos ensinamentos da Comissão Econômica para América Latina - CEPAL, com sede em Santiago do Chile, órgão este das Nações Unidas - ONU criado em 1948, responsável por orientar as políticas econômicas nacionalistas.

No campo da EJA, aconteceu a II Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, organizada pela UNESCO e realizada em Montreal, em 1963. Segundo Gadotti⁶⁰, nessa Conferência, abordou-se o conceito de educação de adultos como Educação Permanente, sendo vista como continuação da educação formal, ao mesmo tempo que trabalhava com o conceito de educação de base ou comunitária. Para Triviños⁶¹, a educação de adultos continuava considerando os adultos já alfabetizados, mas seu conceito foi alargado por considerar como uma educação que visava mudanças dos problemas da comunidade.

Na América Latina, o campo da EJA foi marcado por uma multiplicidade de tendências, que traduziram as relações de classes determinadas pela história das experiências de classe de cada nação, ao mesmo tempo que apresentavam aspectos

⁵⁹ IANI, Otavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930 -1970)** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971., 144.

⁶⁰ GADOTTI, 1993., 54-65

⁶¹ SILVA TRIVIÑOS, 19— (Texto digitado)

comuns nos quais a UNESCO teve um papel determinante. Para Castilho & Latapi,⁶² a EJA na América Latina desenvolve-se relacionada a contextos sociais e políticos de cada época, havendo uma coexistência de várias concepções, enquanto se constata o desaparecimento de algumas e a consolidação de outras.

Esses autores identificaram o extensionismo e educação agrícola como uma tendência significativa, pois, no pós-Segunda Guerra Mundial, o extensionismo agrícola foi promovido principalmente pelos Estados Unidos através das diversas agências como a Fundação Rockefeller e o Instituto de Assuntos Interamericanos como forma de assegurar a oferta de alimentos e a matéria-prima por parte dos países latino-americanos. Esses programas educativos procuravam fazer com que o setor agrícola se transformasse em um setor mais produtivo e que se incorporasse ao mercado, procurando acelerar o desenvolvimento econômico que respondesse aos interesses norte-americanos.

Paralelamente aos programas de educação agrícola, realizaram-se várias campanhas de alfabetização em diversos países da região. Os autores salientam que na década de 40, realizaram-se campanhas de alfabetização no: Equador, República Dominicana, México, Honduras, Guatemala, Peru e Brasil. Essas campanhas tinham uma concepção da educação como um fator de mudança social para efetivar os projetos de sociedade desejados.

Os autores apontam para a política de abertura de investimentos estrangeiros, e devido à ineficácia dos programas de alfabetização levou a uma ressignificação da EJA. Adotou-se, então, o conceito de “educação fundamental” que a UNESCO propagou no final da década de 40. Sem questionar o papel da educação como causa do progresso, o conceito de educação fundamental enfatizava que a formação econômica, política e social dos adultos deveria ser desenvolvida a partir de suas atividades cotidianas e de suas preocupações fundamentais. O conceito de educação foi ampliado e incluiu os campos básicos da vida como saúde, trabalho e vida familiar. Apareceu a realidade dos adultos como ponto de vista metodológico dos programas, mas a partir da ótica de que esses adultos carecem de planejamento do cotidiano. Esses programas tomavam o

⁶² CASTILLO, Afonso; LATAPI, Pablo. Educação não formal de adultos na América Latina: situação atual e perspectivas. IN; WERTHEIN, Jorge (org.) Educação de Adultos na América Latina. Campinas: Papirus, 1985., 11-72

adulto mais como objeto das ações, predominando o caráter assistencialista. O “subdesenvolvimento” é visto desde os aspectos ideológicos que analisa a falta de decisão e vontade dos indivíduos, convertendo-se em principal tema da época.

8.7 Os aspectos ideológicos na consolidação da industrialização Brasileira: da defesa do controle da nação à intensificação do monopólio internacional com concentração de riquezas

Os anos 50 propiciaram a disseminação de idéia socialistas, com suas diferentes tendências, as quais foram sendo incorporadas por vários segmentos da população, inclusive pelos educadores. Ao mesmo tempo, segundo Guiraldelli Jr.,⁶³ nos anos 1940 e 1950, ao contrário da Primeira República quando a maioria dos políticos defendia a “vocação agrária” do país, passaram a desejar e defender a industrialização. A burguesia brasileira tomou posição unânime, mas dividiu-se na forma como se daria o processo de industrialização. Parte dela acreditava que a industrialização deveria se dar sob o controle do capital nacional, outra parte defendia que o comando do processo de industrialização estaria com o capital internacional. Por outro lado para a classe média a industrialização significava desenvolvimento do país e o surgimento de oportunidades em diversos setores da economia, concretizando a possibilidade de acessão social. Os operários e as forças de esquerda entendiam que o avanço desse processo possibilitaria o surgimento de condições materiais necessárias para uma revolução nacional ou mesmo para uma revolução de caráter socialista. Parte da classe média e dos operários apoiaram a tese de que a industrialização deveria ser feita sob o controle dos princípios nacionalistas.

O projeto de país baseado no nacionalismo-desenvolvimentismo elaborado teoricamente pelo ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado 1955, subordinado ao MEC, sustentava uma produção teórica, cursos, publicações etc. veiculando a industrialização e nacionalismo com diretrizes para a prosperidade nacional que, de certo modo, servia como barreira ao capital estrangeiro no país. Suas

⁶³ GHIRALDELLI JR, 1994.,118

teses defendiam a idéia de desenvolvimento dentro da ordem, em que capitalistas e trabalhadores resolvessem seus conflitos por meio de mediação de organismos criados com tais finalidades. Era uma proposta veiculada as teses reformistas do capitalismo.

Segundo o mesmo autor,⁶⁴ o nacionalismo desenvolvimentista do ISEB tinha pontos de discordância com a política econômica dos governos dos anos 50 e início dos 60. Entre o suicídio de Vargas e a posse de JK, o governo Café Filho deixou para o comando da UDN, defensora do capital estrangeiro, o Ministério da Fazenda, o qual baixou a portaria 113 da Superintendência da moeda e do crédito que inverteu a política econômica nacionalista defendida pelas correntes varguistas, passando a conceder vantagens ao capital estrangeiro no país. JK como presidente utilizou-se dessa portaria para atrair o capital estrangeiro e provocar a aceleração e até mesmo a gênese do processo de criação de indústria de consumo durável (indústria automobilística e adendos). O processo de desenvolvimento das forças produtivas do país entram em contradição com a proposta do nacionalismo desenvolvimentista. Iani⁶⁵ destaca que JK manteve e apoiou-se na política de massas, mas realizou um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização dos novos investimentos. Essa foi uma política de defesa do grande capital, em que se intensificou o monopólio e a internacionalização da economia, aprofundando o processo de concentração de riquezas.

Guiraldelli Jr.⁶⁶ destaca que no início dos anos 1960, o Brasil deixa efetivamente de ser um país predominantemente agrícola. A população urbana começou a ultrapassar a população rural em número. O país passou a contar com um parque industrial diferenciado e muito produtivo, conseqüentemente a industrialização deixou de unir as forças sociais. Então entrou em cena a disputa pelo controle da divisão de lucros proporcionados pelo processo de desenvolvimento industrial. Com Jango no poder, abriu-se espaço para as forças de esquerda avançarem na conquista do nacionalismo. As teses mais ousadas indicavam abertura de caminho para o socialismo ou de democracia popular. O governo ganhou apoio popular nos sindicatos, nas

⁶⁴ GHIRALDELLI JR, 1994.,119

⁶⁵ IANI,1971., 70

⁶⁶ GHIRALDELLI JR, 1994.,119-120

escolas, no seio dos partidos de esquerda legal e ilegais, ao mesmo tempo cresceram também as organizações com a promoção da cultura popular, educação popular, desanalfabetização e conscientização da população.

Beisiegel⁶⁷ e Zotti⁶⁸ destacam que, mesmo com os investimentos estrangeiros nos anos 50, o desenvolvimento era marcadamente nacionalista, refletindo na consciência dos brasileiros como expectativa permanente de melhoria das condições materiais. Todavia, o desenvolvimento brasileiro, ao ocorrer desde os parâmetros do capitalismo, concentrava rendas, limitando o acesso aos frutos do mesmo. A extensão dos seus benefícios a um maior número de brasileiros implicaria em mudanças estruturais profundas. No início dos anos 60, o governo federal, alinhado a uma posição reformista, propôs mudanças que não negavam o capitalismo, que se dariam por meio de reformas de base com proposta de reforma agrária, administrativa, bancária e fiscal. A afirmação da necessidade das reformas estendia-se aos demais setores do Estado, incluído o sistema eleitoral, a organização urbana, o ensino universitário e a educação em geral.

Essas reformas estavam associadas a possibilidades de sobrevivência, fortalecimento político e ampliação das bases populares do governo Goulart. A luta pela realização das reformas apareciam como instrumento catalisador do apoio popular. Nesse sentido, os partidos e grupos de esquerda eram componentes indispensáveis a condução da política de massa. Contraditoriamente um projeto de desenvolvimento que se afirmava comprometido com o desenvolvimento capitalista, criava condições propícias para a mudanças do sistema, permeando o campo da educação em geral e em especial a educação de adultos. Para Iani,⁶⁹ as medidas daquele momento contavam com apoio da população que pressionava para as reformas de base. Nesse sentido, o governo Jango trouxe consigo todos os compromisso e ambigüidades da política de massas, governando sempre sob as várias pressões, as quais caracterizam a história do populismo. O autor realça que esse era um movimento político em que o Estado centraliza as ações de forma autoritária, com uma linguagem ideológica

⁶⁷ BEISIEGE, 2004., 109

⁶⁸ ZOTTI, 2004., 99

⁶⁹ IANI, 1971., 209

populista e políticas clientelistas, manipulando as massas. É uma forma de governar caracterizada pelo atendimento de algumas das reivindicações do proletariado e dos interesses do capital, ou seja, é uma política de conciliação de classes.

Essa característica dos anos 1962-64 como anos de crise políticas sucessivas, criando condições de uma crise geral do poder burguês, tanto quanto da economia nacional, materializando as condições para o aprofundamento dos debates sobre as reformas de base. Nesse sentido, destacamos para a ênfase de Zotti⁷⁰ de que essas condições possibilitaram maior organização e pressão da sociedade civil, acirrando a luta de classes com a ampliação da participação política da organização dos trabalhadores urbanos e rurais com greves, mobilizações, assembléias, crescimentos das organizações sindicais, surgimentos da Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais, assim como a mobilização dos estudantes e militantes subalternos em favor das Reformas de Base. É um processo que se refletiu na educação, na cultura e na necessidade da consciência política e social.

8.8 Os aspectos ideológicos das políticas educacionais: das práticas educativas voltadas ao mercado de trabalho e redefinição dos projetos de EJA à luta pela escola pública no processo de elaboração da LDBEN

A política educacional adotada nesse período, segundo Zotti,⁷¹ fazia parte do plano de metas de JK. Nesse sentido, atrelava a educação à necessidade de desenvolvimento, supervalorizando o ensino profissionalizante, não só no ensino médio como também o primário destinava-se a “educar para o trabalho” que significava direcionar o papel da escola à necessidade do mercado de trabalho. Guiraldelli Jr.⁷² também aponta para a proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem “vocaçãõ.” Para isso os recursos financeiros destinados ao ensino industrial entre 1957 e 1959

⁷⁰ ZOTTI, 2004.,100

⁷¹ ZOTTI, 2004.,98

⁷² GHIRALDELLI JR, 1994., 131

foram quadruplicados, ao mesmo tempo, não houve investimentos para metade da população sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que deveria reformular a estrutura educacional do país, então estruturada pelas Leis Orgânicas Gustavo Capanema, tramitou durante treze anos. No final de 1958, retomaram-se as discussões que tiveram sua origem na Nova Constituição de 1946, vigorando até 1964. De acordo com a Constituição a União deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional” e, conforme Saviani,⁷³ foi nessa Constituição que apareceu pela primeira vez a expressão “diretrizes e bases” associada à questão da educação nacional. Esse dispositivo foi o passo fundamental para a construção de uma Lei única com o papel de regular para todo o país a educação em todos os níveis e formas. Até então, a legislação em nível federal era constituída de formas parciais que tratavam cada um dos níveis da educação de forma isolada.

Segundo Guiraldelli Jr.,⁷⁴ para retomar as discussões, o Ministro de Educação e Saúde, em 1947, instalou uma comissão de educadores incumbidos de elaborar um projeto para a LDBEN. Esse projeto foi enviado ao congresso Nacional em 1949 e arquivado no mesmo ano. Dois anos depois, em 1951 houve a tentativa de desarquivamento do projeto, porém o Senado informou que o trabalho havia sido extraviado. Diante disso a Comissão de Educação e Cultura do Congresso partiu para os trabalhos de reconstituição do projeto. Entre idas e vindas do projeto, da Comissão de Educação e Cultura para o Plenário da Câmara e vice-versa decorreram-se seis anos. Em 1957, reiniciaram-se as discussões sobre o projeto e no final de 1958 a Comissão de Educação e Cultura recebeu um substituto - substituto Lacerda- que alterava profundamente o texto original. O substituto de Carlos Lacerda (UDN) baseava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948, trazendo para o texto da lei os interesses das escolas privadas.

⁷³ SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 4 Ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

⁷⁴ GHIRALDELLI JR, 1994.,112

Esse autor⁷⁵ destaca que dois anos antes da entrada do substituto Lacerda no Parlamento, em 1956, intensificou-se o debate entre defensores da escola pública e defensores da escola privada. Nos anos de 1940 e 1950, a rede pública de ensino cresce e os setores sociais mais democráticos concentram a luta na sua defesa. Por outro lado os empresários do ensino, os donos das escolas particulares, juntaram-se à igreja católica que lhe forneceu os argumentos da “liberdade de ensino e do direito da família na educação dos filhos.” Severino⁷⁶ ressalta desde o ponto de vista ideológico que a posição da igreja era, naquele momento acompanhada por um novo grupo político-ideológico: os partidários leigos da iniciativa privada no campo da educação. Assim, a liberdade de ensino, assumida pelos representantes da igreja como princípio ideológico doutrinário foi reapropriada pelos privatistas como princípio de autonomia empresarial.

Segundo Ghiraldelli Jr.,⁷⁷ o conflito envolveu partido políticos, igreja, os órgãos de imprensa, diversas associações, todos com posições definidas. Esse conflito que gerou a Campanha de Defesa da Escola Pública em 1959. O substituto Carlos Lacerda materializava uma ameaça à escola pública, educadores de várias tendências desencadearam a Campanha. Em 1959, foi publicado o Manifesto dos Educadores que centralizavam e organizavam a Campanha. Diferente do manifesto de 1932, o Manifesto de 59 não se preocupava com questões didático-pedagógicas, tratou somente de questões gerais de política educacional, que tratava da possibilidade de duas redes, a públicas e a particular, mas que as verbas públicas servissem somente a rede pública e que as particulares se submetessem à fiscalização oficial.

A campanha foi organizada formalmente em maio de 1960 na I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública em São Paulo. O autor ressalta que embora a campanha tivesse se organizado sob a hegemonia dos liberais foram os socialistas, em especial Florestan Fernandes, que levaram as discussões pelo interior através de palestras e encontros, como também foi com os setores mais a esquerda que a campanha saiu do âmbito da classe média e atingiu as classes populares,

⁷⁵ GHIRALDELLI JR, 1994.,113

⁷⁶ SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986., 83

⁷⁷ GHIRALDELLI JR, 1994., 113

principalmente nas Convenções Operárias da Escola Pública, realizada nos anos de 1960 e 1961 em São Paulo. Nesse sentido, a campanha engendrou desde concepções que colocavam no centro das preocupações as possibilidades de uma educação pública de acordo com as aspirações de modernização do país, em que a escola pública era colocada acima da sociedade, com um local de apaziguamento dos conflitos sociais e como promotora da harmonia social, até concepções que tratavam a escola pública apenas como uma das formas capazes de socializar a cultura para as classes trabalhadoras. Em artigo de 1960 de Florestam Fernandes, citado por Ghiraldelli Jr.,⁷⁸ a luta pela escola pública tratava-se apenas por

conquistas já alcançadas em países capitalistas avançados, ao participar da Campanha da escola pública pessoas de diferentes credos, políticos (...), limita-nos a defender idéias e princípios que deixam de ser matérias de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação a história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa(...) Apesar de socialista, somos forçados a fazer apologia de medidas que nada tem haver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas.

Em 1961, com o projeto já aprovado pela Câmara faltando apenas sua aprovação no Senado, segundo o mesmo autor,⁷⁹ a Campanha pela Escola Pública chegou no seu apogeu. Em junho, o sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo realizou a II Convenção em Defesa da Escola Pública. Intelectuais e dirigentes sindicais voltaram a questionar o projeto. Nos termos de Florestam Fernandes, a época pautou-se por fazer “*concessões a ânsia de poder dos círculos privatistas.*” Ainda em 1961, o projeto foi aprovado pelo senado e sancionado pelo presidente da república, recebendo mais de 200 emendas no Senado, procurando conciliar tendências em disputa. O autor destaca que grande parte dos integrantes da Campanha da Escola Pública consideraram a aprovação do projeto como uma derrota popular e o sancionamento da Lei pelo presidente uma traição para com as forças democráticas e populares. Por conseguinte a aprovação da LDBEN frustrou as expectativas dos setores progressistas. A Lei n.º 4.024/61 garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para

⁷⁸ GHIRALDELLI JR, 1994., 116

⁷⁹ GHIRALDELLI JR, 1994., 114 -116

estabelecimentos oficiais e os particulares, assegurando que verbas públicas poderiam ser colocadas na rede particular de ensino em todos os graus.

O texto da lei 4.024/61,⁸⁰ no que se refere à EJA, contemplou o Ensino Primário, conservou o texto da Lei Orgânica e tratou essa modalidade de educação como supletiva. O artigo 27 desta lei expressa que: “... *para os que iniciarem depois da idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondente ao seu nível de desenvolvimento*”. Essa Lei também conserva o texto da Lei Orgânica ao incluir no capítulo que trata do Ensino Primário, o Artigo 31 que: “*As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses...*” Além disso o Decreto n.º 51680/63, que regulamenta os exames de madureza, no Art. 4, traz que as práticas educativas de EJA visam à recuperação cultural: “...*o programa de Recuperação Cultural destinado a incentivar a criação de cursos de preparação para exames de madureza e a prestar-lhe assistência técnico-pedagógica...*” Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador

Segundo Ghiraldelli Jr.⁸¹ os dados em relação à situação da educação publicados pelo governo em 1963 mostram que metade da população continuava analfabeta, somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série, o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que procuravam e somente 1% dos alunos alcançavam o ensino superior. Naquele ano, o Governo Federal lançou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963-1965 e com relação à educação fixou como prioridade a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, a formação e treinamento do pessoal técnico. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% os gastos com a educação. Em 1962, de acordo com a LDBEN 4.024/61, o governo lançou o Plano Nacional de Educação. Como a LDBEN impôs ao governo a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação, o Plano com metas quantitativas e qualitativas era o instrumento dos investimentos com compromisso de atingi-las em oito anos. O PNE após 14 dias foi extinto com o golpe de março de 1964.

⁸⁰ VIERO, 2000., 89

⁸¹ GHIRALDELLI JR, 1994.,133-134

Segundo Beisiegel⁸² os programas dirigidos aos adolescentes e adultos analfabetos estavam relacionados as justificativas e às formulações gerais do projeto de desenvolvimento. Nesse sentido, objetivavam ser uma política de ampliação de bases populares de sustentação dos grupos no poder. Em 1958, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, sendo que na primeira etapa deu-se como Plano Piloto experimental que previa trabalhos de expansão e melhoria do ensino primário fundamental e iniciação profissional de adolescentes e adultos, para ser realizado em um município de cada região (Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste e Sul do país). Paiva⁸³ destaca que esta campanha pretendia ser um programa experimental destinado à Educação Popular em geral, de crianças e adultos, com isso visava combater o analfabetismo em todas as suas frentes. Nesse momento, o enfoque do analfabetismo passa a ser visto como fenômeno social que tem causas socio-econômicas.

Segundo Paiva,⁸⁴ essa Campanha marcou uma nova etapa da Educação de Adultos, seu ponto de partida foi o reconhecimento da ineficácia das campanhas lançadas anteriormente e, a partir disso, pretendia mobilizar educadores para novas soluções. Para isso criou-se no Centro Brasileiros de Pesquisas Educacionais um setor destinado ao estudo dos problemas de educação e ciências sociais, colocando a necessidade de estudos experimentais que oferecessem métodos de atuação pedagógica que evitassem novos fracassos. Por conseguinte, a criação da Campanha já era resultado de um processo de busca de soluções que vinham sendo discutidas desde o final de 1956, quando alguns educadores e economistas ligados ao governo JK começaram a questionar as idéias presentes no Plano de Metas em relação ao campo educacional. Em 1957, várias comissões estudaram o problema com a finalidade de apontar soluções para um programa curto prazo. Surge, então a proposta de um projeto piloto de escolarização primária tanto da população em idade escolar como dos que ultrapassassem tal idade. Os resultados pretendiam servir de base para um programa em nível nacional.

⁸² BEISIEGEL, 2004., 170

⁸³ PAIVA, 1987.,214

⁸⁴ PAIVA, 1987.,214-215

Para a delimitação do projeto experimental, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais utilizou-se das informações colhidas pelos estudos sobre as comunidades urbanas e suas áreas de influências, sugerido pelo representante da UNESCO em missão no Brasil, organizado na mesma época. Foram utilizados, para a formulação do projeto experimental, em especial os trabalhos sobre a delimitação das regiões culturais brasileira. Ainda em 1957, foi destinado como área laboratório do projeto o município de Leopoldina, cujas práticas pretendiam ser controladas a partir dos conhecimentos de inter-relação dos problemas educativos com a situação socio-econômica local. Para a realização do projeto, os organizadores enviaram para o congresso a proposta de inclusão de verba de 20 milhões de cruzeiros para o financiamento da experiência, a qual foi aprovada com alterações, cujos recursos deveriam ser aplicados em uma Campanha de Erradicação do Analfabetismo por meio de um Plano Piloto em um dos Municípios de cada uma das regiões do país, dessa forma, os recursos solicitados deveriam ser divididos entre as cinco regiões.

Assim, buscava-se ensinar métodos e processo de elevação do nível cultural da população e também de erradicação do analfabetismo, determinando seu custo e sua aplicabilidade em massa, a curto prazo com eficiência e êxito certo. Nesse sentido, pensava-se na ampliação progressiva dos processos que fossem consagrados na experiência, cientificamente controlada. A Campanha foi efetivamente lançada a partir de 1960 nos cinco projetos determinados pelo congresso sendo que no Rio Grande do Sul foi escolhido o Município de Júlio de Castilhos.

Beisiegel⁸⁵ destaca que a educação de adolescentes e adultos analfabetos toma forma mais definida em 1962, sob a inspiração do Ministro Darcy Ribeiro. A partir de um diagnóstico da situação educacional do país em 1962, o Ministério da Educação e Cultura colocam em prática um programa de emergência, situando a educação de adultos entre os objetivos prioritários da Administração Federal. Entre as medidas estava a convocação de todos os brasileiros para um esforço nacional no sentido de atingir a massa de analfabetos, como também a coordenação das atividades da Campanha e serviços para atingir os objetivos mínimos. Nesse sentido, deveriam matricular-se em classes noturnas de recuperação cultural e cívica, os jovens ainda

⁸⁵ BEISIEGEL, 2004.,173

analfabetos e que completassem em 1962 entre 14 e 18 anos, de modo que dentro de cinco anos não existisse nenhum menor de 23 anos que não tivesse tido uma oportunidade de alfabetização.

Começava a delinear-se uma nova política da união para a educação de adultos. No final de 1962, ocorreu o lançamento de quatro milhões de cartilhas de alfabetização e de 150 mil exemplares do manual de preparo e orientação do alfabetizador. Nessa ocasião, no pronunciamento do Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, a alfabetização de adultos é colocada como responsabilidade de todos os cidadãos. Nos termos do Ministro, citado por Beisiegel⁸⁶

a educação é tarefa de todos, cada um há de contribuir segundo suas possibilidades, seja produzindo materiais para a instrução, seja cedendo instalação e recursos para a criação de classes, seja oferecendo seus próprios serviços como instrutores para a alfabetização.

As justificativas das ações davam-se desde a perspectiva que *“o analfabeto encontra dificuldade para participação das atividades produtivas e que a condição do iletrado corresponde a inevitável condenação “marginalidade não apenas política mas também econômica e social.”* Destacava-se a necessidade da alfabetização como meio para a participação de todos no processo político. Segundo as palavras do presidente Goulart, citado pelo mesmo autor

(...) é preciso que todos compreendam que o regime democrático, baseado na representação popular, será tanto mais forte e democrático, quanto maior for a participação do povo no processo político. Se considerar que os analfabetos atingem as camadas sociais mais baixas estão excluídos do debate do sistema representativo os setores populares.

Segundo o autor, a população da época era de 40 milhões maiores de 18 anos, sendo que 20 milhões eram analfabetos e, considerando que a Constituição Federal negava o voto aos mesmos, tornava-se evidente o enfraquecimento do regime democrático, ao excluir uma grande parte dos brasileiros do direito de acesso ao processo político, conseqüentemente a não incorporação das bases de sustentação política dos grupo que representam o povo no governo.

Nesse contexto, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, convocado e patrocinado por muitas entidades públicas e privadas. Segundo Paiva,⁸⁷ pode ser considerado um marco no debate entre as diferentes concepções de

⁸⁶ BEISIEGEL, 2004.,73-74

⁸⁷ PAIVA, 1987.,206-207

Educação de Adultos. Esse congresso ao mesmo tempo que foi uma revisão feita pelos profissionais da educação do que se fizera no país nesse campo da educação, também representava a busca de soluções racionais, encontradas através de pesquisas e experimentos dos problemas educativos. Como preparação do congresso, realizaram-se seminários regionais onde os educadores abordaram os aspectos regionais e locais do problema. Esse processo garantiu que 210 teses fossem enviadas ao Congresso Nacional. Era consenso o funcionamento precário das Campanhas de Alfabetização e a falência tanto estratégica como de método de combate ao analfabetismo.

A mesma autora destaca que o Congresso possibilitou a oportunidade de manifestação de diversos grupos de educadores preocupados em buscar novos métodos para a Educação de Adultos. Estavam presentes desde grupos com posições que a educação de adulto servisse de instrumento de prevenção à subversão, e por meio dela buscavam evitar as perturbações sociais que poderia ocorrer com uma alfabetização em massas, como também os que acreditavam que os trabalhadores não podiam ficar a mercê de uma minoria que constituía o governo e decidia os destinos da pátria. Esses buscavam a erradicação do analfabetismo com finalidade de construir a democracia liberal, em que a educação de adultos era vista como meio de preparar elementos melhores para tomar a direção da coisa pública sem subverter a ordem social, de forma que a sociedade pudesse evoluir sem rompimentos. Ou seja, seria a revolução burguesa brasileira que integraria a todos em uma democracia liberal. Entretanto, outros grupos defendiam uma educação de adultos como instrumento de transformação social para a construção da sociedade futura diferente da atual.

A equipe do Rio Grande do Sul, segundo a autora incluiu entre a suas conclusões que o problema da educação de base não é uma questão de conteúdo, mas de formas e meios de comunicação, recomendando que se buscasse meio de solidariedade como pólos de atração da comunidade e a partir deles se estabelecessem novos centros de interesses. O grupo de Pernambuco levou para o congresso a necessidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e sua participação em todos os momentos da vida pública. Sugeriram o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem. Paulo Freire apresenta o tema: Educação de adultos e as populações marginais: o problema

dos mocambos. Sua tese apontava para a concepção em relação a sua elaboração posterior sobre Educação que ele primeiro chamou de Educação Libertadora e depois de Pedagogia do Oprimido. O grupo de Pernambuco sugeria a criação de grupos de estudos e de ação dentro do espírito de autogoverno o de um processo de conscientização tanto dos educadores como dos educandos.

Esse contexto de lutas com caráter emancipatório que tem como base um projeto de país gerou mudanças nos dados dos censos em relação às taxas de analfabetismo que explicitam as mudanças qualitativas daquele período. Sendo assim, os censos apresentam a seguinte configuração da população de 15 anos ou mais a partir de 1900: 1900 65,3% de analfabetismo em uma densidade demográfica de 17.438.434; 1920 69,9 % numa densidade demográfica de 30.635.605; 1940 56% numa densidade demográfica de 41.236.315; 1950 50% numa densidade demográfica de 51.944.397; 1960 39,5% de uma densidade demográfica de 70.119.071; 1979 33,1% numa densidade demográfica de 94.501.554.

8.9 As práticas educativas de EJA dos movimentos sociais como realização do processo de emancipação das classes populares

O contexto do final dos anos 50 e início dos anos 60 traduziu-se no campo educacional na intensificação da luta de classes, refletindo-se em inúmeros movimentos sociais que desenvolveram práticas educativas voltadas para a conscientização das classes populares. Intensificaram-se movimentos voltados para a promoção da cultura popular que valorizam as expressões culturais do povo. São essas práticas que estiveram na origem da elaboração presente na obra de Paulo Freire. As mesmas contribuíram para romper com concepções que tratavam os adultos como sujeitos desprovidos de saberes, ou seja, contribuem para romper com os aspectos ideológicos que alimentam o preconceito aos adultos analfabetos, passando a tratá-los como criadores de cultura. A elaboração de Freire foi parte do momento em que a experiência de classe se traduz em movimentos organizados de resistência às relações capitalistas materializando propostas de Educação Popular e de Adultos. É nesse momento que a Educação Popular consolida-se como um novo paradigma para pensar a EJA.

As práticas do Movimento de Educação de Base - MEB envolveram a relação com o Estado, no campo da Educação de Adultos e traduziu-se na criação do Movimento Nacional Contra o Analfabetismo - MNCA. No Primeiro momento, em 1961, o Movimento de Educação de Base organizado pela Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil ao articular-se com o governo federal, passou a ser patrocinado pelo mesmo. Este teve origem em experiências de educação radiofônica no Nordeste. Segundo Paiva,⁸⁸ o MEB, embora estruturado sob a responsabilidade da Igreja, foi confiado a leigos que assumiram a responsabilidade pela reflexão, planejamento e execução, no sentido de realizar um trabalho de promoção humana por meio da educação do povo sem propósitos evangelizadores. Sua prática teve como base a organização do sistema de rádio-educação no Nordeste.

A autora aponta que, em 1961, foram abertas 2.687 escolas radiofônicas, atingindo 38.733 alunos. No mesmo ano, realizaram-se cursos para a preparação da equipe de trabalho tanto líderes como monitores, atingindo um total de 1.182 pessoas. Era uma prática organizada em forma de “sistemas” que compreendia uma determinada área geográfica, existiam, portanto, vários sistemas num mesmo Estado. Em 1961, o MEB estabeleceu 11 sistemas que atuavam em 7 Estados, sendo que alguns contavam com uma equipe estadual especialmente treinadas para coordenar as atividades dos diversos sistemas. Em 1963, a partir do Decreto n.º 52.267 do Governo Federal, o MEB ampliou seu âmbito de atuação, desdobrando-se em novas escolas e sistemas a fim de atender as áreas subdesenvolvidas do país. Quando o Movimento atingiu a maior amplitude, atuava em 14 Estados com um total de 59 sistemas e 111.066 alunos concluintes. Os sistemas eram compostos de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam da preparação e execução dos programas por meio da emissora da diocese local e do contato com as classes. Para o funcionamento das escolas radiofônicas, faziam parte os monitores escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo. No primeiro ano de funcionamento o MEB organizou a equipe nacional e apenas iniciou a teorização, que refletia a transformação do pensamento cristão no Brasil.

⁸⁸ PAIVA, 1987.,223-224

A partir de 1962, o MEB começou a caracterizar-se como um Movimento de Cultura Popular com metodologia própria que transcendia a organização de escolas radiofônicas, a partir da definição de que a educação deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo e do Brasil. Nesse sentido, a educação era vista como um processo de conscientização e assumia uma posição engajada para essas transformações. Ela aceitava a premissa de que a luta de classes existe e definia sua posição a favor das classes menos favorecidas. Do ponto de vista cristão a promoção humana estava intimamente relacionada a preparação para a participação na vida política econômica e social do país. Na conscientização justificava a exigência da humanização de forma que o humanismo cristão assumisse uma dimensão histórica e se comprometesse com a transformação social e com o combate à dominação de um homem sobre outro. A educação autêntica era aquela que possibilita o educando ser criador, situando-o na plenitude de seu papel de sujeito de cultura.

Nesse sentido, a educação precisava transcender a mera escola radiofônica para melhor atuar nas comunidades rurais. Além da pedagogia radiofônica desenvolveu-se uma metodologia de animação popular definida como um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos a partir de seus elementos de liderança, e, por meio deles, buscava atender a toda a comunidade local vinculando a problemática local a nacional e internacional. O processo educativo efetivava-se a partir do treinamento de lideranças locais, como também assessoramento aos sindicatos rurais. Buscava-se integrar a escola a vida da comunidade, para isso formava alunos e monitores ao mesmo tempo que estimulava a atuação de lideranças treinadas. Para organizar as práticas educativas, procurava-se conhecer e valorizar a cultura e a arte popular, incentivando a organização de teatros populares, a promoção artesanal, a preservação e multiplicação dos grupos folclóricos. As concepções do MEB estavam em seu material didático, a cartilha *Viver e Lutar*.

A União Nacional dos Estudantes também teve participação efetiva na organização de Movimentos voltados a promoção cultural. Segundo Paiva,⁸⁹ seu envolvimento deu-se por meio dos Centros Populares de Cultura que se expandiram por todo o país a partir de 1962. O primeiro deles surgiu no Sindicato dos Metalúrgicos

⁸⁹ PAIVA, 1987.,131-134

de São Paulo, entretanto, ao longo de 1963, foram difundido pelo resto do país, multiplicando-se nas grandes cidades, onde a UNE volante teve um papel significativo. Sua base de atuação era o teatro de rua com a produção e montagem de peças, ao mesmo tempo que desenvolvia atividade como: cursos variados de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia, produção de filmes, exposições gráficas e fotográficas em praças públicas e em outros locais de concentração popular, realização do I Festival de Cultura Popular no qual foram lançados os Cadernos do Povo e a I Noite de Música Popular Brasileira, patrocinou gravação de discos, desenvolveu programas de edição própria publicando literatura de cordel e fundou uma rede nacional de distribuição de arte e de cultura. O objetivo principal do CPCs era contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente por meio da arte didática de conteúdo político, pois o plano cultural era visto como um dos planos de luta pela transformação social do país. O trabalho era desenvolvido pelo compromisso com as classes oprimidas e a arte era vista como um veículo de conscientização.

A mesma autora destaca que no final de 1962 a UNE fez uma crítica sobre a forma de atuação dos CPC, considerando que as atividades se restringiam a um ativismo. A partir da crítica, a UNE buscou substituiu as práticas educativas por novas possibilidades e uma delas é a alfabetização de adultos. Segundo Beisiegel,⁹⁰ o envolvimento do Movimento Estudantil na educação de adultos, em 1962, por meio da Comissão de Alfabetização da União Nacional de Estudantes, delineou a orientação para a Campanha de Alfabetização de Adultos, a qual era vista como um elo a mais na luta popular, pelo fato que daria aos estudantes um contato direto e aprofundado com a realidade brasileira, particularizada em cada caso concreto da pessoa analfabeta e com ela fortaleceria as relações operário-estudantil-camponesa. A luta contra o subdesenvolvimento, a miséria, a fome fazia parte dos objetivos dos estudantes por meio da UNE.

Os estudantes lutavam contra os privilégios, com isso buscavam restituir aos brasileiros as conquistas humanas. Isso os levou a organizarem os trabalhos com alfabetização de adultos, destacando-se a experiência de Guanabara, a qual serviu para avaliação e reflexão a fim de orientar as práticas posteriores. O autor destaca que

⁹⁰ BEISIEGEL, 2004., 174 - 175

essa se desgastou em reuniões de discussões teóricas referentes à cartilha que deveria ser usada, quando já no final do ano a comissão se encontrava sem nenhuma prática ou plano de trabalho concreto, iniciou, então a prática de alfabetização que não durou um mês por falta de planificação.

Esse processo de reflexão possibilitou acumular algumas experiências que serviram de base para a estruturação da Comissão de Alfabetização em outubro de 1961, que apontava para novas práticas. Em 1962, Comissão já se apresentava estruturada para a condução das práticas. Criaram-se departamentos para levantamentos de locais, de recrutamento de Alfabetizadores, de Publicidade, Secretaria e Coordenação Geral. Assim a alfabetização de adultos funcionou em diversas escolas ainda em Guanabara, quando a Comissão organizou um curso de preparação de alfabetizadores, o qual teve dificuldades no seu processo, não conseguindo concluir, pois os candidatos freqüentes no início se ausentavam no decorrer da sua realização. O fracasso da experiência levou a conclusão de que a melhor maneira de formar alfabetizadores era a prática, para isso dois ou três alfabetizadores acompanhavam como monitores de classe a aula de alfabetizador mais experiente como forma de aprender. Simultaneamente confirmou-se a necessidade da cartilha e, a partir dessa constatação, criou-se um Departamento Pedagógico para viabilizá-la. Este, por sua vez, optou pela adoção e adaptação da cartilha do Movimento de Cultura Popular do Recife.

As experiências iniciais possibilitaram a UNE articular um Movimento Nacional de Alfabetização. Em janeiro de 1963, a UNE organizou o I Seminário Nacional de Alfabetização, objetivando uma Campanha de grandes proporções. Para essa prática contou com a existência de uma cartilha oficial, a qual era inspirada na cartilha do Movimento de Cultura Popular MCP, a qual materializava os debates e trabalhos centralizados no Recife que buscava no povo as fontes do processo de sua educação. Entretanto o Movimento Estudantil preservava a flexibilidade de procedimentos, pois a cartilha era vista com experimental, sujeitas a modificações impostas pela prática, ao mesmo tempo que eram autorizados quaisquer guias de leitura para adultos, visto que a Comissão ainda procurava um instrumento mais adequado a realização dos objetivos do Movimento Estudantil.

Paiva⁹¹ destaca a importância dos Movimentos de Cultura Popular, embora não se multiplicando como os CPCs, pois, enquanto os últimos contavam com Estudantes Universitários, os MCP precisavam do apoio público para suas práticas. A origem dos MCP está no Movimento do Recife, criado em 1960 e atuante até 1963, ligado à Prefeitura, por iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais. Esses buscavam desenvolver a alfabetização e a educação de base para proporcionar a elevação cultural das classes populares e sua conscientização por meio da aproximação entre juventude e intelectuais orgânicos. O MCP realizou experiência de educação pelo Rádio com recepção organizada em escolas experimentais para a qual foi preparado o Livro de Leitura. Transmitiam programas de alfabetização de 50 a 60 minutos de aulas noturnas durante dias úteis e de educação de base de 10 a 20 minutos. Aos sábados e domingos eram feitas as transmissões musicais ou teatrais por meio da divisão de teatro do MCP ou levados ao ar as novelas gravadas pela SIRENA. As aulas seguiam o roteiro do livro de leitura contavam com um monitor, especialmente treinado de forma intensiva durante três semanas e buscava desenvolver os trabalhos educativos numa perspectiva de desenvolvimento comunitário. A alfabetização tinha como objetivo integrar o educando na vida cultural e política do país e de apresentar a ele uma perspectiva de melhoria de vida.

As práticas educativas tinham como pilares a alfabetização e a educação de base, para isso utilizava-se de vários meios informais de educação, organizados pelo Movimento com suas escolas e associação de Cultura Popular os quais serviam de ponto de partida para as atividades culturais espontâneas da comunidade e promovidas pelo Movimento. Essas se desenvolviam em parques de culturas e praças culturais que objetivavam proporcionar condições de lazer, oferecer oportunidade de recreação educativa e de enriquecimento cultural, práticas de esportes e apreciação crítica de cinema, de teatro e de música. Por meio dessas práticas, o Movimento buscava despertar e debater sobre os problemas da comunidade. Onde não fosse possível organizar em uma praça, os debates davam-se em Núcleos de Cultura organizados. Neles eram promovidas práticas educativas voltadas para a educação infantil de adolescente e de adultos, como recreação, esportes, clubes de literatura, teleclubes e

⁹¹ PAIVA, 1987.,236

cineclubes, galerias de arte popular, círculo de cultura e de leitura, clubes de pais, teatro. Buscava-se, assim, uma nova experiência de Universidade Popular.

A mesma autora⁹² realça que os MCP também se expandiram pelo país, destacando-se o MCP de Pernambuco e a Campanha de “Pé no Chão Também se Aprende a Ler” no Rio Grande do Norte, a qual desenvolveu atividades com caráter próprio, entretanto teve como base as formulações teóricas semelhantes as do MCP Pernambucano. Esta Campanha resultou na evolução da Rede Escolar Municipal. Em 1963, surgiram muitos movimentos locais, públicos e privados em todo o país, com muitas particularidades, porém apresentando características semelhantes. A comunicação entre as diferentes experiências possibilitava uma base comum na abordagem do problema do analfabetismo.

Em 1963, tomou posse como ministro da educação Paulo de Tarso que, por sua vez, deu ênfase a uma política cultural que incluía um programa de ajuda e estímulo aos Movimentos de Alfabetização Popular. Na prática, criou um grupo de trabalho encarregado de fazer o levantamento dos movimentos existentes e das respectivas necessidades financeiras para que a união pudesse subvencioná-los por meio de um fundo especial. A dificuldade de levantamento levou a promoção do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em Recife entre 15 e 21 de setembro 1963. Esse encontro foi convocado pelo MEC e patrocinado pela Secretaria de Educação do Recife e organizado pelo MCP de Pernambuco, MEB, Instituto de Cultura Popular de Goiás e Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e UNE. Pressupondo que havia muitos movimentos no país a divulgação do encontro utilizou meios de comunicação de massa como rádio e jornais, objetivando atingir todos os movimentos de alfabetização e promoção da cultura popular do país. O encontro visava conhecer a amplitude das mobilizações e proporcionar o intercâmbio de experiências entre Movimentos de Alfabetização de Adultos e Cultura Popular como também estudar a viabilidade de uma coordenação nacional.

Segundo dados do Encontro, citado por Paiva,⁹³ participaram 158 delegados credenciados, 69 observadores e 22 convidados. Os Movimentos que participaram

⁹² PAIVA, 1987., 237 -245

⁹³ PAIVA, 1987., 245

foram categorizados em: Movimentos dedicados preferencialmente à alfabetização como o MEB, De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Movimentos dedicados preferencialmente a pesquisa e elaboração de manifestações artísticas de conteúdo e forma popular CPCs, movimentos dedicados a atividades diversificadas MCPs e Movimentos Comunitários como o de Ijuí. Entretanto, no conjunto dos movimentos, a alfabetização era a prática educativa mais difundida, sendo desenvolvida por 44 Movimentos, e em 38 deles a havia adquirido caráter prioritário. Na maioria dos casos, a alfabetização era realizada em pequena escala e em condições precárias, poucos contavam com a ajuda oficial, a maioria desenvolvia trabalhos restritos ao voluntariado em pequenos núcleos à noite. A alfabetização era realizada com auxílio de cartilhas, em geral do MCP de Pernambuco ou do MPA da UNE. Todos os Movimentos expuseram suas dificuldades financeiras e materiais que impediam a expansão e aprofundamento, obrigando-os a manutenção do sistema de voluntariado.

Segundo a mesma autora,⁹⁴ foram sistematizados como base comum: compreender e valorizar a cultura popular, aquilo que houvesse de mais específico e significativo na mesma; criar condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir de sua própria cultura, assumindo a condição de sujeitos da própria criação cultural, fazendo-os não apenas receptores mas também criadores de expressões culturais. Objetivava-se o desenvolvimento da capacidade de criação, encontrando, assim, uma forma brasileira para práticas educativas ligadas às artes e a cultura popular e, por meio do diálogo, criar a arte com o povo, dinamizando a vida comunitária e incentivando manifestações coletivas de arte. O diálogo entre intelectuais e o povo tinha como ponto de partida a arte para chegar a análise crítica da realidade social. Eram práticas educativas que rompiam com a concepção assistencialista e filantrópica para uma concepção onde se aprende com os educandos. Os movimentos buscavam a autenticidade da cultura brasileira, valorizando a criação do brasileiro e a alfabetização e promoção da cultura popular eram vistas como tarefas políticas, como luta política e como meio de libertação popular.

Por meio desses recursos, buscavam-se ampliar as discussões dos problemas nacionais e a formação de uma consciência política e social que construísse com os

⁹⁴ PAIVA, 1987., 247-248

brasileiros o processo de libertação econômico-social e político-cultural. Essa era uma tarefa histórica, porque ao estar consciente da dominação a que os brasileiros estavam submetidos, buscava-se prepará-los para lidar com a dominação e, assim, possibilitar a efetiva participação da vida nacional. Por conseguinte, era comum nos diferentes movimentos sociais a concepção de que o analfabeto era um homem capaz e produtivo e o trabalho com a educação de adultos buscava a conscientização e organização política dos brasileiros. Alfabetizar não pode ser distinto de conscientizar. Os núcleos de alfabetização deveriam ser o início da organização das comunidades e a crítica à realidade que produziu analfabetos era a base da crítica do dispositivo constitucional que proibia o voto do analfabeto negando-lhe a condição de sujeito das decisões políticas. Por isso o encontro propunha que além de ampliar a ação alfabetizadora dos movimentos, esses trabalhassem também na formação da opinião pública no sentido de estender ao analfabeto o direito ao voto.

8.10 A difusão das idéias de Freire na realização das práticas educativas comprometidas com a emancipação das classes populares

No contexto histórico dos anos 50 e início de 60, surgiram novos profissionais nos meios educacionais, saídos da atuação concreta dos Movimentos Educativos que se multiplicaram. Foi nesse quadro que as idéias de Paulo Freire foram amplamente difundidas, exercendo influência sobre os profissionais da educação em geral. Sua elaboração esboçada desde o início dos anos 60, nas suas atividades como educador por meio do MCP de Pernambuco, consolidou a reflexão sobre o aspecto social nos meios pedagógicos. O “círculo de cultura” é uma categoria daquele movimento fundamental na sua obra posterior. Para Freire,⁹⁵ o “círculo de cultura” é o espaço onde se materializa o diálogo sobre o objeto a ser conhecido e sobre a representação da realidade a ser decodificada. Nele os presentes respondem as questões provocadas pelo coordenador do grupo aprofundando suas “leituras do mundo.” Por conseguinte, o trabalho é desenvolvido a partir da “leitura de mundo” que precede a “leitura da

⁹⁵FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 78 e **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

palavra”. O debate que surgir daí possibilita uma releitura da realidade, que pode resultar no engajamento em práticas políticas com vistas à transformação da sociedade. A organização do trabalho tem como finalidade a compreensão para a transformação da realidade.

Encontramos⁹⁶ esboçados nas elaborações dos Movimentos daquele contexto uma nova compreensão do trabalho do professor e do aluno em relação a práticas educativas no processo de escolarização dos adultos, sistematizada por Freire⁹⁷ ao longo de sua obra. Nesse sentido, nas práticas educativas de ensinar e aprender há uma mudança do *professor* que ensina e do *aluno* que ouve, para o sujeito que dialoga a partir da leitura de mundo do educando. A relação dialógica, presente ao longo da obra de Freire, faz com que se escute as outras formas de ser, de pensar, de valorar e, ao escutar, aprende-se a “falar com” e não “falar sobre.” Sendo assim, o educador fala com o educando e não sobre ele, havendo uma tentativa da superação de uma maneira de ler o mundo para outra mais crítica. Este diálogo é um processo permanente de ação-reflexão, pois considera o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo e não se esgota na relação professor aluno. É na relação dialógica que se funda o ato pedagógico, pois é essa relação que torna possível o pensamento crítico e inquieto do educador capaz de romper com a “educação bancária” possibilitando o pensamento crítico gerado a partir da interação entre o dizer dos educandos e educadores.

O processo educativo é permanente na medida em que o educador problematiza com os educandos o conteúdo e não disserta sobre ele como se tratasse de algo já feito e acabado e, no ato de problematizar com os educandos, o educador encontra-se igualmente problematizado. Entretanto a problematização parte das situações concretas, distanciando-se dela para um retorno de forma crítica. Assim, é uma prática em que o educador continua aprendendo, o que torna o processo educativo permanente onde os ciclos de conhecimento se relacionam dialeticamente, rompendo

⁹⁶ VIERO, Anezia. **A educação do professor: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação. Universidade federal do rio grande do Sul., 41 -44 e 51-59

⁹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998; **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

com a dicotomização do momento da produção de um conhecimento e o momento em que se conhece o conhecimento existente.

A produção de conhecimento expressa-se na prática que surge na reflexão, na crítica, na inquietação e no questionamento exigente. Por conseguinte, as mudanças sugeridas no trabalho do professor, negam a divisão social de trabalho que dicotomiza o ciclo do conhecimento, responsável por consolidar o papel da escola básica como o lugar onde se trabalha com o conhecimento existente, cujo papel do professor no ato educativo é o de transferir conhecimentos. Desde esse ponto de vista, a escola transforma em um espaço onde se vende conhecimentos por meio da venda de livros didáticos.

O diálogo é condição fundamental no “círculo de cultura” é um dos pontos comuns dos movimentos da época, o qual é colocado como caminho possível para as práticas educativas realizadas com os adultos, visto que por meio dele há possibilidade de problematizar a imagem negativa do analfabeto e com isso os adultos descobrem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Nesse sentido, na sistematização presente na obra de Freire, o processo de alfabetização de adultos vai além das normas metodológicas lingüísticas, pois trabalha com a dimensão de totalidade da linguagem do mundo, de forma que as técnicas do método de alfabetização, tomadas isoladamente, não dizem nada do método, e, também, não podem ser percebidas segundo critérios de simples eficiência técnico-pedagógica.

Alfabetizar é conscientizar não no sentido apenas de conhecimento ou reconhecimento, mas como opção, decisão e compromisso. A prática educativa presente no processo de alfabetização para Freire⁹⁸ faz parte da pesquisa do ‘*pensamento-linguagem*’ dos alfabetizandos, visto que através de sua linguagem esses sujeitos expressam sua criação cultural. Assim, a pesquisa do “universo vocabular” entre os alfabetizandos é uma referência para organizar as atividades de alfabetizar. Essas palavras que Freire⁹⁹ chamou de “palavras geradoras”, constituem significações que configuram situações existenciais, refletindo o meio cultural dos alfabetizandos. O

⁹⁸ FREIRE, Paulo **Um olhar sobre a alfabetização**. Belém: Universidade Federal do Pará/Núcleo Pedagógico Integrado, 1995. Texto digitado

⁹⁹ FREIRE, 1987.

processo de alfabetização, por meio das “palavras geradoras”, possibilita que os alfabetizados possam ganhar distância e ver sua experiência para começar a descodificá-la. Ou seja, é na análise e na reconstituição da situação vivida que se geram reflexões para abertura de possibilidades concretas de transformação, com isso o que é fechamento pouco a pouco vai se abrindo: a consciência passa a escutar os apelos que provocam sempre mais além de seus limites e faz-se crítica.

8.11 As transformações das políticas educacionais como realização de novos parâmetros para a educação pública do Rio Grande do Sul

No Estado Novo no Rio Grande do Sul, segundo Louro,¹⁰⁰ continuava sendo dirigido mais para o resto do país do que para o mercado interno do próprio Estado. Entretanto esse modelo iniciou seu esgotamento com a intensificação da entrada da tecnologia no campo que tem como resultado a mecanização da agricultura, a utilização de algumas áreas de terra passou de criação para a plantação, houve a concentração da propriedade, implicando na expulsão dos trabalhadores rurais. A acentuação do êxodo rural configurou o que autora nomeia como “gaúcho a pé”, categoria utilizada na literatura regional. Assim, intensificaram-se nas cidades as zonas de pobreza, havendo uma expansão dos núcleos urbanos, da indústria e do comércio no Estado.

No contexto de 1945 a 1964, segundo a mesma autora,¹⁰¹ o Estado do Rio Grande do Sul apresentou as características do contexto brasileiro, crescendo as diferentes formas de organizações da sociedade, intensificando o debate sobre a realidade brasileira, em especial as diretrizes da educação e da educação de adultos. Foi um momento de crescimento do setor urbano industrial, ao mesmo tempo de aprofundamento da desigualdade na distribuição de renda, acentuação dos problemas sociais com êxodo rural e com o aumento das zonas de pobreza nas cidades como: desemprego, carências de transporte, de energia elétrica e de outros elementos da infra-estrutura urbana. Essa realidade das cidades, em especial de Porto Alegre, cria problemas, dentre eles, a falta de atendimento escolar.

¹⁰⁰ LOURO, 1986.,22

¹⁰¹ LOURO, 1986.,28

No setor industrial gaúcho destaca-se as indústrias de alimentos, têxtil, calçados e de fumo e, como no resto do Brasil, intensificou-se a tendência de entrada do capital estrangeiro no Estado. As leis capitalistas expandiram-se em todas as células da sociedade, inclusive no setor agrário, que despontou para a produção empresarial, utilizando-se de métodos modernos, mais científicos, em que a organização do campo se dá sob o modelo capitalista.

No campo da educação pós 1930, segundo Louro,¹⁰² destacou-se o governo Flores da Cunha, de 1935 a 1938. Nesse governo foram feitas alterações de ordem administrativa de modo mais específico na educação do Estado. Naquele momento, foi criada a Secretaria de Educação e de Saúde Pública desvinculando essas áreas da Secretaria do Interior. Ao mesmo tempo essa Secretaria organizou uma seção técnica de pesquisa e orientação educacional, o Centro de Pesquisa e Orientação Educacional – CPOE. Na fase do Estado o Novo, houve uma atenção especial em relação a educação do Rio Grande do Sul. Nos termos do Secretário de Educação, citado pela mesma autora:

pela primeira vez o Estado enfrenta o problema da educação dentro de um projeto orgânico, com diretrizes bem definidas, isso representa elevar o padrão de capacidade do professorado bem como reformar o trabalho escolar e ampliar as bases matérias para educação.

Essa posição do governo resultou em um desenvolvimento de prédios escolares e sua condição de funcionamento, como aumento do número de professores.

Nesse mesmo momento, houve um destaque para um “planejamento orgânico”, vinculando-se a tendência de planificação do contexto brasileiro. Nas palavras do Secretário da Educação do Rio Grande do Sul, citado por Louro,¹⁰³ fica explícita a concepção da Secretaria da Educação

Na reorganização da Secretaria da Educação e Cultura consubstanciada no Decreto-Lei de 13/12/1442 teve-se em conta o princípio de unidade e comando, que deveria impor em tempo, porém, não se desprezou o princípio de pluralidade de chefia para serviços claramente diferenciados, com o que se obtinha conveniente descentralização nas responsabilidades de execução.

Foi naquele momento que se organizou uma rede de Orientação e Fiscalização do Ensino no Estado do RS, com quadros hierarquicamente organizados, e vários órgãos e serviços conexos que integram a nova Secretaria da Educação,

¹⁰² LOURO, 1986.,21

¹⁰³ LOURO, 1986.,21

desvinculando-a da Saúde. Ou seja, verifica-se a tendência nacional de novos padrões de eficiência no setor educacional neste Estado.

Segundo Louro,¹⁰⁴ construíram-se planos, organogramas, quadros que organizam e hierarquizam atividades docentes nas instituições administrativas escolares. Tudo fazia parte da idéia do ingresso em uma nova etapa, que pretendia significar mudanças profundas, tanto a nível educacional, como político, econômico e social. Buscava afastar a escola do empirismo, com base nos princípios científicos e de racionalidade. Os órgãos de administração passaram a se preocupar em coordenar as diretrizes para as atividade de ensino.

O projeto nacionalista do governo do Estado Novo refletiu-se no Estado do Rio Grande do Sul, projetando-se na educação com características acentuadas na zona de colonização estrangeira deste Estado. Conforme Louro,¹⁰⁵ as escolas, na sua maioria, particulares e confessionais, onde se ministrava o ensino na língua dos colonos, se mantinha a cultura de origem destes, faziam parte das várias medidas do governo central. Este por sua vez, ao proibir o ensino em outros idiomas e no RS, na zona colonial, o faz em forma de campanha, muitas vezes violenta. Kreutz¹⁰⁶ destaca para a extinção das escolas dos imigrantes no final dos anos 30. Por meio do Decreto n.º 406/1938, o Governo Federal ordenou que todo material didático usado nas escolas de imigração fosse em português e que todos os diretores e professores dessas escolas fossem brasileiros natos. Foi proibido também o ensino da língua estrangeira a menores de 14 anos. Seguiram-se ainda os decretos de nacionalização n.º 1.545 /39; n.º 1006/39 e o de n.º 2.072/40 impossibilitando o funcionamento das escolas de imigrantes. O autor assinala que se somou a isso a pressão sobre os pais para enviarem seus filhos para escolas públicas com o objetivo de aprender a língua portuguesa e se inserir melhor na vida nacional.

No período que compreende o fim do Estado Novo até a década de 60, segundo Louro,¹⁰⁷ passaram pela Secretaria de Educação e Cultura do RS 13 secretários, como

¹⁰⁴ LOURO, 1986.,21

¹⁰⁵ LOURO, 1986.,25

¹⁰⁶ KREUTZ, Lúcio. **Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, v.II: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005.,163-164

¹⁰⁷ LOURO, 1986.,29

decorrência, houve dificuldades na continuidade das políticas públicas de educação. Todavia, o analfabetismo aparece como problema permanente em todo o período, sendo prioridade em todas as administrações, mas sempre com obstáculos devido à carência de recursos materiais e humanos. A autora destaca para as soluções de emergência tomadas em fins de 1949 quando se recorreu a supermatrículas nas escolas primárias, com atualização intensiva dos prédios escolares, em 2 ou 3 períodos de trabalho. Nesse período, o Estado continuava contratando professores leigos para atuarem em escolas de difícil acesso, ao mesmo tempo a Secretaria cria um órgão – CPOE - ligado ao departamento de Educação Primária e Normal para organizar cursos periódicos para os professores em exercício, contratados em regime de emergência. Parte das escolas do Estado refletiam as transformações da sociedade mais ampla, apresentando características tecnicistas na organização de seus currículos, no estabelecimento de planos e propostas, recebiam visitantes estrangeiros e redefinem os objetivos.

Nesse período da história sul-rio-grandense, as iniciativas oficiais como parte de do contexto democrático brasileiro, quando houve há um projeto de nação, materializaram-se nas relações de poder favoráveis à práticas que expressam os setores populares organizados, tornando concreta a possibilidade de mudança socio-cultural. Como decorrência valorizava a escolarização em geral e em especial de pessoas jovens e adultas deste Estado. Como parte dessa tendência mais voltada para as classes sociais subordinadas, destacou-se o período de 1959 a 1962 em que assume o governo Leonel Brizola. Nos termos de Brizola, citado por Quadros,¹⁰⁸ o programa educacional do seu governo buscava “conservar melhorando” porque a educação na sua concepção era o melhor investimento econômico e de rentabilidade social mais assegurada. Por isso sua política educacional buscava atingir a classe popular, com vistas a “elevar o nível mental e moral das grandes massas e, assim, incorporá-las ao trabalho produtivo e a vida ativa do estado e do país,” à vida criadora da inteligência e da cultura.”

¹⁰⁸ QUADROS, Claudemir de. “ **O Rio Grande Coberto de Escolas**” **A ação do governo de Leonel Brizola na educação Pública do Rio grande do sul(1959-1961)**. In: BASTOS, Maria Helena C.; TOMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Orgs) **História e Memória da Educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002., 337

O autor¹⁰⁹ destaca que o projeto de Brizola caracterizava-se pela pressão mobilizadora do poder público em função do projeto de modernização tendo em vista a elevação dos níveis culturais e educacionais da coletividade, a integração dos desfavorecidos nas condições de vida do mundo moderno e o progresso social e econômico da nação. O projeto do governo Brizola buscava, por meio do que a educação pode oferecer, disponibilizar a posse dos instrumentos técnicos e culturais aliando ao trabalho para, assim, o cidadão alcançar oportunidades de ascensão e de valorização social. Ao mesmo tempo, buscava possibilitar ao Estado atingir o seu objetivo maior: superar o subdesenvolvimento e alcançar uma sociedade mais justa dentro dos parâmetros do capitalismo. Para chegar a essa sociedade, a educação era uma das mais importantes estratégias defendidas.

Nesse sentido, o autor destaca que a ação educacional do governo Brizola inseriu-se na perspectiva das políticas sociais de Estado que buscava adequar as políticas públicas de educação ao projeto nacional desenvolvimentista, modernizando a sociedade sob a égide do Estado. O seu projeto convergia para a referência desenvolvimentista e populista. Esse conjunto de fatores demonstram porque não se constatou o apoio nem mesmo referência desse governo em relação à Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, coordenada por Florestan Fernandes. Em decorrência o Estado fundou escolas ao mesmo tempo que manteve a precariedade e a desarticulação como marcas do campo educacional.

O Projeto Nenhuma Criança sem Escola no Rio Grande do Sul, segundo o autor, faz parte de um processo histórico tenso e contraditório, que canaliza grande parte das energias do governo, coloca em prática uma intensa campanha de ampliação da Rede Escolar, como parte do plano de expansão descentralizada do ensino primário. Louro¹¹⁰ e Quadros¹¹¹ destacam que o governo recorreu à construção de prédios escolares com uma arquitetura simples com características muito próprias que se popularizaram como brizoletas. Dessa forma, possibilitou a construção de um grande número de escola em todos os municípios do Estado, concretizando a proposta de atingir as classes populares. Nos quatro anos do governo, foram construídos 1.045 prédios escolares,

¹⁰⁹ QUADROS, 2002.,141

¹¹⁰ LOURO, 1986., 36

¹¹¹ QUADROS, 2002.,337

3.360 salas de aula com capacidade para 235.200 alunos, como também foram iniciados 113 prédios, 483 salas de aulas de aula com capacidade para 33.810 alunos e planejados 258 prédios com 866 salas de aula, com capacidade para 60. 620 alunos.

Essa expansão, nos termos do governo, tinha como “propósito de luta contra o subdesenvolvimento da região do extremo Sul.” Em entrevista para o jornal “O Nacional”, de Passo Fundo de 03-02-1959, citado por Quadros,¹¹² Brizola afirma que *“foi o plano de educação, de erradicação do analfabetismo e da criação de escolas em todo o Estado, uma das principais razões da vitória eleitoral.”* Realça que *“mobilizou professores, pais e a mulher sul-rio-grandense de um modo geral para a participação dessa cruzada redentora.”*

Para dar conta dos seus propósitos, ao assumir o governo reestruturou a Secretaria da Educação para concretizar o seu projetos de governo. Essa deveria ser uma das mais importantes secretarias da sua administração. Criou três superintendências: do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Técnico. Adotou como lema de seu governo *“Nenhuma Criança sem Escola no Rio Grande do Sul”*. Seu programa tinha como meta escolarizar a totalidade da população com idade de 7 aos 14 anos e erradicar o analfabetismo. Por meio de um grupo de trabalho da SEC, foi organizado um levantamento completo da situação educacional em que se encontrava o ensino primário no RS. Esse documento apontou um déficit de 284.652 vagas. Foi para dar conta dessa realidade que o governo traçou um plano educacional de escolarização. Em entrevista o governo, citado pelo mesmo autor, sugere que:

É bastante antiga a problemática do ensino gaúcho, principalmente no tocante a alfabetização. Os grandes contingentes de analfabetos constituíram e constituem a prova de fogo porque tem que passar os governos do Rio Grande do Sul, de que envidem todos eles os seus esforços, fazendo o possível para conseguir a solução do problema, do qual dependerá o maior ou menor capacidade de progresso do povo sulino. O número de analfabeto na população adulta cresce no Brasil e apresenta índices de crescimento também no Rio Grande do Sul, sendo que todas as medidas tomadas para a melhoria do ensino primário se revelam insuficientes no combate ao analfabetismo que grassa na população acima de 18 anos de idade.

Para implementar o programa de escolarização, segundo o autor, o governo criou o Serviço de Expansão e Descentralização do Ensino Primário – SEDEP e a Comissão Estadual de Prédios Escolares- CEPE, contratou professores e comprou

¹¹² QUADROS, 2002., 321-322

vagas em escolas particulares em troca de cedência de professores estaduais. Assim, em 1959, foram cedidos 591 professores, em 1960, 812 e em 1961, 668. A concessão de bolsas de estudo para o curso primário, autorizada pelo Decreto n.º 10598 de 1959, fez com que, em 1959, o governo concedesse 11.710 bolsas, em 1960, 15.035 e em 1961, 12.856. Nos relatórios do governo, estava presente a preocupação com a questão da qualificação de professores, visto que em 1961 51,72% do quadro de professores do Estado eram leigos.

8.12 As práticas educativas dos Movimentos de Cultura e Educação Popular no Rio grande do Sul como busca da emancipação dos oprimidos

No contexto dos anos 50 e início de 60, os Movimentos de Cultura e Educação Popular contribuíram de forma significativa para a história da educação sul-riograndense. Andreola¹¹³ realça para a fundação do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, o qual materializa as influências das idéias e realizações dos Movimentos de Cultura e Educação Popular aqui no Sul. Segundo o autor esse Instituto não é um fato isolado, visto que surge como amadurecimento de um longo processo de idéias e práticas que possibilitaram as várias formas de mobilização popular dos anos 60, dos Movimentos de Cultura Popular do Brasil, em especial do Recife particularmente com as propostas de Paulo Freire. A assembléia de fundação do Instituto deu-se em 14 de dezembro de 1963, tendo como presidente eleito na mesma data Ernani Maria Fiori. A Ata de fundação foi assinada por 70 pessoas, e, segundo o mesmo autor, as assinaturas nos revelam o envolvimento de diversos profissionais com a questão da cultura e educação popular, como: estudantes, professores, assistentes sociais, funcionários públicos, advogados, clérigos, economistas, jornalistas, comerciantes, médicos, engenheiros, donas de casa e odontólogos. Essa composição dos componentes aponta para a constatação de Brandão¹¹⁴ de que a Educação Popular e sua continuidade não foram apenas a realização de um momento de crítica e

¹¹³ ANDREOLA, Balduino A. **Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul.** Educação e realidade, Porto Alegre, v13, n.2,1988.,40

¹¹⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e cultura popular.** São Paulo: Cotez,1995.,30-31

subversão da educação, mas um momento de invasão do seu espaço por outros tipos de profissionais ou militantes que não são educadores de carreira junto com os professores de carreira, numa militância que procuram recriar a educação a partir dos parâmetros dos Movimentos Populares.

O Estatuto do Instituto, citado por Andreola,¹¹⁵ revela sua prática e suas bases político-filosóficas. No Título I, Art.º I expressa:

O Instituto de Cultura Popular do Rio grande do Sul é uma sociedade civil. (...)cuja as finalidades são as seguintes:

Promover a criação de autêntica cultura popular nacional, levando o povo ao conhecimento e a interpretação crítica dos fenômenos sociais bem como à participação ativa na busca de soluções para seus problemas.

Atender à democratização da cultura por meio da alfabetização e outros instrumentos educativos que possibilitem o acesso ao povo as formas culturais.

Propiciar ao povo condições para a elaboração de novas formas expressivas de nossa cultura.

Planejar, coordenar e avaliar atividades de cultura popular no Estado, em regime de colaboração com entidades e movimentos congêneres.

Formar pessoal habilitado para atuação nos trabalhos de cultura popular.

Manter experiências piloto como laboratório de pesquisa de técnicas de cultura popular.

O autor descreve as atividades previstas para aquele ano, as quais envolviam: alfabetização, teatro, cinema, artes, estudo e pesquisa, núcleos e práticas de cultura, divulgação, e aponta que muitas das atividades enumeradas já eram praticadas pelo Instituto. Por conseguinte, a preocupação com a cultura popular perpassava todos os projetos do Instituto. O Método Paulo Freire era básico nas práticas educativas e por ocasião do golpe estava acontecendo um curso sobre o Método Paulo Freire com aulas à noite.

O engajamento de professores da Secretaria de Educação e Cultura mostra, segundo o autor, que a educação pública também se alimentava dos ideais das várias organizações de trabalhadores e alunos, engajando o sistema oficial do Estado. Essa relação deu-se em especial na gestão da professora Zilá Totta da divisão de Cultura da SEC a qual assumiu a linha de ação voltada para a cultura popular, e, conforme o autor, não como cooptação e manipulação das iniciativas que estavam acontecendo, mas por

¹¹⁵ ANDREOLA, 1988.,41

meio do Instituto que tinha personalidade jurídica própria. Costa¹¹⁶ também destaca para a orientação da Secretaria da Educação na gestão da professora Zilá Totta, em 1963 e início de 1964 no que se refere a valorização da cultura popular e sua relação com a alfabetização do povo, com vistas a uma ampla participação democrática na vida política do país. A autora aponta que a Secretaria estava assessorada por uma equipe com larga experiência na área de educação e cultura da JEC, JUC, UNI, UGES UEE. Nesse sentido, a SEC constitui um centro articulador no Estado das práticas relacionadas com educação popular, as quais estavam integradas as práticas nacionais. Porto Alegre e cidades do Interior do Estado viveram uma intensa mobilização visando a criação de programas nessa direção.

Esta autora realça por meio dos registros jornalísticos de 1963 e início de 1964, no que se refere ao surgimento da educação libertadora no RS, as várias iniciativas que aconteceram em Porto Alegre ligadas ao Grupo de Cultura Popular da SEC, como por exemplo as experiências pilotos de círculos de cultura na cidade. Segundo informações da Folha da Tarde, de 17/04/1963 e de 02/05/1963, citado por Costa,¹¹⁷ naquele ano, na Divisão de Cultura da SEC, foi criado um Conselho de Cultura Popular que pretendia dar um sentido eminentemente popular ao trabalho daquele setor. Os objetivos daquele Conselho, conforme a autora, expressam que:

Considerando que o CCP entende cultura não só como a transmissão do conhecimento mas a participação ativa de todos, do povo, no processo cultural e social brasileiro propõe-se um trabalho de conscientização do mesmo, levando-o a uma atitude crítica em relação a sua realidade, no sentido de assumi-la e transformá-la encarnando sua vocação de sujeito da história.

A autora destaca que esses objetivos foram materializados por meio de três experiências: a 1.^a desenvolvida no Partenon junto ao curso supletivo do Grupo Escolar Alpes Porto Alegre. Estavam envolvidos a Associação dos Amigos do Bairro Partenon, o Círculo de Pais e Mestres, o Clube de Mães e o Trabalho Comunitário de Recuperação de Menores. A experiência funcionou com 9 turmas e um coordenador. A 2.^a experiência localizou-se na Vila Conceição, no Bairro Santo Antônio, na Rua Caldre Fião, com colaboração da Pequena Casa da Criança, com O Centro Popular de Cultura da Vila, com a Divisão do Trabalho e a Divisão de Habitação da Secretaria de

¹¹⁶ COSTA, Marisa C. Vorraber. **Manifestações iniciais de educação libertadora no Rio Grande do Sul**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n.1, 1991., 35

¹¹⁷ COSTA,1991.,35-36

Habitação que atuavam na reconstrução da vila e “sindicalização” com colaboração de Assistência Judiciária dos alunos do Curso de Direito e o Grupo de Assistência Médica e Educação Sanitária composto por alunos da medicina, ambos os grupos compostos por acadêmicos da UFRGS. Esta experiência funcionou com 5 turmas. A 3ª experiência localizava-se junto ao Curso Supletivo Escolar Dolores Alcaraz Caldas e funcionou com quatro turmas.

Na descrição de quem estava organizando as experiências, fica explícito o envolvimento de múltiplos Movimentos Sociais com a Educação e Cultura Popular e, por meio, dela a busca da conquista da emancipação dos alunos, especialmente por meio da alfabetização. Nos termos de Thompson, foram experiências de classe vividas no interior do Movimento Popular possibilitando mudanças na continuidade, já que os Movimentos Sociais, em geral, assumem lutas características da luta de classes.

Conforme Folha da Tarde, de 17/04/63, citado pela autora,¹¹⁸ o Conselho objetiva a integração com o Serviço de Educação de Adolescente e Adultos da SEC, visando à organização de cursos supletivos, a elaboração de uma Cartilha Existencial, junto aos cursos supletivos, criação de escolas de arte-teatro. A autora assinala relatos de que foram apresentadas peças com debates para estimular a criação de novos grupos teatrais da localidade e grupos de poesias. Para o trabalho com cinema o método de trabalho era semelhante em que o professor orientador trabalhava com criação de Cine Fórum. Na música, o trabalho era desenvolvido com grupos de corais e introdução gradativa de música erudita, como também objetivava-se a criação de uma biblioteca volante e o planejamento de educação sanitária, higiene e recreação dirigida. As manchetes dos Jornais, como no exemplo da Folha da Tarde de 20/05/63 e 04/06/63, citada pela autora,¹¹⁹ apontam para a efetivação dos trabalhos com artes no processo de alfabetização: “Uso de coral falando na alfabetização” e “A vila faz teatro”

A mesma autora destaca para a implantação de 650 cursos supletivos destinados a atender adolescentes e adultos, os quais abrangiam 70% da Área do Estado com a previsão de ampliação para outras regiões. Somente em Porto Alegre estava prevista a criação de 130 unidades com esse fim e os cursos supletivos

¹¹⁸ COSTA, 1991., 35

¹¹⁹ COSTA, 1991., 36

poderiam funcionar tanto em grupos escolares como junto a instituições particulares, quartéis, paróquias e corporações de classe. A autora também realça para os locais onde estavam ocorrendo os cursos de alfabetização de adultos, os quais aconteciam nos mais variados tipos de escolas e em outras instituições de forma a cobrir toda a região metropolitana, incluindo as vilas mais afastadas.

A vinda de Paulo Freire a Porto Alegre, na primeira quinzena de julho, para ministrar curso sobre seu método, promovido pela SEC e UEE, foi realçada nos anúncios dos jornais da época, citados pela autora¹²⁰. O curso realizou-se de 10 a 16 de julho, no salão de atos da PUC, com a participação de 900 inscritos, sendo um terço do interior do Estado. Naquele momento, apresentaram-se 150 pessoas dispostas a integrar na campanha e o surgimento de no mínimo 50 novos círculos de Cultura. Segundo autora, o envolvimento de educadores gaúchos tanto professores como alunos e intelectuais engajados nas práticas educativas de Cultura Popular da SEC/RS manifesta-se na participação no I Encontro Nacional de Cultura Popular e Alfabetização do Recife 15 a 21/09/63. O Correio do Povo, o Jornal do Dia e a Folha da Tarde de 13 de setembro anunciam a partida da missão para o Recife a qual era composta por participantes da SEC, da UEE, do CPC da UGES, da Faculdade de Filosofia de Ijuí, de um representante do Movimento Comunitário desta mesma cidade e quatro Líderes Sindicais, como também convidados.

Segundo Costa,¹²¹ na volta do Encontro a delegação do RS realizou um Encontro na Vila Betânea, onde avaliou o trabalho até então realizado no Estado para traçar novos planos. Saiu como deliberação dessa reunião a Instalação de 50 círculos de cultura, dando-se ênfase especial ao trabalho de alfabetização em vilas populares com empregadas domésticas, operários de fábricas, doentes internos da Santa Casa e vilas marginais. Nas citações da autora, o Jornal do Dia 6/10/63, o Correio do Povo de 10/10/63 registram a decisão de instalar de 8 a 10 círculos de cultura no Passo D'Areia para trabalho com Teatro e Cinema, além da criação de um trabalho de desenvolvimento de comunidade onde se fornecia materiais indispensáveis para o

¹²⁰ COSTA,1991.,36

¹²¹ COSTA,1991.,37

funcionamento do Círculo de Cultura, em especial para a alfabetização como: projetores de slides, bateria de slides, quadros negros, cadernos e lápis.

A autora¹²² destaca para o anúncio na Folha da Tarde dos resultados obtidos no Estado com a Campanha de Alfabetização, iniciada a partir de dezembro de 1963, após 8 meses de aplicação experimental, em termos de pesquisa científica, do Sistema Paulo Freire de alfabetização e conscientização. Segundo a mesma, o jornal compara os resultados obtidos aqui com os resultados de Angicos - RS, realçando que os indicadores apontam a qualidade do sistema. No mesmo mês do mesmo ano, a autora destaca para uma série de reportagem que tratavam dos trabalhos do Círculo de Cultura, ressaltando as características básicas do método Paulo Freire, sendo que as reportagens sempre eram anunciadas pela frase “*Melhor presente de natal é aprender ler.*” Dentre as reportagens, a autora destaca para duas da série que abordavam a contribuição da população em geral, seja em termos de participação na qualidade de coordenadores de futuros círculos, seja pela doação de materiais como lápis, borrachas, slides, projetores e outros. Esse conjunto de reportagem, segundo a autora mobilizou a sociedade no sentido de contribuições expressando o espírito de colaboração que há entre a população em relação a alfabetização de adultos.

A autora destaca as reportagens que registravam a criação de três círculos de cultura e a ampliação progressiva deste número até alcançar o objetivo da erradicação do analfabetismo organizada pela União Leopoldense de Estudantes Secundaristas – ULES. A mesma autora aponta para os aspectos metodológico que visavam a mobilização, em que os estudantes pretendiam fazer o levantamento censitário antes da pesquisa do universo vocabular, para conhecer, em número absolutos quantos eram os analfabetos em São Leopoldo, sendo que o trabalho feito na Vila Esperança apontou 40% de analfabetos.

Os destaques tanto de Andreola como de Costa apontam para um momento de intensas mobilizações políticas com ampla participação popular, engajadas nas iniciativas da educação, em especial a educação de adultos, como também transparece a contribuição da imprensa de grande circulação na mobilização popular entorno da

¹²² COSTA, 1991.,38

educação e cultura popular, diferenciando-se do seu envolvimento atual, que fica restrito à manutenção da ordem vigente.

9 - OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR E SUA TRADUÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, EM ESPECIAL NA EJA

9.1 Os aspectos ideológicos da ditadura militar como determinação da vida econômica, política e cultural do país

Segundo Ianni¹, na ditadura militar, os governos comprometeram profundamente o Estado Brasileiro privilegiando o caráter dependente da economia e reduziram ao mínimo, ou mesmo anularam o elemento de autonomia que estava presente no conjunto do sistema econômico do Brasil. Nesse contexto, o conjunto do Estado Brasileiro com suas condições econômicas, políticas e de atuação foi posto a serviço dos interesses da empresa imperialista multinacional e nacional. As reformas institucionais postas em práticas foram políticas e econômicas, a começar pelo Golpe de Estado de 1964, passando pelos Atos Institucionais promulgados, dentre os quais destacou-se o AI-5, de 1968. O autor realça que essas reformas efetivaram a ditadura da burguesia no Brasil, a qual propicia a implantação do modelo de economia aberta.

Nesse sentido, a ditadura refez, modernizou e aprimorou as instituições que representavam as estruturas econômicas e políticas do Brasil, de modo a garantir altos índices de acumulação, concentração e centralização do capital sob o controle e influencia estrangeira, ou multinacional. Com o Golpe, instala-se uma ditadura a serviço do capital monopolista, em que a política de acumulação capitalista acelerada determinava não só o Estado, mas toda a vida econômica, política e cultural do país, tratando de expropriar ao máximo o proletariado industrial e agrícola, além de setores da classe média e do campesinato. Assim, os governos militares rearticularam a economia brasileira segundo condições estabelecidas, principalmente pela empresa

¹ IANI, Otavio. **Ditadura e agricultura: o desenvolvimeto do capitalismo na Amazônia: 1964-1979**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986., 17

estrangeira, imperialista ou corporações transnacionais. Dessa forma, a ditadura deu prosseguimento aos compromissos assumidos com as forças imperialistas que participaram do Golpe de Estado, para isso os governos militares bloquearam em termos econômicos e políticos as tendências de formação e desenvolvimento de um capitalismo nacional no Brasil, adotando o modelo da economia aberta.

Com isso, as medidas governamentais propiciaram a aceleração e a generalização do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo em todas as áreas, na indústria e na agricultura, na cidade e no campo. Assim, a economia do Brasil se refez sob a ditadura e o que já era uma tendência predominante nas décadas anteriores adquiriu mais força, amplitude e intensidade, no momento em que o capital monopolista dominou quase que totalmente o Estado e, com o seu desenvolvimento, aprofundou-se e diversificou-se a dependência face ao imperialismo norte-americano, alemão e japonês. Desde 1964, o endividamento externo, próprio do crescimento econômico foi considerado um elemento essencial da política econômica da ditadura, que permitia produzir recursos para pagar a dívida externa e fazer novas dívidas com base em uma política de expropriação das classes assalariadas no campo e na cidade.

Oliveira² destaca para o fato da expansão capitalista no Brasil aprofundar, após 1964, a exclusão que já era uma característica que vinha se firmando sobre outras. Nesse período, a exclusão tornou-se um elemento vital do dinamismo socioeconômico. E, nas condições como ocorreu a exclusão no Brasil, segundo o autor, é impossível qualquer perspectiva reformista pois nem a burguesia abre mão da perspectiva de acumulação, que é própria dela, nem as classes trabalhadoras podem pedir que as incorpore na perspectiva de acumulação que lhes é estranha. Disso decorre a contradição que conduz à infra-estrutura a uma posição de comando da vida política do país: a luta pelo acesso aos ganhos da produtividade por parte das classes trabalhadoras transforma-se necessariamente em contenção ao regime, ao mesmo tempo a luta pela manutenção da perspectiva de acumulação transforma-se necessariamente em repressão. É uma dialética que penetra todos os lugares da vida nacional, em todas as suas dimensões, em todos os seus níveis: qualquer lugar,

² OLIVEIRA, Francisco. **Crítica a razão dualista, o Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2003., 118

qualquer atividade é um campo de batalha, desde a música ao cinema, das atividades educacionais aos sindicatos, desaparecem as questões específicas de cada um para colocar-se como problemática de luta pela manutenção da ordem e seu oposto.

9.2 As políticas educacionais da ditadura militar como realização dos aspectos ideológicos que atendem as diretrizes do projeto de desenvolvimento socio-econômico

Diante das políticas que aprofundaram o quadro de exclusão social, o estado desenvolveu políticas sociais, de caráter compensatório, visando amenizar os conflitos que o processo de concentração de rendas podia gerar, dentre as políticas estavam as reformas educacionais. Zotti³ realça que essas políticas estavam articuladas ao fato do Estado se descomprometer-se gradativamente de financiar a educação pública, pois os recursos estavam comprometidos com o capital privado, repassando verbas para as escolas particulares. Enquanto a grande parcela da população nem se quer tinha acesso à escola básica, a iniciativa privada dominava desde o pré-escolar e crescia no 2º e no Ensino superior dominava de forma majoritária.

O rumo que tomara a educação apareceu já em declaração do presidente Castelo Branco em 1964, citado por Freitag⁴, em que o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranqüilidade entre alunos, operários e militares. Zotti⁵ realça que o interesse pela educação manifestou-se tanto na repressão a professores e alunos indesejáveis ao Regime, visando à eliminação do exercício da crítica social e da política, como na subordinação da educação à produção capitalista, intensificando a aplicação da teoria do capital humano e adotando uma concepção tecnicista de educação. A Constituição 1967, no campo da educação, reforçou o que a Lei de 1961 já havia estabelecido e antecipou aspectos que fariam parte das reformas posteriores. Essa, no Art. 168, assegurou o fortalecimento do ensino particular, garantindo-lhe ajuda técnica e financeira do governo, inclusive com compra de bolsas de estudo. Promoveu

³ ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004., 143.

⁴ FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1980., 78

⁵ ZOTTI, 2004., 143

o prolongamento da obrigatoriedade do ensino primário de quatro para oito anos, colocado como gratuito e ministrado pela rede oficial de ensino. Essa mudança estava relacionada a proposta do Brasil como potência mundial, pois não só o analfabetismo era um entrave a esse projeto mas também a baixa média de escolaridade do cidadão brasileiro. Com isso, o Estado procurava produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e uma neutralidade em relação às classes e à concentração de renda que produzia desigualdade social.

Romanelli⁶ destaca para a assinatura de uma série de convênios com a Agency For Internacional Development (AID) por este governo, objetivando assistência técnica e financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, caracterizado como o período dos acordos MEC-USAID⁷, ao mesmo tempo que aplicou medidas práticas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico do governo. Dentre elas estava a reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, que resultou na Lei 5.692/71. Segundo Zotti⁸, essa Lei nasceu de um projeto elaborado por um grupo de intelectuais do regime e tramitou num prazo de 30 dias para ser promulgada. Segundo Saviani⁹, essa Lei teoricamente não significou uma ruptura total com a Lei 4024/61, em virtude do objetivo do governo de dar continuidade ao modelo econômico iniciado anteriormente. A mudança dar-se-ia por meio da mutação de cunho político. O que ocorreu de fato foi uma ruptura na estrutura e no funcionamento dos sistemas de ensino para garantir os princípios da ditadura. Conseqüentemente a inspiração liberalista que caracterizou a lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista.

Segundo Louro,¹⁰ as prioridades foram os recursos do ensino. Havia uma preocupação em elaborar programas de ensino por meio de material escrito – instruções, programadas, estudos de fichas seqüenciadas, etc. Os materiais

⁶ ROMANELLI, Oataíza de Oliveira. **História da educação no Brasil(1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

⁷ USAID - Agencia para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano, criada a partir de 1961, no quadro da Aliança para o Progresso, para promover assistência ao desenvolvimento no Terceiro Mundo. Esses acordos de cooperação técnica eram realizados no interior de acordos econômicos entre governo brasileiro e norte-americano.

⁸ ZOTTI, 2004., 144

⁹ SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados. 1996.,116-118

¹⁰ LOURO, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Educação e Realidade n.1. 1986., 39-40

programados originara-se do diagnóstico de uma necessidade, foram determinados os objetivos específicos que se pretende alcançar, o conteúdo foi selecionado considerando-se a população alvo e dividido em pequenas etapas seqüenciais, foi prevista a avaliação e a realimentação “feed back.” Havia uma preocupação com a quantificação, clareza apreciação dos objetivos e da avaliação, com uma marcante influência da matemática, disciplina que ganha mais realce, bem como o governo evidenciou o desejo de obter maior controle possível sobre todo o processo numa tentativa de rever ou moldar o comportamento dos alunos e professores. No desenvolvimento dessa tendência pedagógica, freqüentemente o planejamento do ensino e mesmo a programação dos materiais institucionais era feita em gabinete, por equipes especializadas, sejam ligadas aos órgãos educacionais ou da própria escola, deixando aos professores apenas o papel de executor dos programas. Tais características ajustam-se aos propósitos de centralização das decisões e determinação do produto, buscavam evitar a discussão, a crítica e a discordância. Nesse sentido, acentuavam-se as técnicas de ensino individualizadas, muito presente na EJA daquele contexto.

Destacamos a obrigatoriedade da Educação Física como uma disciplina que serviu ideologicamente aos interesses da ditadura. Zotti¹¹ realça para os pareceres que regulamentam essa disciplina, lembrando que a mesma já tinha servido ao Estado Novo, sendo retomada pós o golpe de 64. Na concepção dos militares, a Educação Física era um meio de controle do aluno, um meio de enquadrá-lo nas regras ditatoriais, um meio de desviar a atenção a as energias para o esporte e evitar a disposição para atividades políticas. A idéia força da educação física era: o aluno cansado e enquadrado nas regras de um esporte não teria disposição para entrar na política. Nesse sentido, a Educação Física fez parte da matriz curricular em todos graus de ensino.

Segundo Zotti,¹² os pareceres ao regulamentarem o nível primário como ensino com caráter globalizado, realçam que todas as áreas de estudos e toda a ambiência da escola deveriam refletir os objetivos morais e cívicos pretendidos pelo regime. Nesse

¹¹ ZOTTI, 2004., 146-149

¹² ZOTTI, 2004., 146-149

sentido, todos, sem exceção, deveriam participar da formação moral e cívica. Por conseguinte o conteúdo da moral e cívica tinha a intenção de enquadrar o indivíduo em uma sociedade pretensamente harmônica. Esta disciplina estava baseada no Lema: Deus, Pátria e família, com ênfase nos papéis individuais, como meio de progresso e bem estar de todos. A ênfase ao ensino dos símbolos da pátria vinha ao encontro da padronização imposta pela ditadura militar. Logo as disciplinas de EMC e OSPB serviam como braço da ditadura no sentido de divulgar a ideologia que nada tinha a ver com a realidade que o país vivia.

9.3 Os aspectos ideológicas das práticas educativas da EJA na ditadura militar

Dentro desse espírito, a Educação de Jovens e Adultos gestada nos Movimentos de Educação Popular, no pós golpe militar de 1964, transformou-se no oposto à ordem e suas práticas são um campo de luta que precisam ser censuras. Nesse sentido, o Estado como centralizador e controlador dos diferentes campos de lutas reorientou as práticas educativas de EJA, conforme o projeto político e o processo de desenvolvimento socio-econômico a ser consolidado no país, ao mesmo tempo fez com que se exilassem pensadores e militantes que atuavam nos Movimentos de Educação Popular, dentre eles Paulo Freire, perseguiu e censurou esses Movimentos e seus líderes. Esses passaram a existir na clandestinidade.

Foi com a finalidade de consolidar a posição política que o governo militar deu nova orientação para os programas de Educação dos Adultos instituindo o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967. Segundo Ferrarri¹³: “O MOBREAL constituiu uma das criações típicas do modelo político-econômico-social da Ditadura, surgiu e se definiu por oposição e como alternativa aos movimentos sociais e educacionais inspirados na pedagogia de Paulo Freire, reprimidos pelo regime militar.” Paiva¹⁴ destaca que a instituição do MOBREAL pela Lei n.º 5.379/67 foi a concretização

¹³ FERRARRI, Alceu R. **Escola e produção do analfabetismo no Brasil**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v.12,n.2,1987., 82 e 83

¹⁴ PAIVA,1987., 249 A autora analisa com detalhes as mobilizações que antecederam o MOBREAL, como por exemplo, “A Cruzada ABC” que foi criada para anular os efeitos dos Movimentos de Educação Popular; a redifinição do “MEB” após 64; o “Seminário de Educação e Desenvolvimento”; os decretos que antecederam o MOBREAL.

da proposta que sintetiza uma série de mobilizações do governo militar, isso por que com o golpe, começaram os debates que orientaram as prática da Educação de Adultos que atendesse às diretrizes daquele governo. Na programação do MOBREAL, como organismo coordenador, observava-se a disposição de buscar a rentabilidade do investimento educativo que está relacionado ao contexto da tecnificação da área educativa.

Nesse momento, intensificaram-se as práticas tecnicistas da educação, sendo parte do desenvolvimento histórico do modelo de desenvolvimento capitalista no Brasil. Com esse objetivo, em 1966 foi previsto que deveriam ser incluídos recursos para o MOBREAL no orçamento do país e, para captá-los, foi criado um Grupo Interministerial. Segundo Paiva¹⁵ esse grupo estabeleceu que:

A alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra. A alfabetização funcional devia visar a valorização do homem pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho e junto a isso a integração social desses homens, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria.

No decorrer de sua experiência, o MOBREAL mudou suas orientações. Iniciou concordando com a orientação dos programas experimentais da UNESCO em relação à alfabetização funcional e passou a lançar mão de programas extensivos de alfabetização na forma de campanha, mesmo que naquele momento estavam sendo questionados pela UNESCO. Todavia essas mudanças não significam mudar sua concepção, e, mesmo como Campanha de Alfabetização, o MOBREAL¹⁶ continuava cumprindo seu papel de concretizar uma política de alfabetização funcional de acordo com o modelo de desenvolvimento econômico capitalista.

Esses programas extensivos contaram com direção, supervisão pedagógica e produção de materiais centralizados. A mesma autora¹⁷ destaca para o fato de ser solicitado às editoras a apresentação do material dentro dos critérios do movimento. Nesse sentido, foi impresso material didático uniforme para todo o país, apesar das notáveis diversidades regionais. Assim, o MOBREAL cumpriu o papel de concretizar a hegemonia do modelo industrial urbano com padrões capitalista de produção e de

¹⁵ PAIVA, 1987., 292

¹⁶ Segundo Paiva (1987) a Campanha realizada pelo MOBREAL em 70 atingiu cerca de 500.000 alunos nos quatro primeiros meses de funcionamento.

consumo, inclusive no meio rural. Nesse sentido, segundo Paiva¹⁸, a “*orientação do material didático produzido para o Movimento associava-se a ideologia liberal-positivista que justifica o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida moderna.*” Os materiais didáticos produzidos pelo Movimento, ao mesmo tempo que difundiam a elevação das aspirações, também propunham

(...) a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso na consecução de novos objetivos, diminuindo o risco da contestação políticas por parte dos que não conseguem realizar suas novas aspirações. Buscava com isso preservar as idéias difundidas pelo Movimento e diminuir as possibilidades de formação de uma consciência crítica em relação à situação de exclusão em que se encontravam.

As justificativas para a existência do MOBRAL é a erradicação do analfabetismo por meio da campanha de massa, estabelece metas educativas que consideram, predominantemente, o problema da adequação da mão-de-obra ao mercado de trabalho. Na base do planejamento estava a concepção de *custo benefício*, visto que as exigências da reestruturação capitalista evidenciam a imposição do planejamento técnico-científico, colocam a necessidade de imprimir maior profundidade ao trabalho “educativo” e a urgência de oferecer cursos de continuação ao MOBRAL. Assim, ainda em 1970, foram criados os Programas de Educação Integrada, organizando o ensino em períodos reduzidos de duas séries em um ano, possibilitando a extensão do ensino primário aos recém alfabetizados.

A Lei 5692/71 segue essa orientação na normatização da EJA, por meio do Ensino Supletivo, refletindo os aspectos ideológicos daquele contexto histórico. Esta Lei dedicou um capítulo para o Ensino Supletivo, colocando-o com a finalidade de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos, que não concluíram os estudos em idade própria e, ao especificar sua abrangência, explicita a concepção de educação, que contempla as necessidades dessa população. Assim, o Ensino supletivo podia ser organizado para atender, desde “*a iniciação no ensino de ler, escrever e contar*”, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular, como também contempla a atualização de conhecimentos. Na sua forma, apontava para a possibilidade dos cursos supletivos serem organizados por meio de estrutura, duração e regime escolar que se

¹⁷ PAIVA, 1987., 296

¹⁸ PAIVA, 1987., 296

ajustem às finalidades próprias ao tipo especial de aluno, a quem se destina. Os cursos podiam ser organizados a partir de meios adequados, como por exemplo, ensino a distância que se efetivava através de correspondência ou por outros meios.

Assim, as orientações refletiam o espírito daquele contexto, que tratavam a EJA de forma compensatória e transformava a “flexibilidade” curricular em sinônimo da redução de horas para os cursos destinados aos jovens e adultos, dando uma forma aligeirada para a educação destinada a essa população. As características que imprimem a identidade ao ensino supletivo buscam ajustar o número de horas para atender o aluno, a quem essa educação destinava-se. Foi uma característica que resultou numa grande flexibilidade curricular. Em Parecer Federal, destacavam-se as funções do ensino supletivo como suplência, colocando o papel de suprimento e de complemento da escolarização inacabada. Para isso, a Lei colocava que essa modalidade de educação poderia ser organizada em forma de cursos de aperfeiçoamento, de atualização, aprendizagem e qualificação a se desenvolver fora dos então denominados ensino de 1º e 2º graus regulares.

A Lei 5.692/71 também regulamentava os exames supletivos, transferindo sua organização para o sistema estadual, cuja responsabilidade era dos Conselhos Estaduais de Educação. A forma de organização desse campo da educação originou-se de como o Estado Brasileiro, naquele contexto, tentou resolver o problema da insuficiência de escolas para atender a população. Nesse sentido, os “exames de madureza” transformaram-se em exames supletivos que se mantêm até o presente. A nomeação materializa os aspectos ideológicos do contexto, especialmente em relação à educação para os trabalhadores. Ao substituir os “exames de madureza” que tiveram sua origem na concepção de maturidade científica, para exames supletivos, expressa no próprio nome a concepção de suplência, ou seja, de suprir de forma aligeirada a educação que falta. Ao especificar o seu conteúdo, coloca que os exames compreendem o currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo então Conselho Federal de Educação. Com isso se habilitava para a continuidade de estudos em caráter regular. Nesse momento, amplia-se a maturidade etária para a realização dos exames, assim, os maiores de 18 anos poderiam realizar exames visando à conclusão do ensino de 1.º grau e os maiores de 21 anos ao 2.º grau.

Todavia, as ações daquele contexto não se resumem na organização dos exames supletivos, visam também um intenso investimento público na EJA por meio de cursos de ensino supletivo. Foi um contexto que contraditoriamente criou condições reais para uma redefinição da aprendizagem e qualificação dessa população, extrapolando o processo de escolarização e apontando para a formação para o trabalho por meio de formação extra-escolar. É uma tendência nomeada pela literatura de “educação funcional”, a qual vincula a educação ao processo socio-econômico, objetivando formar mão-de-obra mais produtiva. A educação converte-se num elemento funcional ao processo de industrialização e modernização agrícola.¹⁹

A normatização do governo militar encerrou a contradição que ao mesmo tempo abria possibilidades reais para que o currículo de EJA engendre as especificidades que esse campo da educação exige, contribuindo significativamente para a constituição da sua identidade, como também tornava real a perda de referência da formação necessária que possibilitasse o acesso aos recursos que a cultura escrita proporciona. Assim, substituiu a possibilidade real do direito à educação escolar pela possibilidade formal, garantida pela certificação. Foi uma identidade que consolidou o processo de educação voltado para os jovens e adultos como uma educação compensatória e realizada de forma acelerada. Foram práticas educativas que buscavam compensar a educação necessária ao funcionamento da ordem estabelecida, caracterizando-se pelo treinamento que negava a possibilidade de acesso ao processo que desenvolve as potencialidade humanas em todas as suas dimensões.

Por meio do Ensino Supletivo, consolidou-se o campo da EJA na órbita do capitalismo, obedecendo aos princípios do tempo acelerado, gerido pela produção generalizada de mercadorias, que afirma suas determinações sobre o processo de trabalho. Nesse processo, o valor de uso, correspondente às necessidades, adquiriu o direito à existência apenas quando se ajusta aos imperativos da troca. Ou seja, o governo militar, ao criar condições de acesso à escolarização, tem como princípio a lógica do capitalismo e o papel da EJA resumiu-se no aprendizado que cria a força de

¹⁹ VIERO Anezia. **A educação do professor: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001., 81-82.

trabalho. A qualidade específica e rica do trabalho de aprendizagem, ao acelerar seu tempo foi empobrecida e ofereceu a possibilidade formal do acesso a certificação sem a referência necessária a formação dessa etapa da escolarização. Assim, reproduz, sob nova forma, a exclusão aos bens culturais e educacionais sistematizados pelas ciências a essa população. Por conseguinte, a EJA engendra as relações de classe, que transforma a ciência em um poderoso elemento de dominação,²⁰ visto que, no capitalismo, a ciência e a tecnologia convertem-se em forças produtivas que estão a serviço da acumulação de capital. Em decorrência, a classe dominante monopoliza o conhecimento e a informação²¹ e a ampliação da escolarização para jovens e adultos, não visa tornar acessível os bens culturais e educacionais, mas dissimula sua exclusão por meio de cursos aligeirados.²²

Foi no regime militar quando se intensificou o projeto de tecnificação da educação, por meio de sua modernização, especialmente no campo da EJA, em que o ensino supletivo foi uma expressão do projeto maior de modernização da escola. Essa foi uma das expressões da aliança entre uma concepção de ciências, de tecnologia, de profissionalização e do progresso que conferiu um papel à escola de reprodutora da ideologia e das relações de classe.²³ O projeto de EJA, nos termos colocados por Chauí,²⁴ estava destinado a criar em pouco tempo e a baixo custo um exército de alfabetizados e letrados de reserva. Para isso, a organização burocrática-administrativa da educação de jovens e adultos estava organizada desde a tutela curricular do Estado Nacional.

A clandestinidade foi a possibilidade de sobrevivência do campo de resistência ao projeto de desenvolvimento capitalista colocado em prática pelo governo militar.

²⁰ VIERO, 2001., 54

²¹ CHAÚÍ, Marilena de Souza. **A ideologia neoliberal e universidade.** In: OLIVEIR, Francisco de, PAOLI, Maria Célia. (Orgs.) **Os sentidos da democracia: política do dissenso e hegemonia global.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999., 30

²² A referência à forma aligeirada de organização da EJA, não significa que acreditamos na solução proposta hoje pelo Banco Mundial de prolongar o ano escolar atribuindo como uma solução isolada de transformações sociais mais amplas. Respeitar a particularidade da produção intelectual como uma produção que anda na contramão da aceleração capitalista, implica uma revolução em todas as ordens, que afeta todas as esferas da sociedade e suas instituições, trabalhista, salarial, curricular, pedagógica, cultural. Enfim, exige outros parâmetros diferentes dos estabelecidos pela ordem capitalista.

²³ VIERO, 2001., 91

²⁴ CHAÚÍ, Marilena de Souza. **O que é ser educador hoje? Da arte a ciências: a morte do educador.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982., 58

Nessa experiência histórica a ampliação de possibilidades de acesso ao sistema educacional se reduziu a determinações técnico-metodológica, desprovida de seu significado filosófico e político. Também no campo da Educação de Jovens e Adultos, as práticas oficiais ocorreram na lógica de acordos MEC e organismos internacionais, mais especificamente acordos MEC-USAID, que tinham por objetivo o controle político da população e de suas reivindicações de acesso à educação. Esses acordos, revestidos de uma lógica antidemocrática, procuravam dar respostas as reivindicações sociais, como a escolarização para os trabalhadores, com um mínimo de investimento na sua continuidade.

Contraditoriamente, a ampliação do acesso dos jovens e adultos no processo de escolarização, mesmo que precariamente, possibilitou a luta pelo seu oposto, pois, ainda que esse acesso reproduzisse e aprofundasse a divisão social do trabalho característica do sistema capitalista, tornava “real” a inserção dessa população na escolarização. Assim, os aspectos contraditórios das práticas educativas hegemônicas contribuíram para tornar realidade a presença dos jovens e adultos na escola, criando possibilidades de luta pela conquista do direito de fato às condições necessárias ao acesso à cultura escrita para os trabalhadores.²⁵ Nesse sentido, o contexto ditatorial engendrou uma contradição fundamental, no que se tratou da singularidade desse campo da educação, visto que acabou por desenvolver tendências de ampliação do reconhecimento da educação de jovens e adultos. Esse fato verificou-se na criação em vários Estados e Municípios de uma estrutura básica de educação de adultos, de forma a ampliar o direito mesmo que formal à escolarização dessa população, criando possibilidades de luta pela superação de seu conteúdo.²⁶ A opressão presente nas práticas do governo militar encerrava seu oposto que nos termos de Gramsci²⁷ “transpõem aos céus a férrea cadeia” imposta aos brasileiros naquele momento do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

²⁵ VIERO, 2001., 94

²⁶ HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas Jovens e adultas e a nova LDB.** In. BRZEZINSKI Iria.(Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 2. ed. São Paulo: Cortez 1998, 25; VIERO, Anezia SIQUEIRA E VIEGAS, 1999.,37

²⁷ GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo.** In: GRAMSCI, Antônio. **A política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984., 401

9.4 História e memória dos desdobramentos das práticas educativas do governo militar no Rio Grande do Sul como realização dos aspectos ideológicos da ditadura

Nos desdobramentos das práticas educativas do governo militar no RS encontramos a origem do nosso fenômeno de pesquisa, pois nesse contexto surgiram os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - NEEJAs como Centros Estaduais de Ensino Supletivos – CEES, que por sua vez engendraram os aspectos ideológicos de longa data presentes nas práticas educativas da EJA pública brasileira, expressos no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71.

Por meio dos desdobramentos da Lei n.º 5692/71, foram estruturados os Centros Estaduais de Ensino Supletivo- CEES com finalidade de suprir a escolarização básica para os adolescentes e adultos. Embora a Lei colocasse que o Ensino Supletivo poderia ser organizado para atender, desde “a iniciação no ensino de ler, escrever e contar”, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular, como também a atualização de conhecimentos, o CEES só contemplou o estudo das disciplinas. A iniciação ao ler e escrever ficaram a cargo de programas focados, como o MOBREAL. A justificativa para tal foi a organização de uma estrutura com duração e regime escolar que se ajustassem às finalidades próprias aos alunos a quem se destina. Para isso se utiliza de meios como o ensino a distância e presencial por meio de módulos.

Dessa forma, os CEES incorporaram os aspectos contraditórios das práticas educativas do governo militar. Ao mesmo tempo, apontavam para a possibilidade da educação escolar materializar-se a partir de um currículo alternativo à educação de crianças rompendo com práticas consideradas naturalmente únicas, também criou possibilidades para um tratamento discriminatório desse campo da educação. Nesse sentido, a particularidade do currículo do CEES passou a ser sinônimo de uma educação que encobria a exclusão do direito de fato a educação à essa população.

A criação do CEES materializou os aspectos ideológicos dos dispositivos legais daquele contexto. Assim, os cursos de suplência realizados nos CEES eram destinados a suprir a escolarização de jovens e adultos como também visava proporcionar suprimento, atualização de estudos e aperfeiçoamento ou treinamento profissional em

áreas não regulamentadas, ou em outras formas de educação permanente. O padrão de referência para avaliação realizada pelos CEES eram provas elaborada por uma equipe contratada pela Secretaria Estadual de Educação.²⁸ As professoras que fizeram parte dessa equipe guardam na memória o processo de preparação das provas:

Ficamos dois anos sem atender alunos, porque tínhamos que elaborar as provas e o material para esse tipo de público que iríamos atender.(...)

A média era nove depois foi para sete. Agora não fizemos mais por media, fazemos por objetivo. Por exemplo, temos módulos com quatro objetivos e o aluno passa em três, pedimos para ele retomar o objetivo que ele não conseguiu. Antes da avaliação sempre temos um horário para orientação.

Tínhamos todo um trabalho de supervisão, se todos os alunos acertavam, as provas eram renovadas, porque era uma questão muito fácil. Era um trabalho científico. (Atual professora do NEEJA – MD- e do ProJovem)²⁹

Os currículos dos CEES tinham por finalidade atender adolescentes e adultos na modalidade de Ensino Supletivo e preparar para exames. Para isso, os cursos podiam ser instalados em prédios comuns e, como materialização dos aspectos ideológicos daquele contexto, equipava-se os prédios com cabines para estudos, que permitissem ao aluno realizar, individualmente e em qualquer horário, consultas aos materiais de aprendizagens do Centro. Em cada Centro de Ensino Supletivo, funcionava um setor de orientação, encarregado de dar esclarecimentos individuais ou em grupo, sobre cursos e exames, como também, realizava avaliação dos conhecimentos que o aluno possui.³⁰

Os professores ainda relatam a arquitetura em forma de cabines individuais do CEES:

Tem professora que pegou a época das baias, que é um termo utilizado para os boxes individuais. O professor atendia os alunos, um por um no boxe, conhecido por aqui por baias, aquilo que se utiliza para separar os cavalos. Nessas baias davam as orientações.(Professor NEEJA- MD - 1)

O CEES era todo com box. No 2º andar tinha cabines onde dávamos orientação individual para os alunos, que depois faziam a prova na sala da avaliação (Professora do CEES e atualmente do NEEJA-MD e ProJovem).

²⁸ RESOLUÇÃO CEE nº 213/94, 9.

²⁹ Procuramos identificar a entrevista das outras notas por meio do box ao mesmo tempo preservar a identidade do entrevistado, ao mesmo tempo identificar o Núcleo, e a atuação em outras praticas de EJA. NEEJA MD: NEEJA se trata de Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e em seguida as iniciais do nome do Núcleo, Menino Deus. Como as citações são de entrevistas diferentes identifiquei por números, 1, 2, 3Assim toda vez que aparecer o mesmo número se trata da mesma entrevista. Todas as citações de entrevista seguirão essa identificação. No caso dessa citação se trata de professor que atua NEEJA Menino Deus e no ProJovem, com havia somente um caso que atua também no ProJovem não foi necessário a numeração. Também identificamos as entrevistas das citações bibliográficas pela borda externa.

³⁰ KRAMER, Érika A. W. Coester. **Educação a distancia: da teoria à pratica**. Porto Alegre: Alternativa. 1999., 50

Lembro que tínhamos atendimento individualizado. (Professora do CEES atual do CMET- 2) ³¹

Por conseguinte a forma das práticas educativas do CEES configurou uma relação entre professor-aluno que tem como parâmetro um individualismo exacerbado, essência do modo de produção capitalista. Práticas educativas configuradas em aulas individualizadas, onde os alunos, tendo como base a tabela de horário dos professores para atendê-los, marcavam seus horários para tirar as dúvidas e fazer os testes sobre o conteúdo dos módulos estudados. Assim, as práticas educativas do CEES suprimia um momento fundamental do processo de escolarização, o encontro entre alunos.

A possibilidade de realizar o curso em áreas não regulamentadas abriu espaço para o CEES ampliar seu território para além de um prédio e trabalhar com escolarização em outros locais da comunidade, como por exemplo empresas, exércitos e presídios não escolares. Todavia, o trabalho nesses locais tinha como referência os mesmos módulos orientadores, materializando a mesma tutela curricular que acompanhava a escolarização de jovens e adultos, independentemente do local onde se realizava.

Para que o trabalho nesses locais se concretizasse, os professores organizavam parte dos horários, deslocando-se ao local onde as turmas funcionavam, a fim de atender as dúvidas que os alunos apresentavam em relação aos módulos. No relato das professoras dessas turmas, ficam explícitas as contradições do trabalho escolar ser realizado nos locais de trabalho, pois ao mesmo tempo que redefine o território onde se desenvolve as aulas, facilitando a participação dos jovens e adultos, convive de perto com a ideologia que orienta esses locais, tendo que conviver com organizações que materializam uma hierarquia reprodutora da desigualdade social. Os relatos de professores apresentam desde uma leitura crítica até a identificação com os aspectos ideológicos materializados naquelas práticas educativas:

Eu trabalhei no presídio Madre Pelletier. Nós levávamos o material, os módulos. (Professora do CEES atual do CMET-1)

Numa época fizemos convênios com a terceira região militar e íamos aos quartéis dar aulas e aplicar provas. Fomos no Madre Pelletier também.

No quartel, o comandante nos deu uma sala com quadro, lá explicávamos a matéria, eles tinham os módulos, estudavam e depois faziam as provas, era regime militar mesmo, sem *stress*. No Madre Pelletier levávamos o material, tinha dias que alguma aluna não participava pois estava na solitária e não

³¹ Todas as vezes que a entrevista se tratar de professoras que trabalharam no CEES e atualmente no CMET, será indicado dessa forma.

podíamos questionar nada pois era o sistema dele. Foi uma experiência boa. (Professora do CEES e atual NEEJA- MD e ProJovem)

Na época do CEES, que nós íamos em fábricas, no quartel, na assembléia legislativa. O CEES cedia os professores, até na Brahma eu trabalhei, não ganhávamos a mais, era tipo um convênio que íamos dar aulas aos alunos, não sei como era o convênio com a fábrica e a escola.

Hoje não existe mais, eram pequenos grupos, trabalhávamos com módulos nas fábricas e quartéis, até na assembléia legislativa já dei aula, trabalhávamos em grupo, era um dia da semana dentro da carga horária do professor. Nós éramos cedidos naqueles períodos, nós trabalhávamos como com alunos do CEES, com caderneta, só que atendíamos lá ao invés do aluno ir e vir, porque muitos tinham aqueles períodos rotativos das fábricas, e podíamos atender nos intervalos.

Um dos acordos era que a empresa entrava com os custos da reprodução dos materiais e nós entrávamos com o nosso trabalho. Eram os mesmos módulos com algumas poucas modificações (...)

Na década de 1990, antes de começar o NEEJA, ainda na época do CEES terminou esse trabalho, por que começamos não ter capacidade. Começou a aumentar a procura, um foi falando para o outro. Começamos a ficar preocupados por que para atender a procura tínhamos que deixar aqui espaços vazios para atender lá fora. Achemos melhor ter o professor aqui e todos os alunos que precisassem e não na empresa em detrimento da escola (...)

Quando nós trabalhamos no quartel eu achei horrível (...) num belo dia resolveram pegar meu aluno para limpar o banheiro na hora da aula. Era aquele quartel na frente da Igreja das Dores (...) No quartel tem uma hierarquia, na escola não tem isso de um ser capitão ou cabo. Tive problemas pois um dia chegou um senhor e disse que era cabo e queria ser atendido antes dos outros, eu disse que não, que teria que esperar e ele não concordou. Ele insinuou e disse por eu ser socióloga seria comunista (...) No quartel tem a hierarquia deles mas eu não sou militar. Então eu teria que tratar todos iguais. Se chegasse um coronel na aula eles teriam que prestar continência e eu não. (Professora do CEES atual NEEJA PF – 1³²)

O currículo do CEES em sua forma e conteúdo tinham como fundamento a “educação a distância”, orientada por módulos prescritos por especialistas e organizados por disciplinas. A educação a distância por meio da utilização de módulos foi essencial no desenvolvimento das práticas educativas nesse espaço, tanto que se conserva até o presente. Conforme professores entrevistados:

O que me irritava profundamente no CEES era, teórica e ideologicamente em termos da questão de aprendizagem. No CEES, era claro a ideologia, voltada para modalidade de ensino supletivo e tinha como fundamento as questões de taxinomia, com muitos objetivos, engessava totalmente o trabalho.(...) E, no final, o aluno sairia com nota 10 só que sem saber ler criticamente e escrever. Os módulos não tinham redação e nem leitura.(...) Eu tinha uma implicância com aqueles módulos enebados de tanto uso, às vezes fugia deles. (Professora do CEES atualmente do CMET – 1)

No CEES era módulo, o aluno levava o material, via se tivesse necessidade ele vinha ter uma aula. Alguns vinham, outros não, porque eles decoravam muito. Tinha um dia de banca, que era a prova. Faziam o teste. O que nós avaliávamos. Avaliávamos a resposta que estava certa. Se o objetivo tinha sido atendido ou não. Eu via assim, que eles viam as apostilas, decoravam alguns termos e me davam uma coisa decorada que, mesmo que eu achasse que estava decorado, eu tinha que considerar certo. (Professora CEES e atual NEEJA - PF - 1)

³² As citações de entrevistas do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, será identificado como NEEJA- PF.

Portanto, a educação a distância no CEES assumiu a forma de módulos. A formação dos professores era centralizada em Brasília, utilizando-se da tecnologia de comunicação e informação como meio para organizar os tele-cursos destinados à formação em serviço dos professores. Essa prática educativa contribuiu de forma significativa para a intensificação das práticas unilaterais apresentadas como verdade únicas e acabadas, as quais apresentam um conteúdo que servia à ideologia do projeto do governo militar. Em entrevista, uma professora do CEES recorda-se da sua formação:

Nós dois anos que ficamos na SEC tivemos vários cursos, tivemos uma boa base, tivemos uma professora que nos explicava como fazer módulos. Um curso Via Embratel, direto de Brasília para todo o país, foi um dos maiores cursos dado pelo CEES. Esse curso que era dado de Brasília era com muitos profissionais, lembro da professora, Cossete Ramos. Depois a SEC deu um curso de como elaborar as provas. Aprendemos como montar o material (Professora do CEES atual do NEEJA - MD e ProJovem)

A educação a distância, tal como desenvolvida nos CEES, encerrava aspectos ideológicos que encobria o barateamento da formação mais elementar para os trabalhadores, visto que, reproduzir módulos é mais barato que manter professores e alunos em classes de ensino. Assim, tem como essência além do individualismo exacerbado que reproduz uma prática unilateral e mecanicista e de a tutela curricular, também materializava um currículo que possibilitava o barateamento da escolarização para essa população. Era um currículo onde o professor só tira dúvidas em relação ao conhecimento acabado, dispensando a relação dialógica que possibilita a interação aluno-aluno-professor e conseqüentemente a ausência do Estado na garantia de fato da educação para esse universo de alunos.

Ao trabalhar com módulos, aprofundava a divisão social do trabalho característica do capitalismo e por meio da tutela do Estado centralizava a produção de materiais didáticos. A elaboração dos módulos do CEES por equipes contratadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, reproduzia, no plano da EJA, os princípios da organização taylorista do trabalho. Nesse sentido, reproduz uma divisão rígida entre aqueles que planejam e pensam o processo de trabalho e aqueles que executam, os professores que aplicam os módulos e os alunos que recebem o conteúdo. Nesse modelo o trabalho do professor podia se resumir em tirar dúvidas dos alunos sobre um conteúdo que chegava a eles de forma estática e imóvel porque pronto e acabado, apresentando uma aparente neutralidade.

Era um trabalho que subordina professores e alunos às exigências exteriores a formação, transformando a prática educativa do professor em transmissão de conhecimentos traduzidos em manuais de fácil leitura para alunos. Essa é uma prática em que desaparece a marca essencial do trabalho de formação emancipatória que se expressa na formação tanto dos professores como alunos, conseqüentemente interditando as práticas educativas instigadoras do processo de criação.³³ O relato dos professores expressa os aspectos ideológicos materializados nas práticas educativas do CEES:

Tudo era elaborado na SEC. Não sei como está hoje, mas no passado o CEES era a cara da educação tecnicista. Era um pacote feito lá, com professores (...)

Por mais que quiséssemos a concepção não mudava. Tinha que acabar tudo e começar de novo, porque a estrutura estava tão forte e pesada que não conseguíamos mudar. Vinha o pacote pronto, nós executávamos, o aluno executava, repetia, repetia(...) é comportamento de entrada e de saída, era tudo igual (...) O problema todo é que tem que ser uma caminhada coletiva, tem que ter a participação de todos. Lembro que eu dizia que precisávamos de um norte, e um colega fez uma gozação meio perversa: deu-me uma bússola de presente. Foi algo agressivo, pois eles não queriam mudar nada, estava bom, é muito mais fácil tu te deixar levar pela preguiça, e fingir que vives.

Imagina a relação de ensino-aprendizagem como que pegava nessas pessoas que levavam os módulos para casa e depois só iam fazer as provas, escolhiam qual módulo e faziam as provas. Os alunos tinham uma caderneta de acompanhamento das avaliações, se iam mal na primeira repetiam até tirar 10. Era de irritar, né?

Poucos precisavam de apenas uma avaliação, no geral faziam de 4 a 5 avaliações. Tinham módulos fáceis, normalmente o módulo 1 era fácil, pois era a introdução. (Professora do CEES atual do CMET – 1)

Por conseguinte, o processo pedagógico do CEES suprimia o momento da educação presencial com turmas onde os alunos pudessem dialogar entre si e com o professor como um momento essencial das práticas educativas. Nesse currículo, a educação presencial em que os alunos se encontravam é contingencial, resumindo-se na aplicação das provas, enquanto o ensino individualizado era a distância orientado por módulo prescritos é o necessário, o essencial, materializava a banalização do conhecimento ao considerá-lo acabado, possível de ser somente memorizado.

Todavia, o ponto de vista hegemônico não pôde reprimir totalmente as tentativas de marcar o currículo de forma diferente, pois no processo de trabalho do CEES, mesmo que a interação professor-aluno seja dirigida, ela pode alterar o sistema

³³ Chauí questiona como está sendo orientado o trabalho do professor universitário e a perda da referencia ao sentido de formação, para se transformar em um trabalho que dispensa a pesquisa, a reflexão. Nós consideramos que na particularidade das observações da autora, ao tratar da realidade dos professores universitários, contempla a generalidade do magistério no contexto do capitalismo. Cf.

ideológico imposto, possibilitando práticas de resistência, que atuam numa faixa de interação social parcialmente isenta da interferência direta da ideologia dominante. São práticas que acabam por definir relações sociais, mesmo que em circunstância determinadas, que encerram opostos possíveis de gerar crítica e recusa ao processo de reprodução das práticas educativas hegemônicas impostos a professores e alunos. Assim, encerram nelas outras possibilidades de práticas educativas. As mudanças introduzidas pelos professores no processo do CEES apontam indicadores de resistência em relação a forma e conteúdo daquele currículo. Em decorrência, resistem à ideologia que reproduz a ordem social do contexto do governo militar. São mudanças na continuidade da cultura da EJA sob a forma supletiva, apontando para a sua superação, conforme expressa o relato das professoras:

Uma outra inovação que nós fizemos, como a gente via que em alguns módulos havia muita reprovação, que eram os mais complicados em termos de português, os de verbos, de interpretação de textos, sintaxe, então agente começou fazer orientações em grupos (...). Esse sistema de círculo de leitura influenciou outras disciplinas, por exemplo, história, geografia começaram também a fazer estudos em grupos, leitura de textos e discussão. (Entrevista professora do CEES atual do CMET- 2)

Tem pessoas que não gostam de mudanças. Mas essas experiências de aula foi ótima. Observamos que em determinadas partes dos módulos de português alguns alunos têm dificuldade, porque às vezes o aluno não entende a explicação do professor mas conversando com colegas e acabam compreendendo. (Professoras do CEES atual do NEEJA- MD e do ProJovem)

Como os módulos não tinham leitura, então começamos a fazer ciclos de leitura. Instituímos como obrigatoriedade o aluno frequentar 12 ciclos de leitura. Leitura crítica, e sempre no final tinha uma produção textual, porque senão o aluno saíria sabendo gramática sem saber colocar em prática. Fazíamos exercício de semiótica dentro do texto, trabalhava semântica, sintaxe. Junto com isso, também era coordenadora cultural e entrava em contato com o Instituto Goethe, pois naquela época (anos 80) não tínhamos a tecnologia que temos hoje. O Instituto Goethe tinha semanas culturais e passavam filmes que vinham legendados em espanhol ou em português. Como fiz amizade com o diretor do instituto, ele nos emprestava os filmes e fazíamos sessões de cinema com convites para a comunidade. Eu escapulia. Ali no CEES eu encontrei gente muito legal parceira de trabalho (...) E esses ciclos de leituras foram escapulidas que conseguimos fazer (...). (Entrevista professora do CEES e atual do CMET- 1)

Eu era professora estadual e fui para o CEES (...)especialmente, na equipe para a confecção dos módulos (...) Tinha conhecidos que trabalhavam lá e eles(...) pediram para ir para lá. Nós participávamos de uma equipe de 5 pessoas.(...) Os outros já trabalhavam lá. A confecção dos módulos foi bem interessante porque naquela época, anos 80, só havia os módulos bem antigos, bem tradicionais e a gente fez uma série de inovações, inclusive começamos com um círculo de leitura que não havia antes, era só gramática. O círculo de leituras eram grupos de doze alunos, no máximo, para ler e discutir textos. Eles eram obrigados a fazer no mínimo seis círculos de leituras para depois começar modulo de português, incluímos redação nas atividades e quando os módulos ficaram prontos começamos a dar aula. (Entrevista professora do CEES atual do CMET- 2)

Por conseguinte, o currículo do CEES encerrava uma contradição fundamental no desenvolvimento das práticas educativas em EJA. A contradição entre educação a

distância tal como configurada no CEES e educação presencial. Num processo educativo emancipatório que rompe com os aspectos ideológico desse modelo de educação a educação a distância esta para educação presencial como necessidade. Assim, as duas dimensões, ao se desenvolverem em sentidos opostos, uma pressupõe a presença da outra, numa correlação que evidencia os momentos necessários a formação emancipatória tanto dos professores como dos alunos. É uma correlação que torna possível que a prática de sala de aula não se reduza ao treinamento, pois a complementaridade entre o momento presencial e a distância há uma possibilidade da interação professor-aluno e alunos-alunos materializarem um diálogo que contribua com o desenvolvimento das potencialidades humanas.³⁴

Por conseguinte, a relação emancipatória entre educação a distância e presencial, necessariamente nega tanto na forma como no conteúdo a educação por meio de módulos conforme realizada pelo CEES. Enquanto a educação a distância possibilita tanto alunos como professores estabelecerem um diálogo com as produções teóricas, a educação presencial possibilita o debate que instiga para o necessário posicionamento crítico diante do primeiro, despertando interesse pelo conteúdo das práticas sociais. Freire³⁵ coloca essa complementaridade como condição necessária à constituição da curiosidade epistemológica que por sua vez é condição para a recriação do conhecimento. Por conseguinte é na relação dialética entre educação a distância e educação presencial que completa-se o ciclo do conhecimento, tornando realidade a produção do conhecimento novo, que ao negar o existente o conserva de forma anulada. Nesse sentido, possibilita uma prática educativa apoiada em teorias, métodos e técnica, onde a pesquisa se torna parte integrante do processo pedagógico.

A necessidade da relação dialética entre a educação presencial e a distância, no nível da educação fundamental, vem sendo colocada pelas pesquisas que tratam sobre o analfabetismo funcional, das quais destacamos a pesquisa realizada em cooperação

(Digitado). Trabalho apresentado na conferência de abertura da ANPED.

³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.,118 Nesta obra o autor trata da relação dialógica como oposto ao bate-papo descompromissado, porém enfocamos a fala na reação dialógica, desde a concepção do autor, porque ela é objeto de nossa investigação.

³⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura),32.

por sete países latino-americanos, dentre os quais se encontra o Brasil.³⁶ Essa pesquisa utilizou instrumentos que possibilitavam a verificação quanto ao uso da leitura e da escrita na resolução de problemas diários, considerando o estágio de desenvolvimento que se encontra a sociedade contemporânea. Os dados colhidos apontam que é necessário, no mínimo, o ensino fundamental, para atingir o nível básico de práticas necessárias para seguir instruções escritas sem o apoio de interlocutores, pois essas práticas só se encontram firmadas em pessoas com grau mais alto de letramento.³⁷ O nível fundamental exige a ajuda constante de um leitor proficiente e a participação em uma comunidade de leitores, na qual possa aprender a compreender os significados da palavra escrita. Esses são apontamentos que colocam a necessidade da Educação Presencial na organização do currículo de EJA no nível fundamental, para possibilitar a inserção dos alunos na cultura escrita. Segundo essa pesquisa a educação presencial é necessária e essencial nesse nível da educação. Nos depoimentos, os professores que defendem o currículo aos moldes do CEES entram em contradição ao afirmar a relevância do momento da sala de aula onde os alunos se encontram. Para a professora defensora do CEES:

O maior problema é quando muda o governo e pegam pessoas que não sabem o que é o CEES e seu funcionamento, e querem mudar. Esse CEES foi o único núcleo do Rio Grande do Sul que não aceitou essas mudanças, continuamos atendendo individualmente porque temos alunos que não podem freqüentar turmas, mesmo contra a política da SEC, pois quando transformou em NEEJA a SEC não queria que continuássemos assim. Temos alunos que trabalham durante a noite e vem somente fazer as provas, não podemos exigir que eles acompanhem as turmas. Mas estamos fazendo oficina de redação em grupo, analisando os textos, porque as aulas em grupo são boas, pois os alunos trocam experiências. Acho que as duas modalidades de estudo são válidas desde que não se tente obrigar os alunos a freqüentar apenas um dos tipos. As trocas em aulas ajudam os alunos a entender porque às vezes o aluno não entende a explicação do professor mas conversando com colegas acabam compreendendo. (Professora do CEES atual do NEEJA –MD e ProJovem)

Para além de indicadores sobre analfabetismo funcional, pesquisas sobre o desenvolvimento humano,³⁸ apontam que adultos pouco escolarizados tem grande dificuldade em seguir instruções características da cultura escrita para dirigir suas ações e propor planos intencionalmente planejado. Nesse sentido, a aula presencial têm um papel importante no desenvolvimento da capacidade de seguir instruções escritas

³⁶ Ribeiro, **Alfabetismo e atitudes. Pesquisa com jovens e adultos**. São Paulo: Papiros; Ação Educativa, 1999, 241

³⁷ Tratamos do conceito de letramento nas próximas páginas deste.

relacionadas ao planejar e seguir seqüência de ações dirigidas por planos, projetos e intenções. Assim, esse comportamento dos adultos pouco escolarizados pode refletir experiências cognitivas de outra natureza, moldada por interações sociais que não promovem esse tipo de desenvolvimento. Logo os adultos pouco escolarizados desenvolvem um comportamento característico de histórias inscritas nas relações de dominação e opressão, e nos termos de José de Sousa Martins³⁹, reproduzem e mantêm, no plano da cultura, a violência que tirou a fala do dominado. Ao obrigar a falar a língua do dominador e a ocultar nela a sua fala, os adultos pouco escolarizados transformam suas interações em relações encobertas, ocultas e dissimuladas, que se materializam numa fala de gestos, demarcada pelo silêncio tradutor de um código de proibição.

Por conseguinte, para que as práticas educativas com jovens e adultos no ensino fundamental proporcionem o planejamento das experiências a partir de projetos e intenções, a interação professor-aluno em sala de aula é imprescindível, pois é um espaço fundamental para a emancipação dos jovens e adultos, que embora tenham conhecimentos práticos, em certo sentido, não sabem que têm esse conhecimento, porque lhes falta falar dele, lhes faltam as práticas intelectuais que possibilitam a reflexão de suas experiências.

Nesse sentido, as práticas educativas podem cumprir as suas funções históricas de mudança, visto que processo educativos e processo sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.⁴⁰ A realização de experiências orientadas por projetos e intenções, fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas, torna-se viável quando cumpre o seu papel histórico de pensar uma sociedade para além do sistema do capital.

Na realidade brasileira, entendemos que a EJA deva cumprir o papel de romper com a lógica capitalista, configurada nas relações mando-obediência, herdada dos mais de trezentos anos de escravidão. Significa superar uma sólida cultura do silêncio que

³⁸ Oliveira, Marta Kohl de. **Letramento, cultura e modalidade de pensamento**. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado Aberto, 1995,151.

³⁹ MARTINS, José de Sousa. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais do Campo**. São Paulo: Hucitec, 1989.,114

⁴⁰ MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, 25.

contribui com a produção reprodução na escolarização a divisão social do trabalho que representa a ordem social capitalista, para o desenvolvimento de relações qualitativamente diferentes que tenham como função transformar professores e alunos em agentes políticos, que pensam, que agem, e que usam a palavra para si, ou seja como uma arma para transformar o mundo.

No campo da EJA, coloca-se como necessário romper com práticas educativas desenvolvidas no interior do currículo do CEES, pois as mesmas proporcionam o acesso a informação que está a serviço da ideologia reprodutora das relações capitalistas, formando os jovens e adultos, tanto professores como alunos, para sua própria opressão. É uma prática que produz um novo tipo de analfabetismo, por que a explicação não permite que as pessoas compreendam a realidade em que vivem. Conforme Emir Sader,⁴¹ a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimento e compreensão do mundo. Para o autor, enquanto explicar é reproduzir o discurso hegemônico, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além das relações determinadas pelo capitalismo.

⁴¹ SADER, Emir. Prefácio do livro de MÉSZÁROS: **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.,18

10 - O CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA COMO REALIZAÇÃO DOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL E SUA TRADUÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, EM ESPECIAL NA EJA

10.1 A redemocratização brasileira como realização da globalização capitalista neoliberal

A redemocratização no contexto brasileiro é parte da redefinição do modo de produção capitalista, em que o Estado Brasileiro da ditadura política passa a dotar-se de instituições “democráticas”, cujo papel funcional é de acelerar condições de internacionalização da economia. Assim, a realidade brasileira faz parte do movimento que assume a forma de globalização, em que os Estados Nacionais seguem a linha do Fundo Monetário Internacional - FMI e do Banco Mundial - BM. As indicações desses órgãos aos Estados Nacionais são seguidas obedientemente de forma que governos nacionais, nos termos de Oliveira,¹ governam presididos pelo Big Brother que tudo vigia e orchestra. Ao mesmo tempo esses governos replicam sobre as entidades federativas o mesmo tratamento que recebem do FMI e BM, adotando dispositivos como a Lei de Responsabilidade Fiscal, e por meio dela, caso os governos estaduais e municipais não alcancem os percentuais sobre receita estabelecida pela Lei, as transferências do Governo Central são cortadas automaticamente.

Peroni² aponta para o papel do Estado para com as políticas sociais por meio da Terceira Via. As alterações do mesmo tratam de racionalizar recursos e esvaziar o

¹ OLIVEIRA, Francisco. **Nós que combatíamos tanto: a economia política da cidadania**. [S],[s.n.], [200-] (Texto digitado)

² PERONI, Vera Maria Vidal. **Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional**. In: PERONI, Vera Maria Vidal, BAZZO, Vera Lúcia, PEGORARO, Ludimar (Orgs.) **Dilemas da educação Brasileira em tempos de Globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.,18 (Série Política e Gestão da Educação)

poder das instituições democráticas por serem permeadas a pressões e demandas da população, como também redefinem o relacionamento entre indivíduo e comunidade desde os princípios individualistas, contraponto aos universalistas. Em decorrência, as políticas sociais passam a ser focalizadas perdendo o princípio universalista de direito social. Modernizar o Estado significa a destruição de direitos do trabalho e, nos termos de Bresser-Pereira, citado pela autora,³ transforma uma organização estatal em uma organização de direito privado/público, ou seja é a materialização do público não estatal, repassando esse setor para as políticas sociais e fundos públicos e por meio das chamadas parceria entre Estado e sociedade civil.

A mesma autora⁴ coloca que ocorre a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduos, por meio da auto-ajuda mútua ou por meio de serviços como mercadoria. Com a terceirização, o Estado transfere para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. Esse processo é legitimado pela ideologia do controle social da ação estatal desde a lógica do mercado. Assim, as políticas do Terceiro Setor são focalizadas e compensatórias, buscando aliviar os níveis de pobreza e não garantir direitos sociais, num contexto com alto grau de desemprego e intensificação da exclusão social.

Peroni⁵ ainda aponta para a desarticulação social do Estado o e deslocamento de lutas sociais para a negociação/parceria de direito por serviços sociais, para a atividade voluntária; a filantropia, a solidariedade social/compulsória para a solidariedade voluntária; do público para o privado. Para realizar sua estratégia, possui um poder econômico/político real ao definir seu próprio campo de cooperação internacional. Por meio do caráter não governamental, o Terceiro Setor não está submetido ao controle institucional de forma que as estratégias ocorrem do internacional ao local.

Realçamos para o apontamento no que se refere ao Terceiro Setor formar um mercado de trabalho específico, no sentido que o mesmo caracteriza-se pelas relações de trabalho precarizadas, característica desse contexto do capitalismo.

³ PERONI, 2006.,21

⁴ PERONI, 2006., 18

⁵ PERONI, 2006., 20

Sendo assim, as diretrizes do FMI e do BM são introduzidas no Brasil como nos demais países periféricos. Segundo Neves,⁶ a obediência as mesmas teve como conseqüência a abertura irrestrita do mercado nacional, o fim da reserva de mercado da informática, a privatização das empresas estatais, o desmonte do aparato de ciências e tecnologia desenvolvido até então e o desmonte do Estado inspirado no modelo de *bem-estar social*, precarizando as políticas sociais e estimulando sua privatização. Ao mesmo tempo iniciou-se, por intermédio dos meios de comunicação de massa, um combate e criminalização ao sindicalismo e aos movimentos sociais classistas.

A classe dominante brasileira contou com quase três décadas de ditadura militar para concentrar rendas sob a organização política de um bipartidarismo imposto pela própria ditadura. Com a abertura política, o esforço bem sucedido da mesma classe aproveitou de “instituições democráticas” para dar continuidade a realização dos seus interesses, numa simbiose com os interesses do capital transnacional. Assim, a abertura política foi um palco de instalação de um pluripartidarismo próprio do contexto de crise hegemônica da burguesia nacional conspiradora da ditadura, ao mesmo tempo o crescimento de um consenso em torno de um projeto de sociedade democrático de massas, dirigido pelas organizações da classe trabalhadora. Segundo Neves,⁷ mais de 70 partidos políticos nacionais foram constituídos em menos de 15 anos, embora nem todos tenham sobrevivido. Alguns não tiveram seu registro definitivo, outros se fundiram e foram incorporados a outros partidos. Essa pluralidade expressou-se na composição político-partidária da eleição presidencial pós-constitucional de 1989, em que no primeiro turno participaram 24 partidos políticos, os quais se agruparam em três grandes blocos, um conservador (PRN, PL, PDS, PFL e PTB) um de centro (PMDB, PSDB e PDT) e um de esquerda (PT, PSB, PCdoB e PSB). Todavia, nos anos 90, a fragmentação político partidária foi sendo superada e, mesmo assim, manteve-se um grande número de partidos políticos.

A mesma autora⁸ realça que a década de 90 viveu uma profunda redefinição político-hegemônica da classe dominante à medida que esta classe consolidava sua

⁶ NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia.** In; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005., 92

⁷NEVES, 2005., 110

hegemonia nos marcos de um projeto neoliberal de sociedade. Ao citar Coutinho, ela aponta que o êxito do projeto neoliberal de estruturação de poder foi a preponderância de partidos “não-ideológicos”, de base social heterogênea constituídos como cartéis de diferentes lobbies, levando os parlamentares a mudanças partidárias constantes. Embora essas mudanças não se configurem como particularidade do modelo neoliberal de estruturação do poder no Brasil, ela se constitui uma peça fundamental nesse contexto.

Ao mesmo tempo, segundo Rodrigues,⁹ na década de 80 com a debilidade da ditadura, os movimentos sociais adquiriram força e unidade capazes de reorganizar a sociedade para um novo momento histórico. Os processos de reorganização das entidades de classe e a construção de novas organizações, que rompiam com o assistencialismo e com a segmentação dos trabalhadores em categorias profissionais, impostas desde a consolidação das leis trabalhistas, foram obtendo importantes vitórias como por exemplo: no Congresso de Metalúrgicos, em 1982, em Lins, São Paulo. Nesse Congresso foram lançadas a idéias da construção do Partido dos Trabalhadores, o PT, que segundo Neves,¹⁰ surge a partir da conjugação de três movimentos: o fortalecimento das greves dos metalúrgicos do ABC Paulista como expressão da reorganização da classe trabalhadora nos anos finais da ditadura militar, o desenvolvimento da Teologia da Libertação no âmbito da Igreja Católica, bem como o retorno de intelectuais e de correntes de opinião como resultado da anistia de 1979. O PT registrou um crescimento eleitoral importante nos anos 80, intensificando a presença de frentes populares nas administrações municipais e estaduais. Logo o surgimento deste partido materializa uma tendência do contexto nacional, nos termos de Oliveira,¹¹ de desenvolvimento da política das classes dominadas. É um momento tão significativo que gerou preocupação para o regime político e o próprio sistema social, quando o então candidato Lula chegou a quase 50% dos votos no segundo turno das eleições presidenciais contra Fernando Collor de Mello.

⁸ NEVES, 2005.,113

⁹ RODRIGUES, Antônio Carlos. **A educação na ótica dos movimentos sociais**. Passo Fundo: Editora Battistel. (Colóquio de Educação Popular de Passo Fundo).2004., 25

¹⁰ NEVES, 2005.,113

Contraditoriamente, nos tremos de Marx¹² este momento “*longe de ser a própria sociedade que conquista para si mesma um novo conteúdo, é o estado que parece voltar a sua forma mais antiga*” ao domínio do salvador das classes dominantes com características aristocráticas, particularidade que assume o sistema capitalista brasileiro. Assim, a classe dominante confere o mandato ao seu salvador, o qual representa o poder inibidor das políticas construídas pelas classes dominadas. O projeto político desse governo aprofunda as mudanças nas estruturas sociais e econômicas necessárias às novas configurações do capital internacional sob o modelo neoliberal e contribui para a destruição das organizações populares de natureza classista. Esse processo se desenvolve de forma plena e acabada no governo Fernando Henrique Cardoso e ironicamente com continuidade no governo Lula.

Neves¹³ aponta que a posição do governo Lula deve-se ao modo como ocorreu sua vitória eleitoral em 2002 para o cargo da presidência do país. Sua vitória foi resultado da aglutinação de amplas forças políticas do cenário nacional, sacrificando a tarefa histórica que coube ao PT nos anos pós-ditadura, de materializar no Brasil um projeto societário contra-hegemônico. Essa materialização da vitória do Lula efetiva-se pelo fato que durante a década de 90, o PT passa a se identificar com tendências políticas mais sintonizadas com a *social democracia*, ou seja, com uma orientação reformista. Segundo a mesma autora,¹⁴ nas resoluções política aprovadas no Congresso do PT de Belo Horizonte, em novembro de 1999,¹⁵ fica clara sua afinação com os postulados da social democracia, ou seja com o reformismo. Esse processo de “correção de rumos” deu-se em especial na década de 90, quando o PT incorpora a nova agenda política da classe dominante em nível internacional e nacional, substituindo seu foco no tema da igualdade pelo tema da pobreza e, em decorrência, subalternizando os setores populares em uma agenda de cunho democrático-filantropico.

¹¹ OLIVEIRA, Francisco de. **Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal**. In. OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: política do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999., 66

¹² MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997., 24

¹³ NEVES, 2005., 114

¹⁴ NEVES, 2005., 114

¹⁵ Para melhor conhecer as diretrizes do PT assumidas nesse congresso, consultar a mesma autora, pois ela detalha as teses assumidas pelo Partido nesse Congresso.

Nesse processo, conforme a mesma autora,¹⁶ o PT foi abandonando a estratégia política dos primeiros dez anos que tinha como base a organização da classe trabalhadora sobre a representação eleitoral. Assim, o PT desloca seu eixo de atuação de forma a atribuir centralidade ao âmbito eleitoral e com isso se afasta do terreno no qual se encontrava originalmente, em que sua experiência tinha como base a organização da classe trabalhadora. A partir de então o PT associou-se a frações da classe dominante e de seus aliados na defesa do capitalismo com justiça social. Com seu programa que refletia essa ideologia, o PT vence as eleições presidenciais de 2002 por meio de uma política de alianças. Assim descaracterizou o programa, coletivamente construído ao longo dos anos 80. No momento que chega ao governo, distancia-se de um programa alternativo estruturado para construir o socialismo e identifica-se como força política reformista que disputa a hegemonia brasileira nos marcos estritos do capitalismo, sob a direção do projeto neoliberal.

Rodrigues¹⁷ realça que, como parte do processo de reorganização da sociedade brasileira, no pós ditadura, é fundada em 1983 a Central Única dos Trabalhadores CUT. Para Almeida¹⁸ o ascenso da luta de massas desde a década de 1970, como movimento que se organiza em torno dos sindicatos originou a CUT. Esta por sua vez surge para romper com a estrutura sindical corporativa, criada no governo de Vargas, nos anos do Estado Novo e busca revolucinar a estrutura sindical ao mesmo tempo derrotar a ditadura militar. A materialização da CUT como um “novo sindicalismo” tem relação com a experiência de luta de classes gerada pelos movimentos em torno dos sindicatos, que exigiam uma estrutura sindical oposta a getulista. É nesse momento que a CUT consolida-se como Central Sindical combativa. Por conseguinte, a fundação da CUT nos anos de abertura política está icerida na estratégia contra-hegemônica dos trabalhadores no âmbito sindical e num plano geral, foi contra as relações de classes vigente. Logo falar de sindicalismo autônomo nos anos 1980 é citar a CUT. Em 1985, o Brasil vive a primeira greve nacional de uma categoria organizada após a ditadura

¹⁶ NEVES, 2005.,114

¹⁷ RODRIGUES,2004., 25-26

¹⁸ ALMEIDA, José Maria de. **Os sindicatos e a luta contra a burocratização**. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.,12

militar. Nos termos do autor, durante três dias a nova república de Sarney, foi sacudida pelos bancários organizados em torno da CUT.

Todavia, a “correção de rumos” sob o modelo neoliberal chega ao sindicalismo, que por sua vez tanto está relacionado às mudanças na divisão internacional do trabalho com alterações no conteúdo a nas relações de trabalho com as respectivas experiências de classe como tem haver com o setor contra hegemônico que está na origem do movimento da esquerda sindicalista organizado sob o novo sindicalismo, materializado na CUT.

Com a reestruturação produtiva onde se utiliza do trabalho virtual, a organização dos trabalhadores já não tem mais a força social e política, posto que tais mudanças na base técnico-material da produção repercutem na formação de classe. Marx já nós alertou que na história do capitalismo na relação dialética entre forças produtivas e relações de produção, uma pode determinar a outra. No contexto atual do capitalismo a relação dialética entre forças produtivas e relações de produção ruiu com a organização dos trabalhadores, estilhaçando seu poder político. Essa mudança se dá por que, segundo Oliveira,¹⁹ na realidade atual do capitalismo as relações de classes são redefinidas. Nesse contexto uma nova experiência de classe se configura, cuja compreensão torna possível entender os rumos da CUT, do PT e, por extensão, do governo Lula. Almeida,²⁰ por sua vez explica essa correção de rumos da CUT a partir da antureza da esquerda sindical, hegemônica por ocasião de sua origem. Segundo o autor a antureza da esquerda é um dos fatores que fizeram com que o processo de revolucionar os sindicatos tenha retrocedido rapidamente, resultando na manutenção do caráter burocrático dos sindicatos. Esse fato tem um peso na compreensão da CUT chegar onde chegou, pois na sua essência a estrutura sindical manteve-se afastada do controle dos trabalhadores.

Segundo Neves,²¹ a redefinição de conteúdo das práticas da Central Única dos Trabalhadores comprometida na história recente com a construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico no país processa-se a partir dos anos 1990, passando a formar uma base sindical para a legitimação das idéias e práticas neoliberais. A CUT

¹⁹ OLIVEIRA, Francisco. **Crítica a Razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003, 145 -147

²⁰ ALMEIDA.,2007.,17

²¹ NEVES, 2005.,116

inicia uma mudança na natureza da organização sindical que encerra o processo de transformação da CUT classista, nos anos 1980, para a configuração da CUT cidadã nos anos 1990, rumo este que predomina e se aprofunda nos dias atuais. Nesse sentido, a mesma, ao assumir o conceito de cidadania, neutraliza a perspectiva classista ensombrecendo interesses antagônicos presentes na sociedade e os conflitos deles decorrentes. A CUT tem orientado suas ações a partir de uma aparente igualdade entre as pessoas, contribuindo, assim, de forma significativa para impedir o avanço nas lutas de classe e conseqüentemente legitimar a exploração. Essa é uma trajetória que desloca o eixo da organização dos trabalhadores no confronto com o projeto burguês de sociedade para a predominância na negociação política no campo institucional, nos marcos da sociedade vigente a ponto de uma dos dirigentes da CUT atualmente ocupar o cargo de ministro da previdência social.

Neves²² ainda destaca para a semelhança entre o movimento da CUT e do PT, nas suas devidas especificidades enquanto central sindical e partido. Ambos com suas ações possibilitam a confusão entre movimento dos trabalhadores e as instituições burguesas, em decorrência acatam as diretrizes políticas do Banco Mundial e suas orientações no que se refere a relação entre governo e sociedade no Brasil. Dessa forma, tornam-se propensos a criar condições objetivas para a cooptação e o atrelamento do movimento sindical e popular aos governos, contribuindo para que os movimentos de trabalhadores abandonem uma posição de confronto em relação aos governos e assumam junto a esses uma posição de colaboração.

O processo de construção da CUT cidadã tem início ainda durante a primeira metade dos anos 1990, ganhando maior organicidade durante os governos neoliberais. Das suas pautas passa a constar elementos de conquista plena da cidadania. Segundo a autora, é nesse contexto que a CUT abandonou a discussão sobre uma proposta de estruturação escolar e até mesmo de centros públicos de formação profissional e passou a executar a política neoliberal de educação profissional com os recursos advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. A culminância da discussão sobre a CUT cidadã efetiva-se em uma forte sintonia entre ação desenvolvida pelo governo Lula no campo social e suas teses majoritárias, aparecendo como um reforço à

²² NEVES, 2005.,120-121

implementação das políticas neoliberais. Junto com a redefinição da CUT são criadas, nos anos 1990, outras centrais sindicais representativas de idéias e práticas de um sindicalismo conservador que não rompe com a herança do sindicalismo getulista transformando-se em sindicatos subservientes ao projeto neoliberal.

Nesse sentido, a aparente contradição do governo Lula em não só realizar o programa do governo Fernando Henrique Cardoso mas também radicalizando-o, não se trata de equívoco. Ao contrário, faz parte da particularidade dessa experiência de classe que se forma a partir de um contexto em que a representação de classe com base na realidade fordista/taylorista se altera e perde o poder político dentro dos limites da natureza política que assumiu.

Para Oliveira,²³ nesse contexto, forma-se uma nova classe social, que materializa-se sob base técnica, sustentada pela formação universitária. Por um lado, reúne economistas que parecem com banqueiros; por outro, configura-se pelos setores do proletariado que, das características de lideranças sindicais burocratizadas acabam por acender a funções de ministros do governo, administradores de fundos de previdência complementar, das antigas empresas estatais e conselheiros do BNDS, os quais atuam como representantes dos trabalhadores. Assim representantes de trabalhadores burocratizados transformam-se em governo e operadores de fundos de pensão e, ao buscarem a rentabilidade para os fundos atuam na mesma lógica do capitalismo contemporâneo, financiando a reestruturação produtiva, geradora de desemprego. São trabalhadores que, ao fazerem parte de uma experiência de classe reprodutora da lógica do capital, vivem em condições materiais incompatível com a extensão aos trabalhadores em geral, de fato, já não são mais representantes dos trabalhadores e sim do capital.

Segundo o autor, a identidade entre os sindicalistas e os economistas reside no controle do acesso aos fundos públicos, movimentando-se pela apropriação de parcelas importantes do mesmo. Ambos têm os mesmos objetivos e ideologicamente são muito parecidos, cuja estruturação dá-se a partir da nova função do Estado. Ambos ocupam o lugar no Estado de ponte com o sistema financeiro, materializando a mediação estatal. Por conseguinte, é uma experiência de classe exclusiva, ao mesmo

²³ OLIVEIRA, 2003., 148-149.

tempo que é determinada pelo capitalismo neoliberal tal como aparece nos países periféricos.

Como o governo Lula é composto também por sindicalistas que fazem parte dessa experiência de classe, explica porque o ministério da educação continua subordinado aos ministérios que têm o poder de negociar com o sistema financeiro internacional, principalmente o FMI e o Banco Mundial. Como consequência, a aplicação de recursos na educação está subordinada a negociação com esses agentes internacionais, ou seja, com o sistema financeiro mundial.

Benjamin,²⁴ ao analisar a conjuntura do Brasil nos últimos anos, ressalta que cerca de 40% dos recursos do Governo Federal têm sido utilizado com encargos da dívida financeira. Esse autor nos deixa perplexos ao comparar a desproporção com encargos de dívidas financeiras, em relação aos demais gastos do Estado. Para isso faz as seguintes comparações:

no orçamento da união em vigor, um mês de pagamento de juros corresponde ao dispêndio anual de todo o Sistema Único de Saúde. Quinze dias correspondem ao gasto anual com a educação. Dez dias, aos recursos alocados no Programa Bolsa família, que unificou quase todos os programas sociais anteriores. Um dia de pagamento de juros cobre com sobras o gasto previsto, no ano, para a construção de habitações populares. Um minuto corresponde á alocação anual de recursos em políticas de defesa dos direitos humanos.

Dos sujeitos sociais e político que surgem nesse momento de reorganização da sociedade destacamos diferentes movimentos sociais populares. Estes tiveram uma intensa participação desde 1977 nas campanhas sobre a Anistia ampla geral e irrestrita por uma Constituição Livre. Segundo Rodrigues,²⁵ essas campanhas aglutinaram diferentes setores da sociedade brasileira organizados em Movimentos Sociais, ampliando as conquistas democráticas. Este autor realça que a retomada do crescimento dos movimentos sociais na década de oitenta foi dada pelo acúmulo dos Movimentos Populares que na ditadura garantiam o debate crítico ao regime e, em decorrência, ao sistema capitalista. Esses movimentos caracterizam-se por organizações populares que mantinham na ditadura importantes elaborações e trabalho crítico ao regime e, no momento de abertura política, encontram espaços viáveis de atuação. O mesmo autor realça a existência das CEBs – Comunidades Eclesiais de

²⁴ BENJAMIN, César. **Escravos de ganho**. Caros Amigos: ano IX, número 102, setembro 2005, 17.

²⁵ RODRIGUES, 2004., 54

Base que segundo Lowy, citado pelo autor, formaram-se por grupos de bairro popular, favela, vila ou zona rural que se reuniam para ler a Bíblia e discuti-la a luz de sua própria experiência de vida e com a colaboração do clero ligados a Teologia da Libertação. Esses grupos acabam por assumir tarefas sociais, como lutas por habitação, eletricidade e água dentro das favelas, luta pela terra no campo. São lutas que conduzem a uma experiência de classe levando muitos membros das CEBs a adesão aos partidos de classe ou às frentes revolucionárias.

Dentre os Movimentos Populares destaca-se, segundo Rodrigues²⁶ o Serviço de Educação Popular SEP, o qual atuava desde uma perspectiva de classe, dando contornos de classe a Educação Popular. Os militantes que atuavam na Educação Popular perceberam que eram necessárias ferramentas para enfrentar a luta e pela promoção dos trabalhadores contra o capitalismo, pois este estava cada vez mais organizado. É a partir dessa experiência de classe onde se forma um dos movimentos que marca a luta contemporânea contra o capitalismo, na sociedade brasileira, o qual nasce com a singularidade da Luta pela Terra.

Surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, cuja fundação foi formalizada no primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST de 1984, em Cascavel, organizado pela Comissão Pastoral da Terra - Regional Sul - CPT/RS, sob o Lema “*A terra é para quem nela trabalha e vive,*” o qual assume um importante papel nas discussões sobre os rumos da história, por isso passa a ser visto como possibilidade de luta contra o capitalismo no contexto neoliberal. Para Caldart,²⁷ o surgimento do MST é fruto da conjuntura e também de um processo construído desde as primeiras ocupações de terra em 1979, desde a primeira ação de maior visibilidade pública de apoio da sociedade, que foi a Encruzilhada Natalino em 1981 no Rio Grande do Sul. Para a autora essa manifestação já projetava o nascimento do MST ocorrido em 1984.

As alternativas históricas de organização dos trabalhadores tanto mostram sua contribuição para um movimento ascendente nas formas de experiência de classe como apontam para organização de trabalhadores reprodutoras de uma forma burocratizada

²⁶ CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.,54

²⁷ CALDART, 2000., 34

que alimentam experiências de classe na qual as lideranças de fato já não representam os trabalhadores. Com a preocupação de encarar os limites e superar as lutas dos trabalhadores que tem como princípio a colaboração de classes, está em processo de organização a Conlutas- Coordenação Nacional de Lutas, a qual materializa experiências de classe que proporcionam alternativa de organização e luta imediata e histórica da classe trabalhadora brasileira em tempos de neoliberalismo. A Conlutas coloca-se como objetivo organizar os sindicatos e os diversos movimentos populares e sociais, voltados a luta pela emancipação da classe trabalhadora e para isso coloca-se como tarefa fundamental: romper com a burocratização dos sindicatos, responsável pelo distanciamento dos dirigentes em relação ao conjunto dos trabalhadores e, nesse sentido, coloca o necessário enraizamento da entidade nos locais de trabalho para proporcionar o seu controle pelos trabalhadores. Almeida²⁸ realça para o esforço, por meio da Conlutas de reorganizar em uma mesma entidade nacional, além dos sindicatos, os diversos movimentos populares e sociais responsáveis pelo processo de organização dos trabalhadores do país.

Nas resoluções²⁹ do Congresso Nacional dos Trabalhadores – CONAT de maio de 2006 em Sumaré, São Paulo onde foi fundada a Conlutas consta que:

A CONLUTAS é uma entidade de caráter classista que se constitui como instrumento para a defesa das reivindicações, direitos e interesses da classe trabalhadora em seu conjunto.

A Conlutas busca agrupar em seu interior os trabalhadores organizados nos sindicatos, os desempregados, os aposentados, os trabalhadores que se organizam nos diferentes movimentos populares e sociais da cidade e do campo, as organizações e movimentos que lutam contra toda a forma de discriminação e opressão, as organizações estudantis, as da juventude e outras afins, que decidirem participar das lutas da classe trabalhadora.

As oposições em relação a reorientação de rumos da CUT, nos interior das organizações de trabalhadores tem diferentes interpretações, materializadas em distintas organizações. Por meio da Intersindical³⁰ um dos setores do movimento dos trabalhadores busca construir um instrumentos que aglutine o movimento sindical

²⁸ ALMEIDA, Jose Maria de. **Os sindicatos e a luta contra a burocratização**. São Paulo: Sundermann. 2007.,19-20

²⁹ **Caderno de Resoluções do Congresso Nacional de Trabalhadores – CONAT**: São Paulo: CONLUTAS. 2006.,24

combativo, numa atuação que dialogue com os movimentos sociais e populares. Diferente da Conlutas que propõe uma Central Sindical e Popular a Intersindical propõe uma Central Sindical e considera como setor sindical combativo quem ainda milita dentro da CUT, mas não captula com a proposta de conciliação de classes como também aqueles que já se distanciaram ou deixaram a Central.

Ambas concebem a sua luta como uma luta de classes – da classe trabalhadora contra a burguesia e o capitalismo e propõem como desafio a necessidade histórica dos trabalhadores na construção do socialismo e na superação da sociedade de classes. Defendem que a libertação da classe trabalhadora de sua exploração e opressão no capitalismo será obra de sua própria luta. Ambas negam qualquer pacto com a burguesia e seu Estado materializadas nas práticas e concepções reformistas e de conciliação de classes, pelo fato delas partirem da premissa da aceitação e da convivência com os limites da sociedade capitalista e acabam por ajudar a perpetuar a exploração da classe trabalhadora. Ambas colocam como necessário aumentar o poder e o controle pela base das decisões e encaminhamentos das entidades e a diminuição do poder das diretorias. A partir do controle pela base, evitar os processos de usurpação de representação que é feita pelos dirigentes e entidades quando deixam de defender os interesses dos trabalhadores ou de respeitar suas decisões e denunciar o papel nefasto que as direções ligadas que se colocam como representantes dos trabalhadores mas cumprem um papel de defesa do governo e dos organismos internacionais que representam o capital como o FMI, Banco Mundial etc.

Nas resoluções Congresso da Conlutas³¹ realizado de 05 à 07 de julho de 2008 é clara a preocupação em construir uma alternativa dos movimentos que tem como linha de ação a luta direta, em contraposição àqueles que optaram por priorizar o jogo institucional (disputas de conselhos, cargos e eleições parlamentares) e que controlam as entidades nacionais de movimentos urbanos, tornando-se muitas vezes agências de implementação de programas do Governo Federal. A busca da unidade para a ação

³⁰ www.intersindical.org.br. Acessado em julho 2008. Essa análise acrescentamos por ocasião da revisão final da tese, para exaltar a escolha teórica e metodológica geral.

³¹ www.conlutas.org.br Acessado em julho de 2008. Essa análise acrescentamos por ocasião da revisão final da tese.

direta entre Conlutas e Intersindical aparece em várias resoluções das quais destacamos:

Envidar esforços no sentido de, junto com as outras entidades e organizações como a Intersindical e o MST, buscar a mais ampla unidade na luta, impulsionando o chamado para que o povo se mobilize para derrotar o projeto neoliberal de fome e miséria de Lula e do FMI.

A defesa da unidade de todos os que lutam não é retórica. Trata-se de uma necessidade da nossa classe já que, mesmo todos juntos, somos muito poucos para o tamanho dos desafios que a luta de classes nos coloca no Brasil. É esta a base que nos levou a aprovar na Coordenação Nacional o chamado à Intersindical, para que unificássemos nossas forças e avançássemos na construção que uma alternativa única. Esta seria, sem dúvida, muito mais forte, quantitativa e qualitativamente que a Conlutas ou a Intersindical separadamente.

O desafio que deve ser assumido por este Congresso, então, é o de, em primeiro lugar, seguir fortalecendo a Conlutas. Fortalecê-la para que possamos dar respostas às lutas dos trabalhadores que estão colocadas no contexto atual do país, sempre buscando fazê-lo a partir da maior unidade de ação possível, com todos os setores que queiram lutar. E fortalecê-la também para que possamos dar continuidade ao esforço para promover a unificação da nossa organização com a Intersindical e outros setores que estejam na luta dos trabalhadores.

(...)O fortalecimento da Conlutas, então, não deve ser visto como obstáculo à unificação. Pelo contrário, quanto mais forte ela estiver, maior será sua contribuição na construção da organização que vier a surgir de um processo de unificação. Devemos seguir com o apoio às oposições sindicais; com o esforço para trazer para a Conlutas todos os sindicatos, movimentos populares e organizações da juventude que tiverem disposição de somar-se à sua construção, buscando a filiação e a contribuição financeira regular de todos.

(...) O que estaremos fazendo é colocando as opiniões da Conlutas (sem prejuízo da autonomia das entidades e movimentos que compõem a Conlutas) para o debate com a Intersindical, da mesma forma que os companheiros também trarão para a discussão as opiniões que eles tem acumulado até agora. O resultante deste debate é o próprio curso da discussão que vai dizer. E a decisão final da Conlutas sobre a unificação com a Intersindical ou com outros setores, deverá ser tomada em um Congresso Nacional da nossa organização.

Esse congresso também reafirma a natureza da Conlutas como uma central sindical e popular:

A Conlutas é uma organização de natureza sindical e popular, que organiza entidades sindicais, oposições sindicais, movimentos populares, movimentos sociais e organizações da juventude. A primeira razão de ser, portanto, da nossa organização é o impulsionamento das lutas em defesa das demandas concretas de cada um destes segmentos da classe trabalhadora que estão organizados e representados pela Conlutas. A luta econômica, em torno das reivindicações concretas dos trabalhadores e da juventude é nossa primeira e essencial tarefa.

No entanto, esta definição parte da compreensão que acumulamos na Conlutas, de que devido à natureza da sociedade capitalista, particularmente em sua fase imperialista, não é possível lutar conseqüentemente em defesa das demandas concretas dos trabalhadores sem questionar o sistema de exploração capitalista em sua globalidade.

A Conlutas entende que a adoção de uma estratégia revolucionária e socialista não é uma atribuição exclusiva dos partidos políticos que tem esta orientação. É também dos sindicatos, dos movimentos populares, das organizações da juventude que querem lutar de forma coerente em defesa dos interesses dos trabalhadores e jovens, dos setores explorados e oprimidos nesta sociedade.

(...)Somos contra a terceirização e a precarização e devemos lutar permanentemente contra estas práticas patronais. Mas não somos contra os trabalhadores terceirizados e precarizados. Estes são nossos irmãos, e os mais explorados no processo de trabalho. Precisamos lutar para organizar estes trabalhadores dentro dos sindicatos que representam os trabalhadores das “empresas mãe”, unindo a todos na luta em defesa de seus direitos e interesses. Os sindicatos devem acolher, democraticamente, em seu interior, todos os setores da categoria, todos os segmentos de trabalhadores que trabalham no interior das empresas preponderantes da categoria.

(...)O CONAT de 2006, ao transformar a Conlutas em uma nova organização nacional manteve esta sua natureza sindical e popular. Junto com isso estabeleceu claramente a perspectiva classista e socialista da nossa luta.

Isto se aplica aos trabalhadores que estão no chamado mercado formal de trabalho, da cidade e do campo, e que se organizam através dos sindicatos. Mas se aplica também aos desempregados, aos precarizados, aos que estão na chamada economia informal, à legião de “deserdados” da cidade e do campo, que se organizam em movimentos populares urbanos e rurais de diversos tipos, bem como à juventude que se agrupam nas organizações estudantis e movimentos sociais. Busca, também, dar guarida e vazão também para as lutas contra a opressão que atingem de forma diferenciada os setores da nossa classe, como é o caso da luta contra o racismo, o machismo, a homofobia, etc.(...)Unir a todos em uma luta de classe, contra o capitalismo e em defesa de uma sociedade socialista. Da mesma forma, a satisfação das reivindicações básicas de cada um destes setores pressupõe a destruição dos limites da sociedade capitalista. (...)Para uma sociedade onde os recursos existentes e toda a riqueza produzida pelo trabalho sejam utilizados para a satisfação das necessidades de toda a classe trabalhadora. E onde não haja mais nenhuma forma de exploração e de opressão.

A proposta de unificar lutas contra a exploração e opressão realça o necessário respeito a diversidade, conforme colocado nas resoluções:

Tampouco toda esta discussão pode nos levar a ignorar a importância do respeito à diversidade existente de formas de organização e de luta. Pelo contrário, o papel da Conlutas não deve ser o de ditar regras e formas de organização e de luta para cada setor. Devemos apoiar e impulsionar os esforços de cada setor respeitando a sua autonomia e as escolhas de cada um sobre como avançar em sua organização para a luta. Nosso esforço deve ser, sim, o de dar um sentido comum à luta de todos, o sentido da luta da classe trabalhadora contra a burguesia e o capitalismo.

Valorizar a unidade de todos os setores explorados e oprimidos dentro da organização que estamos construindo não pode implicar no desconhecimento das especificidades de cada setor, do lugar e da importância de cada um deles na nossa luta contra o capitalismo.

Campo dos movimentos populares urbanos – A proposta é articular um campo bem definido, não por entendermos que seja secundária a unidade urbano/rural ou movimentos/sindicatos, mas porque há todo um debate específico aos

movimentos populares urbanos – envolvendo questões como o território, reforma urbana, etc. – e que precisa de um espaço para se desenvolver.

Desenvolver uma política de apoio e solidariedade às lutas do movimento popular, tendo em vista que o movimento sindical, mesmo com várias dificuldades, tem formas próprias de sustentação material, ao contrário do movimento popular.

É destacado o caráter oportunista do capitalismo para aproveitar-se das diferentes opressões e super explorar os trabalhadores aumentando seu lucro. Portanto, o respeito a especificidade não é retórica, no momento que a estrutura da Conlutas comporta as especificidades, sendo nelas onde se dá a elaboração das reivindicações. Destacamos as resoluções que expressam o caráter classista das lutas específicas. Sendo assim esse congresso ratifica as resoluções do congresso das mulheres da Conlutas ocorrido nesse ano, como os exemplos a seguir:

Pelo fim da diferença salarial entre homens e mulheres, entre brancos (as) e negros (as)(...)assim como o aumento dos salários de acordo com o aumento do custo de vida.

Punição às empresas que pagam salários diferenciados para a mesma função ou que fazem exigência de “boa aparência” para contratação.

Incorporação das bandeiras específicas das mulheres nas pautas de reivindicações dos sindicatos. Se somar à campanha para a aprovação da lei que descriminaliza e legaliza o aborto no país e que este procedimento seja feito em todos os hospitais públicos e pelos convênios médicos com toda a segurança física e psicológica que garanta a segurança da mulher.

Defesa do direito a maternidade, com garantia de emprego, alimentação, salário digno(DIEESE), creches, saúde e educação pública. Direito da mulher em optar pelo tipo de parto, conforme as necessidades.

Impulsionar uma campanha nacional de combate ao turismo sexual que tem como principal alvo as mulheres negras. Campanha nacional da Conlutas para dar visibilidade à mulher negra trabalhadora e das comunidades pobres.

Lançar um movimento feminista da Conlutas, classista e socialista; um movimento das mulheres trabalhadoras.

Considerando, a crise do capitalismo, a precarização e a feminilização da força do trabalho e que, portanto 50% da classe é composta por mulheres, na maioria negras, as análises de conjuntura bem como as políticas da Conlutas precisam refletir esta realidade (mulheres negras, negros e gays não devem ser pontos separados).

As resoluções do Congresso do Movimento Negro da Conlutas está reafirmado nesse congresso. Do conjunto de resoluções, realçamos aquelas que apontam sua concepção e as relacionadas a educação:

Organizar um plano de estudos e formação sobre História da África e do Povo Negro no Brasil, focando principalmente professores(as) e educadores(as) da

Conlutas para que levem para dentro das escolas esses estudos e o combate contra o ensino eurocêntrico e racista.

Os cursos de formação devem incluir autores negros e negras e serem realizados pelas universidades públicas. Trabalhos de combate ao racismo em todos os níveis educacionais; Formação de professores anti-racistas. Assistência à saúde pública e de qualidade para professores e professoras.

Lutar por um projeto educacional que resgate a história do povo negro e da África. Defesa da história do negro no Brasil no currículo escolar e história da África. Implantação real da Lei nº 10.639/03 com verbas específicas para que as escolas implementem essa Lei com a garantia da discussão política. Resgate da história da construção do racismo em nosso país.

Que a Conlutas faça elaboração teórico-política, Marxista e também não européia, sobre História e da Cultura da África e Afro-descendente, a ser aplicado em toda educação a partir dessa geração Afro-brasileira.

Resgatar a história das cotas em outros países e sua duração até que possamos minimizar a desigualdade causada pelo mito da democracia e pela baixa auto-estima.

Garantir suporte e formação política aos cotistas, para que eles sejam atuantes e conscientes, se transformando em educadores que possam mudar a realidade social e melhorar a qualidade do ensino público.

Pela garantia de uma assistência estudantil adequada aos estudantes negros cotistas (bolsa, moradia, bandeirão, etc). Que o GT de Negros e Negras, juntamente com a Conlute avaliem a melhor maneira de lutar, pela educação universitária e na questão das cotas.

Eleições diretas após a construção de programas de gestão elaborados por todos os segmentos da escola

Por uma educação que vá da teoria à prática, tanto de dentro, como principalmente fora da escola, pautando as questões de classe, étnicas, violência urbana, democracia participativa e representativa; inserção nos movimentos raciais organizados. Grêmio estudantil e etc; Filosofia, sociologia e artes nas séries fundamentais.

Que a Conlutas tenha como pauta a luta pelo fim do vestibular e a implantação de uma política de orientação vocacional, como condição de acesso e permanência ao ensino superior da população negra e estudantes oriundos das escolas públicas.

Que a luta pelo socialismo seja incorporada como pauta à estatização da Universidade particular, visto que estas instituições estão se beneficiando da precarização no ensino público.

Que a CONLUTAS encampe a luta pela implementação de formação profissional nas favelas e por uma educação de qualidade, pública e gratuita. Luta pela universalização da Educação em todos os níveis e erradicação do racismo na educação.

Universidades próximas das favelas e que atendam aos interesses da população jovem negra que nelas moram; Não ao pagamento da dívida externa e imediato aumento dos percentuais destinados ao financiamento da educação a nível municipal, estadual e federal; Política imediata de alfabetização e formação escolar da população negra, com a garantia de uma escola de qualidade; Criar creches e escolas de educação infantil, de acordo com as demandas locais, respeitando as especificidades, levando em conta as características geopolíticas, econômicas e culturais garantindo os investimentos financeiros.

Moção de repúdio à censura dos livros didáticos. Campanha educativa sobre o racismo nas estruturas, resgatando a história do movimento negro. Distribuição de materiais didáticos pedagógicos para as escolas, com a finalidade de subsidiar o trabalho do professor.

Formação ampliada financiada pelos governos para as lideranças e para o conjunto dos quilombos e dos aldeamentos indígenas. Garantindo a ampliação dos setores de ensino, pois suas escolas são diferenciadas e estão localizadas em lugares de difícil acesso

Por uma campanha nacional da Conlutas contra a violência policial ao povo negro e moradores de favelas e periferias. Impulsionar a partir dos sindicatos e entidades da Conlutas, comitês independentes de investigação e mobilização para lutar pela punição dos culpados pela violência policial, que assola os moradores das periferias e favelas. Somos contra a redução da maioridade penal devido ao extermínio da juventude negra.

Lutar contra o racismo que estrutura o mito da democracia racial que deixam a mulher negra fora do emprego, da terra de quilombos, da assistência à saúde e fora da escola, em todos os níveis escolares.

É necessário reparar os séculos de super-exploração e opressão e construir, conjuntamente com o movimento negro, um projeto de reparações à população negra, combinada com a luta pelo não pagamento da dívida externa e a mobilização rumo ao socialismo. É importante reconhecer que o Estado brasileiro tem uma dívida com o povo negro, não só em função da escravidão, mas também em função do período pós-abolição.

Denunciar as políticas compensatórias de FHC e, particularmente, de Lula, como o Bolsa Família, a Bolsa Escola e outros projetos que o movimento negro governista quer “vender” como projeto de reparações, quando na verdade, são um amontoado de políticas assistencialistas e clientelistas, que, contudo, estão na base do apoio que Lula tem entre negros e negras, majoritário entre os mais pobres e dependentes destas migalhas.”

Que os nossos sindicatos e entidades destinem recursos para promover espaços de formação política dos trabalhadores com o aprofundamento da discussão de raça/classe. Essa ação contribuirá para que possamos fazer um enfrentamento com a ideologia racista burguesa.

Criação de secretarias, para discussão contra as opressões nos sindicatos da Conlutas.

Políticas públicas como educação e saúde nas comunidades. Que a CONLUTAS possa acompanhar e lutar pelas demandas existentes na Saúde. Com um plano que garanta o acesso universalizado à saúde pública e de qualidade. Contra as Fundações Públicas de Direito Privado e os Postos 24 h, com o objetivo de desafogar as grandes emergências.

Não há capitalismo sem racismo; e, conseqüentemente, não há como lutar contra a opressão, sem combater o sistema e a estrutura econômica que dela se beneficiam”.

Contra as Reformas neoliberais do governo Lula e por uma política de ações afirmativas, para que os quilombolas e as populações das cidades e do campo possam viver dignamente - saúde, educação, moradia, terra e trabalho”.

É preciso envolver o movimento negro na luta contra as reformas, pois são os trabalhadores negros que sofrem com a implementação delas.

Defesa do direito de greve; contra a violência policial, contra a criminalização da pobreza, dos movimentos sociais e da população negra;

As reivindicações dos setores GLBT são reafirmados no Congresso dos quais realçamos aquelas que colocam sua concepção e as relacionadas a educação:

Incentivar os sindicatos da educação, filiados à Conlutas organizarem atividades abertas de formação e capacitação dos seus profissionais nos marcos da liberdade de orientação sexual livre de preconceitos e dogmas.

Que a Conlutas encaminhe a construção de secretarias ou departamentos GLBT, de mulheres, negros e negras nos seus sindicatos.

Elaborar um Plano de lutas de combate à repressão racial, homofóbica contra a mulher e política de cotas.

Unificar as reivindicações imediatas dos setores GLBT, negros e mulheres, como necessidade mais imediata.

Dado os rumos da luta homossexual no país e no mundo, o processo de mercantilização e cooptação do movimento, que lhe vem tirando a autonomia e a combatividade, bem como fortalecendo a idéia de que estão sendo obtidos grandes avanços para a população homossexual como um todo, queremos afirmar que tais conquistas atingem centralmente a parcela economicamente dominante dos GLBTs. Com isso, queremos afirmar categoricamente que gays e lésbicas da classe trabalhadora seguem sofrendo com o preconceito, a violência, a exploração e perseguição nos locais de trabalho e estudo e nas periferias.

Por isso, entendemos que é preciso construir um movimento que resgate o caráter de luta do que foi o movimento homossexual há décadas atrás, bem como que rompa com o isolamento dos demais movimentos sociais, buscando o diálogo e a unidade com as entidades e movimentos do conjunto dos explorados e oprimidos do país.

A Conlutas, por sua própria natureza, é hoje a única entidade que pode agregar os mais diversos setores na luta contra as mazelas da atual sociedade, a exploração, o preconceito e a discriminação dos quais tanto se beneficiam as classes dominantes.

Temos plena consciência de que as ideologias racistas, machistas e, particularmente, homofóbicas estão disseminadas no conjunto do proletariado, contudo, queremos dar a batalha para combater tais ideologias que nos dividem e enfraquecem, criando uma nova cultura no movimento de massas brasileiro, aproximando GLBTs dos demais trabalhadores, empunhando as bandeiras de nossa classe e levando nossas bandeiras específicas para o restante de nossos companheiros e companheiras.

Queremos trazer para a Conlutas e seus Grupos de Trabalho (GTs) de GLBTs todos aqueles que sofrem com a homofobia no seu cotidiano, que não têm acesso à esta *cidadania de consumo* que exclui os GLBTs da classe trabalhadora. Entendemos que o combate à opressão é, antes de mais nada, uma luta travada no terreno das classes.

Com isso, pretendemos disputar a consciência dos demais GLBTs trabalhadores que hoje estão sob a influência dos setores atrelados ao governo e à Indústria da opressão, construindo um verdadeiro campo classista, independente e combativo no movimento homossexual brasileiro.

As reivindicações das pessoas com deficiências também é reafirmado nesse congresso. Das resoluções aprovadas realçamos aquelas que traduzem sua concepção e estão relacionadas a educação:

Dos quase 180 milhões de habitantes, o Brasil tem em média, 25 milhões de pessoas com deficiência. Segundo as estatísticas do IBGE, o índice de pessoas com deficiência cresce de acordo com a idade. A partir dos 40 anos, mais de

20% das pessoas são portadoras de algum tipo de deficiência. Esse índice praticamente dobra quando se chega à faixa dos 60 anos. Como o brasileiro vive em média 68,6 anos e a esperança de vida livre de incapacidade, é de 54 anos, a população viverá em média 14 anos com algum tipo de deficiência.

Dentre os fatores de risco, o que mais contribui para tornar uma pessoa com deficiência são os acidentes de trabalho. De forma linear, o aumento alarmante de AVCs (Acidente Vascular Cerebral), também eleva os gráficos estatísticos das pessoas com deficiência. Não podemos deixar de fora as pessoas que adquirem CA (câncer). Comprovou-se, que os dois últimos, também são decorrentes do estresse, e das exigências de um trabalho em ritmo de produção em grande escala.

A superlotação nas salas de aula, o aumento excessivo do horário de trabalho, os baixos salários, entre outros, são fatores que colocam os profissionais de educação no grau máximo de vulnerabilidade a esses males, o que quando não os levam ao óbito, deixam seqüelas gravíssimas.

A aposentadoria por invalidez é um engodo! Como se o Estado estivesse recompensando o trabalhador por este ter se transformado em uma pessoa com deficiência, isolando-o do convívio em sociedade. Pelo fato deste não fazer parte do processo de produção, o governo não cria condições de acesso e não dá direitos como todo e qualquer cidadão deveria ter. O que se torna claro e notório é que depois de longos anos de trabalho, recebemos como prêmio a perpetuar, uma eterna condenação pela invalidez.

No nosso entendimento, o movimento sindical hoje, adquire novos desafios além da luta pelos direitos trabalhistas. O sindicalismo deve encampar a luta em defesa dos direitos humanos, como o fim do racismo, preconceito, xenofobia e as diversas formas correlatas de discriminação.

A questão da educação é reafirmada pelo congresso tanto nas resoluções das lutas específicas como nas resoluções elaboradas pelo GT da educação. Do conjunto delas elaboradas por esse GT destacamos aquelas que expressam a concepção de educação da Conlutas:

Defendemos uma escola estatal como espaço de atuação que possibilite uma formação para a luta de classes. A concepção de escola pública elaborada pelos trabalhadores tem que ser, sobretudo, uma alternativa de construção de um conhecimento que venha ao encontro das necessidades de transformação da sociedade capitalista, hoje em processo de globalização, e cada vez mais excludente. Essa escola deve estar voltada às expectativas dos trabalhadores que a freqüentam ou nela têm os seus filhos. Sendo assim, o processo de construção do conhecimento, que não nega a apropriação dos mesmos e os seus desdobramentos devem ser instrumentos de libertação para os trabalhadores.

A escola e seus educadores devem atuar como mediadores entre o conhecimento já produzido e sistematizado pela humanidade e apropriados pela classe e a realidade dos educandos. A construção do conhecimento deve ser entendida como elemento constitutivo da própria construção da identidade de classe.

Nossa concepção de educação pública, não deve tratar apenas das questões tradicionalmente definidas como educacionais, mas também das lutas dos trabalhadores e da juventude em geral. Reconhecendo que a possibilidade da defesa de uma escola estatal pública, gratuita, laica e democrática depende da luta organizada de toda a comunidade escolar. Por isso defendemos que os trabalhadores e suas entidades devem dirigir e controlar a administração escolar.

No caminho inverso da educação de qualidade, o governo vem autorizando diversas instituições a criarem pólos de ensino à distância, nos quais muitas vezes o aluno não tem nenhuma possibilidade de interação com o professor, salvo nos momentos agendados ou por meio dos plantões. Isso, por si só, já demonstra uma grande inversão num princípio de educação que desde de sempre esteve pautado na relação entre as pessoas.

Por outro lado, os trabalhadores desse segmento estão vendo seus direitos suprimidos de forma arbitrária, acumulando um grande volume de trabalho, sem que haja disposição para uma regulamentação que leve em conta o desafio de inserir o uso de novas tecnologias na educação, sem que para isso seja necessária a aniquilação da figura e função do professor.

O Ensino à Distância, no entanto, é só mais uma faceta do desmantelamento de que a educação vem sendo alvo no Brasil. Basta verificarmos que o PROUNI teve uma expansão muito rápida, usando como referência, a transferência de dinheiro público para a iniciativa privada, permitindo, assim, um crescimento das instituições privadas de ensino superior e atrofiando os investimentos no setor público. Não ao ensino a distância, tanto na rede privada, como na rede pública de ensino.

A luta histórica dos trabalhadores por uma educação de qualidade e pública precisa ser evocada nesse momento para que possamos resistir e impedir que o governo federal e, especificamente, o MEC continue autorizando e incentivando esse desmando que vem sendo a marca desse governo, em todas as áreas sociais e em especial na área da educação.

Defesa da escola estatal pública e gratuita em todos os níveis. Verba pública somente para as escolas e universidades públicas. Contra a precarização dos contratos e a terceirização de docentes e funcionários da educação. Não aos convênios públicos-privados administrados pelas fundações e pelas cooperativas (cooperatas).

Frente à expansão da rede privada, como parte da política do processo de sucateamento da educação pública e do desvio descarado de verbas públicas para as escolas e universidades privadas, é crescente o número de trabalhadores que estão vinculados a essa rede de ensino e na sua maioria contratos de forma precária, neste sentido não podemos de nenhuma maneira deixar de organizar os trabalhadores/as, dessa instituição. Que através do GT de Educação possamos estabelecer com todos os sindicatos e oposições dos trabalhadores em educação da rede privada, políticas comuns de atuação para combater os ataques dos patrões, dos governos e da burocracia governista, que tem como objetivo atacar nossos direitos e aniquilar nossas entidades sindicais desrespeitando-as frontalmente. Criar fóruns de discussão e elaboração de políticas para atender as demandas dos trabalhadores da rede privada.

Somos contra a política de fundos como forma de financiamento da educação. Contra os convênios com as instituições privadas que atuam no ensino infantil. Pelo financiamento integral, pelo Estado, das instituições de ensino infantil. a CONLUTAS e seus sindicatos devem saber vincular nossas mínimas lutas, com a luta direta sem trégua ao capital e apresentar o socialismo como saída para a humanidade.

Além da Conlutas e Intersindical, há outras centrais sindicais que atuam no campo do reformismo. Estas tanto surgem no contexto da redemocratização, como oposição a CUT por volta do seu surgimento como no contexto do neoliberalismo. São centrais que hoje somam-se a CUT e apontam para os trabalhadores a possível conciliação entre capital e trabalho, como a Força Sindical, CGT- Central Geral dos

Trabalhadores, UGT- União Geral dos Trabalhadores e CTB - Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil. Na avaliação das centrais classistas essas contribuem para o divisionismo entre os trabalhadores, causando derrotas históricas e contribuindo para o aprofundamento da exploração capitalista.

Nesse contexto intensifica-se a presença das ONGs, fundações e associações civis que compõem o chamado Terceiro Setor, como sujeitos sócio-políticos que atuam desde o campo da conciliação de classes. As ONGs destaca-se pelo seu envolvimento com a Educação de Adultos. A ABONG³² justifica a origem das ONGs pelo comprometimento de formas amplas de luta pela radicalização da democracia, pela universalização e construção dos direitos, pelo combate à pobreza e a todas as formas de discriminação, exclusão e as desigualdades sociais. Sua institucionalização dá-se como Associação Sem Fim Lucrativo. Ressaltamos para aquilo que a justificativa apresentada pela ABONG silencia, pois, ao prestarem um importante papel na organização dos movimentos sociais, contribuindo para a formação de lideranças populares, e ao serem financiadas com recursos externos, segundo Neves,³³ passam a disseminar os objetivos e proposições neoliberais no país. As ONGs orientam sua formação dentro do eixo da conquista da cidadania, com predominância no combate às discriminações dentro dos marcos da sociedade vigentes, legitimando idéias e práticas no campo da filantropia. Nesse sentido, as ONGs têm implementado as políticas sociais neoliberais de Estado (em seu sentido estrito). O governo Lula por exemplo, segundo a autora, destinou em 2004, R\$ 1,2 bilhões para as ONGs que executam as políticas do governo de prestação de serviços sociais.

O Estado neoliberal vem se aproveitando oportunisticamente desses novos sujeitos políticos para a constituição de suas estratégias de legitimação. Nesse sentido, para Neves,³⁴ as ONGs, na sua maioria constitui-se em um espaço privado de hegemonia que direta ou indiretamente reproduzem as concepções de mundo burguesa mundial no espaço nacional. Dados do IBGE, apresentados pela mesma autora, revelam que de 1999 a 2002 o número dessas instituições crescem 157%. Elas

³² Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais, <http://www.abong.org.br> . Acessado em setembro de 2007.

³³ NEVES, 2005.,123

³⁴ NEVES, 2005.,122

perfaziam, em 2002 275.895 instituições, formalmente classificadas como sem fins lucrativos, que exercem várias funções na sua maioria de legitimação político social:

- Primeiro porque elas absorvem um contingente significativo de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho em decorrência da reestruturação do capitalismo. De acordo com a pesquisa, as ONGs empregam 1,54 milhões de trabalhadores assalariados com um salário médio de 871,00, elas absorvem força de trabalho qualificada com formação em ciências humanas que, como prestadores de serviço sociais, acabam por se constituírem também em militantes políticos neoliberais, pois para garantirem seu trabalho acabam por seguir as idéias de seus empregadores.

- Segundo porque as ONGs constituem um espaço de difusão de trabalho precário no país, uma vez que absorvem cerca de 14 milhões de trabalhadores informais, na sua maioria urbanos que, tencionados pela falta de emprego, acabam por viabilizar as políticas neoliberais de super-exploração da força de trabalho não reivindicando coletivamente por melhores condições de trabalho.

- Terceiro: as ONGs contribuem para a divisão do campo da luta contra-hegemônica no contexto da abertura política, entre movimentos sociais voltados para a transformação das relações de trabalho e de uma sociedade de classe e movimentos sociais voltados para a construção da cidadania, que dissociam na prática as dimensões de trabalho e vida nas relações capitalistas de produção da existência. Assim, contribuem para a fragmentação das lutas e introduzem movimentos aparentemente críticos a ordem social porque sua crítica encerra-se dentro dos marcos da mesma materializando a luta dos trabalhadores sob a orientação da conciliação de classe.

- Quarto: a necessidade de sobrevivência financeira das ONGs, enquanto empresas sociais, remete para uma adesão a ideologia da responsabilidade social.

Realçamos que uma das estratégias determinantes no trabalho militante de construção histórica do capitalismo neoliberal é a mídia, a qual tem atuado na criação de uma verdadeira cultura neoliberal. Segundo Neves,³⁵ os meios de comunicação de massa - jornais, revistas, rádio e TV, com forma e intensidade diversa - são implementadores das estratégias do capital, tanto por meio do Marketing, que contribui

³⁵ NEVES, 2005.,99-100

de forma significativa para a criação do consenso em torno das práticas neoliberais, como por meio das ações denominadas de responsabilidade social. As atividades desenvolvidas pelas organizações Globo, devido a abrangência, o prestígio e o poder de persuasão alcançado por essa empresa, têm um papel importante na história brasileira contemporânea. Nesse sentido, as Organizações Globo são um indicador das ações da empresa midiática geral na difusão do projeto neoliberal.

Dentre as ações desenvolvidas, realçadas pela mesma autora, destacamos as atividades educacionais postas em prática pela Rede Globo de Televisão e Fundação Roberto Marinho - FRM. Essa, por sua vez, atua junto com uma multiplicidade de parceiros, em especial as instituições públicas nacionais e internacionais, organizações da sociedade civil e empresas. Dentre os projetos desenvolvidos destacamos: Ação Global, Globo Serviços, Criança Esperança, Amigos da Escola, Portal do Voluntário, Merchandising Social, Geração da Paz. Essas práticas das Organizações Globo têm um efeito multiplicador das ideologias neoliberal que se materializam por meio do voluntariado e da responsabilidade social.

É função dos meios de comunicação audiovisuais impedir a crescente desintegração da família, da socialização escolar, da crescente violência civil. As empresas de comunicação têm como função apaziguar as conseqüências que resultam do desemprego estrutural que gera o exército de reserva, são elas as portas abertas das mentes públicas, que fabricam o consenso em benefício do projeto neoliberal. Nesse sentido, são as transnacionais que dominam as imagens que entram nas casas, nas escolas e em todos os locais, implantando, assim, a essência do processo democrático no capitalismo atual³⁶

Por conseguinte, este é um contexto das relações sociais e política no Brasil que faz parte de uma classe de fenômenos concretos que têm uma lógica socio-histórica comum, em que ramos diferentes de produção são assimilados ao caráter específico da formação social predominante. Nesse momento, a natureza particular do projeto neoliberal no Brasil faz parte de uma lógica unificadora da complexa variedade da realidade empírica que assume esse contexto do capitalismo, em que a classe

³⁶ CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **Introdução: Sociedade Global:** educação, mercado e democracia. Blumenau: Editora da FURB. Coleção Sociedade e Ambiente, 1999., 210.

dominante nega violentamente a presença do dominado, a fala do outro, configurando-se em um presente de violência, de distintas proibições que anulam qualquer experiência de conteúdo oposto a esse sistema.³⁷ Assim, no Brasil, intensifica-se a ideologia do capital com contornos totalitários, a qual impõe um modelo único, com princípios obscuros e contraditórios, colocados como verdades inquestionáveis, auto-legitimadas como corretas, dissimulando as formas contemporâneas de exploração e dominação.³⁸ É um poder ideológico que legitima a privatização dos serviços básicos, em especial da educação, conferindo o seu controle às empresas, em especial dos meios de comunicação social de massa.

Nesse contexto, os Estados Nacionais são os melhores fiadores das empresas transnacionais. Nos termos de Chomsky,³⁹ são mecanismos de assistência social para os ricos, pois intervenções do Estado por meio de grandes subsídios sempre foram necessários ao capital, e ainda o são, fazendo parecer que o mercado é eficiente. Por conseguinte, a ideologia do “livre-mercado”, intensificada em tempos neoliberais, dissimula a proteção estatal e os subsídios para as empresas, ao mesmo tempo que impõe uma disciplina de mercado para os pobres. Enquanto corta gastos sociais que implicam em não investimento de recursos em saúde e educação, assistência social para os pobres, na mesma intensidade que defende a assistência as empresas, por meio de isenções fiscais, reduz impostos sobre lucro do capital e subsídios diretos do contribuinte para investimentos em fábricas, equipamentos e outros tipos. São assistências que aparecem dissimuladas como “lei para a criação de empregos,” além de na forma de parceria entre Estado-sociedade civil, repassar os parques recursos públicos, em especial os destinados à educação, para empresas executarem as políticas educacionais, de forma que essas ações assumem a aparência de caridade da empresa.

³⁷ OLIVEIRA, Francisco, 1999, 24.

³⁸ CHAUÍ, Marilena de Souza. A ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de, PAOLI, Maria Célia. (Orgs.) **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC. 1999., 32.

³⁹ CHOMSKI; DIETERICH, 1999., 46.

10. 2 As políticas educacionais no Brasil no contexto da globalização como realização dos aspectos ideológicos do neoliberalismo

O contexto de abertura política dentro dos marcos do neoliberalismo tem um papel fundamental no campo da educação, pois é uma prática social que atua na conformação do novo homem que este contexto do capitalismo exige. Como parte das mudanças na educação destacam-se aquelas presentes na Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988, que incorpora o princípio de que toda educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho,⁴⁰ como também amplia o direito do cidadão e o dever do Estado para com todos aqueles que não tiveram acesso em idade própria.⁴¹ É um momento de reconhecimento formal do direito da EJA, ao abranger o conjunto dos alunos, sem limite de idade. Nesse sentido, a Constituição ao colocar a educação como direito de todos e dever do Estado, rompe com a afirmação do direito e o dever para com a educação da população na idade dos 7 aos 14 anos, presente na Constituição do governo militar. O Estado assume oficialmente que a escolaridade básica não foi garantida a todos.⁴² Esses avanços representam a dialética entre dívida social e abertura política, os quais foram frutos das conquistas resultantes das lutas dos trabalhadores.

Entretanto, essa ampliação do direito à escolarização aos jovens e adultos formalizado na Constituição Federal, ao fazer parte do contexto de reestruturação da sociedade brasileira sob o modelo neoliberal, acaba por ser interpretado desde a perspectiva dos aspectos ideológicos do neoliberalismo, especialmente no campo da educação. Nesse sentido, o paradigma do capital perfila o cenário da educação escolar, por meio da aplicação da lógica “neoliberal,” pois este campo ajuda a compor a arquitetura psicossocial da personalidade. Esse processo efetiva-se no momento que entrega-se a capacidade de decisão sobre a educação aos intelectuais orgânicos das

⁴⁰ Brasil. **Constituição Federal de 1998**, Artigo 205.

⁴¹ Brasil. **Constituição Federal de 1998**, Artigo 208.

⁴² VIERO, Anezia. **A educação do professor: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001., 95

empresas transnacionais, como o BM, o FMI a Unesco etc. de forma que o controle psicossocial passa para as mãos dos ideólogos da globalização. A mediação do capital, nessa esfera da vida, é indispensável para que o capitalismo global consiga mercantilizar todas as relações sociais, utilizando, para isso, critérios de competência, de forma que este último constitui-se na essência das reformas educativas.

Segundo Neves,⁴³ a perspectiva neoliberal é assumida de modo mais sistemático, no campo da educação, a partir de 1995, quando posta em prática reformas educacionais que alteram substantivamente as práticas educativas da escola brasileira. Para a autora, as reformas educacionais tem por objetivo formar intelectuais conforme as exigências dos centros dinâmicos do capitalismo no espaço nacional. Nesse sentido, as orientações educacionais buscam formar especialistas e dirigentes do ponto de vista técnico, que tem como parâmetro a competitividade e produtividade do capital, por isso busca formar o empreendedor nos marcos do capitalismo periférico, ao mesmo tempo busca prepará-los para criar e difundir a cidadania política com base na colaboração de classes, que forma o ser humano colaborador nos marcos do capitalismo.

Por conseguinte, o aprendizado das capacidades técnicas implica em maior submissão da escola aos interesses e necessidades das empresas e em nova capacidade dirigente com vistas a humanizar as relações de exploração e de dominação vigente. Esse marco se expressa sob forma da pedagogia das competências⁴⁴ no currículo escolar que instiga os alunos a aprender no cotidiano, porém não questiona os parâmetros dessa aprendizagem, já que os mesmo devem desenvolver as competências necessárias para viver nos limites do capitalismo. Por outro lado, ao exército de reserva, aos desempregados ou aos que realizam trabalhos precários, que são supérfluos à necessidade do capital, uma educação rudimentar com programas de curto prazo sob a ótica da filantropia é suficiente, muitas vezes oferecida pela televisão sob a forma de parceria com as empresas de telecomunicação, de forma a reproduzir a condição de analfabetos absolutos ou funcionais.

⁴³ NEVES, 2005.,104

⁴⁴ Sobre Competência no currículo escolar, ver abordagem nesse trabalho.

Conseqüentemente, à luz da ótica neoliberal, a manutenção da educação geral, pública e gratuita é um custo inútil, dado que os desempregados, os trabalhadores precarizados, ou seja, o exército de reserva que compõe o universo de alunos supérfluos ao processo produtivo que atende as necessidades do capital não precisam ser alfabetizados, nem ter uma educação superior ou sequer básica. Na divisão social do trabalho, que não elimina atividades na economia precária, como as diversas formas de economia informal, ou os “bicos”, conforme nomeação dada pelos alunos trabalhadores jovens e adultos que ocupam as pessoas estruturalmente desempregadas, as formações rudimentares são suficientes.⁴⁵

Desde essa perspectiva, houve: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN e seus subseqüentes aparatos regulatórios como: reforma da educação tecnológica; implantação de programas de formação de curto prazo que articulam formação técnica com a escolarização em nível do Ensino Fundamental, como por exemplo o ProJovem; implantação de programas de alfabetização de adultos de curto prazo, como Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado; implantação do Fundo de Desenvolvimento e de Valorização do Magistério - FUNDEF e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB; privatização, fragmentação da educação superior por meio da Reforma da Educação Superior e alteração na formação dos professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino; definição de novos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e seus instrumentos de avaliação. Essas reformas e práticas iniciaram no Governo Fernando Henrique Cardoso e têm continuidade no governo Lula das quais realçamos os seguintes itens:

- A EJA na LDBEN Lei n.º 9.394/1996,⁴⁶ inicialmente é tratada no art. 4 e coloca que:

o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria.(...) a oferta da educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência.

⁴⁵ CHOMSKI , DIETERICH, 1999., 210

⁴⁶ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. São Leopoldo: UNISINOS, 1996.

No art. 5, coloca que *“o ensino fundamental é direito subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente construída, e ainda o ministério Público, acionar o poder Público para exigir.*

Nos art. 37 e 38, dedicados à Educação de Jovens e Adultos, novamente é destacado o eixo que o aluno de EJA é o trabalhador, mas não rompe com a caracterização de ensino supletivo conservando portanto seus aspectos ideológicos. No art. 37, *a EJA será destinada aqueles que não tiverem acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria* e também coloca em seu parágrafo 1.º que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

Para isso afirma também em seu parágrafo 2.º que *“o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”*

Haddad⁴⁷ realça que nesta Lei é reafirmado o conceito de educação de adultos voltada para a reposição da escolaridade, marcada pelo ensino regular, tanto seus conteúdos como seu modelo, embora coloque que devam ser consideradas as características dos jovens e adultos a fim de os mesmos assimilarem os conteúdos. Esse autor também aponta para o fato dessa lei manter o conceito básico de educação do regime militar, ou seja, manter nome de ensino supletivo. Nesse sentido, a LDBEN empobrece a EJA no momento em que descaracterizou algo que deveria ter uma estrutura e um modelo próprio. As oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características dos alunos, seus interesses e sua idade e trabalho, podem ser assumido como uma reversão do conceito básico da lei.

O autor realça que, ao omitir as condições para que os jovens e adultos possam freqüentar os cursos, a legislação caiu na perspectiva liberal que aposta na idéia de que a oferta deveria criar a demanda. Aos grupos excluídos de condições básicas, com frustradas experiências escolares anteriores não basta oferecer a escola, é necessário criar condições de freqüência, sob o risco de mais uma vez culpar os próprios alunos

⁴⁷ HADDAD, Sergio. **A educação de pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB** In:BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. ed.2 São Paulo: Cortez, 1998.,121-122

pelos seus fracassos. É necessário promover a demanda a partir da oferta com condições para que os alunos freqüentem, pois ela vai se constituindo pelos exemplos de confiança daqueles que se incorporam ao sistema de ensino.

- Os exames supletivos e certificação em EJA, na Lei n.º 9.394/96 são enfatizados no momento que a idade mínima é reduzida em comparação com a Lei 5.692/71. Assim, para prestar exames no ensino fundamental a idade mínima de 18 anos na antiga legislação passa para 15 na legislação atual, e, para o ensino médio, da idade mínima de 22 anos, na antiga legislação passa para 18 na atual. O rebaixamento da idade faz parte das práticas neoliberais que diminuem a responsabilidade do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos, pois, com a ênfase nos exames, o Estado garante apenas os mecanismos de certificação, abrindo mão das bases necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Em documento⁴⁸ apresentado pelo Conselho Nacional de Educação para o debate em Audiência Pública, coloca-se que os exames e certificação em EJA são mecanismos destinados aos candidatos que, a partir de suas experiências de vida não escolar e história escolar, construíram saberes, se inscrevam para aferição desses saberes e, em obtendo êxito, recebam certificação de conclusão de disciplinas, ou áreas de conhecimentos ou curso. O texto ainda aponta que, conforme a organização do currículo de EJA das redes municipais e estaduais, os conhecimentos aferidos e confirmados com êxitos podem ser incorporados aos cursos, para que a certificação escolar transforme-se em um elemento decorrente do processo de formação dos trabalhadores.

Todavia, o que se constata na prática é que os exames supletivos alimentam um movimento de eliminação de disciplinas por meio da lógica dos módulos. Os exames não têm proporcionado a aferição de conhecimentos que o aluno tem, ao contrário tem servido para a eliminação de disciplinas que servem exclusivamente para a certificação exigidas pelas empresas que empregam força de trabalho precária. Nesse sentido, os exames têm concretizado a prática da eliminação das disciplinas como fuga da

⁴⁸ ZANETTI, Maria Aparecida. **Exames supletivos/ Certificação na Educação de Jovens e Adultos.** Audiência sobre a reformulação da resolução CNE/CBE 1/00 – EJA, Conselho Nacional de Educação: 2007 Este texto está disponível em www.forumeja.org.br, acessado em setembro 2007. A Audiência Pública da região Sudeste e Sul realizou-se no dia 03 de agosto de 2007.

formação necessária ao ensino fundamental e médio, servindo apenas como correção de fluxo nas estatísticas governamentais e como a reprodução do exército de trabalhadores supérfluos a reprodução do capital, por isso desempregados, reforçando as condições para a precarização das relações de trabalho. Essa lógica migra para os cursos autorizados no momento em que os cursos incorporam os resultados obtidos nos exames.

No contexto neoliberal, acrescenta-se aos exames supletivos o exame do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Esse Instituto organiza o processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos diferentes níveis com a justificativa de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino. Dentre as avaliações está o Encceja – Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos, criado em 2002⁴⁹ com objetivo de

(...) oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, além de estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No mesmo documento apresentado para audiência Pública, o MEC expressa que a criação do Encceja deu-se em um contexto de centralização na definição de políticas educacionais e de descentralização da execução para Estados, Municípios e escolas, além de significar correção de fluxo como forma de melhorar os dados estatísticos, aligeiramento da escolarização, possibilidades de redução de investimentos com a EJA. Por conseguinte, nesse documento, o MEC expressa que a aplicação do Encceja é um processo de avaliação desse campo da educação para fins de melhoria de sua qualidade e da definição de prioridades, porém assume, por meio do MEC, um caráter centralizador, definindo critérios avaliativos para todo o território nacional, independente das diferenças locais e regionais impondo um parâmetro curricular e também substituindo aos exames oferecidos pelos Estados e Municípios. O mesmo documento coloca que, com fins de rever o processo de avaliação nacional, o MEC - INEP em 2003 determina sua revisão, incluindo o Encceja. Expressa que, para essa revisão, teria levado em conta as manifestações das entidades representativas, atuantes na Educação de Jovens e Adultos. Segundo documento, esse processo resulta em 2004

⁴⁹ Portaria nº 111/2002 – MEC/INEP, apud Zanetti, 2007.,2

em uma nova instituição do Exame Nacional de Avaliação com a justificativa de que foi considerado a revisão dos processos de avaliação da Educação Básica, em especial em EJA, e reedita os exames para certificação nessa modalidade, em nível de conclusão do ensino fundamental e médio com a justificativa que está atendendo à demanda nacional e internacional. Em 2005, retoma a nomenclatura do Exame Nacional para Certificação das Competências de Jovens e Adultos - Encceja e mantém os mesmos objetivos, acrescentando que, além de consolidar e divulgar um banco de dados, teria também que construir esse banco.

O documento ainda ressalta que os Fóruns de EJA do Brasil e as coordenações estudantis são contrários à reedição do Encceja considerando que: os Estados brasileiros já oferecem exames na modalidade EJA, ao mesmo tempo ao ser tratada como modalidade da Educação Básica destinada a atender a demanda social de um público historicamente excluído, não deve ser sinônimo de correção de fluxo ou aligeiramento da escolarização. A diferença do Encceja das outras avaliações, ao certificar, traduz os aspectos ideológicos que discriminam esse campo da educação. A política centralizada de exames com divulgação nas mídias pode significar a migração de adolescentes do Ensino Regular bem como outros alunos dos cursos de EJA para exames supletivos. Por tudo isso o Encceja constitui equívoco político no momento que desmobiliza a lógica da constituição do direito à educação no interior dos sistemas públicos de ensino desobrigando o Estado do seu dever, culminando na perspectiva tecnocrata da correção de fluxo.

Por conseguinte, o próprio MEC admite a lógica do Encceja tanto em relação à avaliação da qualidade da EJA no momento que desconsidera a diversidade brasileira e impõe parâmetros curriculares unificado, como também admite que serve para desobrigar o Estado com o processo de formação e sua tendência tecnocrática. Ao mesmo tempo é frágil a argumentação dos representantes da EJA ao colocarem que não se justifica a aplicação do Encceja pelo fato de que os Estados e Municípios já aplicam exames supletivos, pois tanto o Encceja como Exames Supletivos Estaduais e Municipais são exames descontextualizados na medida que massificam e servem para correção de fluxo pois incetivam jovens migrarem dos cursos regulares para exames. Nesse sentido, tanto os Estados que recorrem ao convênio com o MEC para a

realização dos exames utilizando-se do Encceja como recurso de certificação, como os organizados localmente reproduzem a tendência de desobrigar o Estado com a EJA, além de reproduzir a divisão social do trabalho entre quem pensa e define o currículo e quem só executa.

A justificativa de estar mais próximo da região não muda sua tendência em tratar do conhecimento desde uma suposta neutralidade ao mesmo tempo que impossibilita o questionamento de seus aspectos ideológicos. Ou seja, a prática educacional que avalia as competências desenvolvidas pelos alunos reforça uma concepção que confere prestígio e poder aos especialistas detentores dos conhecimentos científicos e tecnológicos e concretiza um currículo elaborado conforme recomendações desses especialistas, os quais são gestores tecnocratas, ou seja são intelectuais à serviço do capital,⁵⁰ que reproduzem na particularidade desse campo da educação a ideologia neoliberal.

- Os dois artigos da LDBEN que tratam da especificidade da EJA complementam-se com o Art. 80 que versa sobre a educação a distância, o qual coloca que *“o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”*. Este artigo em seu parágrafo 1.º ainda versa que *“a educação a distância organizada com a abertura e regimes especiais, será oferecido por instituições especificamente credenciadas pela união.”* Cabe também, de acordo com o 2.º parágrafo, *“a união regulamentar os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distancia.”* O texto da LDBEN realça para o fato de que, conforme o 4.º parágrafo, *“a educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão e de sons e imagens.”* A Lei ainda prevê, no inciso II do 4.º parágrafo, *“concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; e, no inciso III, reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.”*

O Decreto Presidencial n.º 5.622/05 regulamenta o art. 80 da LDBEN e:

⁵⁰ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais.** In: Educação e realidade.v.1,n.1(fev.1996) Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1996., 23-45

(...) caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Esse decreto ainda versa que “a *Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deve estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliação dos estudantes.*” Em especial, “na *Educação Básica a Educação a Distância poderá ser oferecida pelas instituições credenciadas para a sua oferta que poderá solicitar a normatização junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino para oferecer o ensino fundamental e médio a distância para complementação de aprendizagem e em situações emergências.*”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos no art. 10⁵¹ coloca que, no caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só podem ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas.

A partir da normatização vigente, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica apresenta proposta⁵² para o debate relativo à reformulação das Diretrizes Nacionais de EJA. Esta proposta realça que, diante da demanda de Educação Básica de Jovens e Adultos,⁵³ se coloca como uma estratégia pública possível a chamada Educação a Distância e/ou Ensino à Distância no atual processo de construção de uma política pública de Estado. Propõe que a Educação a Distância seja realizada por meio de gestão democrática em que os movimentos sociais exerçam o controle social sobre a oferta privada. Ainda ressalta que, para e contemplar a diversidade dos alunos, se coloca como necessário conjugar políticas públicas setoriais para formar comunidade de aprendizagens em rede, com duração mínima de dois anos no primeiro segmento e de 2 anos no segundo segmento com um total de

⁵¹ Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, n.01/00.

⁵² ANGELIM, Maria Luiza Pereira. **Educação Básica de jovens e adultos mediadas e não Mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs multimídia em comunidade de aprendizagem em rede.** Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível no www.forumeja.org.br acessado em setembro 2007

quatro anos. Essas comunidades de aprendizagem aplicam as Tecnologias de Informação e Comunicação para a interatividade virtual com a garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado com educação física, de artes plásticas, visuais e cênicas, laboratório de ensino de ciências naturais, de audiovisuais, de informática com Internet e de grupos/turmas por projetos interdisciplinares.

Para a realização da interatividade pedagógica, o documento coloca como condição necessária a garantia da relação de 1 professor licenciado na disciplina com jornada de 20 horas para duas turmas de 30 alunos cada, ou jornada de quarenta horas para quatro turmas de 30 alunos cada. Realça que aos alunos serão fornecidos livros e não módulos e apostilas, mas oportunidade de consulta no pólo de apoio pedagógico com acesso a biblioteca, rádio, televisão e Internet. O documento ainda coloca que a avaliação dos alunos deve ser contínua, processual, com procedimentos avaliativos presenciais e abrangentes, contando com auto-avaliação em grupo.

Todavia, nas práticas decorrente da normatização, se observa uma transferência para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional, materializando mecanismos de mercantilização da educação, em especial no campo da EJA, gerando uma “supletivação” do ensino regular. Mesmo com a presença de professores, considerando quem produz as Tecnologias de Comunicação e Informação no Brasil, o uso das mesmas é um processo que transforma os jovens e adultos com defasagem série/idade em público potencial - tanto nos cursos autorizados, em especial nos cursinhos preparatórios aos exames supletivos - consumidores de materiais produzidos pela indústria editorial, em especial das empresas de telecomunicação, que acompanham os tele-cursos. Sendo essa tanto uma forma de baratear a formação mais elementar dissimulando a exclusão do direito a educação a esse universo de estudantes,⁵⁴ como de uniformizar a filosofia empresarial nos cursos de EJA autorizados.

Da mercantilização da educação realizada pelas empresas de comunicação destacamos a Fundação Roberto Marinho, criada em 1977, a qual vem atuando no campo educacional, em especial na educação de jovens e adultos, com vistas a

⁵³ Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD-IBGE de 2003, 65 milhões e brasileiros com 15 anos ou mais não tem o Ensino Fundamental completo.

⁵⁴ HADDAD, 1998., 122-124.

“inclusão social e meio ambiente”. Com esse objetivos, segundo Neves,⁵⁵ desde 2000 vem desenvolvendo 35 projetos dos quais 23 são voltados especificamente para a educação. Nesse sentido, a contribuição do governo para a Fundação Roberto Marinho na execução dos projetos educacionais, tanto com financiamento como com as ações da Fundação faz com que a Fundação Roberto Marinho participe de iniciativas governamentais. Como por exemplo o Projeto Educação à Mesa onde a FRM participa. Este projeto nasceu de uma ação do Programa Fome Zero, em que a Fundação capacita os mobilizadores sociais do programa. Para esse trabalho, a FRM conta com recursos dos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Saúde e Educação. Essa forma de parceria entre Estado e Organizações Globo materializa a ideologia neoliberal, pois, como parceira do Estado, executa suas políticas sociais desde os aspectos ideológicos da empresa, utilizando para isso os recursos públicos e as ações aparecem como dádiva da empresa.

Além dessas práticas as Organizações Globo atuam na execução do Telecurso 2000, que abrange o ensino fundamental, o ensino médio e a área profissionalizante, em que o Ministério da Educação interage com mais 8 Ministério e 27 Secretarias Estaduais. Neves⁵⁶ realça que esse se constitui no maior programa de Educação a Distância em execução no país. O Programa segue as orientações curriculares do Ministério da Educação e sua programação de aulas é transmitida por dez emissoras de televisão. Além de assistir o programa em casa, o aluno pode dirigir-se a uma tele-sala, localizada em empresas, igrejas, escolas públicas e comunidades espalhadas pelo território nacional, onde os orientadores de aprendizagens devidamente capacitados no uso da metodologia de ensino e, também na difusão de noções sobre o trabalho e a nova cidadania, difundem as concepções neoliberais de trabalho e de cidadania.

A mesma autora ressalta que além do Telecurso 2000 a TV Futura é outro empreendimento empresarial na área da educação que aglutina um conjunto de organizações sociais e empresas que representam a filosofia empresarial (FRM, CNI, CNN, CNT, FIESP, FIRJAN, Fundação Bradesco, Rede Globo, Schering, SEBRAE, Votorantim entre outras empresas). A TV futura desenvolve um trabalho presencial por

⁵⁵ NEVES, 2005.,102

⁵⁶ NEVES, 2005.,103

meio de audiência dirigida, é uma rede formada por 10 mil instituições entre creches, escolas, presídios e hospitais que utilizam seu programa como ferramenta de Educação. A TV Futura dispõe cerca de 70 programas de educação.

Dos demais programas destinados à educação realizados pelas Organizações Globo, destacamos o “Amigos da Escola” que, desde 2002 vem atuando com objetivos individualistas. É uma ação política que se expressa como contribuição com a educação pública fundamental por meio da mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade social, fortalecendo a formação de ações voluntárias para colaborar com a educação pública. É uma ação que parte da concepção individualista e discriminatória da sociedade brasileira, no momento que trata a escola pública e o universo que a ela frequenta como digna de ajuda. Essa prática alimenta-se de ideologias de longa data, cristalizadas no imaginário da sociedade brasileira, que naturaliza o tratamento discriminatório do universo de brasileiros que frequentam a escola básica pública como quem depende da boa vontade dos voluntários. Em decorrência, é uma prática que investe de forma militante na minimização do espaço público que tem como parâmetro a constituição de direitos sociais que, por definição, são gerais e contribuem para a criação do amálgama necessário à noção de igualdade social. Nesse sentido, essas práticas negam a esse universo de brasileiros sua condição de sujeitos de direito ao mesmo tempo que os colocam no campo da filantropia e da ajuda. Essa ideologia fica explícita na descrição dos objetivos das Organizações Globo em conjunto com a Comunidade Solidária em relação as práticas voluntárias, conforme citado por Neves⁵⁷.

Ao doarem sua energia e sua generosidade, os voluntários estão respondendo a um impulso humano básico: o desejo de ajudar, de colaborar, de compartilhar alegrias, aliviar sofrimentos, de melhorar a qualidade de vida em comum. Compaixão e solidariedade são também virtudes cívicas.

- Fundo de Desenvolvimento e de Valorização do Magistério - FUNDEF⁵⁸ e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB refletem os aspectos ideológicos produzidos pela mediação produtiva do capital. Segundo Davies⁵⁹, a redistribuição entre esferas do governo- Estado e Município tanto com o Fundef como

⁵⁷ NEVES, 2005.,101

⁵⁸ O FUNDEF foi regulamentado pela **Emenda Constitucional n. 14 de 1996 e pela lei 9.424.**

⁵⁹ DAVIES, Nicolas. **O FUNDEF e as verbas da educação.** São Paulo: Xamã, 2001.,16 e 24

com o Fundeb, desde critérios puramente quantitativos que têm como referência o número de matrículas, não trazendo novos recursos para o sistema educacional como um todo, faz com que alguns Estados e Municípios ganhem dinheiro novo com ele, em contrapartida outros perdem na mesma proporção. Conseqüentemente só os Estados que ganham têm condições de desenvolver o Ensino Fundamental. Além disso implica na participação ínfima do Governo Federal no financiamento da educação, diminuindo sua responsabilidade financeira constitucional com o Ensino Básico, pois o não incremento de recursos para a educação por ser uma redistribuição já vinculada a educação antes de sua criação enfraquece o sistema público. No caso do Fundef, esse enfraquecimento expressa-se com a exclusão das matrículas da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio no cálculo da redistribuição dos recursos. Com o Fundeb, sua expressão dá-se desde a redistribuição diferenciada em relação aos diferentes níveis e modalidade do ensino, incluindo as matrículas da EJA desde medidas discriminatórias com medida de cálculo que parte de uma estimativa menor para essa modalidade da educação. Segundo os dados disponíveis na página do MEC quanto aos valores alunos por ano com base na receita do Fundeb, essa diferença fica explícita, pois a ponderação para alunos da EJA é de 0,7 e ao Ensino Fundamental é atribuída peso 1, sendo uma estimativa bem menor da maioria dos níveis e modalidades de ensino, além de não haver previsão de diferença de cálculo para as séries iniciais e finais. Todavia, não há informação com base em que é justificado o custo da EJA de 0,7% em relação ao custo das crianças. Essas decisões, aparentemente técnicas, carregam um caráter ideológico que potencializa preconceitos arraigados em relação aos jovens e adultos pouco escolarizados.⁶⁰

As implicações de financiar a educação tendo como referência o número de matrículas, segundo Davies,⁶¹ pode maquiar o aumento de matrícula, pois o aumento pode significar matrículas irregulares e não a ampliação do atendimento do nível de ensino descrito. Essa irregularidade pode representar alunos em sala de aula que não são dos níveis de ensino descrito nos censos dos Estados e Município, pois podem

⁶⁰ Desenvolvo sobre a reconstituição histórica da EJA, que resulta na constituição ideológica alimentadora de preconceito na sociedade brasileira, em relação aos jovens e adultos pouco escolarizados e conseqüente a EJA no trabalho de mestrado. VIERO, 2001., 55-56.

⁶¹ DAVIES.,25-26

representar além de alunos do ensino fundamental regular, os de classes de EJA que foram magicamente transformados em matrículas do Ensino Fundamental Regular. Logo o fenômeno da transformação da EJA em ensino regular, a partir dos anos 90 em função dos recursos do Fundef e junto a isso a ideologia neoliberal, encarregou-se de tratá-las como turmas de progressão para quem se encontrava em defasagem série/idade como forma de “correção de fluxo” no Ensino Fundamental, as quais atuaram como “limpeza” desse nível de ensino.

Como o Fundeb parte da mesma lógica do Fundef, a EJA continua na clandestinidade como é o caso da Rede Pública Municipal de Porto Alegre que acrescenta até o censo de 2006 os alunos de EJA como alunos de Educação Fundamental Regular. Por ocasião do Fundef esta inclusão era justificava pela exclusão desse nível de ensino por esse fundo. Atualmente com a Mudança para o Fundeb a inclusão é justificada pela diferença de cálculo do custo aluno da EJA em relação ao Ensino Fundamental Regular.

Além das implicações para os alunos jovens e adultos que a diferença no cálculo do financiamento acarreta, Davies⁶² aponta para a não valorização do magistério e dos profissionais da educação, com o risco de reforçar práticas seculares das autoridades de “racionalizar” os recursos humanos e físicos disponíveis com o objetivo de conseguir novas matrículas no ensino fundamental, superlotando as salas de aula sem gastar com mais professores e pessoal de apoio e em novas instalações físicas. Esta previsão do autor está se materializando na atualidade da Rede Pública Estadual no Rio Grande do Sul, quando a Secretaria de Educação orientou que todos os professores que realizavam apoio pedagógico fossem realocados para a sala de aula, extinguindo os serviços de orientação pedagógica e supervisão etc. das escolas públicas estaduais, como também está unindo turmas para reduzir as mesmas no ensino médio, formando turmas de 35 a 40 alunos.⁶³

Essa forma de financiamento da educação, segundo o mesmo autor, pode intensificar práticas já existentes de perda de direitos trabalhistas dos profissionais da educação, consistindo na contratação de professores pelos governos em regimes

⁶² DAVIES.,25-26

⁶³ Segundo informações veiculadas na imprensa no ano de 2007.

precários de trabalho. São contratos que ampliam a lógica neoliberal da flexibilização dos direitos trabalhistas, fazendo com que o professor seja remunerado apenas pelas aulas que ministre, não tendo o direito a férias, 13º salário, aposentadoria e demais direitos trabalhistas, além de representar uma economia para os cofres estaduais com contratação de regime de trabalho precário. Como consequência, enfraquece a categoria docente sujeitando-a a arbitrariedades de governos e seus representantes na burocracia educacional, como os diretores etc. que podem dispensar professores quando quiserem.

Essa observação do autor é presente nas redes públicas de Porto Alegre, tanto Estadual como Municipal. No Estado, atualmente intensificou-se a contratação de professores em regime emergencial os quais são contratados sem concurso com salários menores, cumprindo toda sua carga horária com alunos, não podendo contar com as horas de planejamento presente no plano de carreira dos professores nomeados por concurso. No último movimento grevista, encontramos registros de denúncia feita pelo CPERS⁶⁴ Sindicato de diretores que demitiram professores grevistas que se encontravam nessas condições de trabalho. Esses diretores, embora eleitos pela comunidade escolar, assumiram o posto de representantes do governo nas escolas. Na rede municipal, a precarização das relações trabalhista apresenta-se por meio de contratação de estagiários para ocuparem o lugar dos professores. Segundos dados da Associação dos Professores do Município de Porto Alegre- ATEMPA,⁶⁵ as escolas infantis da rede pública municipal conta hoje com cerca de 70% de estagiários além de crescer o número de estagiários remunerados nas escolas de ensino fundamental como substitutos de professores.

- Programas de Alfabetização de Adultos de curto prazo, como Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, que continuam adotando práticas de qualidade questionáveis do ponto de vista da materialidade da EJA, pois não garantem de fato o direito à educação a essa população. As estratégias políticas que esses programas engendram continuam tratando a EJA como sinônimo de alfabetização para acontecer de forma aligeirada, com programas de curta duração e centradas na decodificação do

⁶⁴ Conforme panfleto do CPERS, 2007.

⁶⁵ De acordo com relatos por ocasião da greve dos Municípios de 2007.

sistema alfabético. Nesse caso encontra-se o programa Brasil Alfabetizado que adotava a prática de alfabetização, com uma temporalidade semestral, sendo que em 2002 altera-se para 8 (oito) meses. A Alfabetização Solidária⁶⁶ por sua vez adota uma temporalidade de 5 meses. Realçamos que não é preciso muito esforço para inferir que os freqüentadores desses programas poderão tornar-se fortes candidatos a não ultrapassar a sua condição de analfabeto absoluto e funcional, contribuindo para a permanência da realidade atual.

Pesquisa realizada pelo INAF⁶⁷ em 2001 com pessoas de 15 e 64 anos, por meio de um estudo que contém um teste com tarefas de leitura e escrita e um questionário, aponta para um déficit educacional muito grande. Segundo o estudo 63% não tem 8 anos completos de escolaridade, mesmo quem tem apresenta deficiências. Apenas 26% dos brasileiros têm um nível pleno de alfabetização. São aqueles que conseguem ler textos longos, comparar textos, identificar fontes, localizar e relacionar mais de uma informação. De acordo com a pesquisa, os analfabetos representam 7% do total, os alfabetizados rudimentares (aqueles que conseguem ler títulos ou frases localizando uma informação bem explícita) são 30% e os alfabetizados básicos (aqueles que conseguem ler textos curtos, localizando uma informação explícita, ou que exige uma pequena inferência) são 38 %. Essa é uma realidade que o censo não mostra, pois o IBGE, até o censo de 2000, utilizou como parâmetro a escrita de um bilhete simples, mesmo que muitas pesquisas no Brasil já tivessem focado os índices de alfabetização desde os critérios de nível de letramento, objetivando apontar os índices de analfabetismo funcional entre brasileiros.

Além da qualidade desses programas que reproduzem uma educação precária e a condição de analfabetos absolutos e funcionais para quem trabalha de forma precária, os mesmos precarizam as relações de trabalho dos educadores, no momento que os mesmos contam com contratos de trabalho em forma de ajuda de custo por meio de contratos temporários, sem os direitos trabalhistas que professores concursados possuem.

⁶⁶ Análise os aspectos políticos e ideológicos do programa Alfabetização Solidária no trabalho de mestrado: VIERO, 2001, 98.

⁶⁷ RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo Global, 2003.

- O MOVA- BRASIL⁶⁸ – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos reivindica sua raízes no Movimento Popular e no legado de Paulo Freire. O MOVA atua no campo da Alfabetização, discute e propõe políticas públicas para a EJA, sendo composto por educadores populares de EJA e gestores dos vários programas de todo o Brasil, e realiza encontros anuais para discutir temáticas relacionadas à alfabetização, propõe políticas públicas para superação do analfabetismo e a garantia da continuidade dos estudos para esses alunos na rede pública de ensino. Desde a realização do primeiro encontro em 2001, o MOVA vem articulando junto aos governos para alterar algumas políticas que vem sendo desenvolvidas, dentre elas destaca-se Brasil Alfabetizado. O MOVA pretende alterar o sentido de campanha com duração de alguns meses sem a garantia da continuidade. Justifica que com suas pressões e dos Fóruns Estaduais este programa está gradativamente mudando, como por exemplo o tempo considerado necessário para a alfabetização.

Contraditoriamente o MOVA por um lado ao reivindicar sua raízes no Movimento Popular e se organiza como movimento que promove encontros locais e nacionais, articula os movimentos sociais e populares envolvidos com a alfabetização de adultos. Dessa forma o MOVA constitui-se como um espaço de partilha e debate que possibilita o diálogo capaz de superar o trabalho isolado e explicita as contradições presentes na realidade política e pedagógica desse campo da educação ao mesmo tempo favorece um controle maior da sociedade sobre EJA. Por outro lado ao se organizar por meio de parcerias entre governos, movimentos sociais e populares, suas ações acabam reforçando as políticas educacionais que tem como princípio a colaboração de classes, reforçando uma das principais orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, que trabalham para que os movimentos sociais abandonem uma posição de confronto em relação aos governos e assumam junto a esses uma posição de colaboração. Nesse sentido contribui para a divisão da luta dos trabalhadores no momento que tem como estratégia participar junto às articulações do governo para alterar seus programas que visam reformas dentro dos limites da sociedade de classes em que o direito a educação dos trabalhadores torna-se ilusório.

⁶⁸ www.forumeja.org.br acessado em setembro de 2007. Folder de apresentação dos Fóruns de EJA – Brasil, 2007.

A atuação do MOVA ao mesmo tempo que reivindica o fortalecimento do sistema público por meio da orientação para a garantia da continuidade do processo de escolarização dos jovens e adultos na rede pública e propõem mudanças em relação às questões pedagógicas que atenda a realidade dos alunos, contribui de forma significativa para a naturalização das condições precárias dos trabalhadores que realizam o processo de alfabetização, no momento que não questiona os mecanismos de concessão de bolsas aos alfabetizadores.

- Os Fóruns de EJA- Nacional, Estadual, Local – como organização que atua na luta pela garantia do direito a educação em todas as idades, ao organizar governos, Sistema S, ONGs, Movimentos Sociais e Populares, Sindicatos e Universidades assumem a natureza de colaboração de classes, em que luta pela EJA está no campo da inclusão centrada no diálogo social, na negociação que visa o consenso entre governo, setor privado e trabalhadores, ao mesmo tempo que a luta de classes e a noção de projeto histórico que visa a transformação social perde a centralidade.

Essa natureza dos Fóruns é o seu limite, pois a noção de consenso desconstitui o conflito e a luta por rupturas necessárias a garantia do direito a EJA. Como organização que não é nem autônoma e muito menos independente dos Governos, ao mesmo tempo que articula-se com a sociedade civil que engloba capital e trabalho e não se envolve com lutas mais gerais dos trabalhadores, reforça as orientações neoliberais de colaboração de classes, mais especificamente de colaboração com os governos neoliberais e não consegue sustentar um caráter propositivo, como por exemplo não se posiciona em relação a privatização dos fundos públicos por meio de parcerias e não se coloca a favor de dinheiro público para o sistema público. Assim quem dá o tom na atuação dos Fóruns são os gestores e intelectuais em detrimento dos movimentos dos trabalhadores. Essa orientação reflete-se no ENEJA – Encontro Nacional de EJA, encontro organizado pelo Fórum Nacional da EJA. Conforme observação de Mello,⁶⁹ delegado representante da ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre, no ENEJA de 2007:

há uma clara dicotomia entre um discurso que pronuncia (ENEJA) ao tratar-se de um movimento social e as ações efetivas, que giram predominantemente em

⁶⁹ MELLO, Marco. **Relatório da representação/ATEMPA no IX -ENEJA** – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2007 (digitado)

torno dos gestores das Secretarias da Educação, MEC e prof. Universitários. A ausência de uma discussão sobre a conjuntura, com um balanço do cenário, a ausência de representantes da sociedade civil, o caráter “chapa-branca” das mesas e conferências, etc. configuram o ENEJA no estágio nos quais se encontram os fóruns.

São programas e Movimentos Sociais que se constituem em práticas que reforçam a tendência neoliberal de estabelecimento de parcerias entre as instituições governamentais e sociedade civil que engloba capital e trabalho, com vistas a desenvolver ações educacionais no campo da EJA. Di Piero,⁷⁰ realça para a ambigüidade dessa tendência no momento que transfere a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil a qual não tem dado a resposta com amplitude necessária as exigências dessa demanda, cuja práticas se concentram somente no processo de alfabetização, deixando em aberto a continuação do processo de escolarização. Contraditoriamente essas práticas educativas que refletem as orientações do capitalismo neoliberal ao mesmo tempo que criam ações que levam a diminuição da responsabilidade do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos, canalizam contribuições da sociedade organizada para a universalização da alfabetização e democratização da EJA.⁷¹

- Programas que envolvem a relação entre a EJA e o mundo do trabalho do Governo Federal como a Escola de Fábrica; o Consórcio Social da Juventude, cursos profissionalizantes, ProEja e ProJovem; em especial os dois últimos que formam no Ensino técnico junto a certificação. No primeiro caso forma no Ensino Médio e no segundo caso no Ensino Fundamental. Em especial no segundo caso parte da lógica que reproduz as relações de trabalho precárias. Destacaremos o ProJovem por se tratar de um programa que em um ano forma para a iniciação para o trabalho e certifica no Ensino Fundamental, contribuindo para a desestruturação das políticas públicas de EJA dos Sistemas Municipais e Estaduais, como é o caso da Rede Pública de Porto Alegre, ao retirar os alunos das turmas de EJA por meio da oferta de ajuda de custo, incentivando os alunos migrarem para o programa.

⁷⁰ DI PIERO, Maria Clara. **Um balanço da educação recente de jovens e adultos no Brasil. Alfabetização e Cidadania:** Revista da educação de Jovens e Adultos. n. 17. São Paulo: Ação Educativa, 2004., 20

⁷¹ Análise o funcionamento dos dois últimos programas no trabalho de Mestrado. VIERO, 2001., 101

Assim, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens- ProJovem - com 200 mil vagas em todas as capitais do Brasil, além de 31 cidades com mais de 200 mil habitantes das regiões metropolitanas com ampliação ao transformar o Programa Primeiro Emprego em ProJovem, aumenta os seus recursos. O ProJovem é dirigido para aqueles com idade entre 18 e 24 anos, sem emprego, que cursaram a 4ª série e não completaram o Ensino Fundamental. Segundo seus objetivos, conforme Parecer CNE n.º 37/2006,⁷² o ProJovem possibilita a esta parcela da juventude brasileira a elevação da escolaridade com a conclusão do Ensino Fundamental e qualificação profissional. Os professores, contratados especialmente para esse programa, desenvolvem a prática de professor especialista ou das disciplinas, de professor orientador em uma das turmas para desenvolver o trabalho pedagógico; de professor de qualificação profissional e de professor de ação comunitária para implementação das ações comunitárias. Os professores poderão ainda contar com o auxílio de monitores.

O curso é organizado em doze meses, com 1200 horas presenciais, dividida de forma que 800 serão destinadas a formação escolar no nível de Ensino Fundamental, 350 horas para qualificação profissional inicial e 50 horas de desenvolvimento de atividades de Ação Comunitária. Além dessas horas, contarão com 400 não presenciais. No final dos doze meses cada aluno recebe o certificado de conclusão de Ensino Fundamental e um certificado de qualificação profissional inicial para o trabalho. Para desenvolver o curso, os alunos que tiverem 75% de frequência nas atividades presenciais recebem auxílio financeiro de R\$ 100,00.

Não precisa muita análise para observar que este programa forma jovens e adultos nos padrões do capitalismo neoliberal, no momento em que organiza o Ensino Fundamental e de iniciação profissional em um ano, oferecendo uma escolarização com qualidade questionável, como também forma uma mão-de-obra que reproduz a lógica de divisão do trabalho que herdamos do Brasil escravista, destruindo sonhos e projetos que tenham perspectiva de futuro diferente para esses jovens, pois formação precária reproduz relações de trabalho precária.

⁷² www.portal.mec.gov.br, acessado em setembro de 2007

Também é visível a precarização das relações de trabalho dos professores, visto que seu emprego depende da continuidade do Programa acabando junto com a sua conclusão. Na Rede Pública de Porto Alegre, este programa vem sendo implantado em superposição de concorrência com a EJA do sistema local, não dialogando com a EJA pública a qual garante a continuidade necessária a formação desses jovens ao mesmo tempo que seus professores, ao fazerem parte da rede pública, têm estabilidade nas relações de trabalho. Para conseguir implantar esse programa nas escolas o governo oferece uma série de materiais para as escolas, como computadores e outros, convencendo os diretores (representantes da burocracia Estatal no local de trabalho) a implantar o ProJovem junto com a EJA, conseguindo, assim, dividir o público potencial, de forma a desestruturar as turmas da EJA da Rede Pública de Porto Alegre.

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA,⁷³ conforme Parecer n.º 11/2000 enfatiza a flexibilidade curricular devido à diversidade dos alunos da EJA, como possibilidade de contextualizar as práticas educativas, mediante a descontinuidade de si, ou seja, a descontinuidade da idade escolar própria da infância e da adolescência, para contextualizá-los na EJA. Essas descontinuidades por sua vez são vistas, no texto, como mediadas por classes sociais, etnias, gênero e faixas etária. Logo a flexibilidade curricular, segundo o texto, busca enfatizar como os alunos podem aproveitar seu tempo de vida, suas experiências de forma a tornar-se temas de trabalho escolar, para que as práticas educativas escolares estejam em sintonia com a vida cotidiana dos alunos, a fim de poderem se tornar temas geradores.

Ao se referir à condição social dos alunos, o texto realça que a condição de muitos deles caracteriza-se pelo “*desfavorecimento social*” com experiências familiares e sociais divergentes. Nesse sentido, enfatiza como princípio metodológico identificar, conhecer e valorizar tal quadro para produzir soluções pedagógicas mais justas e eficazes. Logo, a heterogeneidade do público refere-se às múltiplas experiências de trabalho e de vida, de situações sociais, de práticas culturais e, como solução pelo cansaço e fadiga dos alunos que especialmente estudam no noturno, propõem-se métodos ativos.

⁷³ CURY, Carlos Roberto Jamil. (Relator) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da educação: Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº11/2000.,60-62

Por se tratar de experiência de vida e de trabalho, o texto realça a importância da abordagem do trabalho no currículo de EJA desde seus processos produtivos. Nesse sentido, pontua a necessidade da escolarização participar de um projeto mais amplo de cidadania, em que o conteúdo curricular trate desse tema, mesmo que seja como tema transversal, conforme Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Para justificar a ênfase em relação ao trabalho, o texto das diretrizes curriculares de EJA retoma a LDBEN sob a ótica da especificidade dessa modalidade da educação, em especial considera o Art. 1 quando coloca que:

A educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.” E o Art. 35 ao colocar que “a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Observa-se que o texto aponta que a categoria jovem e adulto seja mediada pelas condições sociais de classe, gênero e étnica e também os trata como desfavorecidos, e não como classe trabalhadora, o que leva a sugerir métodos ativos para resolver os problemas de cansaço e considerar a diversidade de experiência de vida para justificar a flexibilidade curricular, na mesma intensidade que não se posiciona em relação à necessidade de diminuir a jornada de trabalho como possibilidade de garantir um melhor aproveitamento das práticas educativas desenvolvidas no processo de escolarização. A diversidade dos alunos justifica processos educativos que coloca o parâmetro de aprendizagem nele mesmo, resultando em processos educativos fortemente individualistas e a-históricos, favorecendo práticas escolares mais “neutras”. Nesse sentido, as soluções se concentram mais nos procedimentos pedagógicos que sugerem como motivá-los para aprender, omitindo os aspectos ideológicos que acompanham os objetivos da escolarização e como o pouco aproveitamento das práticas escolares pelo cansaço dos alunos está relacionado às condições de classe dos mesmos.

A ênfase no mundo do trabalho torna visível que as diretrizes para EJA partem da premissa de que a educação busca tornar os alunos “competentes”, adequando-os ao processo de globalização capitalista, mas não pergunta sobre a flexibilização dos contratos de trabalho, que contribuem para a precarização da situação da maioria dos trabalhadores.

Ao colocar como necessário abordar o impacto dos meios de comunicação sobre os alunos da EJA, o texto das Diretrizes Curriculares de EJA omite os aspectos ideológicos desse impacto na recriação das condições da ordem social vigente.

- O Plano Nacional de Educação reserva um capítulo para a EJA⁷⁴ e reconhece o grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou que não terminaram o ensino fundamental. Coloca como meta ir além dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, admite a necessidade do acesso ao ensino médio por meio de uma ação concreta e conjunta com a sociedade. Nesse sentido, o texto do PNE aponta para que a EJA seja colocada no lugar das políticas públicas continuadas.

Todavia, seguindo as orientações das políticas públicas neoliberais, o objetivo n.º 8 dá ênfase para as políticas que facilitam parcerias para o aproveitamento de trabalhos comunitários das entidades da sociedade civil para a EJA. Ou seja, ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de ir além do Ensino fundamental, desobriga o dever do Estado em dar conta dessa meta, repassando a responsabilidade para sociedade civil com a ambigüidade que significa tal orientação. Além de facilitar as políticas de parceria, o objetivo n.º 14 propõe expandir a oferta de programas de educação a distancia na modalidade da EJA, enfatizando o seu aproveitamento nos cursos presenciais. O objetivo n.º 23 incentiva as empresas públicas e privadas para a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como condições de recepção de programas de tele-educação.

Ou seja, esses pontos reforçam a política neoliberal no momento que são as empresas que decidirão os rumos pedagógicos da formação dos trabalhadores, tanto as empresas de telecomunicação por meio de telecursos, facilitando o barateamento dos cursos oferecido em EJA os quais podem dispensar a presença do professor, como os cursos organizados pelas empresas para seus trabalhadores as quais os farão dentro da filosofia da mesma que certamente não visa a emancipação dos trabalhadores.

⁷⁴ BRASIL, Lei nº 10.172/2001

10.3 A redemocratização no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre: da mobilizações dos trabalhadores e as Administrações Populares à materialização dos aspectos ideológicos do neoliberalismo

O primeiro governo eleito por eleições diretas no RS representava as mesmas forças políticas apoiadoras da ditadura e, mesmo nos governos que se colocavam críticos a ditadura, continuavam com as mesmas orientações que havia se desenvolvido no governo militar. Nesse sentido, as linhas gerais do projeto de Estado mantiveram-se, em especial a não negociação para a solução dos conflitos da sociedade e os movimentos que surgiam naquele contexto. Como esse é um momento em que os movimentos sociais que representam os trabalhadores voltam à cena, retornando do processo de clandestinidade a que foram obrigados no tempo de ditadura, ou tratados com repressão, envolvendo desde os movimentos dos camponeses aos dos professores.

E como no resto do país, nesse Estados acontecem as primeiras greves, em especial dos professores em 1979 que durou 13 dias. Essa, como parte das novas ações organizadas, em ofício de comunicação da greve ao governo, citado por Rodrigues,⁷⁵ colocava como justificativa para a greve que *“a situação exige uma solução urgente, dessa forma os professores aguardam de Vossa Excelência a adoção de medidas concretas para o entendimento de reivindicações de classe.”* Essas reivindicações referiam-se à nomeação de professores aprovados em concurso, o questionamento do critério de seleção para nomeação adotado pelo governo, o estabelecimento de um piso salarial de três salários mínimos e o reajuste nos vencimentos.

O mesmo autor realça que meses depois acontece no Estado a primeira greve dos bancários. A luta dessas duas categorias junto com a luta pela terra no campo se tornam os principais movimentos do Estado no contexto de redemocratização, incorporando-se às grande lutas do Brasil que questionam as estruturas sociais. Por meio dessa nova realidade de lutas no Rio Grande do Sul, o CPERS/Sindicato, junto com os sujeitos sociais combativos, é um dos primeiros sindicatos a assumir a

⁷⁵ RODRIGUES, 2004.,28-29

característica do novo sindicalismo brasileiro, buscando a unidade com outras categorias de luta. Nascido como Centro de Professores Primários Estaduais CPPE, em 1945, passando, em 1966, a se chamar Centro de Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul CPPERGS e, em 1973, Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul CPERS. No contexto de organizações por meio de greve, mais especificamente em 1989 tornou-se CPERS/Sindicato e filiou-se à CUT em 1995 no Primeiro Congresso Estadual desse Sindicato.

Bulhões⁷⁶ ressalta que o CPERS/Sindicato construiu uma estrutura em todo o Estado com 42 núcleos distribuídos em todas as regiões educacionais do Rio Grande do Sul. Um Conselho de Representante de Escola em cada núcleo e um conselho geral eleitos proporcionalmente, conforme o número de sócios de cada núcleo. A autora ressalta que na década de 1980 o CPERS/Sindicato ampliou sua participação promovendo debates e seminários nos núcleos e em escolas e Encontros Estaduais de Educação. Essa forma de participação tinha como perspectiva a formulação de proposta para uma política educacional democrática que partisse do conhecimento da realidade da educação no Estado e no país, localizada no quadro mais amplo da situação econômica, social e política nacional. Segundo a autora, o sindicato lutava por uma política educacional democrática que garantisse: o acesso e a permanência do conjunto das crianças e jovens na escola, a participação da comunidade escolar e de setores sociais na gestão do sistema de ensino e um projeto pedagógico voltado para o fortalecimento da escola pública. Algumas reivindicações hoje são realidade nas escolas, como os Conselhos Escolares, a eleição de diretores, a participação no Conselho Estadual de Educação, o calendário trimestral de reposição de verbas.

Em 1980, o magistério conquistou o vencimento básico de 2,05 salários mínimo e em 1987 perde esse referencial. Em tempos de neoliberalismo, em que a correlação de forças desfavoráveis aos trabalhadores, o CPERS/Sindicato, embora continue sendo um dos maiores sindicatos da América Latina e continue lutando não tem garantido as condições mínimas de trabalho. Em decorrência, a precarização das condições de trabalho dos professores públicos estaduais intensifica-se a cada ano.

⁷⁶ BULHÕES, Maria da Graça. **A luta dos professores gaúchos – 1979/1991: o difícil aprendizado da democracia.** Porto Alegre: L&PM, 1992., 14

Simultaneamente o CPERS/Sindicato engendra a contradição que vive a organização dos trabalhadores nesse contexto. Nesse sentido, existem núcleos que defendem um sindicalismo cidadão que atuam na perspectiva de reformar o capitalismo até aqueles que realçam a orientação de sindicato que tem como referência a luta de classes e a superação da sociedade capitalista.

Assim, mantiveram-se as linhas gerais dos governos da ditadura, em especial em relação aos movimentos dos trabalhadores, negando-se a negociar para a solução dos conflitos da sociedade, em especial na educação. Como por exemplo em 1980, quando os professores, ao se dirigirem ao governo para exigir que os acordos fossem cumpridos, foram recebido pela brigada militar, como também segundo Bulhões⁷⁷, na greve de 1982, o governo demitiu diretores de escolas, controlou frequência e não concedeu anistia para as faltas ao final da greve. Algumas reivindicações dos trabalhadores eram acordadas somente por pressão desde que não alterasse a continuidade da política de concentração de rendas em benefício do capital. Em especial das reivindicações do CPERS/Sindicato só foram atendidas as questões educacionais, como por exemplo as relativas à democracia da educação mais especificamente a eleição de diretores conquistada na greve de 1980, mas que só foi cumprida depois da greve de 1985, ficando, porém, de fora a questão salarial.

Em 1987, quando eleito o governo do PMDB,⁷⁸ Pedro Simon dá continuidade às orientações políticas dos governos anteriores, tratando com repressão os movimentos dos trabalhadores, e continuou não reconhecendo a legitimidade da luta dos trabalhadores, conseqüentemente suprimindo a negociação. Tendo como Secretário da Educação Bernardo de Sousa que, por sua vez, assumiu uma postura de enfrentamento com o magistério e seu sindicato. Em 1987, a secretaria tentou encaminhar o processo de municipalização do ensino de primeiro grau através de acordos realizados com as prefeituras. Em 1988, segundo Bulhões,⁷⁹ da política do governo destaca-se a implantação do Quadro de Pessoal por Escola – QPE, que pretendia corrigir os desvios de função do Magistério, sem ter criado condições necessárias para essa correção, mas acabou gerando uma enorme instabilidade do

⁷⁷ BULHÕES, 1992.,55-57

⁷⁸ Descrevemos os governos mais recentes por considerar as influências na Rede Pública atual.

⁷⁹ BULHÕES, 1992.,68

magistério e desorganizou a estrutura básica das Escolas Públicas Estaduais. A mesma autora destaca que é a partir de 1988 que a arrecadação passa a ser parâmetro para a política salarial. Nesse sentido, tem início uma política de governo que se aprofundará nos anos 90, seguindo as orientações dos organismos que estão a serviço do capital, como o FMI e Banco Mundial, materializadas por meio de leis de responsabilidade fiscal, justificativa utilizada para não reajustar o salário dos trabalhadores públicos, em especial dos professores.

Em 1989 destacam-se a promulgação das Constituições Estaduais, posteriormente as Leis Orgânicas Municipais e, em 1991, o governo eleito pela Frente Progressista Gaúcha (PDT, PSB e PC do B) Alceu Collares toma posse em meio a uma greve de professores. A reação foi não reconhecer a legitimidade da greve e, como os governos anteriores, não manteve disposição de negociar. Bulhões⁸⁰ destaca para a ação do governo em argüir a inconstitucionalidade da eleição de diretores com o argumento que precisava indicar os diretores das escolas estaduais para garantir a implementação de seu projeto educacional, como também implantou de forma autoritária a proposta de três calendários letivos no mesmo ano civil. A Secretária da Educação Neusa Canabarro justificava que com três calendários diferentes melhoraria a utilização da rede física da escola. Esses calendários teriam quatro meses letivos e dois meses de férias, de tal forma que, ao longo do ano, enquanto dois grupos estariam desenvolvendo atividades letivas, o terceiro grupo estaria de férias. Este calendário, que procurava ser rotativo, gera forte reação da comunidade. Além disso, foi um governo que se caracterizou pela política de arrocho salarial.

Na educação de Jovens e adultos, o Governo Collares lança o *Programa Nenhum Adulto Analfabeto*, e, segundo termos da Secretária Neusa Canabarro⁸¹ “o governo do Rio Grande do Sul faz sua parte, é necessário cada um fazer a sua para mostrar a força que vem do povo.” A parte do governo restringia-se a preparar o material didático para que a sociedade adotasse os analfabetos. Esse programa já havia sido aplicado na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, quando Collares governou tendo como Secretária da Educação a mesma Neusa Canabarro.

⁸⁰ BULHÕES, 1992. 93-94

⁸¹ **Educação para crescer: nenhum Adulto Analfabeto: convivendo na sua comunidade.** Porto Alegre Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul: Livro do aluno.

Não precisa muito esforço para ver como esse governo tratou da EJA, repassando a responsabilidade pelas práticas educativas para a sociedade. Ou seja, os adultos são tratados como dignos de ajuda que dependem da boa vontade dos voluntários que poderão usar o material preparado pela secretaria, o qual traduz a ideologia que coloca esses jovens e adultos no lugar da filantropia, negando-lhes sua condição de sujeito de direito na condição de igualdade, negando os parâmetros liberais burgueses.

O Governo Antônio Brito (PMDB) assume o Estado, em 1995, colocando em prática o projeto neoliberal no Estado do Rio Grande do Sul e passando para o capital privado as empresas estatais como o exemplo da CRT. Na educação, embora tenha retomado a eleição de diretores e interrompido o calendário rotativo, continuou precarizando as condições de trabalho dos professores, não reajustando o seu salários.

Na Educação de Jovens e Adultos, o governo, em parceria com a UNICEF, implementa o Programa *PIÁ 2000- Projeto Alfabetização e Cidadania*, o qual é parte de um programa de assistência social. Para realização desse projeto eram contratados educadores comunitários para atuar exclusivamente nele. Segundo dados da SEC,⁸² em 1998, esse programa atendeu 16.214 alunos. Além desse projeto, esse governo manteve o Projeto Ler, criado no governo anterior, que, segundo o mesmo documento, no mesmo ano atendeu 14.134 alunos. É explícito que esse programa é uma versão local dos programas nacionais que colocam em prática a concepção neoliberal, em que a EJA é colocada no lugar da filantropia com programas de curta duração. É uma versão local da EJA que não oferece condições de seus alunos ultrapassar em muitos casos a sua condição de analfabeto absoluto em outros de analfabeto funcional com os mesmos mecanismos de concessão de bolsas aos alfabetizadores, constituindo-se em uma estratégia de precarização das relações de trabalho.

Com a vitória da Frente Popular, tendo Olívio Dutra como Governador, o Estado vive uma espécie de quebra das bases eleitorais que o governaram no contexto de redemocratização, havendo uma certa ruptura no movimento político. A Administração Popular toma como referência os processos que marcam a sua forma de governar o Município de Porto Alegre e, nesse sentido, destaca-se a participação popular sob a

⁸² Programa **PIÁ 2000- Projeto Alfabetização e cidadania**. Secretaria da educação e Cultura- RS, 1998., Documento Digitado

forma do Orçamento Participativo. O argumento das Administrações Populares enfatiza o processo do Orçamento Participativo como um instrumento de democratização da gestão do orçamento público. Este foi criado pela Administração Popular e implantado nas suas quatro gestões (1989-1992; 1993-1996; 1997-2000 e 2001-2004).

Sua organização dá-se tanto por regiões da cidade como por áreas temáticas e as argumentações realçam que o OP tanto visa discutir os investimentos a serem realizados pelo município, como buscava desempenhar um papel pedagógico pelo fato das comunidades aprenderem a ouvir o outro, a exercer a capacidade de argumentação e convencimento, a inscrever-se e aguardar a sua vez de falar, a respeitar o tempo coletivamente acordado para as intervenções e para o término da reunião, a afirmar a parte sem perder de vista o todo da cidade.⁸³

Nos termos de Genro,⁸⁴ o Orçamento Participativo buscou dar um novo sentido ao Estado, como:

uma nova esfera pública, crítica, não estatal, de controle e indução sobre o Estado, com base na própria substantividade do direito e da constituição. Esta nova esfera pública deverá ter como motivação de fundo as pressões setoriais, operando para submeter o Estado e trazê-lo, da sua posição de estrutura "acima da sociedade", para uma inversão que não seja estatizadora da sociedade, mas civilizadora do Estado, submetendo o seu movimento ao crivo permanente da sociedade civil.

Para Ponte,⁸⁵ o processo de construção do Orçamento Participativo com a participação da comunidade transformou-se no elemento mais forte, mais rico e mais importante da Administração Popular em Porto Alegre. Segundo o mesmo, esse processo levou as pessoas a se apropriarem do Orçamento Público, a desvendarem o funcionamento do Estado e a aprenderem a estabelecer relações de custos, de prioridades e de hierarquias no gasto público, transformou-se numa grande escola de cidadania e de formação política, a qual garante que é possível pensar além do município.

O argumento da civilização do Estado submetendo-o à sociedade civil por meio da participação popular que se apropria do Orçamento Público, ao partir do princípio burguês de construção da cidadania, alimenta a ilusão de uma aparente igualdade no

⁸³ ABERS, Rebecca. **Do clientelismo à Cooperação: Políticas Participativas e Organização da sociedade Civil em Porto Alegre**. Cadernos Ippur, V. 12 (1): Rio de Janeiro, Julho de 1998.,47-78

⁸⁴ GENRO, Tarso – **Utopia possível**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1994., 120

⁸⁵ PONTE, Raul. **Entrevista** disponível no Portal Peseu Abramo: www.fpa.org.br, acessado em 2007

poder de decisão do Orçamento Público que de fato não existe, esconde as relações de classe em que as comunidades pobres, que ainda não dispõem das condições básicas de vida, estabelecem relações de prioridade em relação a totalidade da cidade. Dessa forma, trabalha para neutralizar o antagonismo materializado na paisagem urbana onde são nítidas as diferenças das condições de vida entre as vilas populares e os espaços residenciais destinados às classes média e alta.

A política do OP trabalha para criar uma ilusão de poder de decisão popular quando a discussão delibera apenas sobre uma pequena quantia do Orçamento Público, no caso de Porto Alegre um pouco superior a 10 % dos recursos. Logo a parte substancial desse orçamento continua sendo decidida nos gabinetes, juntamente com a decisão financeira estratégica. Resta para as comunidades populares a participação no OP para reivindicarem as prioridades dentre moradia, saneamento básico, educação, saúde, pavimentação entre outras e, além disso disputá-la contra outra comunidade com as mesmas condições. Vence e é beneficiado quem trazer mais votos à assembléia do OP local, a comunidade perdedora terá que esperar para o próximo ano. É uma forma de participação que alimenta a construção de *lobby*. Nesse sentido, trata-se de um processo de participação despolitizador, pois é beneficiada com o atendimento da reivindicação o grupo que leva mais votos. Além disso a responsabilidade pelo não atendimento das reivindicações que buscam atender a falta das condições básicas para viver recai sobre o morador e a própria comunidade participante do OP que não soube organizar-se para vencer. Essa é uma forma de governar que alimenta os princípios neoliberais, encobrindo as relações de classe materializadas nas condições de vida, culpabilizando os excluídos pelo processo de exclusão e justificando as omissões do Estado em relação aos serviços que deixam de serem prestados.

No interior da Administração Popular, há discordância em relação ao OP ser modelo para além de Porto Alegre, conforme defendido pelo ex-prefeito Raul Ponte. Os argumentos para isso fundamentam-se no OP ser uma continuidade da história do movimento urbano de Porto Alegre. Nesse sentido, o Secretário de Planejamento por

12 anos e sua assessora⁸⁶ defendem que o êxito do OP deve ser buscado na participação popular antes da Eleição de Olívio Dutra em 1989 - 1ª Administração conduzida pelo PT em Porto Alegre. Essa afirmação busca no estudo de Menegat⁸⁷ sobre a participação popular em Porto Alegre quando a autora aponta que os movimentos sociais urbanos já propunham a democratização da discussão do orçamento do município.

Segundo a autora, em 1985, na realização do I Congresso da UAMPA (União das Associações de Moradores de Porto Alegre) as associações de moradores reuniram mais de 300 delegados e já aprovaram proposta nesse sentido. Essa determinação dos movimentos fez com que os mesmos já pressionassem na Administração Municipal de Alceu Collares (gestão anterior a de Olívio) e que posteriormente se concretiza através de política pública efetiva no advento do Orçamento Participativo com a Administração Popular. Nesse sentido, o Secretário de Planejamento da Administração Popular afirma que a autoria da proposta do Orçamento Participativo é tanto dessa administração quanto dos movimentos sociais e a implementação dessa prática pública foi possível graças ao acúmulo anterior do movimento popular. Nos termos do Secretário e da assessora, o O.P. é *“uma política pública contextualizada, historicamente situada, fortemente marcada por condições sociais e históricas específicas da trajetória dos movimentos sociais urbanos em Porto Alegre.”*

Realçamos que o I Congresso da UAMPA como uma ação organizada é parte de um contexto de grandes mobilizações tanto nacionais como locais e o OP ao herdar o acúmulo anterior do movimento popular poderia constituir-se como um espaço de partilha e debate que possibilitasse o diálogo capaz de gerar a crítica ao seu limite e explicitar as contradições da sociedade de classes presente na paisagem urbana. No

⁸⁶ A referencia ao secretario se trata de João Motta e a assessora Betânia Alfonsin. Esta posição está registrada no texto dos mesmos com o titulo Gestão Democrática em Porto Alegre: dificuldades e oportunidades para avançar uma experiência exitosa, o qual encontra-se disponível em www.urbared.unqs.edu.ar, acessado em 2007

⁸⁷ MENEGAT, Elisete - ***“Coragem de mudar”***: ***Fios condutores da participação popular na gestão urbana em Porto Alegre***. Dissertação de mestrado submetida ao Programa de pós graduação do Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano e regional da UFRJ, Rio de Janeiro: UFRJ,1995., 111-113.

entanto, os argumentos críticos⁸⁸ realçam que o OP vem para sufocar o cunho revolucionário do Movimento Comunitário, controlando-os. A partir dessa perspectiva, o OP contribui de forma significativa para o atrelamento à Prefeitura Municipal de Movimentos dos trabalhadores das vilas e as suas associações de bairro.

A participação dos militantes do PT no Movimento Popular, ao longo dos anos 80, contribuiu para esse fato, tanto que, nos primeiros encontros estaduais do PT, a construção dos Conselhos Populares foi debatida. Esse debate tinha relação com as lutas ocorridas no Brasil no final dos anos 70 e início dos anos 80. Naquele momento, a proposta de Conselhos Populares consistia em organismos democráticos e independentes do Estado e a serviço exclusivo dos movimentos. Sua inspiração estava nas diversas experiências feitas pelo movimento dos trabalhadores em diversos países e situações históricas onde foram construídas organizações de frente única para disputar o poder com o Estado burguês.

Segundo o mesmo autor a vitória da Frente Popular nas eleições de 1988 em Porto Alegre, um número significativo das lideranças do Movimento Popular e Comunitário passaram a ocupar cargos do governo, abrindo caminho para o esvaziamento da proposta de Conselhos Populares e implantação do OP como a proposta da Administração Popular. Como consequência Porto Alegre vive por um período a diminuição da intensidade das lutas comunitárias, as quais vão reaparecendo no final dos anos 1990. Como exemplo do refluxo do Movimento Comunitário foi o esvaziamento da União das Associações de Moradores de Porto Alegre – UAMPA. Ao mesmo tempo as antigas lideranças transformam-se em delegados do OP, constituindo-se em uma nova burocracia a serviço do Estado, pois quando a população necessita de água, de luz, de educação etc., ela pressiona a prefeitura por meio do OP e a prefeitura responde as reivindicação encaminhando-as para o OP, onde deverá tramitar respeitando os prazos da demanda.

Essas críticas realçam para o fato de que quanto maior for a legitimidade conquistada pelo OP, maior será a capacidade do Estado em conduzir o Movimento Popular e Comunitário, convencer a população das vilas que as verbas não são

⁸⁸ Centro de Estudos e Debates Socialistas. Comitê de redação: **Uma crítica ao Orçamento Participativo**. Caderno de Debate n.1. Porto Alegre, 2002.,4

suficientes para atender todas as suas necessidades, reforçando a legitimidade do Estado burguês sempre que essa estratégia for bem sucedida. Dessa forma, divide o Movimento Popular e Comunitário e colocando-os em confronto entre si. Assim, o OP é essencialmente um mecanismo de democratização do Estado burguês sendo uma forma de fazer o Estado capitalista gerir com eficiência suas próprias crises.

Logo esse é um momento em que a administração do Estado engendra a natureza das administrações populares que são administradas por governos formados por organizações do movimento dos trabalhadores junto com representantes do capital. Aparentemente (geralmente as figuras públicas são lideranças do movimento dos trabalhadores) a serviço das causas populares, mas em essência não rompem como os capitalistas, e acabam por administrar a partir da orientação neoliberal da colocação de classes.

Administração Popular, eleita para governar o Estado do Rio Grande do Sul entre 2000 e 2004, assume o Estado e, a partir da natureza das Administrações Populares em Porto Alegre, com ênfase na conquista da cidadania assume uma retórica antiglobalização. A fala de Olívio Dutra, líder sindical e agora governo que representa o projeto da Administração Popular no Estado do Rio Grande do Sul, expressa que:

(...) o projeto em curso se contrapõe ao neoliberalismo nos aspectos fundamentais de sua formulação, a partir de uma visão clara sobre o papel do setor público numa sociedade democrática. Em lugar do Estado-mínimo, queremos construir um Estado que não seja maior que a sociedade, mas que tenha o tamanho da sua responsabilidade de executar políticas públicas que afirmem os direitos da cidadania⁸⁹.

Os termos do Governador realçam a natureza reformista que predominou nas Administrações Populares, principalmente a partir da intensidade do projeto neoliberal no Brasil. Nesse sentido, colocam-se como necessárias as reformas do Estado com a perspectiva de defender os trabalhadores em relação aos excessos do capitalismo, dando ênfase aos aspectos sociais dentro dos limites do mesmo, privilegiando a ação parlamentar e eleitoral por meio de uma política de alianças orientada pelos princípios da colocação de classes.

⁸⁹ DUTRA, Olívio. **Bem vindos cidadãos do mundo**. In: CATANI, Antonio David. **Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFREG; Petrópolis: Vozes, 2001., 33

Esse viés tem um papel marcante para que este Estado seja escolhido para a realização do primeiro *Fórum Social Mundial*, em janeiro de 2001. Para os organizadores do Fórum, ele se constitui em um espaço em que o mundo inteiro se encontra para confrontar experiências, discutir e aprimorar o processo de construção de alternativas às práticas orientadas pelo modelo dominante. Desde essa leitura o evento do Fórum representa a configuração atual do movimento mundial e nele se evidencia a possibilidade da nova materialidade para movimentos de construção de alternativas ao modelo de desenvolvimento capitalista. Com o título “Um outro mundo possível”, o Fórum é um espaço que permite substituir as correspondências e as mensagens eletrônicas pela conversa, permitindo perceber nas falas que representam as particularidades locais as diferentes concepções e universalidade dos projetos de mudança da sociedade capitalista.

10.4 O projeto de Estado nas políticas educacionais do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre: das políticas da Administração Popular ao aprofundamento da ideologia neoliberal na educação pública sul-rio-grandense e portoalegrense.

O Estado, ao atuar como indutor na definição de políticas públicas no campo da educação, busca por meio da democracia participativa, desde os princípios da construção da cidadania, desencadear o movimento que nomeia de Constituinte Escolar. Por meio desse movimento, procura fazer da Secretaria de Educação, um espaço concreto de participação dos professores, pais, alunos e funcionários de escolas públicas estaduais, movimentos sociais e universidades na definição dos rumos da educação e da escola pública.

A Constituinte Escolar também tem como referência a proposta da educação da Administração Popular de Porto Alegre, que, por sua vez foi, delineada ao longo dos anos 90, como ênfase na democratização do acesso à escola, na melhoria das condições físicas e materiais e na implementação de propostas pedagógicas. Na primeira gestão, a SMED⁹⁰ tem como Secretária a Professora Ester Pillar Grossi. Esta dá ênfase na implementação de uma proposta pedagógica embasada no

Construtivismo, destacando-se as inovações pedagógicas com respeito à alfabetização inicial de crianças das classes populares. Essa escolha reflete-se na reestruturação do espaço físico da escola por meio dos projetos arquitetônicos que procuram contemplar os conceitos de tempo e de espaço pedagógico presente na proposta construtivista. Assim, as escolas foram construídas e planejadas a partir da arquitetura construtivista⁹¹.

Na gestão 1993 – 1996, tendo, no primeiro ano, como Secretário o Professor Nilton Bueno Fischer, destaca-se a aproximação com o paradigma da Educação Popular. Houve uma preocupação em concretizar uma gestão participativa e coletiva. As palavras do secretário⁹² traduzem as definições de governo daquela gestão:

(...) Ter agilidade nas demandas das classes populares. Os excluídos, as classes populares, as minorias que são maiorias devem ser a permanente preocupação das nossas ações (...) Em cima dessa preocupação busquei Paulo Freire para ajudar a traduzir essas definições de governo dentro da Secretaria de Educação.

A partir de então, as demais gestões da SMED, a partir do princípio de Construção da Cidadania, reproduzem na educação sob a forma da implementação de uma política de construção da Escola Cidadã, traz para a rede municipal as conquistas dos anos 1980 das mobilizações do CPERS Sindicato. Para isso organiza um processo de democratização da gestão que envolve a criação de Conselhos Escolares e a elaboração da Constituinte Escolar que serve de parâmetro aos Regimentos Escolares.⁹³

No desdobramento desse processo na gestão 93 - 96, e a partir do segundo ano, com a Secretária a Professora Sônia Pilla Vares, constrói-se a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã por Ciclos de Formação. Essa proposta, nas seguintes gestões da SMED, transforma-se em prioridade e as ações da Secretaria são para universalizar, na Rede Municipal de Educação, a Escola Por Ciclos de Formação.⁹⁴

⁹⁰ Secretaria Municipal de Educação.

⁹¹ Sobre o projeto arquitetônico dessas escolas vide “**Projeto Arquitetônico para a Escola Construtivista**”, de Raul Macadar. In Paixão de Aprender, nº 4. Porto Alegre: SMED, 1992.

⁹² FISCHER, Nilton Bueno. **SMED parceria e participação**. Paixão de Aprender, n. 5 Porto Alegre: SMED, 1993

⁹³ Além dos cadernos Pedagógico da SMED e da revista Paixão de Aprender consultamos dissertação de mestrado de DI PIERO, Maria Clara. **A política Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre (RS): um estudo de caso**” São Paulo: PUC, 1996 Esta autora faz uma breve abordagem das duas primeiras gestões da SMED da Administração Popular.

⁹⁴ Sobre como se concretizam os **Ciclos de Formação na Rede Municipal de Porto Alegre**, vide Paixão de Aprender, nº 9, Porto Alegre:SMED, 1995 e Cadernos Pedagógicos nº 9, Porto Alegre:SMED, 1996

Segundo Azevedo: “a escola por ciclos torna-se um instrumento necessário e fundamental na construção de uma sociedade justa e solidária.”⁹⁵

Para implementar a proposta de educação, a SMED da Administração Popular organizou uma política de formação de professores em exercício, que, por sua vez, acompanha as transformações ocorridas ao longo das diferentes gestões. Na primeira gestão, para implantar a proposta pedagógica construtivista, a Secretaria empreendeu um processo de qualificação dos professores assessorado pela equipe técnica da Secretaria. Conforme expressa a publicação da Secretaria da época:

Um programa de formação de profissionais da educação na SMED abarca não só os professores, mas todos aqueles que tem a ver com o ensino-aprendizagem. Ele está inserido numa política com este objetivo para as classes populares, a qual inclui salários dignos, recursos materiais adequados (prédios, equipamentos e instrumentos didáticos) e investimento na formação, a partir de um novo quadro epistêmico onde a interação social é básica.⁹⁶

A Secretaria organiza assessorias sistemáticas nas escolas por meio da “ativação curricular” que demonstram uma preocupação em assessorar o trabalho do cotidiano da sala de aula para garantir que o construtivismo se concretizasse. Além da assessoria pontual aos professores, também faz parte da formação os cursos de verão que acontecem no recesso das aulas.

A realização de grandes eventos, como seminários nacionais e internacionais compõem a política de formação. As palestras retratavam a preocupação em concretizar a proposta construtivista como, por exemplo, a palestra de Emilia Ferreiro, em julho de 1989.

Na gestão do professor Nilton Bueno Fischer, a referência passa a ser Paulo Freire, e a formação é implementada a partir desse paradigma. Assim, a proposta é perpassada pela preocupação de que as políticas de formação devem se concretizar através do diálogo entre os diferentes saberes, havendo uma preocupação com a sintonia da proposta da Secretaria de Educação e a proposta da Prefeitura e dentro dos princípios de construção da cidadania viabilizar a presença dos cidadãos na gestão da cidade, sedimentando no campo da educação o princípio de colaboração dos movimentos das comunidades escolares com o governo.

⁹⁵ AZEVEDO, José Clovis de. **Apresentação**. Cadernos Pedagógicos da SMED, Porto Alegre, n. 9, 1996.,03

Em publicações da época, o Secretário expressa que o projeto de formação permanente da SMED é planejado a partir de um cronograma “sanduíche” do qual faz parte os eventos junto com espaços para oficinas pedagógicas para que os profissionais da educação reflitam sobre suas práticas juntamente com a assessoria pedagógica – as ativações curriculares. Com a substituição do Secretário Nilton Bueno Fischer pela Secretária Sônia Pilla Vares, a formação de professores tem como referência o processo de construção da Constituinte Escolar que abordava três enfoques: educação popular, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória. As discussões eram assessoradas pela equipe da Secretaria. Nesse momento, a SMED passou a contar, além da Equipe Multidisciplinar, com os Nais – Núcleos de Apoio Institucional. A primeira responsabilizava-se pela assessoria pedagógica através da equipe diretiva e professores referência nas áreas de conhecimento, com o propósito da multiplicação dessa assessoria para a totalidade dos professores. O NAI assessorava os assuntos institucionais da escola.

Além das assessorias às escolas, os cursos de verão e os grandes eventos, seminários nacionais e internacionais, continuam fazendo parte da formação da Secretaria, como também encontros de formação regionais, nos quais os professores da mesma região participam de debates e palestras. Com o passar das gestões da Administração popular, o NAI passa a ser Núcleo de Apoio Interdisciplinar e a Equipe Multidisciplinar é desconstituída. Na última gestão da Administração Popular, mais especificamente a partir de 2001 substituiu o Seminário Internacional pelo Fórum Mundial de Educação. Este, por sua vez, passou a ser organizado por um Comitê Organizador do Fórum, do qual a SMED teve uma participação decisiva nas duas primeiras edições.

O Fórum Mundial da Educação não se caracteriza como evento deliberativo, como congresso, mas a exemplo do Fórum Social Mundial é um espaço aberto de encontro para o aprofundamento da reflexão, o debate de idéias, a formulação de propostas, a troca livre de experiência e a articulação para ações de entidades e movimentos da sociedade civil. Nas sessões de encerramento foram apresentadas, sob

⁹⁶ MARZOLA, Norma. **A formação de professores num processo de mudança da alfabetização.** Paixão de Aprender, n. 2. Porto Alegre:SMED, 1992.,5–8

responsabilidade do Comitê Organizador do Fórum, documentos, sendo que no Fórum de Outubro de 2001 foi apresentada a *Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para todos*. Embora o Comitê Organizador não se restrinja às Administrações Populares, os princípios que orientam o texto da carta explicitam a concepção política do ideário dessas administrações.

Na abertura da carta, realça-se a presença no Fórum dos movimentos comprometidos com a educação pública dirigindo-se aos governos democráticos sem mencionar compromisso com a superação das relações de classes. Nesse sentido, a carta realça as múltiplas forças sociais que lutam contra as relações de opressão, sem uma articulação com a criação e recriação da vida material social dos seres humanos. Logo não destaca para que diferentes formas de dominação-submissão podem revelar outras em que a classe coexiste com outros campos de opressão. A abertura da Carta assim se expressa:

Os mais de 15 mil educadores, educadoras, alunos, pesquisadores, autoridades, sindicalistas, representantes de múltiplas e diferentes forças sociais e populares sujeitos protagonistas da história e comprometidos com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos os homens e mulheres de todas as idades, orientações sexuais e pertencimentos étnicos, religiosos e culturais da Terra, como condição necessária e possível à PAZ e a melhores condições de vida para a Humanidade, apresentam aos governos de todos os países e a todos os povos do Mundo, as posições aprovadas durante a plenária final do Fórum Mundial de Educação.

Ao longo do texto, fica explícita uma posição reformista do capitalismo, admitindo a existência de ricos e pobres e, como possibilidade de superação dessa realidade, coloca como necessidade a articulação dos Movimentos Sociais com governos comprometidos com a democracia dentro dos parâmetros burgueses. Com isso, enfatiza a conquista do poder político tanto nacional como local, com a formação de governos populares e democráticos tanto nacionais, regionais e locais como espaço de criação de alternativas ao neoliberalismo. Em função dessa posição, realça para as frentes de luta pelas causas populares, no campo e na cidade, de alternativas à globalização neoliberal excludente para alternativas solidárias, populares e democráticas de igualdade e respeito às diferenças. A ênfase na convivência entre movimentos sociais e governos populares e democráticos na criação de alternativas ao neoliberalismo omite as lutas dos trabalhadores que buscam a superação das relações de classe. Em decorrência a origem da violência é desviada para os irracionalismos do

processo civilizatório sem uma relação com a própria natureza irracional do sistema capitalista, como também repudia-se a mercantilização da educação sem tratar da mercantilização de todas as coisas como a essência desse sistema.

Entretanto, a carta posiciona-se claramente a favor da educação pública para todos como direito social inalienável, garantida e financiada pelo Estado, sendo este um dos pontos mais claramente posicionado contra as políticas neoliberais e, ao expressar que a escola pública é um espaço/tempo de possibilidades de encontros de homens e mulheres de todas as idades, rompe com ideologias de longa data que a trata como um espaço só de crianças.

Ao se referir à luta por mudanças no mundo do trabalho, realça a construção da perspectiva de uma profissionalização sustentável como garantia de acesso a todos das rápidas evoluções científicas e tecnológicas, acompanhada de garantias dos direitos sociais para os trabalhadores e a superação de hierarquias entre os seres humanos, em relação ao sexo, as diferentes idades, aos diferentes pertencimentos étnicos, raciais, religiosos, culturais e políticos. Nesse sentido, trata da profissionalização sustentável sem uma relação com a transformação da sociedade de classes. Essa afirmação, tendo presente o conjunto da carta, é uma formação que serve de instrumento da sociedade capitalista, no momento em que propõe fornecer os conhecimentos necessário à tecnologia em expansão, articulada ao quadro de valores desde da formação da cidadania, estabelece um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes e acaba sendo uma utopia educacional do ponto de vista do capital pois não rompe com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Por isso, a formação profissional significa adequar-se às mudanças impostas pela ordem social, para assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital e, conseqüentemente, do trabalho estranhado.

Na segunda edição do Fórum, é lançada a declaração de Porto Alegre "*Fórum Mundial de Educação - Declaração de Porto Alegre*", a qual reafirma os princípios da Carta de Porto Alegre e acrescenta como utopia pedagógica a Escola Cidadã, dever do Estado, sob controle social, construída por todos, constituindo-se de um currículo intermulticultural, potencializadora de vivências democráticas, com processos de avaliação emancipatória e produtora de conhecimentos, dando ênfase em todas as

formas de movimentos pela Educação Popular - propulsora do processo de transformação política, econômica e cultural da sociedade, como também se refere à garantia dos direitos trabalhistas e sindicais dos trabalhadores em educação e ao exercício da liberdade de expressão em todos os níveis e modalidades de ensino.

Essa declaração reforça o ideário da Administração Popular, que embora seja crítica ao neoliberalismo, acaba por acatar a orientação do Banco Mundial no que se refere à relação entre governo e sociedade no Brasil, com políticas educacionais propensas a criar condições objetivas para conciliação de classe em que o movimento dos trabalhadores e populares colaboram com os governos reformistas, contribuindo, assim, para esses movimentos abandonarem uma posição de confronto em relação aos governos e assumirem junto a esses uma posição de colaboração.

Por meio da Escola Cidadã, as políticas da Administração de Porto Alegre são orientadas para a conquista plena da cidadania ao mesmo tempo que trata de forma secundária a luta contra a dominação de classe que expressa pela dominância simbólica que exige a superação da sociedade de classes. Das práticas educativas dirigidas aos trabalhadores oprimidos no sentido de contribuir para criar experiências de classe que materializam um horizonte político de libertação dos trabalhadores, passam a ser práticas educativas que visam formar o cidadão que participa e colabora com o governo na administração do Estado dentro dos parâmetros do capitalismo.

Ao mesmo tempo a declaração de Porto Alegre enfatiza um currículo intermulticultural, potencializador de vivências democráticas, com processos de avaliação emancipatória e produtora de conhecimentos, destacando os princípios que fundamentam a proposta curricular da Escola Cidadã, em especial a Escola por Ciclos de Formação que foi efetivada na Rede Municipal nas diferentes Administrações Populares. Este é um currículo que possibilita procedimentos menos sistemáticos e formalizado, e, nesse sentido, tem relação com os processos de produção material da sociedade em geral. Embora a proposta dos ciclos não cite a teoria das competências aproxima-se da sua tradução no plano pedagógico, quando organiza e legitima um currículo que em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para descobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas colhidas pela pesquisa socio-

antropológica e recorre-se às disciplinas na medida das necessidades que essas situações colocam. Logo é um currículo que define uma intenção transdisciplinar.

São inúmeras as pesquisas que apontam os avanços da proposta por ciclos de formação, como também as críticas a sua implementação, dentre as últimas destacamos a crítica dos professores que questionam a forma como essa proposta foi implementada na Rede Pública Municipal. Para isso os professores foram chamados a participar de atividades formativas e congressos, porém, quando resistiam à implementação da proposta na escola eram pressionados pela equipe da SMED, por meio da intervenção direta nas deliberações e discussões da escola, com o argumento da construção da Escola Cidadã.

Esse procedimento da Secretaria fere uma das reivindicações histórica dos professores que é a autonomia política e pedagógica das escolas. Realçamos que a implementação desse princípio pelo grupo de professores e alunos é pleno de contradições, pois muitas vezes nossa própria elaboração tragicamente volta-se contra nossa própria emancipação, quando recriamos por meio de propostas político e pedagógica a perspectiva de classe que gera uma produção cultural reprodutora da relação dominante – dominado. Todavia as contradições que pode gerar o princípio da autonomia das escolas não podem ser superadas por soluções tecnocratas que recriam a divisão social do trabalho entre quem elabora o currículo e quem implementa, visto que essa forma reforça a divisão social do trabalho entre intelectual e manual e aprofunda as determinações gerais da sociedade de classes, fundamentada no processo amplo de educação, responsável pela legitimação da posição social que foi atribuída aos trabalhadores na hierarquia social.

Logo a forma como os ciclos de formação foi implementado materializa na particularidade da educação da Administração Popular, práticas sociais que tem afinidades com as orientações dos Órgãos Internacionais em que os professores obrigatoriamente tem que colaborar com o governo. Dessa forma, com a intenção de construir uma escola cidadã a Administração Popular veste com novas roupagens uma ideologia de longa data que fundamenta uma forma elitista de organizar o currículo.

O argumento para a intervenção da SMED⁹⁷ na escola é que o ciclo de formação “*assegura o direito a todo o estudante à progressão continuada em seus estudos*” e que a SMED

(...) não trabalha com o conceito de aprovação ou reprovação, mas com o conceito de aprendizagem para todos como finalidade e obrigação da escola” além de garantir que “os alunos dêem continuidade dos estudos ao longo da educação fundamental com sua turma, com seu grupo de amigos e colegas, entre os quais produzem identidades, cumplicidades e histórias comuns.

Por um lado a finalidade da escola de promover a aprendizagem para todos por meio da progressão continuada acaba por enfatizar a convivência do aluno no mesmo grupo em detrimento do grau de letramento. Esse critério se materializa no avanço de um ciclo para onde a progrecção permanente garante a continuidade da turma, mesmo com alunos com diferentes graus de letramento. Por outro lado ao possibilitar o avanço de um ciclo para outro sem um parâmetro em relação ao avanço no nível de letramento pode encobrir a exclusão do direito dos alunos ao acesso ao conhecimento sistematizado pela cultura escrita. Para garantir o acesso ao nível de letramento da turma aos alunos que não consegue acompanhar o seu grupo, por exemplo para o aluno não alfabetizado em um grupo alfabetizado, a SMED⁹⁸ propõe salas de Integração e Recursos, Laboratório de Aprendizagem e encaminhamento para espaços psicopedagógico e psicológico, além de ser realizada uma avaliação especializada, da qual faz parte o professor que trabalha na sala de aula com o aluno, o Serviço de Orientação Pedagógica, o professor do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos, o educador especial, psicólogo e um assessor da SMED. Segundo argumento da secretaria, essa avaliação “externa” propõe intervenção pedagógica que julga necessário para assegurar a progressão continuada desse aluno.

Dessa forma a proposta dos ciclos de formação por um lado é uma avanço ao tratar os casos de defasagem ciclo/idade de forma especial, disponibilizando uma série de recursos para que o aluno possa desenvolver sua aprendizagem, ao mesmo tempo que dá visibilidade ao processo de aprendisagem desse aluno com fins de possibilitar intervenções adequadas. Por outro lado à forma de avaliar a aprendizagem do aluno

⁹⁷ **Reflexões a cerca dos processos de enturmação -2001-2002(ou continuando o diálogo)**Porto Alegre, SMED,2002 (Digitado).

⁹⁸ **Documento sobre Avaliação elaborado pelos assessores pedagógicos da SMED.** Porto Alegre:SMED, 2000. (Digitado)

encontra explicação na mesma vertente ideológica das reformas educativas neoliberais tratando os problemas de aprendizagem desde o campo da saúde, especialmente da psicologia. Como referência utiliza-se da matriz teórica construtivista de aprendizagem, com ênfase na psicologia. Dessa forma, o currículo escolar psicologiza as questões sociais, omitindo explicações socio-históricas para o não aprendizado do aluno. Ao mesmo tempo essa ênfase possibilita contornos tecnocráticos para os problemas de aprendizagem, desviando a atenção dos problemas gerados pela sociedade de classes, onde tanto os professores como os alunos são destituídos da condição de sujeitos sociais, políticos e históricos, que possibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas que chamam a vida produtos de ordem mais elevada. É um procedimento que abre espaço para a burocratização das práticas avaliativas em que especialistas operam com o aluno individual. Essa prática acaba por desempenhar uma função de dar aos membros da sociedade dividida em classes uma explicação racional de como as pessoas aprendem, a fim de buscar motivá-las, vestindo com novas roupagens a divisão social do trabalho entre o professor que faz e o especialista que pensa e sugere intervenção pedagógica mais adequada.

Por conseguinte, essa forma de avaliação constitui em práticas educativas que não atribuem às diferentes formas de aprender aos diferentes pertencimentos de classe com suas experiências de produzir saberes e conhecimentos. A progressão continuada ao mesmo tempo que pode ser um avanço no momento que dedica um tratamento diferenciado aos alunos com defasagem idade/ciclo, ao ser automática pode materializar a negação aos alunos do acesso ao patrimônio que é direito das classes trabalhadoras para que os mesmos tenham condições de prosseguir seus estudos. Embora a SMED não recorra a justificativa neoliberal de “correção de fluxo” em relação a defasagem ciclo/idade, no momento que o avanço é automático acaba servindo esse propósito. Quando o aluno, mesmo com todos os atendimentos especiais, não atinge o nível de letramento do ano ciclo, avança para uma turma de progressão, e, em alguns casos chega a concluir o ensino fundamental nessas turmas, a sua certificação serve muito mais ao propósito de corrigir as estatísticas educacionais do governo em relação a defasagem ciclo/idade do que o acesso ao conhecimento da cultura escrita, ao

mesmo tempo que retira esse aluno do sistema público de educação subtraindo a responsabilidade do Estado com a formação que lhe é de direito.

Realçamos para a criação do MOVA em 1997, segundo justificativa o MOVA - POA é para “*construir uma cultura da alfabetização na cidade de Porto Alegre*” que traduza o “*desejo de alfabetizar*” para a “*alfabetização do desejo*.” Assim, nasce como um Movimento que pretende construir o desejo do educando para se alfabetizar, justificando a necessidade prática da alfabetização ser realizada por um educador popular, pela sua inserção na comunidade, para possibilitar que esse realize a primeira aproximação com esse aluno a fim de aproximá-lo da escola, construindo as condições para o seu acesso a escolarização.⁹⁹

Como um movimento criado pela Administração Popular coordenado e assessorado por uma equipe da SMED, com fins de potencializar a EJA na escola pública, acaba se configurando essencialmente como uma estratégia da administração em democratizar o acesso à EJA, desde os convênios entre estado e sociedade civil para utilização dos trabalhos comunitário das entidades da sociedade civil no processo de alfabetização da EJA. O MOVA se transforma em uma política que reforça a colaboração o Movimento Popular e Comunitário com o governo, de forma que o Estado consegue gerir suas próprias crises por meio da redefinição do seu papel recorrendo a política de parceria. Nesse sentido, o MOVA institucionaliza-se como uma política de alfabetização proposta pela SMED que funciona paralelamente às turmas de EJA das escolas municipais. Essas turmas, ao serem atendidas por educadores populares que recebem uma bolsa da prefeitura pela realização do seu trabalho, engendram a ambigüidade de sua concepção, transferindo a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil. Assim a SMED naturaliza uma realidade em que, para os alfabetizadores dos jovens e adultos, não é necessário garantir os direitos trabalhistas historicamente conquistados, contribuindo de forma significativa com a precarização das relações de trabalho no processo de alfabetização da EJA.

Contraditoriamente, o MOVA ao constituir-se como um espaço de partilha que debate sobre a realidade desse campo da educação, pode contribuir de forma

⁹⁹ Caderno do MOVA n. 1. Porto Alegre:SMED,1998

significativa com a superação da ideologia de longa data que naturaliza a exclusão dos jovens e adultos do direito a educação. Conseqüentemente o MOVA contribui com a luta mais geral dos trabalhadores pelo acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade.

As políticas educacionais da Administração Popular para a Rede Estadual, ao inspirar-se na Rede Municipal de Porto Alegre, propõe a Constituinte Escolar como um movimento político-pedagógico organizado pela SEC. Assim, a Constituinte contou com cinco momentos de debate, reflexão e construção, nos quais a EJA estava inserida. O primeiro momento caracterizou-se pela elaboração da proposta, sensibilização e lançamento da Constituinte. O segundo momento constituiu o estudo da realidade regional contextualizada (social, econômica, política e cultural...) no resgate das práticas pedagógicas e levantamento das temáticas para aprofundamento.

A EJA, nesse momento, organiza encontros específicos que somam 30 seminários regionais, um em cada regional de educação, com a participação de professores de EJA, alunos, comunidade escolar e universidades. A pauta é comum em todas as regiões, a qual trata do histórico da EJA no Brasil e sua relação com o Rio Grande do Sul. Esse levantamento objetiva refletir sobre a EJA para elaborar novas propostas. Os encontros desdobraram-se em 8 seminários de resgate das práticas desenvolvidas neste campo da educação, que por sua vez contaram com a representação de diferentes organizações da EJA: os CEES, as turmas de suplência, as turmas dos presídios e de alfabetização - Projeto LER.¹⁰⁰

Os documentos realçam que, a partir dos encontros específicos, a EJA foi colocada no centro do debate das políticas educacionais. No terceiro momento em que se aprofundam as temáticas levantadas anteriormente e no quarto momento em que se definem os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública do Estado do Rio Grande do Sul, a EJA se fez presente. Desse momento, destacamos entre outras diretrizes, a de n.º 11 que trata da “*Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos (...) com previsão de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e estrutura física.*”¹⁰¹

¹⁰⁰ BORGES, Liana; FERREIRA, Ana Rita de Lima. **Cadernos Pedagógicos EJA**. n. 1, Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. 2000., 46

¹⁰¹ Rio Grande do Sul. **Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2002., 40

É uma diretriz que aponta para princípios e diretrizes que garantem a estrutura material que possibilita o funcionamento da EJA, não se reduzindo somente em princípios para a reconstrução dos projetos políticos–pedagógicos.

As críticas em relação a esse processo realçam para o fato do projeto de educação da Administração Popular fazer parte da natureza reformista que predominou nas Administrações Populares de Porto Alegre, subordinando os movimentos sociais a esse propósito. O projeto de reforma do Estado no campo da educação foi nomeado de constituinte que visava um movimento desde o Estado, de resgate/apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares. Para isso, ressalta a participação de alunos, colocando a relevância da participação dos grêmios. Esse, por sua vez, é um chamamento ao movimento estudantil que historicamente tem sido silenciado, num processo violento de destituição da fala que representa um movimento de resistência à ordem social capitalista. Assim, o Movimento Estudantil passa pela mesma reorientação geral do movimento dos trabalhadores que parte dele, passa a apoiar as reformas neoliberais defendida pelo governo brasileiro.

Todavia como no movimento dos trabalhadores parte significativa dos estudantes ressitiram as mudanças de rumos do movimento estudantil dentro dos princípios da colaboração de classes resultando no rompimento com a representação oficial e a fundação de uma nova representação desse Movimento. Em Encontro Nacional de Estudantes, em maio de 2004, no Rio de Janeiro, contra a Reforma Universitária do governo Lula/FMI reuniram-se mais de 1.500 estudantes universitários e secundaristas de todo o país. Nesse momento fundou-se a Coordenação Nacional de Luta dos Estudantes (Conlute) com o objetivo de coordenar as lutas dos estudantes contra as reformas da educação com propósitos neoliberais, uma vez que a UNE não cumpria mais esse papel. Em 2006, em Encontro Nacional dos Estudantes em Sumaré - SP, a Conlute se filia a Coordenação Nacional de Lutas (Conlutas) e participa do Congresso Nacional dos Trabalhadores (Conat), por ter como princípio que uma transformação profunda da sociedade só é possível em aliança com a classe trabalhadora.¹⁰²

Logo esse é um contexto em que Movimento Estudantil Universitário e Secundarista divide-se em apoio às reformas do Estado e à reorganização de

¹⁰² Estes dados estão disponíveis em Conlute: www.conlute.org.br, acessado em 2007

resistência a ordem estabelecida. Entretanto os grêmios estudantis no Ensino Fundamental se constituem-se como organizações frágeis do ponto de vista da organização política dos alunos, sendo muito raro os casos que os grêmios representam a posição dos alunos na condução de defesa ou resistência a projetos políticos educacionais públicos colocados pelos órgãos do governo tanto geral como local. Na maioria dos casos, resumem-se a um papel funcional nas escolas, no momento que ajudam a organizar eventos como festas em datas comemorativas. Portanto, a SEC ao convocar a participação dos alunos para contribuir com as reformas do Estado, somando-se a grande parte dos grêmios com uma formação política frágil resulta no fortalecimento e legitimidade das práticas educativas da SEC, evitando assim a crítica a forma de conduzir as políticas educacionais.

O chamamento da SEC para a participação dos pais no processo Constituinte, defronta-se com a experiência histórica de participação da organização de pais, que se caracteriza pelos CPMs – Círculos de Pais e Mestres. Essa organização já nasce tutelada pelo regime militar com o objetivo de controlar e fiscalizar as ações desenvolvidas pela escola, com isso acaba por assumir também o papel de instância intermediária entre Estado e Escola. A concepção dos CPMs, desde sua origem, favoreceu sua função de mantenedor e provedor de recursos humanos, pedagógicos, reforçando o descompromisso do Estado quanto ao seu papel de garantia da educação pública.¹⁰³ É um quadro histórico de participação dos pais que resulta em uma participação enquanto segmento pai e não como trabalhador que tem suas instâncias de organização, portanto parte de uma concepção burguesa de participação com princípios individualistas.

Quanto ao chamamento para a participação dos professores na definição do projeto político pedagógico da rede pública, segmento organizado politicamente por meio do CPERS Sindicato, em Assembléia de 14/05/99 decide por condicionar a participação na Constituinte Escolar à valorização do profissional na forma de dar início à recuperação salarial dos trabalhadores em educação. Como o governo não cumpre

¹⁰³ Texto base para a conferência da Constituinte Escolar. Porto Alegre: Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul, 2000, 12.

com a exigência do sindicato, os professores resistem e não apoiam o processo constituinte deflagrando uma greve.

A SEC declarou que respeitava a decisão da categoria, ao mesmo tempo que continuou encaminhando a Constituinte Escolar. Essa postura da SEC resultou num processo que envolveu a comunidade escolar de forma parcial e por meio de pressão. Segundo Oliveira¹⁰⁴ a pressão para os professores romperem com a decisão da Assembléia Geral do Sindicato e participar da implantação da Constituinte dá-se por meio dos Delegados de Ensino, muitos ex-diretores de núcleos regionais do CPERS-Sindicato ao assumirem cargos do governo se transformam em delegados de ensino, compondo a burocracia a serviço do Estado, ao mesmo tempo que passam a combater a organização do movimento dos trabalhadores em educação. Além disso, dentro do princípio de colaboração com o governo, em alguns núcleos, lideranças do CPERS trabalham para que os professores abandonem suas reivindicações e apoiem a proposta do governo. Segundo o mesmo autor essas lideranças de Núcleos chegaram a reabrir a discussão para revisar a proposta de adesão à Constituinte com o argumento de que esta é uma luta antiga dos professores, levando para discussão em Assembléia geral de 11/06/99, a qual foi derrotada pelos professores.

Oliveira¹⁰⁵ realça que para um projeto como a Constituinte, ao se propor mudar radicalmente a escola pública, é imprescindível a participação dos professores que vêm lutando desde o final dos anos 1970 colocando *“o debate e a luta conjunta com pais e alunos por uma escola pública, democrática e de qualidade.”* Como resultado, algumas conquistas foram obtidas, as quais estão inscritas em leis estaduais como: repasse trimestral de verbas para as escolas, instituição do Conselho Escolar com a participação da comunidade escolar na eleição de diretores, espaços que continuam à disposição das lutas dos trabalhadores em educação e da comunidade escolar para encaminhamento de todas as reivindicações pedagógicas e administrativas.

Essa breve descrição das contradições presentes no contexto em que se desenvolve o processo da Constituinte Escolar evidencia os limites de uma participação que tem como propósito o apoio às políticas da Frente Popular que não favorecem a

¹⁰⁴ OLIVEIRA, Clovis Carneiro de. **Uma “Constituinte” equivocada.** In: *Perspectiva Socialista na educação*. n.2 Porto Alegre, 1999., 20-23

¹⁰⁵ OLIVEIRA, 1999., 20-23

continuidade da independência da luta do movimento dos trabalhadores. Os apoios à Constituinte caracterizam-se por concepções individualizadas sobre a condução do processo educativo das escolas, refletindo-se no momento de concretizar suas diretrizes nos projetos políticos pedagógicos, em especial na EJA. É uma realidade que explica porque a Constituinte, após a assembléia move-se em linha descendente, encontrando-se em um estado de movimento regressivo e suas diretrizes parecem distantes dos projetos das escolas, e distante do trabalho cotidiano das mesmas, fazendo parecer que nada aconteceu, em especial no campo da EJA. Os professores continuam dando a aula que sempre deram, as equipes diretivas administrando as escolas, em especial os NEEJAS como sempre administraram, os alunos reagindo como se a constituinte não houvesse acontecido. Detalharemos essa constatação por meio da nossa pesquisa de campo.

A inspiração na Administração Popular do Município de Porto Alegre concretiza-se na organização do MOVA/RS. A Secretaria da Educação, ao apresentá-lo, realça que o MOVA constrói-se coletivamente, conveniando com entidades da sociedade civil para organizar as turmas. A Secretaria enfatiza para o fato de o MOVA apresentar a oportunidade concreta de inclusão social, com democracia e participação popular.¹⁰⁶ Funcionando desde a mesma concepção do MOVA/Porto Alegre e coordenado por uma equipe da SEC, formada por representantes em todas as Coordenadorias Regionais que conduziam o movimento. O MOVA/RS engendra as contradições e ambigüidades de Porto Alegre, guardando as particularidades da dimensão do Estado do Rio Grande do Sul.

Logo, a natureza social da Administração Popular é de um governo de conciliação de classes e em decorrência não propõe mudanças estruturais necessárias a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, em especial dos professores. Desde essa perspectiva as políticas educacionais por um lado propõem uma série de mudanças que contam com a participação da sociedade na definição dos rumos da educação, por outro lado são propostas de mudanças que não contam com um programa para superar a precarização das condições de trabalho dos professores. Todavia com o fim a Administração Popular, volta a cena os representantes das

¹⁰⁶ CAMINI, Lúcia. Secretaria da Educação da Administração Popular.

oligarquias tradicionais do Estado do Rio Grande do Sul. A direita se recupera e cria as bases para uma nova escalada de projetos claramente neoliberais. A nosso ver a vitória de Rigotto é uma derrota para as classes trabalhadoras, pois com ela cessa os projetos que, com as contradições própria da natureza do governo de colaboração de classes, apresentam preocupação para com os problemas sociais, na mesma proporção ganham força projetos claramente orientados pelos interesses empresariais.

Nesse sentido há um retrocesso tanto político como pedagógico no que se refere as políticas educacionais que visam a transformação social, visto que aprofunda-se as orientações neoliberais e cessarem os movimentos de debate da SEC sobre as questões pedagógicas que pretendiam mudar os currículos escolares. Da ênfase na participação da comunidade nos rumos das questões pedagógicas a Secretaria passa a enfatizar projetos específicos que fortalecem a presença das empresas na orientação pedagógica. Alguns desses projetos tem parceria com a Unesco, dos quais destaca-se o programa Escola Aberta para Cidadania, que, segundo Fortunati, Secretário de Educação, no Governo Rigotto, "*é um projeto para reduzir a violência nas comunidades com a abertura das escolas nos finais de semana à população*". Projetos como esse utilizam-se dos aspectos ideológicos que sustentam a sociedade de classes ao colocar a responsabilidade pela violência na própria comunidade, mascarando que sua origem faz parte da própria natureza do sistema capitalista.

Destacamos, na gestão da SEC do governo Rigotto, os contratos de gestão firmados entre governo e escolas estaduais fortalecendo a orientação neoliberal. Estes foram inspirados nos Contratos de gestão firmados entre o Governo do Estado e as empresas estatais, autarquias e fundações. Através deles os dirigentes das instituições - no caso os diretores das escolas - passam a ter responsabilidades gerenciais como a ampliação do atendimento, incremento da qualidade dos serviços e racionalização dos gastos. O objetivo das metas para as Escolas Estaduais é ampliar a qualidade da educação oferecida no Rio Grande do Sul, por meio de Contratos de Gestão. Os dados da SEC apontam que 117 escolas de duas coordenadorias de ensino assinaram o contrato de gestão. A proposta parte da avaliação do desempenho das instituições nos indicadores de reprovação, abandono escolar, número de alunos por professor, satisfação dos pais e aproveitamento escolar. Logo, o projeto parte da avaliação de

quatro indicadores: evasão, repetência, relação entre professor e aluno e desempenho escolar, levando em conta a evolução dos índices de cada escola em relação aos seus próprios resultados anteriores. As escolas que apresentarem maior evolução recebem prêmios que variam entre R\$ 2 mil e R\$ 20 mil.

Não precisa muito esforço para ver que, por meio do contrato de gestão, os métodos e procedimentos característicos desse contexto do capitalismo são praticados nas escolas da rede estadual. Assim, a SEC transfere a responsabilidade pelo desgaste da escola pública para os próprios professores individualmente e, conseqüentemente, para as escolas. Dessa forma, a SEC precisa aos trabalhadores levar a cabo o controle de qualidade e desempenho das escolas. Assim, as escolas, vistas sob essa ótica, são incentivadas à intensificação do ritmo do trabalho dos professores ao mesmo tempo que mantém as condições precárias de trabalho. Ao sugerir a melhora do desempenho das escolas por meio de premiações, a SEC busca incentivar os professores a fazerem suas próprias mudanças, de acordo com a filosofia da ação participativa, envolvendo-os em um processo de auto-subordinação e intensificação de seus próprios trabalhos, pelo autocontrole de seu padrão de qualidade e do controle de qualidade referente aos demais trabalhadores, intensificando a competição entre professores e escolas.

Ainda na gestão desse Secretário, tem início o fechamento de turmas e escolas consideradas com poucos alunos. Em manchete do Correio do Povo de 4 de fevereiro de 2005, a SEC fecha escolas e reduz turmas envolvendo 385 alunos, 62 professores e 49 funcionários de 45 escolas em 31 cidades. São fechadas as instituições com menos de 50 alunos junto com a redução de turnos em 23 escolas, com a proposta dos alunos serem transferidos para escolas próximas, tanto municipais como estaduais, com a garantia de transporte gratuito a partir do convênio com o Estado.

Este Estado sob o Governo Yeda aprofunda ainda mais a política de redução de investimentos nas áreas sociais, em especial na educação. A Secretária Marisa Abreu consegue aprofundar a crise que existe há muitos anos, além de dar continuidade no processo de fechamento e junção de turmas na mesma sala, resultando em turmas com número elevado de alunos, também esvaziou os setores nas escolas como laboratórios, bibliotecas, orientação e supervisão.

No discurso de posse, a Secretária já alertava que *“eram necessárias mudanças estruturais para a redução de gastos. Uma delas é transformar a máquina pública de forma a torná-la mais “leve e eficiente”*. E como adepta da cartilha neoliberal que busca reduzir o Estado no que se refere às políticas sociais está realizando as mudanças prometidas. Em diversas ocasiões Marisa Abreu ressaltou que o trabalho realizado pela SEC é no sentido de solucionar a falta de professores em sala de aula, que segundo levantamento realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) em 2007 são 3 mil professores faltando. Para a secretária reorganizar os quadros das escolas significa ser responsável, pois sua prioridade é prover a sala de aula de crianças e jovens. Ficam evidentes os parâmetros neoliberais. Segundo observação do professor de história e diretor E.E.E.M. Padre Réus, Ruy Guimarães:¹⁰⁷

No segundo semestre, fomos “brindados” com as tais enturmações, processo pelo qual, com vistas ainda a economizar com recursos humanos, turmas de alunos foram unificadas e lotadas com até cinqüenta alunos. Algo deplorável do ponto de vista pedagógico, principalmente se conhecendo a realidade estrutural da imensa maioria das escolas públicas. Deplorável do ponto de vista social, levando-se em conta a declaração da penúltima coordenadora da 1.^a Coordenadoria de Educação de Porto Alegre ao afirmar *que “educação de jovens e adultos não é prioridade do governo, afinal os adultos já tiveram sua chance e não souberam aproveitar”, para justificar o fechamento das turmas de EJAs.*(grifo nosso) Deplorável do ponto de vista sociológico ao enturmar, principalmente nas periferias, membros de gangues e “bondes” rivais. E os educadores e direções que se virassem com os conflitos.

Um dos projetos da SEC em destaque no ano de 2007 é o Projeto Piloto Para Alfabetização de Crianças de Seis Anos, o qual está sendo implementado. Seu programa está sendo aplicado por ONGs que prometem alfabetizar os alunos em três meses. Já participam 550 turmas de escolas estaduais e municipais de diferentes regiões do Estado. Os professores são "convidados" a fazer cursos de alfabetização e recebem material didático financiado pelo dinheiro público e produzidos pelos responsáveis pela aplicação do programa para alfabetização, os quais são: os Institutos Ayrton Senna, Alfa e Beto da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e o Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (Geempa). É um processo de privatização da educação no RS em que as ONGs, financiadas pelo dinheiro público, difundem a hegemonia que reproduz e legitima as concepções de mundo burguesa na

¹⁰⁷ GUIMARÃES, Ruy. **Aberta a temporada de leilões de cérebros e consciências**. Porto Alegre: Secretaria Conlutas RS, 2007.

versão da ideologia da responsabilidade social nas escolas, que por sua vez se tornam consumidoras de materiais produzidos pela indústria editorial sob a responsabilidade tanto das mesmas ONGs como das empresas de telecomunicação, ambas buscam uniformizar a ideologia empresarial nas escolas publicas.

A intensificação das políticas neoliberais nas escolas públicas estaduais não se esgota no projeto de Alfabetização, o Projeto Jovem do Futuro¹⁰⁸ busca aprofundar a privatização do Estado por meio da política neoliberal de parceria público-privada, no caso entre SEC e Instituto Unibanco, prevendo para 2008 o apoio técnico e financeiro às escolas de Ensino Médio da Região Metropolitana de Porto Alegre. O projeto prevê que as instituições públicas de ensino receberão recursos (R\$ 100,00 ano/aluno) e terão acompanhamento em seus planos de gestão administrativa e pedagógica, com a meta de melhorar em 50% o desempenho dos alunos do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O assessoramento dos projetos será feito pela SEC e por consultores da Fundação Unibanco e de membros da comunidade escolar.

É clara a ideologia presente nesse projeto no momento em que o sistema de avaliação nacional orientará o trabalho dos professores e o currículo das escolas de ensino médio. Dessa forma, quem define o currículo são os especialistas tecnocratas que estão a serviço do capital. São políticas educacionais que combinam práticas teyloristas e flexíveis, pois ao mesmo tempo que repassam a responsabilidade pelo controle de qualidade para as escolas também retiram a autonomia das escolas na organização dos seus currículos. Segundo observação de Guimarães:¹⁰⁹

(...) o projeto “Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio”(…) Em primeiro lugar, não é demais lembrar que “Qualidade Total” é uma das diversas teorias, técnicas e métodos de gerenciamento da produção implantado no início dos anos 90 pelas empresas capitalistas deslumbradas com o neoliberalismo entrante no Brasil. Just in time, Kan ban, Reengenharia e Qualidade Total, são algumas dessas teorias e métodos “modernos” de gerenciamento da produção, algumas delas complementares entre si, que objetivam otimizar os lucros das empresas através, dentre outras coisas, enxugando folhas de pagamento através da terceirização de certos serviços.

(...) O estado de penúria que vive a educação pública brasileira e que no caso gaúcho significa professores mal-pagos, salários parcelados e atrasados, empréstimos bancários sem nenhuma garantia do Estado para receber o 13.º salário, escolas demolidas e desestruturadas material e profissionalmente, repasses da autonomia financeira das escolas atrasados e com pernas de anão, obviamente faz muitos gestores balançarem. Estes preocupados em dar uma

¹⁰⁸ Disponível em www.estado.rs.gov.br, acessado em outubro de 2007

¹⁰⁹ GUIMARÃES, 2007., 3-5

solução para os dramas particulares das escolas que administram, não se deram conta ou fizeram ouvidos de mercador para o projeto estratégico do governo Yeda que é a privatização dos serviços públicos como já é uma realidade em discussão nos casos do Daer, Corsan, Corag, Cultura, através da transferência desses setores para o controle de OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. E isto começa a acontecer na Educação. Ou o Instituto Unibanco não é uma OSCIP?! Não seriam as escolas aderentes ao projeto, laboratórios desse “novo jeito de governar” em educação?!

No campo da EJA, esse “novo jeito de governar”,¹¹⁰ além de fechar as turmas da EJA, objeto de análise desse texto, assume uma política de implementação da EJA que se materializa por meio de programas de alfabetização, reforçado com o Alfabetiza Rio Grande.¹¹¹ Esse por sua vez iniciou no governo Rigotto e continua no governo Yeda. Tem como justificativa *“combater, prioritariamente, o analfabetismo que atinge, no Rio Grande do Sul, 6,65% da população, num total de 501.261 habitantes, com quinze anos ou mais, conforme o último Censo do IBGE.”* E, para isso, conta com a *“colaboração com a União e os Municípios, e com o apoio da sociedade e cooperação técnica da UNESCO”*. Com isso busca *“resgatar a dívida social com aqueles que ficaram sem acesso à educação formal. Este é um direito da população e um dever de todos nós.”* Sua organização contempla *“trinta Coordenadorias Regionais de Educação – CREs. Em cada uma delas, foi instituído um Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos – GTEJA, com a participação de representantes das Secretarias Municipais de Educação, das Instituições de Ensino Superior formadoras dos professores e de outros segmentos da comunidade regional”*. Ressalta que *“contará com parcerias governamentais ou não para ampliar os recursos do Projeto,”* em que os professores alfabetizadores são *“recrutados com curso normal em nível médio ou equivalente, ou alunos e estagiários dos cursos superiores de formação de professores.”*

Esse é mais um projeto que materializa o “novo jeito de governar”, pois traduz no campo da EJA a ideologia neoliberal, onde o dever do Estado com a alfabetização dos jovens e adultos para a ser *“dever de todos nós”*. Nesse sentido, é um desdobramento dos Programas Federais de Alfabetização de Jovens e Adultos, fortalecendo as políticas de parcerias Público/Privado e precarizando as relações de trabalho dos alfabetizadores.

¹¹⁰ Slogan de campanha da então candidatura Yeda Crusius.

¹¹¹ Dados consultados em www.educacao.rs.gov.br, acessado em outubro de 2007

A Rede Municipal por sua vez desenvolve o viés neoliberal por meio da ideologia pós-moderna, que, através de uma estetização da linguagem, mascara o viés conservador das políticas educacionais da SMED. As palavras da Secretária na abertura das Conversações Pedagógicas de 2006 expressa a orientação teórica. Segundo a Secretária:¹¹²

O que nos dizem as produções de sentido e de trabalhos?(...) referimo-nos àquelas possibilidades, devires e não arborescentes que tem múltiplas propostas e múltiplos modos de ver uma mesma temática ou desafio. São rizomáticos, acentrados, heterogêneos, os quais permitem –nos pensar para além de uma verdade universal, única, absoluta. Constitui-se em redes. Redes que não possuem, necessariamente, centro, periferia, um objeto final, em telos (...) traz a marca do pensar como criação, do pensar como transformar as composições de ordem em componentes de passagens. Da produção de brechas para fazer frente às imposições capitalísticas, as instituições como sociedade de controle.

O texto da Secretária explicita sua posição pós-moderna quando critica as verdades adjetivando-as de absolutas, ao mesmo tempo que enfatiza a existência de redes onde não há centro e periferia. Em outras palavras, é uma crítica que tem como conseqüência a não definição de prioridades centrais. Não é difícil ver que, quando as políticas públicas abrem mão de prioridades centrais, é porque descarta um projeto de transformação social e, em decorrência, mudanças substanciais ficam de fora dos projetos educacionais da SMED.

Não precisa muito esforço para saber que os que foram empurrados para a periferia não estão pedindo para que se abandonem as prioridades, mas pedem sua transformação. Essa posição da Secretaria não ajuda ver algum sentido na pobreza e falta de moradia crescente, no número cada vez maior de trabalhadores pobres, nas formas de emprego precarizados. Parece uma posição que se assemelha às ambigüidades do capitalismo vista pelos olhos daqueles que desfrutam seus benefícios mais do que os que sofrem com seus custos.

Fiel a sua posição pós-moderna a Secretaria dá ênfase aos projetos que se limitam a interesses particulares das escolas em que o padrão de verdade está nas normas particulares de comunidades específicas. Assim, reproduz na SMED o projeto pós-moderno por meio de políticas que enfatizam a natureza fragmentada e fluida dos projetos pedagógicos das escolas municipais. Os alunos e professores são colocados

¹¹² MEDEIROS, Marilu Fontoura de. **Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços-tempos**. Porto Alegre: SMED, 2006.(digitado)

de forma descentrada com identidades variáveis, incertas e frágeis resultando em implicações políticas, em especial em políticas educacionais, em que o relativismo é uma consequência inevitável. As orientações pedagógicas implicam em uma rejeição de conhecimentos totalizante e de valores universalistas, incluindo as concepções gerais de igualdade e de emancipação humana geral, em decorrência implica na impossibilidade de qualquer política emancipatória baseada em conhecimento ou visão totalizante ou universalista.¹¹³

Assim, em lugar de um projeto de Secretaria articulado, apresenta-se um projeto em que suas identidades assemelham-se a territórios com fronteiras definidas. Seu sentido decorre da negação de uma realidade histórica esmagadora: a unidade totalizante do capitalismo. Isso leva a uma espécie de pessimismo político onde há a negação da existência de estruturas e conexões estruturais, bem como a possibilidade de análise casual. Estrutura e causa foram substituídas por fragmentos e contingências. Dessa forma, não há possibilidade de aspirar a algum tipo de projetos educacional que unifique a rede municipal para contribuir com a emancipação humana geral, o que podemos aspirar são inúmeros projetos particulares e separados.

Ao mesmo tempo, ao propor brechas para fazer frente às imposições capitalísticas, trata o capitalismo não como sistema, mas como um estilo de vida, o *estilo de vida capitalístico*. Assim, não existe questões mais ou menos centrais, não existe prioridade que garanta que as práticas educativas gerem produtos de ordem mais elevada para a conquista da emancipação humana. As políticas da SMED se apresentam desde uma posição formidavelmente antiprioridades, e ao insistirem em não valorizar nenhuma diferença mais que a outra, está valorizando mais a própria diferença, ao mesmo tempo que trata as categorias gerais como irreais, acaba demonstrando preconceito à realidade fora do discurso.

O conceito ideologia se dissolve, porque se coloca em oposição a outra coisa que se supõe verdadeira, porque requer traçar linhas entre um discurso de verdade e aquilo que se encaixa em outra categoria. O que parece não ser mais concebível na realidade política, ainda seria plenamente possível nas áreas do discurso, dos signos ou da textualidade. A utopia acaba sendo cada vez mais a poesia, a arte, colocando o

¹¹³ EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

futuro aqui e agora. Por conseguinte, a utopia é conquistada sob forma de intensidades agradáveis, auto-identidades múltiplas e trocas inebriantes no mercado e nos shopping centers.¹¹⁴ Assim, esconde que o mercado é uma força antidiferença que nivela todas as distinções de valor de uso sob a igualdade abstrata de valor de troca. É uma postura que tende a render-se a um ceticismo politicamente paralisante, a um populismo vistoso e a um relativismo moral.

Essa concepção materializa-se na nomeação da equipes da SMED, as quais estão organizadas em Território de Aprendizagem da Educação Infantil; Território de Aprendizagem da Educação Fundamental; Território de Aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, Território de Aprendizagem da Educação Média, Território de Aprendizagem da Educação Especial.

Dos projetos específicos nomeados pela SMED, destaca-se o projeto Cidade Escola, desenvolvido em parceria com a Unesco. Esse segue as orientações dos órgão que estão a serviço do capitalismo. É um projeto que se utiliza de uma série de argumentações esteticamente lapidadas para dizer que busca potencializar a rede de proteção da criança e do adolescente. A estetização do discurso mal esconde os aspectos ideológicos do projeto que ajuda alicerçar a sociedade de classes, no momento que vê a possibilidade dos projetos culturais por si só resolverem o problema da violência das comunidades. Por meio de um discurso veste com novas roupagens a responsabilidade pela violência na própria comunidade, mascarando que sua origem faz parte da própria natureza do sistema capitalista.

A proposta de formação de professores atualmente é apresentada como Conversações Pedagógicas a qual é descrita como: conversações pedagógicas nas escolas e nos eventos regionais, gerais e internacionais. A justificativa e a relação dos palestrantes convidados os quais se identificam com o pensamento de Deleuze, Guatari, Nietzsche, explicitam a concepção teórica e política da SMED dessa gestão. A apresentação das conversações pedagógica assim se expressa:

As conversações pedagógicas trazem de modo intenso as formas múltiplas que se colocam na educação, os eventos, projetos coletivos que se voltam ao atravessamento colocado no tecido escolar, por meio das conversações

¹¹⁴ EAGLETON Terry. **Pós-modernismo e intelectuais: de onde vem os pos-modernistas?** In: WOOD, Ellen Meiksing; FOSTER, Jon Bellamy (Orgs) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1999., 23-32

pedagógicas (...) voltam-se para um funcionamento da RME como uma rede efetiva e não nucleada na qual os pontos estão interconectados não de forma linear ou hierárquica, mas proliferantes, múltiplas, rizomática capaz de criar uma tessitura que conecta, aproxima, qualifica e potencializa os esforços (...).¹¹⁵

10.5 As Influências dos organismos internacionais nas concepções de EJA como realização dos aspectos ideológicos do capitalismo neoliberal

Em nível internacional a UNESCO centraliza sob o poder de Estado idéias e projetos que transformam trabalhos pedagógicos autônomos e contextadores em práticas educativas reprodutoras do princípio da consiliação de classes que fortalece o consenso do capital. Contraditpriamente continua cumprindo um papel central na ampliação da EJA no mundo. Assim ganham força as propostas de educação ao longo da vida envolvendo a população que não teve acesso a Educação quando criança. Essa preocupação está explícita na Declaração Mundial de Educação para Todos, retirada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em março de 1990, a qual coloca que *“a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.”* No artigo primeiro, que trata sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, coloca que:

Cada pessoa, criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidade básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-la variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.”¹¹⁶

Portanto, na década de 80 e anos 90, há um contexto de intenso debate em torno da EJA, no contexto internacional. O relatório de Delors, com o título Educação:

¹¹⁵ MEDEIROS, Marilú Fontoura de. **Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços-tempos**. Porto Alegre: SMED, 2006. (digitado)

¹¹⁶ **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. São Paulo: Ação Educativa, 1999, 73

um tesouro a descobrir¹¹⁷ recomendado pela UNESCO, ao realizar uma avaliação da educação em plano mundial e fazer recomendações sobre “uma educação para o século XXI, no capítulo quatro o documento estabelece quatro pilares do aprender, onde a escola tem o papel de formar pessoas através de: *aprender a fazer* – mas não apenas por meio do exercício funcional competente de uma profissão, mas pela criação de contextos cooperativos de trabalho; *aprender a aprender*, isto é, não aprender conteúdos prontos de “matérias” ensinadas, porém aprender a pensar reflexivamente; *aprender a conviver*, ou seja, aprender para saber além de um “bom profissional”; *aprender a ser*, criativa e participante dos dilemas do mundo e de trabalho. Esses são pilares que encontram sua base na pedagogia das competências onde o aprender responde as transformações produtivas do capitalismo, por que responde as necessidades de acumulação flexível em que o trabalho em equipe, o envolvimento participativo dos trabalhadores leva-os a discutir sobre os processos de trabalho e desempenho para melhorar a produtividade da empresa. Assim esses pilares buscam preparar o trabalhador criativo dentro das exigências do capital, e, ao não questionar seus limites para a formação do devir humano, contribui de forma significativa para que as empresas apropriem-se além do trabalho manual também do saber intelectual e cognitivo do trabalhador. Logo contribui com a intensificação da extração do trabalho pelo capital no momento que o trabalho em equipe busca alimentar a competição entre os trabalhadores na mesma dimensão que oculta a divisão social das classes.

São debates que recriam os aspectos ideológicos onde a educação aparece desde uma nova roupagem que dá novo fôlego a acumulação capitalista. Contraditoriamente ao enfatizar o tema do direito a todos a educação, independente da idade e do processo criativo na educação cria condições para a própria destruição do capitalismo que se reafirma sob a base do trabalho estranhado.

As orientações da Agenda para o Futuro retirada na V Confinteia, realizada em Hamburgo, em 1997, realça a necessidade de investimentos em políticas de EJA com garantia de recursos. Essa orientação justifica-se pela contribuição da EJA com o desenvolvimento humano e com a superação da pobreza. Nesse sentido, orienta para o

¹¹⁷ DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Unesco de Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2 ed, São Paulo; CORTEZ/MEC/UNESCO, 1999.

incremento dos investimentos nacionais e internacionais de recursos comunitários e privados nesse campo da educação. Logo são orientações que se encontram no campo das políticas neoliberais, pois ao apontar para uma educação que tem como estratégia a superação da pobreza trata esse campo da educação desde o foco da filantropia deixando de lado o foco da igualdade social.

Ao enfatizar a utilização de recursos privados e comunitários aponta para a nova função do Estado no sentido de articular suas políticas com a participação da sociedade civil, para assim configurar o espaço público desde relações de colaboração mais amplas, colocando a participação comunitária como possibilidade das comunidades controlarem seus destinos. São orientações que confirmam a ideologia neoliberal, visto que contraditoriamente no mesmo momento que assume a alfabetização como direito humano fundamental, ao caracterizar o Estado de forma ampliada transfere a responsabilidade pela garantia dos direitos humanos para a boa vontade da sociedade civil a diminuição da responsabilidade do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos.

Nesse sentido, são diretrizes que vão ao encontro das orientações do FMI de restrições orçamentária nos processos de ajuste estrutural do sistema capitalista que prioriza o ajuste financeiro em detrimento as políticas sociais, reproduzindo a ideologia neoliberal do Estado mínimo na promoção de políticas sociais, em especial no campo da EJA.

A orientação das políticas neoliberais expressa-se no plano de ação para orientar as políticas nacionais de EJA, ao esclarecer a concepção de educação ao longo da vida. O direito a EJA já não se trata da garantia da educação pública, mas passa a ser interpretado como direito de aprender por toda a vida. Por um lado a noção de direito aparece de uma forma ampliada em que todos passam a ser responsável pela garantia desse direito diminuindo a responsabilidade do Estado. Por outro lado o caráter de neutralidade da educação ao longo da vida aproxima da concepção da década de 70, então com o nome de educação permanente que trata da educação como um instrumento da ordem social, no sentido que busca fornecer os conhecimentos necessários às mudanças do processo produtivo.

É uma ideologia que gera e transmite um quadro de valores para estabelecer um consenso dentro dos limites da sociedade de classes, em que as expectativas educacionais são adequadas a esse terreno. Dessa forma, a Declaração de Hamburgo essencialmente legitima a posição que foi atribuída ao jovem e adulto na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas,” o que significa adotar as perspectivas da sociedade mercantilizada como forma de aspirações pessoais.

11. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EJA DA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE: dos princípios das administrações populares aos contratos de gestão e os processos de resistência das escolas

11. 1 A política pública de EJA da Rede Municipal de Porto Alegre na Administração Popular: da superação da ideologia assistencialista à ampliação da EJA e o surgimento do CMET

A reconstituição das práticas educativas materializadas nas instituições voltadas para educação de jovens e adultos da Rede Pública de Porto Alegre, tanto por meio dos documentos como das entrevistas, apontam para as contradições próprias do contexto do capitalismo neoliberal. Ao impor de forma autoritária sua ideologia em todas as práticas sociais, tanto reproduzem-produzem relações de exploração e opressão principalmente configuradas como mando e obediência como também realçam indicadores de resistência. Esses indicadores geram possibilidades de mudanças qualitativas e quantitativas que contribuem tanto para o processo de emancipação como de opressão dos jovens e adultos. A Educação Popular destaca-se como uma das principais referências instigadoras de práticas educativas no campo da EJA comprometidas com a emancipação tanto dos professores como dos alunos.

A reconstituição histórica do campo da educação dos trabalhadores no Rio Grande do Sul, e em especial em Porto Alegre, mostra-nos que a incorporação da Educação Popular como referência das práticas educativas desenvolvidas nas instituições públicas voltadas para a EJA são portadoras de concepções que vem sendo construídas pela luta dos trabalhadores ao longo do contexto histórico com a singularidade de ser política educacional de Estado no contexto atual. Assim, as políticas públicas de EJA concebidas e colocadas em prática, principalmente nas Administrações Populares, engendra contradições que tanto apontam seus limites como os avanços. Para explicitar essas contradições, coloca-se como necessário a

reconstituição da história recente da EJA na rede pública de Porto Alegre e sua materialização nos NEEJAs e no CMET.

Esse percurso remete-nos para a constituição de Fóruns de EJA como forma de organização dos representantes das administrações populares, eleitas no Brasil em 1989. Esse Fórum coordenado pelo CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, influencia de forma significativa os princípios que norteiam o campo da EJA de Porto Alegre, pois delineou Diretrizes Nacionais para as Políticas Públicas de Educação nessas administrações. Essas diretrizes colocam como ponto de partida a necessidade das políticas públicas contemplar as especificidades do universo jovem e adulto, as quais são referências das políticas de EJA das Administrações Populares municipais e estaduais do final dos anos 80, 90 e início da década atual, em especial da Administração Popular de Porto Alegre,¹ que permanece nesse Município por quatro gestões, o que significa 16 anos e no Estado do Rio Grande do Sul por uma gestão. A transformação dos CEES em NEEJAs na rede Pública Estadual e o CMET na Rede Pública Municipal são resultados das políticas de EJA dessas administrações e têm como referência as diretrizes retiradas nesse Fórum.

O SEJA de Porto Alegre, fundado em 1989, marca profundamente o debate e as práticas atuais no campo da educação de jovens e adultos pública de Porto Alegre. Esse foi inspirado em pequenas mudanças provocadas no interior do CEES e em projetos de Alfabetização da Rede Estadual - Projeto Ler. Ao mesmo tempo a institucionalização da EJA de Porto Alegre influencia a reforma dos currículos dos CEES no processo de transformação em NEEJAs, no final da década de 1990 e início da década de 2000.

A origem do CMET confunde-se com a constituição do SEJA em 1989 na Rede Municipal de Porto Alegre. Quando a Administração Popular assume a área da Educação de Jovens e Adultos, a Rede Pública contava com 4 escolas de ensino regular noturno para jovens e a alfabetização de adultos realizada por convênio com programas federais mais especificamente a Fundação Educar. Dentre as turmas da Fundação Educar havia aquelas que funcionava nos altos do Mercado Público. Além desses, a Prefeitura também contava com um programa de preparação para as provas

¹ VIERO,2001., 123

do supletivo organizada pela FESC, setor de assistências social, hoje denominada de FASC, com turmas que funcionavam nos Centros Comunitários e as aulas eram ministradas por estagiários. Não precisa muita análise para perceber qual a concepção de EJA que essas práticas engendraram, como também é visível a precarização das relações de trabalho dos professores que trabalhavam nesse campo da educação.

A consolidação de uma educação pública de EJA na Rede Municipal de Educação, com um currículo que busca se adequar aos jovens e adultos, passa a ser debatida pelo grupo de professores que assumiram as primeiras turmas de alfabetização de adultos da rede municipal. Em 1989, a SMED nomeia 20 professores para trabalhar nas turmas de alfabetização as quais funcionam no Centro de Porto Alegre, nos altos do Mercado Público, por ser este um lugar que havia funcionado projetos de EJA, (turmas do MOBREAL e da Fundação Educar), nos Centros Comunitários e nas Escolas Municipais onde já funcionava o ensino regular noturno, já que nessas escolas havia infra-estrutura para o funcionamento das turmas de EJA.

Desde o início dos anos 90, o SEJA é ampliado para as demais escolas da Rede Municipal de Educação no turno da noite. Essa ampliação dá-se muitas vezes pela ocupação das escolas pelos professores e alunos de EJA contra a vontade das direções. Os professores e alunos começam a lutar arduamente para utilizar a estrutura das escolas para a EJA, como laboratórios de ciências e informática, a biblioteca e outros. Essa luta marca a institucionalização da EJA com uma forte identidade de Rede Pública, mais para fora da escola, em decorrência, insere-se na escola mais como alteridade do que como homogeneidade. É uma história que desafia o peso da burocracia das escolas, contrariando profundamente direções que administram a escola como representantes mais próximo da burocracia Estatal, a qual nunca contemplou esse universo de alunos desde suas necessidades.

Esse processo força a reestruturação das práticas educativas das escolas da Rede Municipal para atender esse universo de alunos, ao mesmo tempo que tenciona para consolidação de uma política pública de EJA no Município de Porto Alegre, com a necessária adequação dos tempo e dos espaços do currículo escolar no sentido de atender os jovens e adultos. Essa adequação reflete as orientações políticas das Administrações Populares, enquanto aponta para os indicadores de resistência dos

professores e alunos a ideologias de longa data, cristalizadas no imaginário da sociedade brasileira, que naturaliza a existência de um grande número de brasileiros excluídos do acesso à escolarização. É um processo que contribui para a superação do tratamento discriminatório desse universo de brasileiros que, ao longo da história brasileira, tem sido tratados como “dignos de pena”, justificando os projetos educacionais de curta duração, colocado-os no campo da filantropia. Em decorrência, é negado a esse universo de brasileiros, sua condição de sujeitos de direito. Assim, a EJA de Porto Alegre está conquistando a efetivação do compromisso histórico que remonta à Revolução Francesa, de garantia da universalização da educação pública. Nesse sentido, é uma luta por conquistas já alcançadas nos países capitalistas avançados.

Com isso a EJA não só passa a compor a Rede Pública, como também se amplia significativamente. Todavia a ampliação e consolidação desse campo da educação na Rede Pública de Porto Alegre não acontece de forma tranqüila. Durante grande parte do período da Administração Popular, a EJA só era ampliada via demanda do Orçamento Participativo. Esse fato mostra os limites da Administração Popular, que coloca para as comunidades onde as condições básicas de moradia, saneamento básico são mais precários, em que os índices de escolarização dos jovens e adultos também são menores, a possibilidade de priorizar entre moradia, saneamento básico, saúde, pavimentação e a EJA.

Os professores e alunos, sabendo dessa orientação, principalmente em escolas onde havia turmas de alfabetização, conseguiram garantir a ampliação para o ensino fundamental completo, aumentando o número de alunos. Conforme a EJA consolida-se como uma política que rompe com práticas pontuais e fragmentadas nas escolas e os alunos são acolhidos, eles mesmos se encarregam de divulgar e levar novos alunos, conforme relato da aluna:

Agora estou trazendo todo o pessoal da minha rua pra cá. Tem gente da minha rua que já entro e já saiu. Agora estou trazendo o pessoal da rua vizinha. Tem muita gente que fica em casa, daí pergunto até que série eles estudaram, alguns falam que até a segunda, estou convidado eles pra virem pra cá, e tem muita gente que está vindo e está gostando. (Aluna CMET – 1)²

² Como as entrevistas foram realizadas somente em um Centro Municipal de Educação de Trabalhadores não o identificamos pelo seu nome que como um dos Núcleos Estaduais também se chama Paulo Freire. As diferentes entrevistas de alunos também serão identificadas pelos números.

Verifica-se essa ampliação em toda a década de 1990 e de 2000, conforme apontam os dados Boletim Informativo n.º 15: em 1989/1990, 700 matrículas; em 1991, 940; em 1992, 1.080; em 1993, 2.340; em 1994, 2.409; 1995, 2.430; em 1996, 2.959; em 1997, 3.577; em 1998, 4.414; em 1999, 4.105; em 2000, 6.840; em 2001, 7.708; em 2002, 8.301; em 2003, 9.301; em 2004, 7.829; em 2005, 6.764; em 2006, 6.193.

A política de ampliação da EJA via Orçamento participativo é superada, porém, como nas escolas onde já funcionava diminuíram as turmas, o número de alunos permanece estável. Em 2005, com as orientações administrativas da SMED para fechar turmas, diminuindo a oferta das escolas com a justificativa da racionalização da distribuição dos recursos humanos, diminui a matrícula, junto com outras orientações que alteravam a organização do tempo na EJA. Esse fato leva os professores a organizarem-se por meio da Associação de Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre/RS (ATEMPA). Dentre outras questões reivindicadas, uma tratava de garantir o não encolhimento das turmas caso as pesquisas continuassem apontando que existe jovens e adultos sem ou com escolarização incompleta. Assim, o ano de 2006, marca a organização dos professores de EJA na defesa dessa modalidade da educação. Esse movimento materializa-se no interior da ATEMPA aos moldes das Organizações por Locais de Trabalho – OLT. Assim, em plenária de professores, é eleita uma comissão para organizar o movimento, que, por sua vez, formou um conselho de representantes dos professores de EJA de cada escola. Dessa forma, os professores colocam a questão da EJA como prioridade de luta na ATEMPA.

Em seminário de outubro de 2006, organizado pelo movimento de professores da EJA/ ATEMPA, o qual contou com a presença do conjunto de professores, é retirada uma Carta Manifesto³ que sintetiza a lutas dos professores naquele ano. O ponto três posiciona-se em relação à divulgação das vagas *“Constatamos o que as pesquisas afirmam: a oferta em EJA cria a demanda, por isso é indispensável o processo de divulgação da matrícula da EJA, através da mídia institucional, rádios comunitárias, jornais, sindicatos, cooperativas, igreja.”*

³ Carta/manifesto dos tralabhdores em educação de jovens e adultos da rede Municipal de Porto Alegre. 18 de outubro de 2006. Porto Alegre: ATEMPA, 2006

Em audiência, em 14/11/06, em que participa a Comissão da EJA/ATEMPA e a Secretaria com sua equipe, em novembro de 2006, chega-se a um acordo com a SMED para o não fechamento de turma na EJA antes dos seguintes movimentos: levantamento da demanda em EJA, mediante censo de escolaridade da região onde a turma está localizada; levantamento e identificação dos serviços em EJA oferecidos na região e sua natureza se é de curta ou longa duração (municipal, estadual federal, ONGs); utilização da mídia institucional e outros para divulgar as vagas; fechamento de turma só em Assembléias da comunidade. Como o diretor/coordenador representam um segmento (professores) não devem tomar esta decisão.

Atualmente, a EJA funciona em 34 escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, à noite, e nos três turnos no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET). Esse último, seguindo o crescimento das escolas da Rede Municipal, passa de algumas turmas nos altos do mercado público, nos Centros Comunitários e locais de trabalho, para atualmente cerca de 1400 alunos. As turmas instaladas, inicialmente, nos Altos do Mercado Público, por motivo da reforma deste mercado, ficam *sem teto* e são transferidas várias vezes para vários espaços do Centro de Porto Alegre, as mesmas chegam a acampar na frente da Prefeitura. A busca por um teto acaba marcando a identidade de luta dos alunos e professores desse espaço. Com isso lutam para transformar em realidade um direito constitucional, que coloca a educação como direito de todos independente de idade.

Por conseguinte, o CMET origina-se dessas turmas e de 1991 a 2000, transforma salas da Câmara de Vereadores, do prédio do INSS, da Cia. de Seguros, da Faculdade de Educação/UFRGS, salas comerciais localizadas na rua General Vitorino em salas de aula de EJA. Essas turmas, juntamente com as turmas de extensão, ou seja, as turmas que funcionavam nos Centros Comunitários, nos locais de trabalho, nas comunidades, formam o CMET o qual passa a ser considerado oficialmente como um Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, CMEJA, pelo decreto de 1995, sendo alterado em 1997, passando a se chamar CMET Paulo Freire, como o único CMET da Rede Municipal.

Sua criação diferencia-se das escolas desde sua origem, pois é uma escola em que as turmas encontram-se em diferentes lugares da cidade. Essa é uma organização

que possibilita o acesso à escolarização de jovens e adultos que de outra forma não teriam esse direito garantido, por não ter condições (vales transportes) de deslocamento, ou por melhor aproveitar o tempo para o estudo no momento em que se encontram no seu local trabalho. Contudo a inspiração dessa forma, de organizar a escola vem do modo como os CEEs eram organizados, onde suas turmas se encontravam em locais de trabalho, exércitos, presídios. Todavia, o diretor realça para os problemas de administrar uma escola com turmas em outros locais:

Nas turmas de extensão o acompanhamento do professor é meio complicado, aluno muito menos. A gente conhece alguns alunos da Cooperativa CrêSer porque a gente vai para lá de vez em quando, os alunos da Ilha a gente praticamente não conhece, do Compartilhar muito pouco, de vez em quando eles vem aqui, mas não são todos os alunos. É só a coordenação pedagógica que trabalha mais diretamente com as extensões. Em alguns momentos essa é a opção que está ao alcance dos alunos. Não tendo outra maneira de fazer. Mas as turmas ficam meio isoladas, por exemplo, a turma da Ilha é uma professora só, então aquela turma fica fechada em si mesmo, não tem todo o dinamismo que tem a escola. É possível fazer projetos para esses alunos virem aqui, porém nesses dois anos não foi feito nenhum tipo de projeto desse tipo e nem foi proposto pelas professoras⁴.(Vice – diretor - 1⁵)

Todavia, enquanto as escolas lutam no Orçamento Participativo pela ampliação, as turmas do CMET, que se localizam no Centro da cidade, lutam por vários meios - desde manifestações públicas, audiências com governo e OP - pela conquista de um prédio. A estranheza com que se trata a Educação de Jovens e Adultos – EJA, incluindo a Administração Popular, explica tantos anos de luta por um espaço com condições dignas para o funcionamento do CMET. Com a conquista do prédio no Orçamento Participativo em 1998 e a sua compra um ano depois, onde atualmente funciona o CMET, os professores e alunos acreditavam ter chegada a um “porto seguro.” Todavia, logo percebem que o porto não era tão seguro, pois o prédio é um lugar inadequado para o funcionamento de aulas, conforme um dossiê⁶ apresentado para a SMED em 2002 e novamente em 2007, caracterizando as condições de trabalho do mesmo. Conhecendo alguns trechos temos uma idéia das condições que funcionam o CMET:

⁴ Nesse ano(2007) a turma da Ilha grande dos Marinheiros foi fechada.

⁵ Quando se trata de vice-diretores e diretores, coordenação pedagógica não será indicado o local, para preservar na medida do possível a identidade do entrevistado. O número é para indicar as diferentes entrevistas desses professores.

⁶ Dossiê sobre as condições físicas do CMET, Porto Alegre: CMET, 2007

As salas de aula apresentam tamanhos, ventilação e iluminação totalmente inadequados. Além do barulho excessivo da rua, as salas não possuem isolamento de som, o que faz com que se escute tudo de uma sala para outra, dificultando a concentração do grupo de trabalho. Falas como essas se repetem desde o momento que o CMET mudou para o “seu” prédio:

“...As salas ficam tão apertadas com todos os alunos que não permitem que se atenda os alunos direito, muitas vezes não conseguimos chegar perto deles para ajudá-los...” “...com o teto rebaixado há a sensação de que as lâmpadas estão em cima da gente, é horrível !Provoca um grande cansaço no final da aula...” “...A ventilação é péssima, estamos em uma sala de tamanho médio sem janelas, logo não há circulação de ar, é insalubre...” “... O ar central não dá conta para o número de alunos em cada sala...” “...não se pode abrir a janela por causa do barulho e fechada dá falta de ar ...” No inverno já é quente e abafado, imagina no verão... “...A total falta de ventilação faz com que os alunos e professores sintam-se mal (mal- estar, pressão baixa, dores de cabeça) ...O barulho da rua é excessivo, prejudicando a atenção dos alunos e provocando problemas nas cordas vocais dos professores. Além disso, as divisórias não isolam o som interno...”

O ar condicionado central que atende até o quarto andar necessita de concerto permanente, pois esse foi instalado desde a época em que no prédio funcionava a antiga Imobiliária Princesa do Lar. Assim, seus equipamentos estão completamente sucateados que precisam de manutenção permanente, a qual não vem sendo garantida, por isso nunca funciona.(...) Resultado: o trabalho é realizado em condições extremamente precária. Falas como estas se repetem: *“Com o ar-condicionado estragado os ventiladores não estão amenizando a situação. Mal conseguimos respirar, pois a sala não tem janelas e é extremamente pequena. Todos os professores e alunos reclamam da situação...”*

Todos os finais de ano terminamos com a esperança de que nas férias, seja realizada uma manutenção mais adequada, entretanto sempre voltamos às aulas em março com as mesmas condições do final do ano anterior. A falta de manutenção adequada chegou ao limite nesse início de 2007, pois estourou a parte hidráulica do ar condicionado resultando em vazamento de água em todo o andar térreo. Quem estava no momento assistiu: a água jorrava na caixa de luz e em todas as saídas de ar condicionado deste andar, incluindo a secretaria colocando em risco a história tanto dos alunos como dos professores, a biblioteca exigiu a retirada das obras, para os espaços onde não estava “chovendo”, a sala da direção e o auditório. Essa situação resultou na interdição do prédio por uma semana”.

11.2 As experiências pedagógicas de EJA que influenciam o processo educativo da Rede Pública de Porto Alegre, em especial do CMET

A ampliação quantitativa tenciona para a criação de um processo educativo específico para este universo de alunos no interior da Rede Municipal de Educação no sentido de buscar atender as especificidades desse campo da educação, materializando a identidade da EJA, em especial do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores. Nesse espaço, as salas de aula, os professores e materiais didáticos

são uma realidade, possibilitando a criação de um currículo específico para esse universo. Esse por sua vez, tem como referência as Diretrizes Nacionais para as Políticas Públicas de EJA, fruto do debate do Fórum dos representantes das Administrações Populares do Brasil que incorporam as referências da UNESCO em relação a EJA.

Segundo afirma a coordenação da EJA⁷ por ocasião do seu surgimento, os professores se perguntam pelo currículo que não querem, possibilitando um processo de discussão coordenado pela SMED/EJA e assessorado pela UFRGS, envolvendo professores de sala de aula, muitos que já haviam trabalhado no CEES. Portanto, é uma realidade favorável à construção e institucionalização de um projeto alternativo para jovens e adultos, cujas condições econômicas e sociais os excluiu do acesso aos bens educacionais e culturais que a escola possibilita. Há uma vontade de superar a institucionalização da EJA nos moldes do CEES, conforme fala da coordenação:

(...) As pessoas que saíram do CEES tinham clareza do que elas não queriam, porque era o jeito que o CEES funcionava, mas como tinha que ser, elas não sabiam. A gente sabia o que não queria, mas não sabia nem como começar. Contraditoriamente, foi a coisa mais importante, por que a gente nunca deixou de construir juntos.”⁸

Todavia, para uma das professoras do CEES que participou da fundação da EJA no Município na Administração Popular os professores sabiam por onde começar:

É bom deixar claro que o SEJA não surgiu do nada e sim de reflexões anteriores dos professores que fazem parte dele (...) O projeto LER já tinha as características do SEJA da prefeitura. O projeto LER foi inspiração para as discussões realizadas no Município

Em 1989, fiz o curso de especialização em Educação Popular (UFRGS) e a Malvina Dorneles que trabalhava na SEC me convidou para trabalhar com ela no projeto de alfabetização de adultos. Era o projeto LER. As discussões do projeto LER foram com professores. Eu viajava bastante e lembro que quando concluímos o projeto chamamos professores de todo o Rio Grande do Sul, que estavam envolvidos com isso. Eram poucos professores que, na época, trabalhavam na EJA. Fui em vários locais do RS: Camaquã, Rio Grande, Pelotas, Bento Gonçalves, Caxias (...) Foi uma briga minha lá na SEC, pois eu queria que todo professor tivesse uma autoria, que os nomes dos professores constassem como co-participantes desse projeto que estávamos elaborando. Buscávamos muito Paulo Freire, líamos muito construtivismo. Os professores foram extremamente participantes no início da construção do projeto. (Entrevista professora do CEES e atual do CMET- 1)

⁷ VIERO, 2001.

⁸ VIERO, 2001.,125

A professora ao explicar o funcionamento do Projeto Ler, explicita como a presença da EJA nas escolas e sua condição de política pública no campo da Educação é uma conquista resultante da luta dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, desde aqueles que compõem as equipes das Secretarias da Educação até aqueles que estão nas escolas, os quais acumulam intensa jornada de trabalho. Segundo a professora:

O projeto LER funcionou como o MOVA, era uma batalha porque primeiro, política pública para que a escola assumisse a educação de jovens e adultos como um dever da escola. E o professor tinha que ter um vínculo permanente e não temporário de trabalho. O professor era concursado, mas ganharia um *plus*, enquanto ele trabalhava na escola, durante o dia, a noite trabalhava com alfabetização de adultos e ganharia uma quantia a mais. Então, ele continuava com a carga horária de dia e ganharia esse mais. É como se hoje fosse um regime complementar de trabalho do município. Mas lembro que foi uma briga porque a SEC achava que daria problema de dinheiro.

(...) o CEES entrou com essa proposta de alfabetização bem depois, o CEES não tinha essa preocupação, os alunos que entravam tinham que já ser alfabetizados. Depois que eu já não estava ali, uma das coordenadoras, que estava preocupada e envolvida com isso, veio me procurar, pois estava interessada em desenvolver o Projeto Ler no CEES, pois até 1989 no CEES ainda não existia o projeto LER, só existiam as áreas de conhecimento. (Professora do CEES e atual do CMET-1)

A contradição entre a afirmação de que os professores *“sabiam o que não queriam, mas não sabiam por onde começa”* e a afirmação de que *“os professores não partiram do nada”* traduzem deferentes concepções de leitura da realidade. Para a primeira, parece que a EJA do Município tem como ponto de partida aquele momento, enquanto a segunda busca o seu sentido na história da EJA de Porto Alegre, em que a EJA municipal é herdeira dessas mudanças na continuidade.

A institucionalização da EJA do Município conserva tanto avanços como limites da história da EJA de Porto Alegre, em especial o CMET. Assim, o processo vivido pelos professores da Rede Municipal, coordenados pela SMED acaba por transformar o currículo, em certos aspectos contrário ao currículo do CEES, tornando essencial a “educação presencial,” com turmas de alunos e a presença de professores. A “educação a distância” é utilizada para a formalização da carga horária exigida no nível da educação fundamental, pois o tempo em que os professores estão reunidos inicialmente era registrada como atividade a distância, situação que é superada só no final dos anos 90.

11.3 A reunião dos professores: da possibilidade de formação à recriação dos aspectos ideológicos da divisão social do trabalho entre quem faz e quem pensa

O grande avanço no novo currículo da EJA no Município é a reunião dos professores todas as quartas à noite, como um dos espaços de partilha entre os pares em que suas formações específicas contribuem para a materialização do currículo em EJA. Como a formação inicial necessária ao exercício do trabalho do professor está consolidada entre professores da Rede Municipal, pois a grande maioria têm formação acadêmica de nível superior e grande parte tem pós-graduação, este momento pode ser uma possibilidade real de diálogo considerando os conhecimentos dos professores.⁹ Segundo depoimento de professora que participou da fundação do Projeto Ler, o turno de reunião na quarta à noite foi instituído naquele momento, sendo portanto herança do mesmo:

No Projeto Ler todas as quartas-feiras à noite fazíamos a formação, tivemos ajuda da UFRGS. Os professores do curso de especialização em Educação Popular que me levaram a trabalhar no projeto LER, e depois para o SEJA, eram os mesmos professores da UFRGS que agora nos assessoravam. (Professora do CEES atual do CMET-1)

Todavia, a garantia da formação inicial necessária ao exercício do trabalho do professor não é suficiente para garantir a reflexão entre os pares, já que esse momento envolve um processo complexo que conserva os aspectos ideológicos da cultura criada no espaço escolar, onde a partilha acontece mais por afinidade pessoal do que profissional, segundo depoimento dos professores:

As trocas acontecem mais quando temos alguma pessoa que temos mais afinidade de trabalho, pela questão do dia a dia, do relacionamento dentro e fora da escola. As pessoas que partilhamos as idéias, ou quando enxergamos na pessoa as nossas idéias que não conseguimos expressar e ela expressa.

Acho que somos um pouco heterônomos dentro das reuniões, temos um bom espaço de tempo e não conseguimos fazer as coisas acontecerem por questão de falta de autonomia, de não conseguir assumir determinadas coisas. Acho que temos uma excelente formação, todos são super capacitadas em termos de graduação e pós, mas, eu fico pensando que muitas vezes não conseguimos fazer um debate de

⁹ O nível de formação acadêmica dos professores do CMET compreende a realidade local, ou seja, o nível de formação acadêmica dos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre corresponde ao nível de formação dos professores do CMET, pois de 3.945 professores, mais de 70% tem pós-graduação;.(Boletim Informativo n.º 15).

idéias que não fique parecendo uma coisa pessoal, até por falta de maturidade não conseguimos dizer que discordamos da idéia e não da pessoa.

Muitas vezes avançamos e depois retrocedemos (...) É necessário que façamos as discussões em termos das nossas visões do trabalho, dos critérios de avaliação. Por exemplo que poderiam acontecer nas reuniões pedagógicas e não acontece porque não conseguimos nos organizar, não a pessoa que coordena a reunião mas o grupo todo. Porque a pessoa que coordena a reunião está ali maestrando tudo mas sabemos que é o grupo que precisa se organizar para fazer essas grandes discussões. (Professora CMET - 1)

Na interpretação da professora, a responsabilidade pela qualidade dos momentos de reunião de professores é a forma que o grupo assume. A coordenação pedagógica por sua vez relata que:

O maior desafio é trabalhar com colegas. Tenho medo de ser autoritária (nas reuniões) e querer me colocar numa posição superior a eles. Ao mesmo tempo percebo que eles precisam de auxílio e tenho medo de magoá-los, não saber como chegar. Não temos como fugir, temos que estudar. Já aconteceu de alguns professores ignorarem um texto num momento de reflexão. E não era só comigo, percebo que com as coordenações anteriores também foi assim. As coordenações passam por tudo isso. Não é que os professores não eram comprometidos, eles são, mas muito dentro de sua casinha, não querem sair. (Professora CEES atual CMET - 1)

Com todos os limites, os momentos da reunião é também o momento em que as contradições são explicitadas, como por exemplo a contradição entre proposta teórica e as práticas educativas, as experiências diferenciadas em que grupos de professores parecem construir percursos que propiciam a reflexão:

Quando eu entrei era SEJA, e senti isso, que não tem discussão teórica, nem na educação de jovens e adultos, nem no grupo de história do SEJA. Logo que eu entrei, e fiquei apavorada com o que se falavam nas reuniões, e falava para os colegas que não tinha nada a ver com a filosofia do SEJA que eu conhecia antes de entrar. Era mais um ensino tradicional de história. Era mais um discurso de como que seriam organizadas as aulas.

Quando entrei tinha um movimento, que parece que continuaria mas no fim teve um ou dois encontros com os professores de história de SEJA e pararam. (Professora do CMET- 2)

No grupo de surdos nós tínhamos uma tarde de formação em que a gente dedicava duas horas para reunião de planejamento, então a gente discutia, planejava trabalhos.(...)

Sinto que a turma da manhã tem maior engajamento nos momentos de reunião, uma vontade de sair da sua casa e visitar a casa dos outros. Tivemos momentos de discussão, os professores que resultaram em uma qualidade de trabalho muito boa. (Professora do CEES e atual CMET – 2)

As diferenças entre o percurso dos grupos nos momentos de reunião encerram contradições que fazem parte da experiência histórica do trabalho do professor que, por

sua vez, está relacionada às determinações da sociedade em geral. Nesse sentido, também apontam indicadores de resistência a negação do trabalho como um espaço vital do devir humano, usando os termos das professoras, são “ *os momentos de avanços (...) os momentos que os professores se engajam no processo de reflexão*”, criando espaço que podem proporcionar reflexões que chama a vida produtos de ordem mais elevada.

Todavia, a característica marcante das práticas educativas materializadas no momento das reuniões, conforme as professoras, são práticas “*heterônomas, em que há a recusa em participar de processos de estudo e reflexão.*” São práticas que recriam no espaço da escola o estranhamento do trabalho do professor, em que as formas de resistir dos professores, “*ignorando o momento de estudo,*” torna a reunião um lugar onde se troca estratégias de trabalho sem uma análise teórica das mesmas. São práticas que tragicamente acabam por voltarem-se contra os mesmos, ao reforçar as determinações da ordem social que se alimenta do trabalho estranhado,¹⁰ transformando-o em obstáculos ao desenvolvimento pessoal e do grupo.

Por conseguinte a relação estranhada do professor em relação ao seu trabalho se encontra nas determinações gerais da sociedade que têm como parâmetro a mercadoria. O trabalho ao ser transformado em mercadoria passa a ser visto como um meio para a existência do professor e não como atividade vital para o seu devir-humano. Essa relação explicita porque os professores ignoram processos de reflexão, pois o estranhamento de si mesmo reflete-se na relação para com o outro, tecendo as relações com o grupo segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador, em que a auto-atividade está para outro, a vitalidade é traduzida como sacrifício, transformando sua própria produção para seu castigo, fazendo do valor inerente à especificidade humana ser bloqueada.

Como resultado desse processo há uma redução alienante, em que a mediação reprodutiva do capital expressa-se no espaço da reunião, resultando em práticas educativas que subordinam as necessidades humanas, a forma de viver, de pensar, de sentir a vida, conforme parâmetros da mercadoria. Assim, as práticas educativas que se

¹⁰ MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004., 83 - 90

desenvolvem na reunião têm relação com o tipo de trabalhador¹¹ e de ser humano formado no contexto do capitalismo, na forma teylorista,¹² que rompe com o nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado com participação ativa da inteligência, da criação, da sua iniciativa de trabalhador. A resistência do professor em relação ao processo de reflexão faz parte de uma fase do longo processo que nasce com o industrialismo e continua se aperfeiçoando, pois nele a humanidade e a espiritualidade só podem existir no mundo da produção de mercadorias.

11.4 Os princípios da EJA de Porto Alegre: da transformação nos marcos da concepção de cidadania ao construtivismo

É no espaço de reunião em que os professores, nos primeiros anos de existência da EJA no Município, sistematizam os princípios básicos do currículo da EJA na Rede municipal. São eles: *“Construção plena da cidadania; A constituição da autonomia moral e intelectual; A transformação da realidade e o trabalho cooperativo.”*¹³ Na carta manifesto de outubro de 2006, os professores da EJA de Porto Alegre *“Reafirmam a pertinência e a atualidade dos princípios político-pedagógicos e objetivos que orientam a EJA, em Porto Alegre, expressos na proposta aprovada, pelo CM.”*

São princípios que representam a concepção da Administração Popular, a qual está expressa nas diretrizes nacionais retiradas no Fórum de educadores dessas administrações, as quais estão materializadas nos princípios orientadores do currículo da EJA da Rede Municipal Porto Alegre. Ao relacionar a transformação da realidade com a conquista da cidadania plena, concebe a transformação nos marcos da sociedade vigente. Nesse sentido, substitui o foco na luta pela igualdade social pela participação cidadã. A EJA de Porto Alegre, ao ter como princípio a conquista da cidadania, contribui para a criação de mudanças na continuidade. Todavia essas

¹¹ GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno: Americanismo e Fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.,381-395

¹² Observamos que no espaço da escola as características Teyloristas ainda se fazem presente. Como interessa ao capital formar um novo tipo de trabalhador que atenda as necessidades do capital conforme as exigências atuais é nesse sentido que os governos neoliberais investem em métodos pós-teyloristas no interior das escolas públicas, conforme analisamos nesse texto.

¹³ Estes são os princípios da proposta do SEJA.

mudanças são fundamentais nesse campo da educação, pois configura-se como negação das regras criadas a partir da carência que se traduz em políticas socio-filantrópicas. Assim, a construção da cidadania como compromisso histórico é um avanço rumo ao acesso aos bens culturais, possibilitando a construção da concepção de bem comum e direito universal.

Sendo assim a idéia de igualdade desde os parâmetros da cidadania é relevante se considerada sua origem com um conjunto de responsabilidades históricas a serem cumpridas para o avanço que possibilita a luta pela igualdade de fato. Essa conquista coloca-se como avanço necessário na construção das condições para a transformação da sociedade de classes. Contraditoriamente, a concepção de transformação da realidade desde os marcos da cidadania acaba por neutralizar interesses antagônicos presentes na sociedade e os conflitos dele decorrente, de forma a contribuir para que as práticas educativas sejam orientadas a partir de uma aparente igualdade entre as pessoas. Assim, as práticas educativas encobrem a luta de classes para dar lugar a luta pela cidadania dentro dos marcos da ordem social capitalista.

Esses aspectos ideológicos são explicitados no texto do Regimento do CMET, quando define como direito uma série de pontos que o capitalismo não comporta. Segundo regimento o currículo do CMET busca superar a dicotomia educação-cultura. Se se considerar a EJA desde o ponto de vista emancipatório, não existe educação sem cultura. A questão essencial é a necessidade de superar a dicotomia entre valor de uso e valor de troca dos bens culturais e, conseqüentemente, a dicotomia entre propriedade privada e propriedade pública do repertório cultural que a humanidade construiu. Conforme colocado no texto do Regimento do CMET¹⁴ :

Entendemos como Construção Plena da Cidadania a garantia dos direitos necessários e sua concretização significa: O direito do jovem e do adulto à cidade, à vida urbana, com seus serviços públicos e privados e o direito de dispor desses serviços (...) incluindo o direito à escola, aos museus, à arte e à descoberta do mundo. Para que esse direito se efetive é necessário superar a dicotomia educação- cultura e compreender a educação básica de jovens e adultos num sentido ampliado, que vai além da educação formal, das aprendizagens da leitura e da escrita. O direito à informação, à expressão, à reflexão, à palavra, à escrita (...) Nesse sentido, que os conhecimentos básicos de leitura e de escrita têm seu pleno significado (...) Isso nos remete para uma compreensão filosófica do ato de aprender a leitura e a escrita em que a

¹⁴ Regimento do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, normatizado pelo Conselho Municipal de Educação, Parecer 003/99

compreensão mais abrangente se traduz no ato de ler o mundo. Nesse sentido, ler e escrever significa ampliar as possibilidades de participação no mundo da cultura escrita.

O direito a autogestão, ou seja, o direito dos grupos de intervirem na própria realidade, construindo espaços em que todos participem das decisões na gestão da vida do Centro. O dizer e o acontecer são públicos, construindo assim uma comunidade que significa o sentido de lugar público, não como propriedade do governo mas de todos e onde todos são chamados para decidirem o que envolve o coletivo. Essas ações, estando presente nos hábitos, tencionam para que o Centro passe de uma instituição pública a institucionalização da prática do público.

Ao mesmo tempo a autonomia moral e intelectual e o trabalho cooperativo trazem para a o currículo da EJA do Município a influência do construtivismo. Essa influencia está relacionada mais a formação acadêmica dos professores e a assessoria de universidades do que das orientações políticas da Administração Popular. É significativo que as diferentes professoras entrevistadas, em diferentes momentos, que compuseram a coordenação da EJA do Município, no momento de sua fundação, ressaltem a assessoria de universidades. Há também uma ênfase do papel do curso de Educação de Adultos na perspectiva da Educação Popular da UFRGS e as leituras que marcaram tanto a origem do Projeto Ler como do SEJA: *“Buscávamos muito Paulo Freire, líamos muito construtivismo.”*

Logo a criação dessas propostas estão relacionadas às tendências teóricas do contexto pós-ditadura que por um lado traduziam as contribuições dos movimentos da Educação Popular como referência para as políticas públicas, e por outro buscava explicação nas ciências para o processo de aprendizagem, tendo como destaque as teorias Piagetianas. A caracterização dos princípios expressa no texto do Regimento do CMET Paulo Freire¹⁵ explicita a influência do construtivismo piagetiano:

A construção da autonomia moral e intelectual, com base no reconhecimento e valorização da diferença, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida deste centro. Não se pode formar uma personalidade autônoma, no domínio moral, com sujeitos submetidos a constrangimentos intelectuais, “se passivos intelectualmente não conseguirá ser livre moralmente”, pois a autonomia intelectual e moral se dará na troca de alunos, professores, funcionários, comunidade em geral, construindo o coletivo de trabalho caracterizado pela alternância do trabalho individual e do trabalho em grupo. Assim, sendo a autonomia implica relações de reciprocidade intelectual e de cooperação que torna os sujeitos desse centro capazes de tomar decisões por si mesmo, levando em consideração os fatores para decidir e agir da melhor

¹⁵ **Regimento do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire** aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 1999.

forma para todos. Não pode haver autonomia, quando se considera apenas o próprio ponto de vista.

11. 5 O processo de construção do currículo do CMET: da alfabetização ao Ensino Fundamental

Nos primeiros cinco anos da EJA da Rede Municipal de Porto Alegre, em especial o currículo do CMET por um lado busca negar o CEES por outro conservar a concepção do Projeto Ler. Inicialmente o currículo do CMET contempla o processo de alfabetização concebida como as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esse parâmetro para considerar aluno alfabetizado é da UNESCO e no Brasil, naquele momento tem como base as quatro primeiras séries do ensino fundamental, diferenciando-se dos parâmetros do IBGE que utiliza a escrita de um bilhete simples. Ferraro¹⁶ realça para o significado social do conceito utilizado pelo IBGE, que, mesmo significando muito pouco em termos de domínio efetivo da leitura e da escrita, tem importância sob o ponto de vista educacional, social e político, visto que representa por um lado a libertação das múltiplas formas de preconceito e estigmatização ainda vigente na sociedade brasileira em relação ao analfabeto, por outro efetiva o primeiro passo no processo de escolarização e alfabetização.

Entretanto, a justificativa para a utilização do conceito de alfabetização presente na origem da EJA do Município, em especial do CMET, para não ser o conceito restrito de escrita de um bilhete simples é a busca por negar a ideologia que fundamenta cursos de alfabetização de jovens e adultos de curto prazo, negando-lhes o nível de letramento que possibilita o acesso à cultura escrita. Essa interpretação em relação ao conceito de alfabetização como início de inserção dos jovens e adultos na cultura escrita acaba tencionando para a continuidade do processo de escolarização, resultando no movimento de alunos e professores para a ampliação do atendimento ao Ensino Fundamental.

Essa ampliação cria a possibilidade de construir um processo de escolarização em nível fundamental que rompe com o currículo que os “professores não queriam

reproduzir” ou seja, o currículo de CEES. Segundo professora, a partir da inspiração do Projeto Ler, é organizado um currículo para o processo de alfabetização influenciado pelas teorias da alfabetização com referência piagetiana, em especial a psicogênese da língua escrita. Este é organizado em seis etapas:

1ª etapa - Alfabetização 1 – A1

2ª etapa - Alfabetização 2 – A2

3ª etapa - Ciclo Básico 1 – CB1

4ª etapa - Ciclo Básico 2 – CB2

5ª etapa - Ciclo Básico 3 – CB3

6ª etapa - Ciclo Básico 4. – CB4

Essas etapas acabam sendo superadas, pois parece que a referência teórica que serve de base não era de domínio do conjunto dos professores, como consequência, segundo relatos de professores, chega-se a um momento em que a “confusão teórica e prática”¹⁷ leva a perda de um núcleo comum. Ao falar de uma etapa, como por exemplo CB4, os professores não tinham noção do que significava. Os registros das reuniões apontam que essa crise foi explicitada a partir da análise das produções de sala de aula pelo coletivo de professores, a qual explicita que alunos com produções de níveis muito diferentes se encontravam na mesma etapa. Para os professores, esses apontamentos revelam uma confusão em relação ao que significava cada uma das etapas, pois a intenção era classificar os alunos em grupos de complexidade em relação às produções escritas e lógico-matemática dos alunos. Para a coordenação pedagógica daquele momento, esse percurso era necessário à construção do currículo do Ensino Fundamental, visto que apontava o caminho a seguir.¹⁸

A superação da organização do currículo de alfabetização em seis etapas se transformou em três, com novas nomeações. Contudo não há registro ou relato que fale da alteração das práticas educativas de sala de aula. Os “planos de ensino” não falam sobre como ocorreu esse trabalho. Ou melhor, os relatórios de trabalho, ao

¹⁶ FERRARO, Alceu Ravello. **História Quantitativa da alfabetização no Brasil**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003., 198

¹⁷ Registros de reunião de professores.

descreverem a concretização das práticas educativas de sala de aula, concentram-se na descrição do planejamento de estratégias a ser aplicadas na sala de aula e não abordam como foi o trabalho a partir das mesmas. Na sua maioria, não há justificativa teórica para a utilização das estratégias planejadas e as etapas do currículo permanecem como nomeações distantes das práticas educativas do cotidiano.

Assim, a solução encontrada concentra-se em uma nova forma curricular, configurando novas etapas para o percurso das práticas educativas, permanecendo o mesmo conteúdo, pois nos relatórios de atividade parece que se trata do mesmo currículo. Talvez seja por isso que as práticas educativas de sala de aula registradas nos relatórios dos professores, com algumas exceções, são as mesmas trabalhadas na tradição escolar em geral.

A justificativa para a nova forma curricular da EJA do Município, em especial do CMET, busca superar “a *representação de etapas estanques, nem seqüência linear.*” A partir disso, o currículo é organizado em seis Totalidades de Conhecimento que têm como objetivo “*superar a unidade perdida*”, colocando que cada totalidade encontra-se inserida na seguinte, para ter como ponto de partida “*uma visão totalizante e globalizante da prática docente e das aprendizagens dos alunos*”, resultando na seguinte organização:

Totalidade 1 – T1- Construção dos códigos escritos (alfabético, numérico)

Totalidade 2 – T2 - Construção dos registros dos códigos.

Totalidade 3 – T3 - Construção das sistematizações dos códigos.

Totalidade 4 – T4 - Aprofundamento das sistematizações.

Totalidade 5 – T5 - Construção das generalizações dos códigos.

Totalidade 6 – T6 - Construção das transversalidades entre os códigos.

As Totalidades 1, 2 e 3 correspondem ao processo de alfabetização e os alunos são atendidos por um professor. As Totalidade 4, 5 e 6 abrangem as disciplinas do currículo: português, matemática, história, geografia, ciências físicas e biológicas, língua estrangeira moderna, educação física e educação artística.¹⁹ Esse momento

¹⁸ BORGES, Liana. **Em busca da Totalidade Perdida: totalidade de conhecimento, um currículo em educação popular.** Cadernos pedagógicos da SMED. n. 8, Porto Alegre, 1996.,10

¹⁹ Uma análise mais detalhada sobre o currículo por Totalidades de Conhecimento encontra-se na nossa dissertação de mestrado. VIERO, 2001.

desenvolve-se com um professor para cada disciplina, que por sua vez contém carga horária idêntica para cada uma delas. Para justificar a carga horária idêntica os registros colocam que:

o objeto cognoscível nunca está solto no espaço ou fragmentado em gavetas conceituais. Qualquer fração do conhecimento está em inter-relação ativa com outras de igual importância, onde uma ajuda a outra a se construir. Cada conceito traz consigo uma totalidade.²⁰

Desde essa argumentação, os professores superam a prioridade de uma área de conhecimento em detrimento de outra, com a justificativa que a prioridade reforça uma falsa hierarquia entre os diferentes campos de conhecimento. Nesse sentido, a carga horária das áreas de conhecimento são organizadas em períodos quinzenais, de modo que cada uma delas trabalha com cinco horas aula, divididas em encontros semanais onde se alternam os tempos dos encontro. Para possibilitar essa organização, os professores organizam-se em duplas, são quatro duplas que organizam seus horários no sentido de que todas as áreas possam completar as cinco horas quinzenal.

As práticas educativas nas Totalidades 4, 5 e 6 conserva o trabalho por disciplinas de conhecimento, já presente na tradição escolar. Nesse currículo, o pressuposto da interdisciplinaridade não pretende negar a especificidade das disciplinas, embora considere que a construção do conhecimento dá-se na inter-relação do conjunto delas. Essa justificativa é base para que o avanço no processo de aprendizagem do aluno, que caracteriza o avanço de uma Totalidade para outra, só se dê no conjunto das disciplinas. Todavia, a mudança mais significativa desse currículo está no rompimento com a concepção hierárquica que sustenta maior carga horária de português e matemática, enquanto que a visão fragmentada das disciplinas conserva-se nas práticas educativas, pois quando os professores pensam que estão revolucionado o currículo, a tradição escolar fala mais alto e as mudanças acabam se dando na continuidade, resultando em práticas educativas pontuais nos diferentes campos do saber, ficando mais no precisar fazer. É o que expressa a professora:

Acho que precisamos muito trabalhar a interdisciplinaridade, entender a totalidade, com todos juntos. Não é que os professores não são comprometidos, eles são, mas muito dentro de sua casinha, não querem sair. (Professora CEES atual CMET- 1)

²⁰ BORGES, 1996., 31

Contudo, também há relatos de práticas educativas, que o grupo de professores planeja considerando a sua compreensão de Totalidade de Conhecimento, em que as áreas específicas ampliam a compreensão dos diferentes campos de saber sem que cada um perca sua especificidade:

Quando elaboramos o currículo das Totalidades, no primeiro grupo de professores, cada professor tinha que falar do objeto de sua disciplina, o que consistia esse objeto chamado ciências, língua portuguesa, matemática. Nós ouvíamos e perguntávamos, e ao mesmo tempo que respeitávamos o olhar dos colegas, nós questionávamos: porque não podia ser diferente, do que tínhamos estudado no ginásio e no 2º grau. Começamos a relacionar as disciplinas e conseguíamos ajudar uns aos outros. Era um ato de humildade para podermos crescer juntos. O professor de educação física ajudou muito a professora de ciências, pois ele fazia medicina. O professor de história foi nosso guru, com ele revimos Platão, alguns conceitos marxistas, ajudou muito nas questões de interdisciplinaridade. O outro grupo que foi se formando com a saída de alguns, continuamos realizando nosso planejamento dessa maneira. (Professora CEES atual do CMET- 1)

Entretanto, existem diferentes compreensões do que seja interdisciplinaridade no currículo de Totalidade de Conhecimento. Nesse sentido, há também a compreensão de que interdisciplinaridade, além do planejamento no coletivo de professores, todos partem de um tema em que todas as áreas desenvolvem o mesmo, e partir desse tema cada um dos professores o trata desde a especificidade da sua disciplina, conforme relato da professora:

Um trabalho que eu gostei muito de fazer foi com os surdos, gosto de trabalhar em grupo, conseguimos trabalhar interdisciplinarmente. No dia de formação que a gente dedicava duas horas para reunião de planejamento, então a gente discutia, planejava o trabalho, por exemplo, na eleição do Lula que a gente fez um trabalho sobre eleições, eles(alunos) tinham ido à câmara, fizeram aquele trabalho que a câmara propiciou e depois nós chegamos aqui e fizemos um planejamento em que participavam todos os professores, principalmente a história. A gente fez todo o processo eleitoral com os surdos, eles tinham muita dificuldade no português, muita falta de vocabulário, muita dificuldade de compreensão de texto. Nós conseguimos refazer todo o processo de eleição, desde eles organizarem partidos, criarem plataformas, programas e depois fizeram debates, e isso tudo várias disciplinas trabalhando junto. No português primeiro a gente leu textos sobre os poderes, o que era eleição, como era um partido, com funcionava a eleição, elaboramos programas. Eles leram todos os programas dos candidatos para ver como se formula, depois estabelecemos na educação, infra-estrutura, etc. Eu acho que esse trabalho foi muito bom porque quando a gente começou a gente via que eles não tinham a menor idéia do que era uma eleição. Inclusive não se interessavam, tinha problema de não ter libras nos programas eleitorais, eu usei muito a charge e aí eles começaram a se interessar, a gente lia as plataformas dos partidos, o programa de cada candidato. (Professora CEES atual do CMET – 2)

Ao conservar o trabalho por disciplina, com a seleção de 8 campos do conhecimento para serem cursados simultaneamente, em que cada um busca aprofundar sua especificidade, é uma quantidade que a realidade dos jovens e adultos

com sua dinâmica da vida não comporta. Um encontro de duas horas e meia semanal para cada campo de saber, se acaba nele, isso porque a realidade de vida impede que dediquem mais tempo aos estudos além da aula. A intenção desse currículo em propiciar que o aluno seja introduzido em todos os campos do saber selecionados, por considerá-los necessários ao desenvolvimento das potencialidades humanas, acaba por encontrar limites nas circunstâncias dadas pela realidade material dos alunos. A professora realça que não consegue desenvolver plenamente o trabalho com os alunos em duas horas:

Como é uma vez por semana eu não consigo ver progresso. Sou partidária da avaliação permanente, então estou sempre avaliando e aí não vejo progresso até porque não pode ter, como eles vêm em uma aula, faltam duas. E no trabalho de português para fazer assim mais profundamente como tento fazer, por exemplo, muito estudo de vocabulário, começo lendo o texto vendo qual é o tema, depois exercícios para aquisição de vocabulário, alguma interpretação propriamente dita, produção de texto, alguma coisa de gramática no texto. Isso dificilmente dá para fazer em uma aula só, com duas horas, geralmente continuava na aula seguinte. Os que tinham vindo não estavam para continuar o trabalho, os que estavam não tinham começado a não ser as exceções. (Professora CEES atual do CMET - 2)

Nós, professores que trabalhamos longas jornadas diárias, sabemos que temos um limite físico para o trabalho intelectual. Por conseguinte, o currículo por Totalidade de Conhecimento parte de um projeto que se configura como uma luta histórica dos trabalhadores pelo acesso ao repertório de conhecimento construído pela ciências. Essa luta está relacionada a melhores condições de trabalho, envolvendo a diminuição da carga horária, como condição de superação do estranhamento do trabalho que transforma as condições vitais para o desenvolvimento humano em castigo que mortifica e aprisiona tanto os professores como os alunos.

Portanto um currículo como das Totalidades de Conhecimento exige dedicação aos estudos tanto para quem dispõe de pouco tempo como também concorre com as múltiplas possibilidades de práticas educativas ampliadas à disposição na sociedade. Por exemplo, as empresas de comunicação que contribuem de forma significativa no sentido de reproduzir para as novas gerações os aspectos ideológicos necessários à relação de dominação – dominado, produzem práticas educativas que fazem com que os trabalhadores atribuam sentido secundário ao processo de estudo que pode

proporcionar acesso ao repertório de saberes sistematizado pelas áreas de conhecimento, especialmente àquele trabalhado na escola.

Nesse sentido, os professores e os alunos realçam que além dos problemas colocados pelas necessidades da vida material, configuradas pela realização de trabalhos precarizados que os obriga a trabalharem longas jornadas tanto com trabalho doméstico como em outros espaços, o envolvimento com as doenças suas e dos filhos, as faltas de vale transporte, os compromissos religiosos; também se verifica a prioridade em assistir os últimos capítulos das novelas, assistir os jogos do seu time, a exibição de filmes em especial de produção Hollywoodiana, etc. são motivos para os alunos substituírem a aula. Isso explica em parte o porquê “*os que tinham vindo (na aula anterior) não estavam (na seguinte) para continuar o trabalho, os que estavam não tinham começado a não ser as exceções,*” como também esclarece a fala dos alunos por ocasião dos conselhos de classe, registradas por nós em diferentes anos de professora, quando se verifica que o processo de estudo se resume na sala de aula. Essa é uma realidade que se repete também para os filhos dos trabalhadores, principalmente os jovens que tem uma longa história de fracasso escolar, que estão desempregados ou ainda não ingressaram no mundo do trabalho, os quais procuram a EJA como forma de *se livrar da escola o mais rápido possível.*

Esses dados apontam a relação que o trabalhador estabelece com o processo de estudo e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador. Portanto, a prioridade aos estudos anda junto com o libertar-se dos aspectos ideológicos que leva os trabalhadores a sonharem e desejarem o projeto do opressor. Por isso, a prioridade aos estudos envolve a libertação do devir humano na vida de alunos e professores, o que se torna real com a transformação das condições materiais e culturais da sociedade. Assim, o limite do currículo por Totalidade de Conhecimento está na sua relação com a produção da vida material e cultural dos alunos e professores. Práticas educativas que envolvem oito campos de conhecimento de forma simultânea, nas circunstâncias materiais e culturais vividas pelos alunos, acaba sendo um obstáculo para a inserção inicial dos alunos no saber das disciplinas, já que uma aula iniciada e não concluída, quando o estudo se resume no momento da sala de aula - nas duas horas semanais, onde a presença do aluno é irregular, impede a necessária

sistematização que pode possibilitar ao aluno o acesso ao saber das disciplinas, na plenitude necessária exigida pelo nível fundamental. Dessa forma, parece que esse acesso se transforma em possibilidade formal, ou seja, os aspectos ideológicos com profundas raízes na subjetividade dos trabalhadores fazem com que procurem a EJA desde a representação que é uma educação aligeirada que garante a certificação de forma mais fácil e não o acesso ao repertório de conhecimento trabalhado na escola.

Esses alunos acabam tragicamente voltando contra si mesmo os processos de formação disponíveis na sociedade, no momento que priorizam práticas educativas que estão a serviço da ordem social que os oprime, perpetuando a exclusão do acesso ao conhecimento trabalhado na escola para as novas gerações, embora esse conhecimento também pode contribuir de forma significativa com a ordem social. Mesmo que no contexto de desenvolvimento da humanidade onde o conhecimento sistematizado pelas ciências é privatizado pelo capital em forma de tecnologia, a resistência em relação ao saber desenvolvido na escola, o qual nos introduz a esse conhecimento, acaba por reproduzir os aspectos ideológicos responsável pela dominação e opressão. A professora, por sua vez, ao sentir-se responsável pelo resultado do trabalho de sala de aula sente-se frustrada.

Eu me sentia muito frustrada com trabalho de português nas Ts Finais ouvintes. A gente parece que não consegue tocar a maioria dos alunos, as vezes eles não se empenham. Eu preparava aulas que eram bem bacana e alguns se interessavam enquanto outros só faziam bagunça, não demonstravam interesse. Têm os alunos mais interessados, mas não é a maioria da turma, principalmente entre os jovens. Geralmente eles matam o segundo período e como agente faz aquela alternância, uns começavam e não terminavam o trabalho. Sempre no primeiro dia de aula eu vejo a relação de temas que eles gostariam de ser abordados para trabalhar, procurei trabalhar utilizando a Internet, mesmo assim eles copiam, vem todos os trabalhos iguais, ou um faz e todos assinam. Com os jovens eu me sentia muito frustrada com os resultados dos trabalhos. (Professora do CEES atual do CMET – 2)

Todavia, registramos também relatos por ocasião dos conselhos de classe e pelas entrevistas de jovens com longas histórias de fracasso escolar, ao chegarem na EJA em especial no CMET, acabam se envolvendo com a escola e mudam sua percepção em relação ao seu significado. Dessa forma, há um movimento em relação à superação da concepção ideológica que faz com que as práticas de resistência desses jovens voltem-se contra eles mesmos, quando conseguem atribuir um novo significado a escola. Então passam a vê-la como o lugar onde se trabalha com o repertório de

conhecimento sistematizado pela ciências. Ao falar das experiências vividas nas aulas falam como quem descobriu que nelas pode se aprender mais.

Gostei muito de um trabalho de geografia sobre clima da Europa. A gente tinha que apresentar um trabalho, só que eu não tinha feito nada escrito, mas procurei ler bastante. O que aprendi passei no quadro, fiz um desenho no quadro, fiz a explicação de como era. O que eu não sabia o professor já ia me ensinando. Eu apresentava para os outros colegas também.

Aqui no CMET fui na Feira do Livro, Casa de Cultura Mário Quintana, o passeio que a gente teve no Martin Pescador, foi por todo o Guaíba, fora as aula de educação física que a gente faz na Redenção. São boas experiências, a gente respira um ar diferente, não aquela coisa de ficar só dentro do colégio, deu para aprender bastante, como no passeio de Barco conhecemos as histórias das ilhas, vimos casas bonitas e casebres. Foi muito bom, eu nunca tinha andado pelo Guaíba, foi a primeira vez.

Sinceramente, acho que os professores daqui são melhores de Porto Alegre. De todas as escolas que estudei. Por que são os únicos que têm paciência com os alunos. O aluno chega com uma coisa que não sabe, não aprendeu e tu vai lá e eles respondem. Se tu não aprendeu tu vai lá perguntar de novo e eles respondem de novo. Nunca se estressam com as perguntas dos alunos. Aqui tu sente que as pessoas explicam bem. (Aluno CMET – 2)

Porém, tanto jovens como adultos e de diferentes Totalidade fazem uma comparação entre diferentes práticas educativas desenvolvidas, entre aquelas que são melhores, capaz de trazer a vida processo de ordem mais elevada, como aquelas que eles não vêem sentido. As últimas explicitam os problemas das práticas educativas da sala de aula e apontam para a necessidade da reflexão sobre o que essas práticas estão gerando, pois agem como mecanismo de negação do acesso à cultura escrita no interior da escola. Práticas educativas como as citadas a seguir constituem-se em aspectos ideológicos que alimentam uma ordem social com base na dominação dos trabalhadores, no momento que utilizam o escasso tempo da aula para “colar papelzinho no caderno” ou para “pintar bruxinhas.” Essas são práticas que tanto não contribuem para aprendizagens que chamem a vida produtos de ordem mais elevada, como também alimentam uma *cultura do silêncio* necessária a opressão e a exploração dos trabalhadores. Portanto é significativa a avaliação dos alunos sobre o que significa *aula ruim*:

Estou aqui há seis anos, já tive aula ruim, e a minha cabeça custou aprender, custou entrar. Tive professora que ficávamos a tarde toda colando papelzinho no caderno, não aprendíamos nada, fazendo tipo de uma agenda. Eu me desiludia de vir para cá todas as tardes. Pegamos uma professora que a gente trocava muito, a gente ia pra uma aula, pra outra, por que ela quase não vinha. Quase me desiludi, chegava e a professora não vinha e aí a gente não ia e ficava esperando. Aquela tarde era perdida porque até que viesse outra substituta, não tinha substituta em seguida. (Aluno CMET – 1)

Têm escolas que eu passei que os professores não explicam direito, os professores jogavam matéria no quadro e deu. Talvez por isso que vêm muitos alunos de outras escolas aqui, por que querem experimentar uma coisa que seja diferente. Não gosto da aula de Inglês, acho que quando ela estava dando, na semana do *Halloween*, estava dando aquelas bruxinhas, aquelas coisas todas, então eu não quis, pintar uma bruxinha, uma coisa assim. (Aluno CMET-2)

Por conseguinte, a vontade de criar um currículo novo é feito sob circunstâncias determinadas, por isso encerram contradições. Por um lado apontam os indicadores de avanço no que se refere as práticas educativas que contribuem para a emancipação desses alunos, as quais representam mudanças na continuidade, pois são aulas que trabalham com o compromisso de possibilitar um encontro com o repertório cultural da língua escrita nas áreas de conhecimento selecionadas. Por outro lado apontam que embora os professores se empenhem em criar algo que nunca existiu defrontam-se com o que sabem fazer, sendo precisamente a tradição histórica da educação regular que não deu certo com as crianças que acaba por emprestar a roupagem do que significa mudança em educação. Assim, as novas etapas são vestidas com roupagens emprestadas do passado e por isso voltamos a encontrar as confusões “teórica e prática” sobre a análise de produções de alunos em relatório de reuniões que acontecem em 1999, quando o currículo já é nomeado por Totalidades de Conhecimento e conforme as análises realizadas nos conselhos de classe continuam até hoje. É o que apontam os relatos dos professores e alunos:

Em algumas turmas temos alunos que têm muita dificuldade, até de alfabetização e precisam de um acompanhamento mais direto, e se a turma for muito grande não se consegue ter esse acompanhamento (...) o problema de alfabetização é mais na totalidade 4, e alguns casos isolados nas outras. De alunos que acabam avançando, por avanços mais políticos, e se mantêm com dificuldades até a T6. Porque procuramos ver o aluno dentro do seu próprio desenvolvimento. Alguns alunos atingem níveis que vemos que é o máximo, ou por causa da história de vida, ou dificuldades cognitivas e até neurológicas. Acabam avançando porque não atingem aquele parâmetro que temos de aluno idealizado. Não podemos usar um parâmetro para todos.

A dificuldade maior é a escrita. Como eu faço uma aula de história bem relacional, com a época deles, alguns compreendem muito bem os conceitos de história, mas na hora de colocar no papel parece outro aluno. Compreendem os assuntos trabalhados em sala de aula quando relaciono com a história de vida deles, e na hora de escrever ficam bloqueados. Então, o grande problema é a escrita.

Têm portadores de necessidades especiais, aqueles que estão há muito tempo sem estudar e retornam com objetivo de concluir o ensino fundamental, em função de trabalho, de querer melhorar essa lacuna, que demonstra essa dificuldade de escrita.

Cada turma é diferente, tem turmas que avançam mais. Já a T4 desse ano é a que apresenta mais número de alunos com dificuldade de alfabetização, praticamente todos os alunos.

Acho que tudo parte da leitura compreensiva. Trabalho muito com dicionário, com produção de texto, e muito relacionando a história com a vida deles e vídeos.

É interessante quando eles conseguem relacionar aquilo que trabalhamos ao nível de idéia com o que aparece no vídeo. Têm alguns que não conseguem nem estabelecer essa relação, como se o filme não fosse um texto. (Professora CMET- 2)

A observação da professora verifica-se também na fala das alunas da T5 e da T6:

Eu vou bem nas matérias, mas é que têm coisas que não consigo escrever, escuto e entendo e é mais fácil eu responder falando do que escrever algo e dar para os professores, por isso que eles me passaram. Mas o pior é criar histórias, eu sozinha não consigo. A professora dá um texto e temos que reduzi-lo, sem copiar e não sair do texto, e eu não consigo, é difícil. No teatro eu levava para casa e decorava o texto, mas fazer resumo de texto é difícil. No teatro tem que interpretar um personagem também. Tem que entrar no texto. No teatro eu entro mais, mas no texto que a professora dá eu não consigo. Em ciências a professora explica bem. Só tem palavras que eu peço para ela pronunciar mais claramente para eu poder escrever. Agora estou lendo mais em casa, estou aprendendo. Têm aulas que são muito boas, mas têm muitas difíceis. Tem hora que não consigo descrever, fazer uma história. Às vezes quero fazer direito as coisas, mas por nervoso não consigo. Sempre tive esse problema, até no teatro fico nervosa. Na aula, às vezes tem muito barulho, porque são jovens, mas é difícil fazer matemática com barulho. (Aluna do CMET- 3)

Português, ainda tenho uma dificuldade, pois fico nervosa para ler para os outros, não consigo ler nada. Se eu tiver que copiar, copio otimamente, mas, se tiver um ditado, já me atrapalho toda e não consigo escrever. Por isso não quero sair daqui pois não me sinto segura. O teatro é bárbaro. Gosto de teatro, gostaria de assistir mais. No começo foi triste, doloroso. Eu achava muito difícil interpretar, parece que se está mentindo, ter que ser outra pessoa que tu não é. Os professores até ficam triste quando não conseguimos entender a matéria. Eu sinto isso. Eles explicam e não adianta, têm dias que saio daqui com dor de cabeça de tento raciocinar. Eu me lembro. Um dia de história e outro de matemática que me deixa com dor de cabeça. Os jovens entendem mais rápidos e nós demoramos um pouco, e parece que os professores acham que não conseguiram ensinar direito, mas não, é porque nós temos mais dificuldades.

Segunda-feira, que é o dia da preguiça, começamos a estudar história que é uma coisa que puxa, porque os textos são muito difíceis. Depois que eu ler um texto de história e conseguir entender será porque estou muito bem. Depois da explicação da professora consigo entender, porque lemos e achamos uma coisa e com a explicação vemos que é outra, porque aprofunda mais e isso te dá dor de cabeça. (Aluna CMET -4)

Quando a professora nos manda ler um texto e depois passar para o caderno com nossas palavras tenho dificuldade, agora melhorei um pouco. E também quando voltamos dos passeios que ela manda escrever o que vimos e achamos é muito difícil. (Aluna CMET - 5)

É possível observar nesses relatos que as questões de aprendizagem resultantes das práticas educativas desenvolvidas na escola estão relacionadas a fatores de ordem social. Por um lado as alunas explicam que ficam nervosas e isso faz com que não consigam produzir, ao mesmo tempo afirmam que têm mais dificuldade que os jovens e saem com dor de cabeça da aula de tanto raciocinar. A aluna, ao expressar o seu crescimento na interpretação dramática que acontece no teatro e sua vontade de entender o texto com profundidade, traduz um processo de emancipação

em relação aos aspectos ideológicos que bloqueiam a possibilidade dos jovens e adultos ao acesso à plenitude da cultura escrita.

Os relatos também apontam para a reprodução dos aspectos ideológicos de longa data que formou a subjetividade dos alunos jovens e adultos, responsáveis por encobrir a causa social da falta de acesso à cultura escrita para a maioria dos brasileiros, culpabilizando-os e, em decorrência, oprimindo-os. Assim, consolida-se a formação social brasileira a partir de normas, valores, preconceitos, hierarquia e discriminação, classificando esse universo de brasileiros, com pouca ou sem escolarização, como alguém incapaz de pensar e decidir, como alguém ignorante e, por isso, inferior. As raízes tão profundas dessa forma de tratar esse universo de brasileiro faz com que esses aspectos ideológicos se corporifiquem neles, levando-os a *ficarem nervosos* e terem mais dificuldade em aprender a leitura e a escrita na sua plenitude, sofrendo muito para isso.

Entretanto há uma base objetiva para esses sentimento e o processo ideológico que atua sobre e por meio da cultura, tanto produzindo a cultura brasileira como sendo produzida e influenciada por ela. Dessa forma, apresentam uma força e um conteúdo no interior dos processos culturais, colocando os brasileiros que criam a riqueza da nação com seu trabalho, como inferiores porque excluídos do acesso à cultura escrita. E a violência desses aspectos ideológicos que criam as condições de opressão dos analfabetos e pouco escolarizados assume um sentido tão brutal e perverso que gera muito sofrimento. Isso se explica quando analisamos a particularidade que assume as relações capitalistas brasileira, quando consolida uma cultura aristocrática e elitista em que o acesso à cultura escrita é utilizado como um poderoso meio de dominação, pois esses além de se verem *como incapaz, como cegos* ainda sofrem porque *não podem ajudar seus filhos a se alfabetizarem*. Nesse sentido, é marcante os depoimentos dos alunos. A aluna de 75 anos conta-nos chorando que:

O dia mais feliz da minha vida foi o dia que eu li, que eu soube ler, ler o nome dos meus filhos. Foi uma felicidade muito grande, toda vez que eu falo eu choro, mas não é de tristeza, mas sim de felicidade. Tantos anos que eu estive no escuro, aquela mágoa de não aprender a ler, de não poder ensinar os meus filhos, tenho uma mágoa muito grande de não poder ensinar meus filhos. Eu pensava, de que me adianta, sou feliz, não me falta nada, casei com uma pessoa que não me deixa passar fome, adora os filhos, dá estudo para os filhos e a mãe é uma analfabeta que não pode ensinar. Eu tinha aquela mágoa, mas agora já não tenho mais porque eu sei ler, só que fui aprender agora muito velha. Falei pra minha filha que tinha essa mágoa por não saber ler, então ela me disse que eu ia aprender e que ia ser no

CMET. Eu estou aqui, vou ao cinema, leio, assisto filme com legenda. Só não sei ler com letra emendada mas estou aprendendo ainda. (Aluna CMET – 1)

Aprender a ler me marcou muito. As primeiras aulas que a professora me ensinou a conhecer as letras, até aí eu era mesmo que cega, não enxergava e olhava um papel escrito e não sabia o que era. (Aluna do CMET – 5)

Tal como expressa o relato, o aprender ler é condição objetiva que possibilita a libertação da opressão vivida pelo analfabeto. A procura de alunos e alunas com mais de 70 anos, buscando a escola e lutando para aprender ler, conversar, mostra que a reprodução dos aspectos ideológicos que os silencia de forma violenta são reproduzidos de forma contraditória. Nesse sentido, a busca da escola é um indicador de contestação e lutas reais que tanto medeiam as “exigências” ideológicas quanto têm um potencial transformador. Essa forma de resistência às relações capitalistas as quais têm uma capacidade para tratar grandes segmentos da humanidade como inferiores ou subumanos, ao se materializar na cultura vivida, torna-se fundamental na formação do trabalhador.

Nesse sentido, a procura dos adultos analfabetos e pouco escolarizados pela escola age de forma contraditória. Por um lado são os efeitos do processo ideológico que os instiga a se apropriar da leitura e escrita, não no sentido que esse é um direito que historicamente lhes foi negado, mas para responder as necessidades da ordem social, por outro lado a busca desse bem cultural ajuda-os a se libertarem dos efeitos perversos sobre si mesmos dessa ideologia. Assim *“qualquer prática de emancipação política envolve, a mais difícil de todas as formas de libertação, o libertar-nos de nós mesmos.”*²¹

Os relatos dos alunos apontam essa contradição, pois os adultos, ao se transformarem em alunos, resistem à reprodução das normas e valores de longa data presente na formação social brasileira que os silencia da possibilidade de expressar sua criação de trabalhador por meio do acesso a cultura escrita. Dessa forma, o processo de escolarização tanto contribui para a libertação dos aspectos ideológicos que os oprimem como os reproduzem no momento que consideram que esse processo é fruto da boa vontade dos professores agradecendo-os por isso:

²¹ EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: editora Boitempo, 1997, p13

Ela (a professora) foi explicando como se escrevia, mostrando as letras e conversando muito para a gente entender as coisas, pois não sabíamos nem conversar. Ela ensina a conversar, explica tudo. O atendimento aqui é muito bom, eu não esperava chegar a T3. Para quem não sabia nada e pela idade também. Agradeço todas as professoras que me ajudaram, que me dão atenção. Especialmente a professora Rosa que me ensinou muita coisa, pois eu não sabia nada e o que eu sei hoje em dia agradeço a ela. (aluna CMET - T3)

Para mim tudo tem melhorado. Aqui é para aprendermos a fazer textos, ler e entender o que o autor quer dizer e escrever, devagar, mas para mim aprendi muita coisa que eu não sabia nesse colégio. E as pessoas que não sabem ler devem procurar esse colégio porque é um dos melhores e porque eles aceitam as pessoas de idade, as que têm deficiências que eu não vejo nos outros colégios que eu ando. (Aluna CMET – 5)

Não é bem assim, cabeça de velho é difícil, pra uma pessoa que nunca aprendeu uma letra, que não aprendeu nada, não é assim pra entrar. Pras minhas colegas, que estão mais tempo aqui até que estou muito bem. Agora a professora quer me passar pra 2, mas eu acho que ainda não estou muito bem, são as contas que não estou muito bem, mas escrever eu escrevo direitinho.

Eu estou contente com o colégio, pena que não tem até o final do ensino aqui. Mas eu não quero ir até o final, quero saber ler para me virar. A minha filha até hoje quer me ajudar a ler uma receita ou endereço de médico, esquece que estou sabendo ler. (Aluna CMET– 1)

O CMET, embora enfatize a referência freiriana, a contribuição que marca de fato na análise dos processos dos alunos é a referência construtivista, tal como expressa o texto do Regimento. Nesse texto, a análise dos processos dos alunos resultante das práticas educativas tem como base a avaliação emancipatória e nos seus termos é assim expressa:

Fundamenta-se na própria história dos sujeitos que ensinam aprendendo e dos que aprendem ensinado (...) onde o conhecimento é contextualizado nas experiências significativas dos sujeitos (...) nas relações conceituais e coletivamente em que os sujeitos aprendem por meio de hipóteses e investigação (...) sendo suporte para entender as diferentes caminhadas nos diferentes momentos do processo (...) as impressões do professor sobre o processo dos alunos devem ser desenvolvidas aos mesmos por meio de registro escrito e oral (...) A reflexão do professor deve desencadear a reflexão do aluno sobre si mesmo e sobre sua construção do conhecimento (...) os erros são compreendidos como possibilidade de expressão num dado momento (...) Como o tempo de avanço varia de sujeito para sujeito, inclusive diferentemente com relação às áreas de conhecimento, não pode existir data pré-estabelecida em calendário para a verificação de aprendizagem. A avaliação é contínua e processual, assim como é a aprendizagem (...) os educandos avançam de Totalidade a qualquer momento.

Além do texto do regimento, é relevante a organização - pelos professores do CMET em conjunto com professores da UFRGS - de uma pesquisa socio-cognitiva para conhecer como o aluno aprende. Esta tem como objetivo principal:

Compreender como o educando jovem e adulto do CMET, considerando seus diferentes tempos de avanços, aprendem, constroem e se apropriam do conhecimento nas diversas áreas²².

Na fundamentação teórica e metodológica, fica explícito que se trata de uma pesquisa socio-cognitiva a qual pressupõe o conhecimento promovido por um lado pelos aspectos sociais e culturais e, por outro, pela construção cognitiva ao nível das estruturas de pensamento próprio dos sujeitos. Realça que trata de aprendizagem fundamentais, de método de trabalho, de capacidade de abertura e de autonomia. A perspectiva piagetiana é utilizada para debruçar-se sobre a atividade cognitiva própria dos alunos, sobre o que eles elaboram por si mesmo, sobre o que eles pensam sobre o conhecimento, no sentido de que o indivíduo aprende o saber ao reorganizá-lo em conhecimentos estruturados dentro de sua lógica própria. É por meio do objeto de reflexão que os sujeitos experimentam emoções, manifestam suas condutas, ou inscrevem seu corpo e suas relações com os outros, com o tempo, com o espaços em relação a ele mesmo. Trata ainda da apropriação de conhecimento como um processo interno do sujeito, compreendido, mas aberto às influências externas, dentro de uma relação individual com o objeto.

Observamos o que determina o enfoque da pesquisa realizada pelos professores do CMET acerca dos alunos é o da referência construtivista. Logo seus resultados aproximam-se das noções de competências, as quais traduzem valores individuais, pois a pesquisa busca a maneira como o jovem e o adulto organiza suas representações sobre o conhecimento e como desenvolve suas competências, analisando o aluno de forma individual. Parte de uma referência teórica que centra a análise nos desempenhos dos alunos para identificar a capacidade mobilizadora do conjunto de saberes articulados nas situações de aprendizagem. É uma orientação que não pergunta sobre como o estranhamento do processo de trabalho contribui para destruir a capacidade criadora dos trabalhadores formando sua subjetividade. Assim, é uma pesquisa que, omitindo as condições históricas que formam a sociedade brasileira, com seus aspectos ideológicos que “mutilam psicologicamente e fisicamente” os trabalhadores delimitando a cultura brasileira com contornos tecnocráticos e elitistas, que discrimina o trabalhador pouco escolarizado.

²² Uma pesquisa sócio-cognitiva com educandos jovens e adultos do Ensino Fundamental. Relatório

As referências teóricas dessa pesquisa estão presente também na forma de compreender os diferentes níveis de produções dos alunos. Ao deixar de lado os aspectos ideológicos que atuam no processo subjetivo dos alunos, os professores acabam por criar uma categoria de *avanço político*, para aqueles avanços que não correspondem ao nível de produção da turma, mas que aconteceram, segundo o relato da professora, porque *os alunos parecem se encontrar no seu limite*. A justificativa de que há confusão teórica pelas diferenças gritantes dos alunos que se encontram na mesma totalidade em relação ao nível de conhecimento não é suficiente para explicá-la. Talvez a ausência de referência teórica, para além das de origem psicológica, possa dificultar a análise das dificuldades de aprendizagens dos alunos e a diferença de critério de avaliação entre os professores também possa encontrar explicação nas referências que orientam as práticas educativas dos mesmos, conforme aponta a fala da professora:

Muitas vezes que avançamos e depois retrocedemos, às vezes, enquanto grupo conseguimos nos irmanar, dar um apoio e perceber que se para alguém não está claro porque fazemos o conselho de classe, explicar que se temos avanço a qualquer momento é interessante este conselho. Uma coisa bem pessoal, eu não quero um ritual de conselho de classe, quero fazer uma avaliação participativa, de conversar com meu aluno e ele dizer em que minhas aulas não estão contribuindo para seu avanço, e que isso seja uma via de mão dupla, que ele consiga perceber o que não aconteceu no grupo para que eu pudesse proporcionar mais avanço, se tinha muita conversa e agitação, e que eu pudesse colocar para ele as coisas que ele ainda não atingiu em termos de produção. Muitas vezes não quero um ritual de conselho, mas queria poder falar sobre os critérios de avaliação, sobre porque penso que um aluno pode avançar para T3 e outro colega acha que não, e que façamos uma discussão em termos de critério de avaliação. Isso poderia acontecer nas reuniões pedagógicas e não acontece porque não conseguimos nos organizar, não a pessoa que coordena a reunião mas o grupo todo. Porque a pessoa que coordena a reunião está ali mastrando tudo mas sabemos que é o grupo que precisa se organizar para fazer essas grandes discussões. Acho que a questão da avaliação é crucial, pois temos uma proposta muito legal, escrita no regimento, e muitas vezes não conseguimos discutir coisas bem específicas. Queremos formar um aluno que consiga se posicionar sobre tudo que está acontecendo no mundo, bem informado. (Professora CMET – 1)

Tanto os dados colhidos com alunos como com professores do CMET apontam que, além dos aspectos ideológicos que contribuem de forma significativa para os limites no processo de aprendizagem dos alunos, as circunstâncias vividas pelos mesmos que trabalham sob forma de trabalho precário, com longas jornadas diárias, e mesmo quem dedica grande parte do seu tempo a procura de soluções imediatas para

a insegurança e angústia por não ter certeza que terá garantida as necessidades biológicas, como comer, morar e se agasalhar no dia seguinte, terá dificuldades em se organizar espiritualmente para as práticas educativas desenvolvidas no CMET. A lei do desenvolvimento histórico faz com que os professores e alunos do CMET *“fazem sua história mas não a fazem como querem, não fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente.”*²³

²³ MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997., 21

12 . A TRANSFORMAÇÃO DO CEES PARA NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CULTURA POPULAR: dos indicadores de mudança à conservação dos aspectos ideológicos do supletivo.

12.1 As condições materiais para a concretização da reforma que deu origem aos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos

A EJA, na educação Pública Estadual, no contexto da mudança dos CEES para NEEJA, aponta as relações com a EJA da Rede Municipal, pois se deu sob a mesma coordenação que permaneceu nos primeiros 10 anos da EJA na Rede Municipal. É uma reforma empenhada em romper com o curso das práticas de suplência do CEES, com caráter compensatório que apenas encurtam o tempo de permanência na escola, procurando aligeirar ao máximo a conclusão do ensino fundamental ou médio, de forma a centrar sua preocupação mais com a certificação do que com o processo educativo. Para isso utiliza-se de módulos por disciplina que condensam o conteúdo escolar.

Segundo o documento que justifica a necessidade da reforma da EJA na rede estadual tanto os NEEJAs como as turmas de suplência das escolas que funcionam no noturno é o tratamento dessa modalidade da educação pela escola. O texto argumenta que a relação entre escola regular com a EJA noturna é de empréstimos das salas onde os alunos e os professores ficam sozinhos em salas mal iluminadas, com bibliotecas fechadas, ao mesmo tempo que se fecham os portões no primeiro sinal, sem compreender a dinâmica da vida do jovem e do adulto.¹ A tradição da escola regular em considerar que o espaço da escola não é para os jovens e adultos é um fenômeno da Rede Pública tanto Estadual como Municipal. Nos Núcleos não há portões fechados, ao mesmo tempo que conserva as práticas do CEES, apresenta problemas como

¹ **Cadernos Pedagógicos EJA**. n. 1, Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. 2000., 51.

condições precárias de trabalho, dentre outras coisas a biblioteca existe pela boa vontade dos professores e não por uma política pública que busque construí-la.

Parece que a diretriz da constituinte escolar que garante recursos materiais e humanos não mudou a realidade da EJA, em especial nos Núcleos. Encontramos, nos dois núcleos, professoras trabalhando com os quatro primeiros níveis ou séries na mesma turma. É um grupo formado por alunos desde os primeiros passos do processo de alfabetização, até aqueles que lêem e elaboram textos, correspondente ao nível de quarta série que estão para avançar para os níveis finais. Além disso, os alunos ingressam a todo momento. No dia que observamos a aula, ingressou um aluno na turma e outro havia ingressado há uma semana, como também a turma é composta por alunos portadores de necessidades especiais.

As práticas elaboradas pelas professoras procuram dar conta das turmas. Observamos uma aula em que a professora organiza três trabalhos diferentes: um jogo matemático em que um aluno ensina o outro. Para alunos em processo de alfabetização distribui fichas onde os mesmos deveriam escrever o nome junto as figura. A professora explica que uma das alunas desse grupo está em processo de sondagem para ver já sabe ler, pois é nova na turma. O terceiro trabalho é dirigido para os alunos que estão para avançar para a etapa final do ensino fundamental. Esses alunos são orientados para fazerem os exercícios de um livro didático de português. Ela não consegue tempo para acompanhar o grupo envolvido com o jogo matemático.

Em uma segunda aula que observamos nas mesmas condições, a professora apresenta uma proposta para toda a turma sugerindo trabalhos diferenciados, conforme o nível dos alunos. Solicita que os mais adiantados tenham calma e aguardem sua ajuda. Também nessa aula um deles chegou naquele dia. A professora pergunta se ele sabe ler e escrever e solicita para ele sentar próximo ao quadro. Ao responder que sabe pouco, ela pede para ler a proposta de trabalho para aquele dia, percebe, então, que ele lê com dificuldade. A professora prossegue com a turma explicando a proposta de trabalho. Propõe que os alunos escrevam uma biografia, distribui questões explicando que não é para responderem pois elas servem para orientar o texto.

Logo que explica a proposta de trabalho procura atender individualmente aos alunos que solicitam sua ajuda. Percebe que o aluno que chegou não conhece muito

bem o alfabeto então oferece um alfabeto para auxiliá-lo. Ao mesmo tempo outro aluno explica para a professora que naquele dia economizou no “rango” para comprar um caderno e uma cola nova e pede ajuda para organizar o caderno novo. Enquanto isso outra aluna a chama para ajudá-la mostrando a produção do seu texto. A professora observa que o nome está incompleto orienta para escrever o nome completo enquanto a aluna reclama que o seu nome é grande e dá muito trabalho para escrevê-lo. Como a professora não consegue atender a todos, percebemos que os alunos solicitam, com bastante frequência, ajuda dos colegas, perguntam muito como se escrevem as palavras.

Então a professora faz uma intervenção coletiva: *“ouçam o que vocês dizem, ouçam o som das letras que forma as palavras que vocês vão saber qual letra usar.”* O aluno que chegou naquele dia diz que: *“ninguém tinha ensinado assim antes, para aprender ouvir, escutar as letras”*. Além disso, alunos que não compreenderam a proposta de trabalho pedem ajuda, como também aqueles que compreenderam pedem que a professora ajude-os a melhorar sua produção.

Percebe-se diferenças fundamentais na forma de planejar as aulas, porém, em ambas, por mais que as professoras busquem atender a todos os alunos, as condições materiais da turma torna a tarefa impossível. Essas observações confirmam as análises que afirmam que nesse nível de escolarização os alunos precisam da professora para que as práticas de sala de aula os ajudem na superação dos seus limites no sentido de chamar à vida produtos de ordem mais elevada. Portanto, a aula presencial por si só não é suficiente, pois são necessárias condições objetivas para a garantia de ser uma aula que gere novas aprendizagens. Essas turmas apontam que mesmo aulas presenciais em que os alunos se encontram em níveis de conhecimento muito diferente tanto em relação à leitura e à escrita com também no pensamento lógico matemático, são aulas que não apresenta as condições necessárias ao avanço dos alunos. Como estávamos observando a aula, os alunos vendo que a professora estava envolvida com os outros, freqüentemente nos dirigiam as perguntas sobre o trabalho que estavam realizando.

Por conseguinte, a realidade material determina as condições de trabalho dessas turmas e por mais esforço das professoras, há um processo de reprodução do

estranhamento em relação às práticas de sala de aula, pois os alunos precisam da presença constante da professora para atribuir significado ao seu processo produtivo. Na realização dos exercícios sem a intervenção do professor, destaca-se o processo mecânico daquele trabalho e a reflexão assume caráter secundário, sendo desde esse parâmetro que se dá o avanço dos alunos.

Na entrevista com as professoras, além de explicitar como as mesmas tentam dar conta de uma realidade tão adversa, destaca-se também a contradição entre a proposta do Núcleo e a prática que se caracteriza pela falta de professores:

Aqui é para cada professor trabalhar com os níveis, primeiro e segundo, e outro trabalhar com o terceiro e quarto, mas como não têm professoras, então a diretora pediu que eu assumisse esses dois níveis. Eu faço o possível para atendê-los. Começo com uma revisão de conteúdo de primeira à quarta série. Primeira e segunda eu trabalho separado. Eu chego e atendo terceira e quarta, dou conteúdo. Enquanto eles trabalham atendo primeira e segunda. Eu preciso dividir, pois têm alunos que não são alfabetizados ainda, estão no início da leitura e têm aqueles de terceira e quarta série que preciso aprontá-los para passar pra quinta. Eu não posso avaliar um conteúdo só, eu tenho que dividir em dois, trabalho primeira e segunda num grupo, terceira e quarta no outro, na mesma sala. (Professora NEEJA MD - 2)

A precariedade da infra-estrutura para o funcionamento da EJA evidencia-se também na falta de condições básicas para a realização das práticas educativas nos NEEJAs, em que os professores têm que assumir diferentes papéis. As resoluções em relação à falta de recursos dá-se muito mais pela administração interna da verba que chega para a manutenção do que por uma política pública que garanta as condições necessárias ao desenvolvimento das práticas educativas dos Núcleos, como por exemplo falta de espaço e equipamentos. Nesse sentido, adaptar o espaço para as mudanças pedagógicas de trabalho individualizado para turmas significa mudança nas condições existentes:

A falta de funcionários é uma dificuldades, nós (alunos e professores) marcamos uma janta no inverno, parecia uma festa. Só que depois veio a dificuldade eu tinha sujado a louça e não tinha merendeira pra lavar a louça e não pude continuar a aula, tive que fazer tudo. Fui criticada por usar aquilo, a diretora me chamou atenção. Foi um trabalho bonito, todo mundo trouxe o que precisava, ninguém esqueceu de nada. Achei maravilhoso, todo mundo trouxe uma coisa. Fiquei tão chateada porque depois veio aquela coisa, a reclamação, eles também ficaram chateados. Essas dificuldades que eu acho que, quando a turma está maravilhada e têm muitas coisas que não podemos fazer, somos cortados, isso eu acho chato. (Professora NEEJA – MD – 2)

Temos uma biblioteca porque recebemos muitas doações, de professores que trabalham em outras escolas e de alunos. Não temos laboratório de informática nem espaço físico, teríamos que repensar um

espaço para isso. Todas as salas estão ocupadas com aulas. Não temos laboratório de ciências. (Diretora - 2)

Quando cheguei aqui todo o setor administrativo funcionava numa mesma sala, então julguei que seria melhor que cada setor tivesse seu ambiente; as matrículas eram feitas manualmente e informatizamos para ganhar tempo e melhorar a organização. Os computadores e toda a infra-estrutura se encaixaram dentro do recurso mensal, mas depende muito de repasse, têm meses que não recebemos. (Diretora - 3)

Quando mudamos (de CEES para NEEJAs) alguns professores permaneceram com o mesmo material, porque mudamos de uma fase em que tínhamos o material, mesmo sendo módulos, para o zero porque aí não havia livro nem quadros que não tinha mesmo. Não foi fácil começar o trabalho com a sala cheia de alunos, com um quadrinho minúsculo e que não tinham livros nem xerox. Assim mesmo o entusiasmo das turmas foi muito gratificante e nos estimulou para continuarmos. (Professora NEEJA- PF - 2)

Logo, a proposta da SEC de mudança dos currículos do CEES transformando-os em NEEJAs, propondo um movimento para transformar as práticas educativas não é acompanhado das condições necessárias, fazendo com que muitas das propostas da SEC se transformem em possibilidade formal.

12.2 Os princípios que orientam as mudanças do currículo dos NEEJAs: da educação a distância como conservação à educação presencial como mudança

A orientação para a reforma das práticas educativas fazem uma distinção entre *tempo de escola e tempo do aluno*. O tempo de escola refere-se a carga horária que a escola oferece para a conclusão do ensino fundamental. Para o tempo do aluno, considera-se a realidade do aluno, tanto no que se refere ao aluno que tem tempo para estar no Núcleo como aquele que tem pouco ou não tem tempo para estar no núcleo o qual busca a preparação para avaliação².

Nesse sentido, o tempo de escola organiza-se em aulas presenciais, semi-presencial e trabalho a distância.³ São mudanças que conservam a “educação a distância” conforme significado que assumiu no CEES, como uma entre outras alternativas, superando a sua exclusividade, e a “educação presencial” passa a ser uma das alternativas. Por ocasião da reforma, alguns Núcleos organizaram o currículo combinando “educação a distância” com a “educação presencial”, em que os alunos

² **Cadernos Pedagógicos EJA**. n. 1, Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. 2000., 54.

³ **Cadernos Pedagógicos EJA**. n. 1, Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. 2000., 59.

podem optar em cursar o Ensino Fundamental, por meio de educação presencial ou a distância. Outros núcleos substituem totalmente a educação a distância pela presencial. Dessas mudanças decorre a transformação do espaço de sala de aula, uma vez que combina aulas individualizadas, e aulas com grupos de alunos.

Em um dos Núcleos pesquisados, a modalidade de educação a distância se resume na utilização de módulos com orientação, enquanto no outro se dispõe ao aluno uma lista de conteúdo para pesquisa, ambos visam à preparação para exames que os núcleos aplicam. São essas as tecnologias que os núcleos dispõem para realizar as práticas educativas a distância, não passando de práticas preparatórias para exames. Nesse sentido, não é o mesmo conceito de educação a distância colocado pelo MEC, pois nos NEEJAs educação a distância não se trata de educação mediada pelas Tecnologias de Comunicação e Informação existente no mundo atual, nem mesmo aquelas produzidas pelas fundações e empresas. Nessa modalidade, ainda se destaca o trabalho individualizado com alunos que tem como objetivo tirar dúvidas. Nesse sentido, a reforma efetivou formas bem distintas, existem Núcleos que conservam com mais intensidade tanto a forma como o conteúdo do CEES, conforme aponta esse relato:

Esse NEEJA foi um dos Núcleos do Rio Grande do Sul que não aceitou mudanças, continuamos atendendo individualmente porque temos alunos que não podem freqüentar turmas. Optamos por continuar com esse atendimento individualizado porque pela SEC não seria assim. Temos alunos que trabalham durante a noite e vem somente fazer as provas, não podemos exigir que eles acompanhem as turmas. Antes a média era nove depois foi para sete. Agora não fizemos mais por média, fazemos por objetivo. Por exemplo, temos módulos com quatro objetivos e o aluno passa em três, pedimos para ele retomar o objetivo que ele não conseguiu. Antes da avaliação sempre temos um horário para orientação. (Professora NEEJA –MD e ProJovem)

Eles vêm com bastante dificuldade, nós tentamos dentro dos vinte atendimentos fazer o máximo, é bastante cansativo, eu tive alunas que não tinha mais espaço na folha e fez mais de seis vezes a mesma avaliação do módulo. Para esses alunos que vão reprovando tentamos dar uma orientação pois parece que querem decorar as provas, isso é impossível porque são várias provas. Procuramos dar um apoio para esses alunos porque às vezes são coisas simples, como um sinal em matemática, e muitos superaram. (Professor NEEJA - MD – 1)

Mantivemos programa e atividade de apoio com mesma avaliação. Só que no programa quando o aluno faz a orientação é individual, na atividade de apoio a orientação é em grupo, de pessoas que estão com as mesmas dúvidas do mesmo módulo. Na hora das provas, o tirar as às dúvidas é mais rápido por que ele chega com dúvidas mas logo ele precisa abrir a prova. Para uma orientação mais detalhada, com acompanhamento mais lento, com muitas dúvidas o aluno é encaminhado para atividade de apoio em sala de aula. Assim eles sabem que existe uma escola que favorece a certificação, que não precisam freqüentar todos os dias. (Vice-direção - 3)

A fala dos alunos aponta que as práticas educativas desenvolvidas na modalidade a distancia, tal como acontece nos Núcleos, como práticas que não proporcionam novas aprendizagens apenas certifica aquelas que eles já possuem. Os alunos entrevistados que estão tendo sucesso nessa modalidade, que passam nas provas, são alunos que já têm escolarização e não tem a certificação e/ou também exercem trabalhos que lhes proporcionam aprendizagens referentes ao conteúdo escolar. Encontramos alunos que tem acesso à literatura, ao saber da ciências, que falam além do português duas línguas estrangeiras. Esse tipo de aluno que busca a comprovação formal do que já sabe não tem problemas em participar da modalidade de educação a distancia, pois a vida já lhe proporcionou o acesso aos bens culturais sistematizado pela ciências e a escola só garante a certificação. São alunos que participam de muitos outros processos de formação, tanto técnica como no campo das artes.

A prática vivida por esses alunos aponta que o trabalho na socialização capitalista, não consegue anular por completo o devir humano em que as aprendizagens estão para mudanças qualitativamente superior dos trabalhadores. Contraditoriamente essas aprendizagens também estão para a permanência das relações de opressão e exploração, pois no momento que seu processo de trabalho lhes proporciona que a *“aprendizagem seja sua própria vida,”* estas não estão para maximizar a transformação das relações sócias. Nesse sentido, os relatos apontam que o êxito dessas aprendizagens ao mesmo tempo que conservam características do trabalho emancipatório, também estão orientadas para permanecer dentro do círculo vicioso da reprodução da ordem social que mantém esse trabalhadores em “seu lugar”, em que sua produção está para outros. Nesse sentido, os relatos confirmam a afirmação do aluno que só procura o NEEJA para fazer os exames quando diz que *“aqui não é um lugar para aprender e sim para relembrar o que já sabíamos”*:

No meu tempo eu não tive a comprovação do ensino primário porque naquela época teve um problema com as diretoras, então fiz admissão para o ginásio, passei no Parobé e em maio quando me chamaram para fazer a prova de conclusão do primário eu não fui fazer, pois tinha treze anos e era muito exibido. Como sempre trabalhei por conta nunca precisei de escolaridade, mas me esforcei para que minhas duas filha se formassem, uma se formou em ciência da computação e a outra se formou em odontologia, ambas na UFRGS. Elas fizeram o ensino médio até o último ano e interromperam os estudos para fazer cursinho, e vieram para o CEES. Agora uma delas mora na Suécia e me disse que eu poderia retomar os

estudos. O ginásio para mim não será muito complicado, mas a parte seguinte sim. O Parobé era uma escola excelente, em história, por exemplo, tínhamos que conhecer todo o conteúdo do livro porque os professores sorteavam os pontos para cada aluno falar. E é impressionante que mesmo eu sendo guri naquela época meio avoado, retomando os estudos agora consigo relembrar toda a aula. Os professores eram de grande qualidade. E o mesmo ocorria com português que a turma toda fazia leitura. E por diletantismo aprendi inglês por minha conta, pois sempre trabalhei com importação de livros de medicina. Sei falar inglês e espanhol e mais uma série de leis sobre importação, só que nunca me pediram certificado de escolaridade. De alguma maneira eu estava sempre estudando. Eu encerrei português, agora encerrarei história. Teve um dia que fiz cinco provas, três de português e duas de história, passei em todas, por que já tinha um certo embasamento, e leio bastante literatura, contos, romances, troco muitas figurinhas com minha filha. Sempre gostei de história. Meu pai fez até o quinto ano, mas sempre gostou de ler e como trabalhava com livros, como a coleção da Abril Cultural com vinte e dois volumes, que vinha em fascículos para encadernar: história, português, matemática... Sempre investi. Aqui estou gostando. Está sendo uma experiência maravilhosa, o pessoal me dá uma atenção maravilhosa, **mas acho que aqui não é um lugar para aprender e sim para relembrar o que já sabíamos.** (grifos nossos) (Aluno NEEJA - MD - ED - 1⁴)

Não tenho dificuldade. Para eu estudar mais rápido, faço somente uma matéria. Leio jornal como Correio do Povo e Zero Hora. Já participei de outros cursos, de eletricidade, de mecânica que além da prática, precisava da leitura também. Precisava ler e estudar como no colégio. Trabalho na fabricação de medicamentos em laboratório. Eles dão palestras sobre as matérias-primas dos medicamentos e desintoxicação. Meu trabalho é mais prático. Depois que eu concluir essa parte do estudo pretendo estudar para não precisar mais que as pessoas me orientem para fazer projetos. Já fiz projetos simples de mecânica, de eletricidade, não de engenharia. Por exemplo, montar uma rede, colocar os fios, as tomadas para isso fazia cálculos, medição dos fios. (Aluno NEEJA – MD- ED- 2)

Junto com a escola fiz cursos de artes no IPA, durante quatro anos. Onde aprendi várias artes, como pintura, artes com tecido, argila e porcelana. Depois segui com aproveitamento de retalhos. Fui me dedicando e deixando a escola para trás. Nesse ano estou retomando, fazendo somente matemática. Estudo em casa, tiro dúvidas aqui na aula e faço exercícios. Quando venho tirar dúvidas as professoras passavam bastante exercício. Uso os livros da biblioteca para pesquisar. No início tínhamos um polígrafo que vinha da SEC, depois cancelaram e as professoras programavam as aulas. Em todos os encontros sempre aprendo. Venho uma vez por semana na escola e três vezes por semana levanto às seis horas, tomo meu café e estudo até as oito horas. Hoje consigo estudar sozinha antes não conseguia, mas aprendi a ter equilíbrio nos cursos de artes. Já tinha tentado fazer as disciplinas e não conseguia. Agora já fiz todas, só falta matemática. Quero terminar porque eu quero fazer artes plásticas. Estudo e trabalho com arte como artesã, tenho um ateliê e algumas alunas e sendo professora preciso saber mais. O que aprendo aqui na escola me ajuda porque tenho que administrar o ateliê, pois trabalho com vendas e com cheques, então preciso saber de juros. Tudo isso está dentro da matemática. Quando fui aprender artes era para ocupar meu tempo, para ter uma atividade e assim fui criando um compromisso para minha vida. Virou uma coisa séria. Leio livros espíritas e romances. Eu me integro na ULBRA com um grupo de senhoras de cinquenta anos, estudamos história, inglês, geografia, português e as plantas medicinais, cada semana é um tipo de estudo. Eu trabalho com muitas pessoas, professoras aposentadas e às vezes me perguntam em que sou formada. Quando respondo que não sou formada, me questionam porque agora resolvi voltar a estudar. Esta arte tem que ter sabedoria para trabalhar. Participo de seminários e sempre levo essa tela, que passei dois meses na praia projetando. É tudo calculado. Todos os desenhos precisam de metragem. Eu preciso da matemática para fazer moldes. Não sei como explicar, está na mente. Sábado passado fizemos uma exposição na minha cidade (Gravataí). Foi um sucesso. Esse tipo de trabalho de patchwork usa muito desenho que envolve arquitetura. Estudo tudo sobre o patchwork, notícias de todos os países, como Holanda, Alemanha e França. Até hoje não se sabe de que país veio esse tipo de trabalho. Tenho muitos livros e participo das aulas na casa de patchwork, na Independência. Cada uma das telas pode ir longe ou não, cada pano desses é uma técnica. Têm professores que estão dando aula e não sabem os nomes das técnicas, definem como aproveitamento de retalhos e não é assim. Aprendi todos as técnicas nas aulas e em seminários. Faço uma pesquisa para fazer os trabalhos

⁴ Quando a entrevista se trata de alunos que fazem parte das praticas educativas a distância além do local onde estudam são identificados ED (Educação a distância)

como por exemplo, a Monalisa, então pesquiso como era a época examinando a roupa dela para fazer em patchwork. Estudo história para saber quem tinha pintado essa tela que hoje uso para meu trabalho. Eu sempre identifico a obra em que me inspirei e explico para meus alunos de onde tirei a idéia. Acho que não posso parar de estudar.(Aluna NEEJA - PF – ED - 1)

Contudo, a perversidade da socialização capitalista nas formas mais recentes, além de se apropriar das atividades manuais, também se apropria das intelectuais, ao mesmo tempo que conserva o processo de trabalho empobrecido funcionando de forma puramente abstrato. O trabalho empobrecido atua com mais intensidade naqueles jovens e adultos em que seu trabalho negou processos formativos capazes de gerar momentos que os mesmos pudessem refletir e expressar sobre o seu fazer. Todavia, como não existe prática em que o *homo faber* pode ser separado do *homo sapiens*, leva esses alunos a procurarem por espaços de formação como por exemplo a escola, visto que mesmo nos processos mais alienantes de trabalho, fora dele todo o homem desenvolve alguma atividade intelectual; que lhe proporciona sensibilidade e partilha, contribuindo para manter ou mudar a concepção de mundo.

As forças sociais conflitantes definem qual é mais intensa e, no caso dos alunos onde a dinâmica de vida faz com que o estranhamento do trabalho atue com mais intensidade, excluindo-os do acesso a recursos culturais disponíveis em nossa época, os levam a criarem estratégias para lidar com as questões da vida sem o uso dos meios educacionais que podem contribuir para a busca de novas formas para lidar com as questões da vida. Essa realidade resulta em imensa dificuldade para novas aprendizagens, tornando quase impossível ampliar o acesso à obra humana que lhe antecipou. A libertação da própria opressão tem se mostrado muito difícil e sofrida para os alunos em que é oferecida a educação escolar dentro dos estreitos limites das aulas individualizadas para tirar dúvidas que prepara para exames, retirando o direito do espaço da sala de aula com turmas, com a justificativa de ser democrático e de não engessar o currículo, não possibilita essa libertação. Dessa forma, é uma alternativa elitista que mantém os mecanismos para continuar adaptando esses trabalhadores em “seus lugares.” Isso se verifica nos relatos das experiências de escola, os quais tanto expressam suas dificuldades em estudar com módulos, como destacam para a importância das aulas para que possam aprender. Além disso contam que não conseguem acompanhar cursos que se desenvolvem no espaço de trabalho onde frequentam trabalhadores com diferentes níveis de letramento:

Tenho muita dificuldade, passo os módulos para o caderno e depois estudo pelo caderno. Às vezes pego material das minhas filhas e dou uma olhada, elas me ajudam. Aprendi muito lendo, mas tudo que é livro, leio, agora tenho lido pouco por falta de tempo. Venho aqui tirar dúvidas com a professora. Até o ano retrasado tinha um grupo, tinha trabalho de aula eu gostava, agora não, tenho colegas em dias diferentes. Não sei matemática, tenho dificuldade mas estou lutando para entender. Não consigo pegar bem, é difícil. A história é difícil para mim. Estou estudando história no sétimo módulo, são dez. As outras disciplinas eu larguei. Agora estou fazendo história e matemática, depois que terminar história continuo com português. No ano passado fiz as três e ficou muito apertado para mim. Estudei todas mas passei somente em história e português. (Aluna NEEJA- ED – MD - 3)

Eu trabalho na prefeitura e fui convidada a fazer um curso, que tinha pessoas já formadas e eu só com o primeiro ano. Sentia-me a última lá dentro, fiquei apavorada, a professora passava o conteúdo e eu não entendia nada, então falei para ela o que estava acontecendo, então ela disse que eu iria ficar e que sairia com o diploma. Foi nesse meio tempo que resolvi retornar às aulas. (Aluna NEEJA – MD- ED – 4)

Eu tinha uma mania muito feia de mentir que estava na 7ª série, nos meus empregos fazia ficha como se soubesse ler e escrever, nunca me apertei para ler, sempre me apertei para escrever. (Aluno NEEJA –MD – ED -5)

Ao terminar as séries iniciais, vem o polígrafo e sozinho não tem como estudar. No meu caso estou pensando seriamente nisso, ir para uma escola regular porque quero apressar os estudos, estudar sozinho seria bem complicado. Acho que teríamos que terminar aqui freqüentando as aulas porque em casa não temos condições, e quando vamos fazer um concurso com certeza o nosso conteúdo não será o mesmo de quem freqüentou as aulas. Se eu for para um colégio normal no meio do ano eu não conseguiria pegar o conteúdo no começo como eles pegaram, por isso seria importante aqui ter aula. Também seria bom todas as matérias juntas nem que fizéssemos de segunda-feira a sexta-feira, nem que eu chegue atrasada, acho que aproveitaríamos bem mais. E se não tivéssemos que vir não nos preocuparíamos com as tarefas e acabaríamos relaxando e não estudando. (Entrevista coletiva alunos NEEJA –MD- EI⁵)

Embora tanto direção como professores diferenciem atividade de apoio como um lugar do trabalho em grupo, desde nossa observação, percebemos que ambas trabalham de forma individualizada. As salas são divididas por disciplina onde o professor espera pelos alunos para tirar as dúvidas em relação aos conteúdos apresentados nos módulos e aplica as provas, as quais ficam envolvidas em plástico para que no manusear dos alunos não desgastem. Quando os alunos terminam de fazer a prova, a professora corrige-a, enquanto eles aguardam. A professora corrige e já dá a resposta se conseguiram acertar as questões necessárias para passar. Se conseguiram ela já orienta para iniciar um novo módulo, ao mesmo tempo que distribui aqueles que têm na sala, caso não tenha, há um serviço terceirizado de fotocópia dentro do Núcleo, onde os alunos providenciam as cópias.

São módulos apagados de tanto os alunos copiarem e grande parte deles foram organizados no início da década de oitenta. A professora, ao defender essa forma de

⁵ EI se trata das Etapas Iniciais

trabalho justifica que não engessa o aluno, mas admite que se perde a noção de grupo e os módulos são ultrapassados:

Temos uma vantagem muito grande de não engessar o aluno. Ele pode vir, tirar dúvidas, conversar com os professores e tudo isso sem um tempo mínimo. Só que perdemos a noção de grupo. Há alunos que levavam módulos para casa e só vem fazer a avaliação. Com as mudanças que aconteceram, os alunos foram entendendo que os professores continuariam aqui para esclarecer dúvidas quando eles precisarem. Na verdade, a orientação é individual. Se o aluno, não quer o módulo todo, tem uma única dúvida vem para a orientação e tira a dúvida, mas também falo com todos os alunos que chegarem em determinado horário, porém normalmente os módulos que eles se encontram são diferentes. Se a dúvida for pontual eu esclareço esse ponto, se for dúvida do módulo todo trabalharemos sobre o módulo com uma orientação mais longa. Mesmo os grupos de apoio são constituídos de poucos alunos, então transformamos tudo em orientação. Nós tínhamos alunos separados por nível, mas em alguns dias vinham um aluno somente, então concentramos para ter mais alunos. Os alunos acabam se ajudando porque os que já passaram de módulo dão dicas para os outros, porque os módulos se complementam. Quando possível usamos livros de todas as séries, temos a mini-biblioteca que auxilia e temos mapas que usamos bastante, embora faltam recursos. Esses módulos são antigos, existem há muitos anos e agora estão sendo refeitos. Muitas vezes o aluno estuda pelo módulo antigo e usa uma terminologia que não se aplica mais não podemos dizer que ele está errado, além disso pelo uso em demasia os módulos são estragados, riscados e muitos com exercícios já feitos. Os módulos novos do ensino fundamental já estão feitos têm melhor qualidade e mais atualizados, estamos esperando chegarem as cópias, cada professor ficou responsável por um nível e discutimos que mudanças seriam feitas. (Professora NEEJA – MD - 3)

E nós temos módulos, Geografia, por exemplo o Murro de Berlim ainda está erguido, a URSS ainda existe, os módulos são amarelos e não são brancos, são da década de 1980. (Coordenação - 3)

É significativo que a resistência dos professores faz com que conservem a forma e o conteúdo do CEES no Núcleo. Assim, sua forma de resistir tragicamente acaba por voltar-se contra eles mesmos, ao reforçar as determinações da ordem social que alimenta-se do trabalho estranhado,⁶ transformando-o em obstáculos tanto o desenvolvimento pessoal como do grupo. É uma prática determinada pelas relações gerais da sociedade que cria mecanismos de negar o acesso aos direitos dos trabalhadores ao repertório cultural trabalhado na escola, mesmo para aqueles que procuram a escolarização. Dessa forma, intensifica-se a prática social do capitalismo contemporâneo, em que para os supérfluos do processo produtivo que serve para gerar lucro para uma minoria, a educação não é necessária. Esses trabalhadores podem continuar trabalhando, conforme termos da professora, *com módulos enebados* que apenas servem para certificar e não para gerar processos qualitativos diferentes daqueles em que aluno já se encontra. A coordenação pedagógica ironicamente

⁶ MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004., 83 - 90

confirma que as práticas educativas permanecem as mesmas do CEES e ao mesmo tempo explicita como os aspectos ideológicos presentes na divisão social do trabalho onde cabe ao professor aplicar o conhecimento elaborado por outros, bloqueia o devir humano presente no seu trabalho.

Aqui funcionam exames fracionários. Então, o aluno que não vai fazer oportunidade única, anual, os exames supletivos, ele vem pra cá e faz os fracionados. A Secretaria diz que somos um balcão de exames, pura e simplesmente, porque a função do NEEJA é essa, fazer exames supletivos

Desde que eu entrei os novos módulos eram para estarem prontos. Eles (professores) teriam que entregar os módulos no máximo até agosto de 2004, dois anos depois e os módulos continuam parados. Era para serem feitos nas reuniões, quando os alunos não vêm. Os professores dizem que não são pagos para fazerem os módulos. (Coordenação Pedagógica - 3)

O CEES, como parte de um longo processo que nasce com o industrialismo e continua a se aperfeiçoar, forma a subjetividade do trabalhador em que humanidade só pode existir no mundo da produção de mercadorias. Assim, professores e alunos, na condição de trabalhadores, recriam mecanismos de subordinação dos mesmos, anulando o processo de reflexão sobre as práticas educativas, reproduzindo os obstáculos que impedem o desenvolvimento de sua própria humanidade. Os processos ideológicos são tão eficiente que fazem com que professores e alunos não só resistam, mas também acreditem num processo de trabalho que os oprimem, impedindo mudanças que possam romper com o estranhamento das práticas educativas, levando-os a lutarem para manter sua própria opressão, realimentando práticas educativas completamente empobrecidas capaz de bloquear as possibilidades de desenvolver o seu devir-humano.

Todavia, a eficiência dos aspectos ideológicos não pode esconder por completo a contradição de uma divisão social do trabalho na escola que produz a opressão de alunos e professores. Contraditoriamente a resistência dos professores e alunos também aponta para indicadores que promovem a emancipação dos mesmos. Encontramos práticas educativas que conseguem apontar para o rompimento do bloqueio que promove a própria emancipação. Num dos Núcleos pesquisados, os professores justificam a necessidade da mudança no currículo explicitando os limites que alimentam a aparência de que seria um currículo adequado para os trabalhadores. Segundo relatos, as mudanças tornam-se possível no momento em que são superados

os aspectos ideológicos responsáveis por silenciar a realidade produzida pelo trabalho do CEES. Quando os professores analisam os resultados das práticas educativas orientadas por módulos, vêem a necessidade de mudança tendo outros parâmetros para a interação do professor e passam a considerar que práticas educativas de sala-de-aula com os alunos é essencial para promover o desenvolvimento do processo de aprendizagem:

A SEC na época disse que se os NEEJAs não fizessem as mudanças necessárias, conforme o novo Parecer, o 774/1999, poderiam ser fechados. Então nós nos organizamos para a mudança. Nós entendemos aqui que as mudanças seriam com alguns grupos de alunos tendo aulas de educação de jovens e adultos como já tínhamos visto em outros lugares e que seriam com um tempo determinado, de uma forma que o aluno poderia entrar e sair em qualquer momento como a lei previa. Mudamos porque não acreditávamos no tipo de ensino do CEES. Diziam que esse tipo de ensino seria mais ágil, só que o aluno teria que fazer em cada disciplina setenta e duas provas porque havia até doze módulos em cada disciplina e algumas tinham até mais. Matemática tinha dezesseis e normalmente não passavam, então vimos que os alunos passariam muito mais tempo para terminar os estudos que na escola regular. Nós começamos a questionar essa situação.

O material de geografia era tudo decoreba, os mapas não eram legíveis em branco e preto. Era uma dificuldade enorme de entendê-los, recebíamos os módulos e os alunos levavam para casa e voltavam para tirar as dúvidas, mas diziam que tinham todas as dúvidas e nenhuma ao mesmo tempo. Diziam que não entenderam nada e não sabiam o que perguntar.

Para o professor incomodava o cansaço de repetir muito o mesmo conteúdo porque os alunos vinham de um por um com as mesmas dúvidas. Era marcada hora como se fosse consulta com médico. Cada um tinha um número e marcávamos atendimento somente se houvesse hora na semana. Havia uma lista que eu controlava com todas as matrículas dos alunos, fiz um levantamento que nos demonstrou que 90% dos alunos não retornavam. Tanto que os módulos um e dois não tínhamos na escola e os demais sobravam, porque os alunos não chegavam até lá.

O material era muito ruim, muito resumido, praticamente tinha um título e um parágrafo, não havia explicação. Lembro uma vez que um aluno de matemática veio para um mesmo módulo cento e vinte vezes. Depois de quatro anos trabalhando nisso a diretora disse que não tínhamos formandos porque os alunos teriam que estudar pelo menos mais quatro anos para se formar. Tinha mais um agravante, se viesse um aluno que tivesse rodado só na 8ª série teria que fazer todos os módulos desde a 1ª série.

Trabalhamos muitos anos assim, então o conselho faz uma avaliação e decidimos mudar. E havia um período de etapas em que o aluno poderia avançar ou não. Essa mudança foi de 180º e quem não queria a mudança dizia que o aluno não teria tempo porque trabalhava e não teríamos alunos, que desapareceriam. Mas na realidade não foi isso que aconteceu os alunos permaneceram. Quando mudamos tiramos os módulos, não fizemos uma fogueira no pátio porque não foi permitido, era essa a intenção. O entusiasmo de trabalhar com turmas foi muito gratificante e nos estimulou para continuarmos. Lógico que nesse meio tempo tivemos muitas pedras no caminho, no começo porque havia uma resistência que depois de vencida, praticamente 99% dos professores foram favoráveis à mudança. A aceitação foi muito boa. (Professora NEEJA- PF - 2)

Como direção é muito difícil porque houve uma resistência do grupo para passar de módulo para presencial. Foi feito todo um estudo da parte pedagógica e da lei, e houve uma nova adaptação. Como todos os professores tinham uma vivência de trabalhar com módulos no momento que voltaram para sala de aula ficou difícil. Agora novamente encontramos dificuldade para oferecer as duas modalidades porque a maioria dos professores concorda que o atendimento diário do aluno é a melhor opção. (Diretora - 2)

Percebemos que as reformas propostas pela SEC, na Administração Popular, não é efetivada de forma homogênea. Enquanto uns Núcleos justificam a necessidade de conservar a “educação a distancia” do CEES, cujas práticas continuam sendo orientadas por módulos prescritos, outros justificam a necessidade de romper tais práticas educativas, substituindo pela “educação presencial” dentro dos limites materiais acima colocados. Assim, a transformação da “educação a distância” para práticas educativas desenvolvidas por meio da “educação presencial” são as mudanças mais significativas na mudança do CEES para NEEJA.

12.3 As práticas educativas presenciais: das múltiplas formas de organização do currículo por disciplina à pontualidade de práticas interdisciplinares

A organização do ensino presencial não há uma unidade, cada NEEJA apresenta particularidades, além de conservar as propriedades do currículo de CEES no sentido de organizar as práticas educativas de sala de aula por disciplina, mantém a possibilidade do aluno cursar as disciplinas de forma não simultânea.

Nós temos um calendário administrativo, com as aulas do presencial começando em março e indo até julho o que corresponderia a um ano letivo, dependendo do aproveitamento do aluno. Os alunos podem ingressar a qualquer momento, assim como podem ter avanços em qualquer momento, não têm a obrigatoriedade de fazer o semestre de março a julho. Os NEEJAs ainda têm uma grande dificuldade de criar uma estrutura comum, cada um tem características específicas. Temos um livro branco para uso de todo o Estado, chamamos de “elefante branco” porque esse livro nunca esclareceu nada e nos trouxe muitas dúvidas, precisamos de metas comuns. Esse livro é muito mais para a EJA do que para os NEEJAs. E mais o “elefante branco” não esclarece porque as terminologias não fecham, em uma são níveis em outra são etapas ainda em outras Totalidades. Nós optamos por etapas onde o aluno tem a liberdade de estar na etapa três em uma disciplina e na etapa quatro estar em outra. Etapa um e dois, séries iniciais que vai até a quarta série. Depois vêm as etapas três, quatro, cinco e seis que fecha a oitava. Fazemos a relação com série até para podermos compatibilizar quando o aluno traz o histórico de outra escola. (Diretora- 2)

O processo do aluno em relação as disciplinas cursadas são registradas na *caderneta do aluno*, prática essa já utilizada no CEES, pois essa caderneta continua acompanhando as avaliações do aluno, mesmo na modalidade presencial, nela estão registradas as disciplinais que ele conclui e aquelas que está cursando.

Quando recebemos o aluno, fazemos uma entrevista para orientar quantas disciplinas eles deverão fazer. Quando dizem que têm dificuldades, orientamos para que façam só duas disciplinas. Então eles vão fazendo devagarinho e se sentem mais seguros, começam a vencer todas as barreiras. Na matrícula, eles recebem uma caderneta e nós temos uma pasta do ensino fundamental e do médio dos três turnos e de todas as disciplinas onde está o nome do aluno e o boletim de desempenho do aluno, onde está escrito quais disciplinas ele já cursou e quais ele deve fazer. O aluno apresenta essa caderneta ao professor na qual consta a disciplina que ele deve cursar. É como se fosse o plano de trabalho. (Coordenadora pedagógica - 2)

A interdisciplinaridade é compreendida como o momento que os professores dos Núcleos desenvolvem projetos específicos em que há uma inter-relação do conjunto das disciplinas na realização do mesmo. Assim, é um currículo em que as práticas educativas são desenvolvidas desde os parâmetros disciplinares com momentos fragmentados onde há um diálogo entre os campos de conhecimento. No entanto, as práticas interdisciplinares, ao serem parte de processos pedagógicos distintos também engendram diferentes significados. No primeiro caso, o projeto que unifica alguns campos de saber tem relação com práticas educativas planejadas e desenvolvidas pelos professores nas suas disciplinas, onde os mesmos são sujeitos do seu fazer. No segundo caso, os professores, ao organizarem práticas educativas interdisciplinares contraditoriamente resistem ao trabalho puramente mecânico que os módulos proporcionam, ao mesmo tempo que continuam preparando os alunos para os exames correspondentes a conteúdos prescritos nos módulos. São práticas que tanto apontam para mudanças na continuidade do trabalho por módulos, como também não rompem com a prescrição presente nessa forma de trabalho.

Organizamos saídas, já fomos ao arquivo histórico que eu achei que eles não gostariam, mas adoraram. Fomos ao passeio de barco no Guaíba. Essas saídas quase sempre envolvem todas as disciplinas porque vários professores se interessam. Geralmente alguém fica com a função de organizar. Tem um professor de história que tem um horário mais para organizar esses projetos, mas varia muito, depende do professor que teve a idéia como um passeio que fizemos de barco pelo Guaíba que a professora de geografia teve a idéia e nos convidou. Planejamos essa saída, não colocamos no papel, mas pesquisamos na Internet, buscamos material para dar aos alunos antes do passeio. Fizemos um estudo não muito aprofundado de como foi a ocupação das ilhas. Discutimos a importância dos rios para a ocupação, algo que eles não têm muita idéia. Na aula, os alunos comentam que já viram alguma coisa com a professora de geografia. Então explico para eles que é outro tipo de visão, mas não é planejado junto, só comentamos algumas vezes que estávamos tratando do mesmo assunto. (Professora NEEJA PF – 2)

No NEEJA discutimos nos últimos dias uma nova forma de incentivar o conhecimento e criamos o projeto de cinema interdisciplinar. Estamos bem empolgadas com esse projeto porque achamos que dará certo, juntamos o pessoal da geografia e demais disciplinas usando a base de história. Nós selecionamos alguns filmes de cada período histórico e discutimos como cada um deles atingiria determinada disciplina.

Por exemplo, o filme “1492 – A Conquista do Paraíso” nos proporciona uma aula fantástica de geografia, de botânica, de espanhol e de história. E tantos outros filmes que nos permitem essa abertura. Fizemos todo o projeto debatemos os filmes após cada sessão e cada módulo tem um tema relacionado ao filme. A cada quinze dias, revezaremos um turno e organizamos uma linha cronológica da história através dos filmes, porque isso facilita o aprendizado. (Professora NEEJA- MD- 3)

Quando solicitados para relatarmos experiência de sala de aula, muitos professores se reportavam a outros tempos e espaços. Parece que um trabalho que chame à vida a auto-emancipação dos professores e dos alunos tem lugar em práticas educativas pontuais, elas não passam de lembranças de momentos passageiros em seu percurso de professor, restando para a rotina o trabalho que não gostam de relatar. Essas lembranças se reportam a participação em grupos ou em outros espaços de EJA, onde procuraram desenvolver experiências interdisciplinares que parecem apontar para possibilidade de romper com o estranhamento do trabalho. São experiências que se tornaram possíveis a partir de reuniões entre professores de diferentes escolas as quais viabilizaram o trabalho com tema, sem que os professores anulassem o conhecimento sistematizado nas disciplinas, além da preparação do material didático ser um momento de estudo.

Tal como o relato descreve, são práticas educativas que apontam para a possibilidade de romper com a divisão social do trabalho entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Nelas tanto o planejar como o preparar o material didático reconstitui o percurso do *dever humano* presente no processo de trabalho, por que tornou os professores sujeitos do seu fazer.

Comecei no tempo em que ainda era supletivo, e quando começou o EJA em 2001 trabalhei com ensino fundamental e depois médio só a partir de março que estou no NEEJA (...) Passamos a realizar reuniões periódicas que no supletivo não existia, assim como a interdisciplinaridade. Tivemos que organizar projetos com várias disciplinas o que para nós num primeiro momento era inconcebível, então fomos testando e fazendo adaptações. No primeiro ano tivemos assessoria da CRE, tínhamos reuniões semanais entre professores, e os coordenadores iam para outras reuniões com outras escolas. Tirávamos nossas dúvidas com professores de outras escolas da mesma área, reuníamos vários municípios de EJA, fundamental e médio, por disciplina e por área e fazíamos trocas de informações. Nós trabalhávamos com temas. Um dos temas da rede temática foi sobre a saúde, no início nos perdemos bastante, pois tínhamos que relacionar saúde com a história e no momento de buscarmos material didático é muito difícil, tivemos que criar o material para relacionar como era a noção de saúde em cada período histórico, como na pré-história, na Idade Média, no Brasil do início de século e as epidemias. Cada grupo ficou com um determinado tema para discutir e no final tivemos um resultado muito bom. Os alunos fizeram entrevistas, cartazes para explicar cada período, cada transformação influenciada por epidemias e guerras. A rede temática, ela era alterada com cada turma nova que tivémos, porque as preocupações, interesses eram outros. (Professora NEEJA – MD – 3)

Entretanto, as lembranças de experiência vivida, como um processo produtivo em que os professores e alunos por momentos sentem-se criando no seu trabalho, também está presente nas práticas educativas por disciplina.

Na minha outra escola que era ensino regular pela manhã e EJA à noite, tentei fazer um trabalho de oficinas de matemática. Eu tentava deixar a matemática mais *light* possível, fazendo oficinas, mudando a didática e a forma de dar aulas. Tentei até fazer como na faculdade que o aluno se desloca para as salas. Nas oficinas eu pegava material concreto para trabalhar expressão algébrica que eles têm muita dificuldade, cortava canudinhos com tamanhos e cores diferentes e pedia para eles agruparem para mostrar a redução de termos semelhantes. (Professor NEEJA – MD – 1)

O trabalho que fiz com o meio ambiente na etapa oito, dividimos grupos de trabalho que pesquisou como é feita a coleta do lixo no bairro ou no edifício. Então apareceu um trabalho sobre a coleta de lixo hospitalar, tínhamos várias alunas enfermeiras e outras serventes de hospital, que fizeram um trabalho de como era feita a separação e o cuidado que elas tinham que ter com o material contagioso. E como o hospital fazia o recolhimento, quantos tipos de lixo tinham e para onde iria esse lixo. Outro trabalho do ensino fundamental era sobre as fases da Lua, que um aluno de setenta e dois anos ficou sabendo que o Sol é uma estrela. Pesquisaram sobre a importância das fases da Lua. Um marceneiro discutiu que depende em que fase a árvore fora cortada poderia ter cupim. Acabei aprendendo com os alunos isso. Muitas questões, tipo por que uma sala é mais fria que outra, e por que uma janela apanhava sol em época do anos e em outras não. Coisas práticas que nunca tínhamos trabalhado antes, de observar e não ficar somente com o desenho dos livros. (Professora do NEEJA – PF - 2)

Tivemos uma professora de geografia, que eu lembro que deu a primeira aula sobre o Sol e a Terra, e o que me chamou a atenção foi o modo com que ela explicou fazendo o papel do planeta, dançando ao redor do Sol. Isso muito me marcou, foi fora de série. Eu sempre imaginei a Terra redonda e se ela fosse sempre redonda, pelo seu movimento ao redor do Sol faltaria calor em algum ponto da Terra. Outra professora era de matemática, que explicou tão bem a matéria porque não me entrava na cabeça. Hoje entendo que existem vários métodos de ensinar, como os professores que ensinam com músicas e versos a matemática. E também que nós com mais idade temos maiores dificuldades para assimilar, mas, conforme o método, aprendemos. (Aluno NEEJA – PF – 2)

Nesse sentido, o que é emancipatório nas práticas educativas relatadas pelas professoras e pelos alunos é a possibilidade de superação dos aspectos ideológicos que alimenta a divisão social do trabalho responsável por encobrir as condições objetivas que oprimem os trabalhadores. Por conseguinte, na particularidade da educação presencial em que as mudanças se dão na continuidade, surgem novas contradições em relação ao trabalho de sala de aula, evidenciando-se também nas práticas avaliativas. Nesse sentido, os relatos dos professores traduzem que as práticas avaliativas assumem diferentes formas e conteúdo. Os professores tanto consideram o aluno como parâmetro dele mesmo, procurando trabalhar com mecanismos de avaliação contínua, como motivação para ele continuar estudando, os quais estão atentos para a trajetória de conhecimento trabalhado na escola e, em outros espaços. Nesse caso o enfoque da avaliação dos alunos é a referência construtivista, que se

aproxima das noções de competências os quais traduzem a trajetória individual da aprendizagem do aluno.

Enquanto outros reproduzem os aspectos ideológicos da formação social brasileira que coloca a educação pública para jovens e adultos desde a concepção de educação compensatória, em que a educação dos trabalhadores é a educação que não se deve “*puxar muito.*” Dessa forma, a escola cria mecanismos de negar o acesso ao repertório de conhecimento trabalhado nela mesma para os trabalhadores que a procuram. Essas contradições explicitam-se nos relatos das professoras:

A avaliação é uma coisa meio anárquica, têm professores que não fazem prova nenhuma, avaliam o aluno conforme sua produção na sala de aula, outros que fazem provas e trabalhos, e têm outros que fazem só uma prova final. Então é algo muito sem normas, inclusive o que nós tínhamos discutido e que está no nosso regimento sobre a saída emancipatória da nossa avaliação, acho que não estamos conseguindo fazer e parece que está ficando esquecido, não se fala mais nisso. Agora há uma política por parte da SEC onde fala-se em quantidade e em cumulativo. A preocupação que temos com o aluno que é trabalhador, não temos falta mas fazemos estudarem. (Professora NEEJA- PF - 2)

Têm professores que quando vêm que os alunos têm muita dificuldade batalham até conseguir vencer com esses alunos, enquanto que outros professores acham que eles não aprenderão mesmo e dão qualquer coisinha e se eles fizerem o mínimo avançam, porque não têm muita esperança nesses alunos. E ainda têm aqueles professores que acham que em qualquer lugar que estivesse não se puxaria muito, porque é escola pública. Tem muito disso, a direção batalha contra isso mas...Tenho alunos que percebo que já têm um conhecimento que posso avançá-los a qualquer momento na disciplina, mas às vezes não resolve a vida do aluno pois ele avança na minha disciplina e não avança nas outras, então ele permanece aqui até avançar em todas. Muitos alunos têm um grande conhecimento de história, uns que trabalham em empresas ou sindicatos que não dá coragem de segurá-lo, eu quero avançá-los mas eles não aceitam e dizem que adoram história. Já tive vários casos de alunos que eu quero avançar e que não querem. (Professora NEEJA PF- 2)

Estudamos sobre a África e um senhor me trouxe, uma poesia, maravilhosa sobre a África, fora do dia e do horário que a gente estava estudando aquele assunto. Ele me pediu pra olhar, eu poderia ter dito que já passou e não queria o texto, mas o que eu fiz, peguei, olhei, analisei, arrumei uns errinhos de português. Eles gostam muito, mostrei pra ele, ele me disse que tinha bastante errinhos. A gente combinou que eu não ia tirar nada, mas pedi para que ele olhasse os erros para gravar a palavra certa. Então achei ótimo conhecer aquele texto do aluno, porque gostei muito e incentivou ele continuar escrevendo, porque nós, professores somos fundamentais para motivar ou desmotivar, nós temos esse poder de motivar muito o aluno ou tirar toda aquela motivação e fazer que ele ache que ler e escrever seja uma “mala”. (Professora PF - 1)

As diferentes formas que assumem essas mudanças transformam-se, para muitos núcleos em uma possibilidade formal. Para esses o seu cotidiano continua sendo regido pelas referências históricas do CEES. Já para outros Núcleos, representa um momento significativo na construção de condições para mudanças fundamentais no seu currículo, porque vivem um processo que, de lição em lição, criam as condições de

avanço em direção a mudanças essenciais. Esses Núcleos explicitam as próprias deficiências, retornando sempre que necessário, ao que parecia ser superado. Mesmo em relação à educação a distância, os professores estão ensaiando um processo que superam as práticas dos módulos. Estes, por sua vez, estão tentando construir práticas educativas em que o professor orienta o aluno para pesquisas bibliográficas desafiando os alunos para consultar os livros em relação ao conteúdo que será verificado na prova. Essa é uma tentativa de mudança na continuidade, pois a avaliação continua se configurando como processo de verificação do conhecimento. Conforme relato da diretora:

Não estamos na fase dos módulos. Optamos para retornar ao atendimento não presencial através de uma listagem de conteúdos e uma referência bibliográfica. Os alunos levam o material para casa, estudam e somente retornam para fazer a avaliação, nesse intervalo podem tirar dúvidas. (Diretora - 2)

Todavia, os avanços conquistados no processo de transformação do CEES para Núcleos fazem com que esse grupo esteja atento para as mudanças. Nas entrevistas, os professores já mostraram sua autocrítica em relação as saídas criadas por eles para a educação a distancia. Ou seja, esse grupo está consolidando um percurso no qual quando pensa ter criado algo novo, parece que se volta ao ponto de partida, porque o que são criadas são mudanças aparentes que não superam as contradições presentes naquele currículo. Entretanto, o avanço está na consciência dos limites que faz com que os professores criem as condições para mudanças fundamentais. Segundo professora

No meu ponto de vista, é pior do que era antes, porque agora é dada uma lista de conteúdos que o aluno terá que se virar para estudar, e depois fará as provas. O material para estudo só terá se ele pesquisar na biblioteca, não existe material elaborado para isso. A única coisa que estamos fazendo são as provas, porque é exigência do programa. Agora a SEC está exigindo esse ensino a distância, porque senão os professores que sobrarem serão remanejados daqui. Nós iniciamos somente com matemática e português, esse ano e só para o ensino fundamental. Agora faremos para todas as disciplinas para que o aluno poderá estudar sozinho em casa. (Professora NEEJA – PF- 2)

Na realidade dos Núcleos, as propostas da Secretaria da Administração Popular instigam mudanças significativas para a reconstrução do currículo e o seu percurso não

cessou com a mudança de governo. Entretanto, o aprofundamento das políticas neoliberais no Estado tem investido de forma agressiva na desestruturação dos Núcleos como um lugar de formação e não só certificação. As orientações políticas da Secretaria têm criado muitas dificuldades para os Núcleos que conseguiram romper com práticas educativas que visam apenas à certificação manter seu projeto. As últimas medidas tomadas pela Secretária Marisa Abreu ordenou os núcleos a encerrarem com as práticas educativas formativas para transformar esses espaços em lugar de aplicação de exames como culminância que teve início com a imposição da SEC de que todos os Núcleos deveriam trabalhar com exames fracionados.

12.4 A reunião de professores: dos aspectos ideológicos que reproduzem a relação mando-obediência aos indicadores de rompimento dessa relação

As reuniões semanais dos professores como espaço de formação permanente conserva as propriedades do currículo do CMET e, nesse sentido, objetiva abrir o diálogo entre professores, para possibilitar romper com a fragmentação do trabalho. Todavia, a divisão social do trabalho, tal como se caracteriza na particularidade dos CEES, em que aos professores coube exercer o trabalho prescrito por estranhos para atender às necessidades estranhas aos sujeitos envolvidos, determina o espaço das reuniões também como estranho a suas necessidades.

Os professores historicamente situados em uma relação de obediência em relação à Secretaria, onde a possibilidade de expressar seus saberes resultantes de práticas educativas realizadas com alunos foi silenciada, no momento em que se encontram em uma reunião onde podem expressar suas posições, ironicamente inviabilizam esse espaço como processo que pode contribuir para romper com a tradição que interditou sua possibilidade de expressar o saberes criados no decorrer de suas práticas. Ao mesmo tempo também os relatos de professores que indicam para a descoberta do diálogo por meio de estudos, fazem com que se envolvam a ponto de não querer interromper o processo. Com isso, os professores realçam que a relação mando obediência não consegue anular por completo o devir humano do seu trabalho. Talvez isso explique inicialmente a necessidade de todos falarem ao mesmo tempo, os

gritos e as mudanças no processo que faz com que haja possibilidade de reuniões de estudo, conforme relato:

Quando eu entrei aqui a gente entrava em uma reunião e tinha que pedir por favor pra falar ou então por favor para ouvir. Todo mundo falava ao mesmo tempo. Agora a gente ouve e é ouvido. Primeira coisa que eu fiz nas reuniões aqui foi mudar, era todo mundo em fila indiana. Sugerir fazer uma grande lua cheia. Isso começou ajudar (...), é um grupo que estava mal acostumado, acho que faltou muito tempo um pedagógico, não sei te dizer.

Eu gosto muito de técnicas nas reuniões. Houve algumas em que a gente fez a técnica, técnicas de relaxamento. Depois houve estudo, se estudou textos. Se deu o material, se formaram grupos e os grupos se apresentaram e houve uma conclusão. Fechamento. Essa para mim, foi boa, houve tanta produção que as pessoas nem quiseram tomar café e emendaram até às seis. Só que assim, aqui o grupo cansa muito rápido das dinâmicas e tudo é contestado. (Coordenação pedagógica – 3)

Esses relatos tornam evidente que o processo de divisão social do trabalho naquele contexto cria as condições para a negação dos professores pelos próprios professores. Por meio de práticas educativas que se configuram como trabalho estranhado que os professores se tornam estranhos de si mesmo, em que a atividade vital do gênero humano transformou-se apenas um meio para a sua existência. Já nos alertava Marx⁷ que o longo processo de trabalho sob as condições do trabalho estranhado arrancou-lhes a vida tanto da natureza como das faculdades genéricas espirituais. Assim, o que é produto da relação do professor com o seu trabalho vale com relação dele com outro professor, considerando que cada professor considera o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador.

Nesse sentido, que a resistência dos professores, tal como no Município, acaba por voltar-se contra eles mesmos, pois reforça determinações de poder presentes em uma sociedade de classes, reproduzindo relações de dominante e dominado, que aparece como experiência de opressão resultante da interação mando-obediência, a qual guarda as características da sociedade patriarcal onde o patriarca cala os demais pelo grito. Assim, as práticas vividas pelos professores no espaço da reunião gera as condições para a experiência de classe, que se expressa no interior da continuidade da cultura escolar, a qual está enraizado no terreno da formação capitalista, tal como experimentado em eventos cotidianos que agem para estabilizarem e produzirem o

⁷ MARX.,2004

sistema como um todo. É nesse sentido que analisamos a resistência dos professores antigos e a tentativa de silenciar os novos, conforme o relato:

Tudo, a menor frase que você colocar, tem que olhar muito bem o que você escreve. É bastante difícil. Os professores são resistentes. Existem donos aqui dentro. As pessoas que têm 20, 30 anos que estão aqui, não aceitam novos e dizem que são eles que sabem – “o que essas novas estão pensando.” É aquele que ganha no grito. Nós temos muitos casos aqui de professores que ganham no grito. No ano passado chegou num momento que nós não agüentávamos mais, aí sugeri pra orientação que fizéssemos uma avaliação institucional. Então nos fizemos uma enquête. Numa reunião dessas, os professores receberam uma folha para avaliar no que melhorar. Tabulamos e botamos em lâminas e houve uma leitura em grande grupo das conclusões. A partir daí os gritos começaram a acabar porque o grupo ouvinte não agüentava mais os gritos, em grupo, que se revelava sempre. Alguém disse: “não dá mais”. A gente vem pras quartas-feiras, todo mundo na quarta-feira já estava com dor de estômago por que já sabia que ia ter bate-boca, discussão. A partir daí melhorou um pouco. Aqui as pessoas ganhavam muito as discussões na gritaria. Tanto que um tempo atrás eu preparei um texto pra passar mas não deu porque as pessoas gritam. Achei que deveria passar o texto mas surgiram outros problemas maiores. (Coordenadora pedagógica – 3)

Os relatos também apontam para a capacidade de o capitalismo aproveitar em benefício próprio toda a opressão que esteja histórica e culturalmente disponível. Como o trabalho de professora é exercido quase que exclusivamente por mulheres a exploração na escola aparece sob a opressão de gênero, expressando a forma como se dá o domínio de classe. Nesse sentido, a opressão de gênero experimentada pelas professoras da Rede Pública apresentam-se de maneira quantitativamente e qualitativamente diferente da opressão sofrida pelas mulheres de classes diferentes, pois está situada no contexto material e histórico fundamental para reprodução do capitalismo como sistema.

É, nesse sentido, que o trabalho das professoras faz parte do que Antunes denomina como nova divisão sexual do trabalho, em que o trabalho feminino é reservado às áreas de trabalho mais intensivo, com níveis ainda maiores de exploração, tornando o mesmo mais precarizado e com desníveis salariais ainda mais acentuados. Além disso, as professoras realizam jornadas mais prolongadas, em que suas atividades ainda assumem um caráter de dupla exploração do trabalho, no momento que exercem seu trabalho no plano público e no universo da vida privada, consumindo horas no trabalho doméstico com o que possibilita a reprodução do capital, mesmo na esfera do trabalho não diretamente mercantil, onde criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho dos maridos, filhos, alunos e de si própria. A

intensidade da exploração das professoras determina o seu processo de formação, que, por sua vez, se resume no processo de formação proporcionada pela prática educativa de sala de aula e das reuniões, como revela o relato da professora:

Participo só da formação da escola. Essa das quartas-feiras que é colocada, nós temos horário pra isso. Existem algumas coisas que me interessam na área, outras nem tanto. Cursos que teriam ser fora do horário, eu com 60 horas, é quase impossível fazer, só fim de semana, e nesse período tu tens que preparar aula, cuidar da tua casa, descansar, cuidar do teu filho, marido, mãe. (Professora NEEJA – PF – 1)

Trabalho na escola regular onde tem três turnos de aula e um de formação e aqui no EJA que é as quartas-feiras à tarde conforme o Estado manda. (Professora NEEJA – PF – 2)

A análise dos dados aponta que o método abreviado de mudança de CEES para NEEJA, abreviando o processo acaba por tornar as mudanças formais. No momento em que abrevia um desenvolvimento que se materializa de lições em lições num movimento que possibilita mudanças curriculares para além da superfície, acaba por abreviar um processo que no tempo necessário seria capaz de criticar as próprias mudanças, interrompendo continuamente seu curso, volta ao que parecia resolvido para recomeçar outra vez. Assim, o processo de mudança de CEES para NEEJA não consegue explicitar as deficiências, as fraquezas dos primeiros esforços e recuar quando necessário diante de seus próprios objetivos, para retirar novas energias até criar uma mudança real, tornando impossível qualquer retrocesso.⁸ Afirmar que os núcleos mudaram seu percurso no mesmo momento esconde a particularidade dos diferentes processos que cada Núcleo passou por ocasião da sua reforma curricular.

⁸ MARX, 1997., 28 Utilizamos a explicação de Marx sobre o processo metodológico de uma Revolução Proletária, porque acreditamos que é um processo metodológico que torna possível transformações essenciais nas diferentes dimensões da organização social, logo, é um método que apresenta possibilidade de transformação essencial do currículo de EJA.

12.5 O aprofundamento das políticas neoliberais: das políticas de EJA para a Rede Pública Estadual e Municipal aos movimentos de resistência de professores e alunos

O documento da SEC, contraditoriamente, coloca como meta para a Rede Pública Estadual “*resgatar a dívida social acumulada com jovens e adultos analfabetos e com os que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade própria,*”⁹ ao mesmo tempo que enfatiza a relevância dos exames supletivos tanto fracionados como de oportunidade única como possibilidade de resgate dessa dívida social. Essa orientação se verifica no texto dirigido aos Núcleos, cujo conteúdo trata sobre exames supletivos de oportunidade única e exames parcelados no qual está explícito sua ênfase no momento em que representa quase todo o texto que descreve a organização curricular dos Núcleos. Segundo o texto, os Núcleos devem “*assegurar a oportunidade de ensino, oferecendo Educação Básica, através de Exames Supletivos que, fracionados, possibilitam que o aluno realize em determinadas áreas do conhecimento, em um ou mais componentes curriculares (...).*”

Para justificar essa orientação, tanto se recorre às Resoluções do Conselho Estadual de Educação n.º 253/2000 e n.º 250/1999 que regulamentam em relação aos artigos 37 e 38 da LDBEN, quando trata sobre os exames supletivos,¹⁰ como ao Plano Nacional de Educação, no que dispõe sobre o desenvolvimento de um sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Este, por sua vez, determina como objetivo e meta para a EJA o aperfeiçoamento do sistema de certificação de competências para o prosseguimento dos estudos, deixando clara a concepção neoliberal. A ênfase nesse objetivo visa colocar como necessidade do Sistema de Ensino Estadual propiciar e autorizar estabelecimentos de Ensino próprios para esse fim e que a Secretaria determinou serem os Núcleos de EJA, para assegurar e garantir durante o ano todas as oportunidades de prestação de exames.

⁹ **Diretrizes Político-pedagógica: ressignificando a Educação de Jovens e Adultos:** Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2003-2006., 43

¹⁰ **Diretrizes Político-pedagógica: ressignificando a Educação de Jovens e Adultos:** Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2003-2006., 95-96.

Essa é a tradução do aprofundamento das práticas neoliberais na EJA, as quais buscam diminuir a responsabilidade do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos, abrindo mão das bases necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, no momento que enfatiza os mecanismos de certificação por meio de exames. Para justificar sua política de aplicação de exames, o documento ainda recorre ao Parecer n.º 774/1999 do CEED, no que trata sobre o uso de metodologias próprias, com atendimento individual e/ou coletivo, que atendam as características dos alunos, de acordo com o ritmo de aprendizagem. Da mesma forma retoma o Art. 7 da Resolução n. 250/1999, o qual coloca que os Núcleos poderão fracionar os exames relativos a uma determinada Área de Conhecimento. As Áreas de Conhecimento, obedecem a caracterização dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, correspondem: socio-lingüística, socio-histórica e socio-científica. Para o exame de oportunidade única, atualmente se está utilizando das provas do Exame Nacional de Certificação de Competência da EJA - ENCCEJA. Com essas medidas, a Secretaria justifica que as provas tratam de um processo de inclusão.¹¹ Fica evidente a orientação ideológica que enfatiza o atendimento individualizado do aluno e as demais formas se transformam em necessidade formal.

Para justificar suas orientações, a SEC utiliza-se oportunisticamente dos aspectos ideológicos presentes na interpretação dos professores em relação ao que significa NEEJA. Esse conceito ao ser utilizado para diferenciá-los das turmas da EJA do noturno que funcionam nas escolas, leva os professores considerar que os NEEJAs não fazem parte do sistema de EJA. Os professores caracterizam a EJA como as aulas noturnas que funcionam nas escolas regulares e não ao campo da educação que pode acontecer tanto em instituições voltadas para tal como também nas turmas das escolas do noturno. A SEC, por sua vez, utiliza-se dessa diferença para argumentar sobre a necessidade das mudanças nos núcleos que haviam se transformado em EJA com sala de aula e professores, perdendo a característica de ser um lugar para preparação e aplicação de exames. Ironicamente nesse momento não só impõe o rompimento dos currículos de educação presencial para transformar novamente esses espaços em um

¹¹ **Diretrizes Político-pedagógica: ressignificando a Educação de Jovens e Adultos:** Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2003-2006., 98-103 e 108.

lugar de preparação para exames, como também está retirando os professores dos Núcleos que continuam com atendimento individualizado. Tragicamente, a resistência dos professores que levaram a conservar as propriedades do currículo do CEES volta-se contra os mesmos, pois suas entrevistas apontam para os aspectos ideológicos presentes na sua compreensão do que são os NEEJAs, a qual está sendo utilizada contra os mesmos:

A principal diferença entre EJA e NEEJA é que se o aluno pode ser reprovado em uma disciplina, no EJA terá que repetir toda a série e no NEEJA só precisará repetir a disciplina em que foi reprovado. Pode existir escola regular com EJA, mas NEEJA é único. Os EJAs são Totalidades, existem NEEJAs que também são colocados como totalidades, nós nunca fomos totalidades, sempre trabalhamos por disciplina. É uma questão muito séria de nomenclatura, pois totalidade se refere a um todo, todas as disciplinas juntas. (Diretora -2)

EJA é diferente do NEEJA. O NEEJA é uma coisa muito fria. A própria SEC diz que isso é um balcão de exames, o braço direito da SEC, nós somos um balcão de exames, puro e simplesmente. Porque a função do NEEJA é essa, fazer exames supletivos. Porque fazemos exames fracionados. Então, o aluno que não vai fazer oportunidade única, anual, ele vem pra cá e faz a fracionada. Quando o PT assumiu foi feita uma mudança, aí começaram a formar turmas aqui no NEEJA, não havia turmas. Queriam tirar daqui a união presencial, a distância. Como o grupo era muito resistente, não permitiu, acabou ficando a sala de aula também. O NEEJA é o programa dos módulos ao mesmo tempo. (Coordenadora NEEJA – 3)

O Rigotto, ele começa a questionar nosso trabalho porque nós não somos EJA e estamos trabalhando como EJA. O NEEJA seria o lugar para se fazer as provas, o aluno teria que vir fazer provas, dividimos a matéria em três provas. Assim: o aluno faz a 1ª, se não passar faz a 2ª e se não passar faz a 3ª. Como dizem se não passar na 1ª e na 2ª, na 3ª tem que passar e se não passar o professor passa. Por incrível que pareça, quando fui ver a lei vi que ela vem anterior ao governo Rigotto, e não entendi como passou pelo conselho que decidiram transformar os NEEJAS nisso. (Professora NEEJA PF- 2)

Os aspectos ideológicos presentes na diferenciação dos NEEJAs em relação à EJA fragmenta a identidade desse campos da educação na Rede Pública Estadual, contribuindo de forma significativa para sua fragilidade, favorecendo a divisão da EJA e impedindo uma organização em defesa dessa modalidade da educação, como também bloqueia a possibilidade da construção de um currículo que atenda a necessidade da EJA. A SEC utiliza-se oportunisticamente dessa diferença para aprofundar as políticas neoliberais no campo da EJA nesse Estado, conforme analisamos nesse texto, com fechamento de turmas, em especial na EJA, como forma de “racionalizar” os custos na educação. Esse fechamento embora já venha se intensificando há algum tempo, não era de conhecimento dos professores dos NEEJAs por ocasião da pesquisa de campo, em 2006. Nesse momento, os professores envolvem-se nessa discussão, pois a política

de fechamento de turmas de EJA chegou nesse espaço, com a justificativa de transformar em um lugar de aplicação de exames. Até então parece que se tratava de uma questão que não lhes dizia respeito. Era como se a transformação dos NEEJAs em espaços de aplicação de exames parcelados não tivesse relação nenhuma com o fechamento das turmas nas escolas.

A resistências dos professores e alunos dos NEEJAs em relação às imposições da Secretaria está acontecendo de forma fragmentada. Parece não ser parte da luta geral em prol da EJA enquanto um campo específico da educação. A luta por não fechar as turmas dos NEEJAs não está conseguindo se articular com as turmas de EJA das escolas, fragilizando assim as possibilidades de conquista. A resistência de professores e alunos do NEEJA que vive a experiência de trabalhar com turmas de alunos é clara:

A transformação dos NEEJAs em um lugar que prepara para exames está apoiada na lei que diz que o NEEJA teria essa obrigação. Nós tivemos uma discussão bem importante junto a assembléia legislativa e com o sindicato buscando evitar. Eles [SEC] queriam que fizéssemos os exames supletivos. Conseguimos segurar, a SEC sempre pressionando e nós tentando fazer como acreditamos ser melhor, apesar da SEC tentar atrapalhar. Hoje é algo que tenho que fazer, preparar as provas, mas preparar o material é praticamente inviável. É triste ver que tenho que fazer o que não acredito. Fui com meu primo em outro EJA, para ele fazer as provas, os alunos compram as apostilas que são muito pobres, com conteúdos que não acrescentam nada. A história vira algo factual, até entendendo a posição do aluno que precisa de um certificado rápido, para o trabalho ou que tenha que apresentar numa empresa. (Professora NEEJA - PF -2)

Pelos alunos gostarem do sistema, se sentirem gratificados e dizerem que estão aprendendo conseguimos manter. Mesmo assim hoje fui notificada que terei que fazer três provas numa etapa para os alunos para a modalidade a distância porque no ano que vem teremos todas as etapas do ensino a distância. Alguns professores que têm uma carga horária sobrando que era usada para a biblioteca será usada para o ensino a distância. (Professora NEEJA – PF- 2)

Nesse momento, os professores dos NEEJAs estão realizando uma série de movimentos, os quais estão sendo destaque na imprensa local. Esse abrangem desde passeatas públicas até audiências públicas na Assembléia Legislativas na tentativa de pressionar o legislativo para intervir no processo de fechamento dos NEEJAs transformando em um lugar de aplicação de exames. Em reportagem do Correio do Povo de 6 de setembro de 2007 coloca como manchete: “ *Fechamento de NEEJA gera prejuízos*” e tem como título: *Comunidade escolar repudia determinação da SEC, que deixará sem aulas cerca de mil adultos*”. A reportagem traz a fala da diretora do NEEJA-

PF que afirma “*Queremos aulas presenciais e repudiamos a idéia de transformá-las em supletivo. (...) Segundo determinação da SEC é para que esse NEEJA passe a atuar como os que oferecem só apoio a alunos, que devem estudar em casa e tirar as dúvidas no Núcleo.*” Na mesma reportagem a coordenadora da EJA da SEC “*argumenta que NEEJA não é EJA onde há aulas presenciais e que a direção do Paulo Freire foi alertada*”

Todavia, o movimento parece estar direcionado para o fechamento de turmas do NEEJA sem uma relação com o ataque ao campo da EJA pela política neoliberal do governo Yeda, que justifica que os adultos não precisam de educação. Essa característica fragiliza a organização dos professores de EJA, os quais estão organizados como escola e não como Rede Pública Estadual nem como categoria de professores de EJA por meio da sua entidade de classe, no caso o CPERS, o qual aparece nessas manifestações. Essa é uma especificidade que diferencia da organização dos professores de EJA da Rede Pública Municipal. Como vimos os professores municipais ao se constituírem mais com identidade de EJA, tanto nas escolas como no CMET, fortalecem sua organização para a defesa das conquistas desse campo da educação, ao mesmo tempo que essa organização assume contornos de categoria no momento que a luta em prol a EJA se dá por meio da ATEMPA, que, por sua vez, cria novas formas de organização para acolher a especificidade da EJA.

12.6 A gestão democrática das instituições de EJA - CMET e NEEJAs da conquista do movimento de professores à realização cultural e ideológica da democracia capitalista

Nossa pesquisa aponta que a gestão democrática da escola remonta a década de 1980 como materialização de reivindicações dos professores, viabilizada tanto por vários movimentos organizado pelo CPERS/Sindicato como: greves, debates e seminários nos núcleos, em escolas e Encontros Estaduais de Educação. Por conseguinte a luta pela gestão democrática nasce como parte da luta por uma política educacional democrática no Estado e no país. É uma luta localizada no quadro mais amplo da situação econômica, social e política nacional no contexto da

redemocratização brasileira. Nesse sentido a gestão democrática tal como colocada pelo CPERS/Sindicato buscava: o acesso e a permanência do conjunto das crianças e jovens na escola, a participação da comunidade escolar e de setores sociais na gestão do sistema de ensino e um projeto pedagógico voltado para o fortalecimento da escola pública. Essas reivindicações começam a se materializar ainda na década de 1980, com os Conselhos Escolares, a eleição de diretores, a participação no Conselho Estadual de Educação, o calendário trimestral de reposição de verbas.

Todavia, quando uma possibilidade se torna realidade, novas contradições surgem, em especial com a conquista da eleição de diretores e do Conselho Escolar. Esse processo desafia para continuidade da luta pelo real processo democrático da escola. Realçamos que enquanto na década de 1980 as reivindicações pela democratização da escola é impulsionada pelas lutas sociais que buscam a redemocratização da sociedade, a década atual apresenta uma burocratização dessas conquistas como uma tendência geral das organizações dos trabalhadores.

Logo, a década atual, com o processo de burocratização, as conquistas democráticas tanto geral como da escola se encontram em retrocesso e direcionam as lutas para a legitimação dos projetos dos governos. Esses projetos na medida que não são neutros produzem–reproduzem na cultura escolar experiências de classe mediadas pelo princípio da conciliação de classes. Contraditoriamente as organizações dos trabalhadores em geral buscam soluções para enfrentar o problema da burocratização das entidades que os representam. Essa luta por sua vez pode contribuir de forma significativa para enfrentar a burocratização das representações dos alunos, professores e funcionários na escola.

O avanço no processo de democratização da gestão escolar exige problematizar a estrutura burocratizada de escola. Para isso é necessário explicitar que os representantes ao apoiarem-se fora do controle da comunidade escolar separam-se de quem deveriam representar, em decorrência abandonam a defesa dos interesses de quem o elegeu na mesma proporção que centram suas ações na negociação com o governo. Dessa forma os órgãos de representação assumem um papel de mediador dos governos no sentido de controlar o conflito de classes tal como se apresenta na cultura escolar e as direções e conselhos escolares assumem um papel de

representante da burocracia a serviço dos objetivos do governo. Ao mesmo tempo o governo se utiliza de privilégios matérias dos diretores(funções gratificadas) para transformá-los em seus representantes e deixarem de lado o projeto que representa a comunidade que o elegeu e, suas ações se limitam ao “possível” dentro da situação dada pelo princípio de colaboração de classes.

Por conseguinte o papel das direções e dos conselhos escolares, como direção política concreta da escola é um elemento decisivo, pois pode fazer da escola um lugar de luta dos trabalhadores em defesa de seus interesses. Isto não significa dizer que a direção determina tudo, visto que sua ação está sempre limitada às condições concretas da relação de forças do contexto mais geral. Nesse sentido, numa situação em que a relação de forças é adversa, independentemente do caráter e da combatividade da direção, as conquistas em relação a defesa das reivindicações da escola podem ser mínimos. Ao mesmo tempo a consciência dos próprios professores e alunos muitas vezes constitui em obstáculo importante, que limita a ação da direção no sentido de desenvolver a participação dos mesmos no controle cotidiano da vida da escola. No entanto a relação é dialética e mesmo nessas situações, a ação da direção e do conselho é importante, pois ela pode ajudar a avançar na superação das relações que reproduzem os princípios da democracia burguesa na cultura escolar centrado nos processos eleitorais, ao mesmo tempo que pode potencializar novas possibilidades.

Nesse sentido para que a escola avance no processo de democratização, é necessário uma direção comprometida não só com a defesa dos interesses mais imediatos da escola, mas também com a luta histórica dos trabalhadores pela escola pública. Para isso é necessário explicitar as deficiências, as fraquezas dos primeiros esforços, ou seja da eleição de diretores e de conselhos escolares, para retirar novas energias e dar vida a luta que possibilite criar mudanças reais, impossível de qualquer retrocesso. Nesse sentido essa pesquisa busca explicitar os limites da gestão democrática nas instituições de EJA estudadas, para apontar o quanto reproduzem as contradições que se apresentam nas tendências gerais de burocratização das organizações de trabalhadores. Isso por que a gestão democrática na escola é uma prática em que a cultura e a ideologia burguesa, ao invés de serem impostas, são produzidas, de forma contraditória, em que as pressões da sociedade capitalista por

meio do Estado não se dão de forma mecânica, visto que alunos, professores e funcionários possuem um poder, este, por sua vez, está calcado em suas próprias formas culturais.

Na prática, a gestão democrática é determinada pelas limitações dos processos de seleção que ocorrem na vida da escola em que a noção de luta por meio do poder, os professores, alunos e funcionários vivem experiências de classes que reconstitui uma divisão social entre dominantes e dominados, tal como se configura na escola. Nesse sentido, a burocratização da gestão democrática reduzindo-a aos processos eleitorais transforma representantes eleitos pela comunidade escolar em cargos de confiança da Secretaria da Educação. Essa é uma forma privilegiada e crucial da manutenção das relações de poder, tal como experienciada diariamente, que contribui significativamente na criação de bases objetivas para processos culturais subjetivos recriadores da divisão social entre dominantes e subordinados. Contraditoriamente as conquistas do movimento de professores que materializa sua resistência ao processo de dominação e opressão, tragicamente reproduz o modelo do opressor e a própria dominação.

A tragédia e a contradição estão no fato de que a própria conquista do movimento dos professores para transformar a gestão da escola em um processo democrático é uma conquista limitada, distorcida e acaba por reproduzir a democracia burguesa que volta-se contra professores e alunos, mesmo que de forma involuntária, por meio de complexos processos ideológicos gerais que transforma os representantes da escola na burocracia a serviço do governo. Assim a democracia escolar, quando centrada no processo eleitoral, deixa de lado as ações cotidianas e recria a experiência de dominação de classe com as marcas da dominação masculina patriarcal e sexista, existente dentro da própria experiência de classe, no interior da cultura política brasileira.

A aceitação da condição de dominado efetiva-se, entre outras formas, no momento que elegemos representantes que recriam a cultura de dominação, contribuindo significativamente na reprodução global da totalidade social e especialmente na reprodução das condições sociais necessárias para um certo tipo de educação. A burocratização da gestão democrática da escola por um lado faz com que

as representações eleitas pela comunidade escolar, entre em conflito entre atender quem o elegeu e as ordens da secretaria, por outro lado os mecanismos de resistência dos professores, alunos e funcionários a sua condição de oprimidos recai sobre a representação da burocracia do governo mais próximo da escola. Ao mesmo tempo os relatos apontam que os professores reproduzem a cultura política brasileira eletista que responsabiliza os alunos pelas distorções do processo eleitoral na escola responsável por eleger representantes que assumem o papel da burocracia do governo dentro da escola:

Não é fácil nem agradável estar na direção, têm horas que a situação é bem complicada. Ao meu ver a situação é difícil, pois preciso ouvir meus professores que me elegeram, mas tenho a minha mantenedora que passa as ordens. (Diretora -3)

Há um grupo aqui que não aceita sugestões da direção. Não é o meu caso, porque ela foi eleita, mas quem elege hoje são os alunos. Antes era 2 por 1, agora é 1 por 1. (Professora CEES atual NEEJA- MD e ProJovem)

A mudança de CEES para núcleo foi uma orientação da mantenedora e da direção da época, que decidiram que deveríamos eliminar os módulos e trabalhar somente com o presencial. Quando fui eleita que começamos com esta nova leitura que deveríamos oferecer as duas modalidades, tanto com o presencial como com o não presencial. Nunca é nós que decidimos é sempre a mantenedora, não temos opções, fazemos adaptações pela realidade que temos e o tipo de público que recebemos. Eu, como direção é muito difícil porque antes houve uma resistência do grupo para passar de módulo para presencial. Foi feito todo um estudo da parte pedagógica e da lei, e houve uma nova adaptação. Como todos os professores tinham uma vivência de trabalhar com módulos no momento que voltaram para sala de aula ficou difícil. Agora tenho que promover mudanças novamente e estou encontrando dificuldade porque a maioria dos professores concorda que o atendimento diário do aluno é a melhor opção, mas a mantenedora quer o não presencial. (Diretora - 2)

Como se destaca nas representações da escola o papel de representar a burocracia do Estado mais próximo do local de trabalho os relatos enfatizam a preocupação de que *não haja discórdia* entre a direção e professores. É como se a direção fosse neutra politicamente que *deve aprender ouvir para não causar discórdia*, em que o *bom relacionamento é essencial*, ou *dizer as coisas sem ofender, parecendo que a escola deve se caracterizar por um grupo de amigos onde todos partilham da mesma posição política, em decorrência o conflito é visto como negativo*. Todas essas características são realçadas como necessárias, na mesma intensidade que não aparece a posição política das representações da escola, nem em relação ao espaço de trabalho, nem em relação as orientações do governo que definem os rumos da escola. Ou seja, é marcante no espaço da escola os princípios positivista da

manutenção da ordem que alimenta a sociedade de classes, tal como configurada no espaço escolar, que se traduz numa pretensa neutralidade política do governo, pois segundo princípios positivistas este deve ser um técnico que conduz sua prática no sentido de não explicitar o conflito que a micropolítica escolar engendra.

Tratar com as pessoas, pois aprendi me controlar, ouvir antes de criticar. É um trabalho que sempre teremos falhas, aprendi a ser menos crítico comigo e ter mais paciência. Aprendi uma coisa bem pessoal, às vezes esperamos muito de umas pessoas e quase nada de outras, e verificamos que aquelas pessoas que esperávamos muito, muito quem nos dão e aquelas que esperávamos quase nada nos devolvem muito mais. Uma coisa que gosto na direção é que não foi incentivada nenhuma disputa, nenhuma discórdia, por isso me sinto muito feliz pois tinha medo do meu temperamento porque não guardo raiva, sou muito espontâneo e aprendi a me controlar. (Diretor - 1)

O bom relacionamento é essencial para a equipe. Poder conversar com as pessoas de uma maneira sincera, sem agredir, não é muito fácil dizer as coisas de uma maneira sem ofender ninguém. É meio complicado, mas buscando aquilo que é melhor para todos. Isso envolve saber tratar com todo mundo de forma igual, aberta, mas sempre procurando com o que a gente tem de meta. A gente quer isso, então para isso a gente está buscando e as pessoas têm que trabalhar nesse sentido, as vezes a gente tem que dizer umas verdades para as pessoas que não gostam. (Vice-diretor - 1)

Os relatos das representações da escola também realçam o seu papel de administrador que reforça outro princípio positivista, o da administração orçamentária eficiente para dirigir o caminho da escola em que a capacidade de administrar destaca-se à posição política do projeto de escola, ao mesmo tempo que a precariedade dos locais onde funcionam as instituições de EJA não é relacionado ao projeto de governo que representa um projeto de sociedade e ocupa grande parte do tempo de trabalho da direção na resolução de questões como: combinar uso de espaços, melhorar equipamentos. Logo, desde a necessidade de ter uma visão ampla da escola até de formação está relacionada a uma boa administração. É o saber técnico que prevalece, realçando o papel de representação burocrática do Estado no local de trabalho em detrimento do papel de representantes da comunidade escolar:

Primeiro acho que tem que ter uma visão do todo, principalmente nessa parte de funcionamento da escola, às vezes se pensa em fazer tal coisa, só que essa coisa tem que ser bem concatenado, tipo se planeja uma tal atividade, pra essa atividade precisa um equipamento, uma sala específica, então tu tens que ver se isso está disponível, se não está fechando com mais ninguém, nesse sentido. Tem que ter uma visão ampla. Vai fazer um calendário anual, tal atividade para ser planejada, basta a gente dizer: vamos fazer? O que vai envolver isso? Não é dizer vamos fazer, mas tudo aquilo que envolve. Isso é o que a gente precisa ter sempre presente, uma visão ampla de tudo aquilo que envolve uma atividade.

Como eu já tinha, experiência de administração, de tu ter o dinheiro e ter que barganhar com lojas, com fornecedores, buscar o preço mais baixo e assim por diante. A gente tem que fazer o dinheiro render, na

realidade é isso, tu tens aquela quantia, por exemplo, dois anos antes de a gente assumir, a gente pega as contabilidades anteriores até para ver os orçamentos feitos para ver como eram, aí tu começa a olhar os materiais antigos e sabe que podemos economizar, fazer a relação custo. Esse ano teve curso para formação de diretores, curso bem amplo, desde como tratar com as pessoas até essa parte administrativa, mas quando a gente entra não tem isso, tem que ir catando, pergunta pra direção anterior como fazia, vai buscar na SMED. (Vice- diretor- 1)

Fui criando prioridades. Junto com o conselho escolar, fazia toda uma programação, e negociamos muito com as empresas para baratear os computadores, televisão, DVD, ar-condicionado e demais reformas na escola. Tudo isso para melhorar as condições e infra-estrutura, para agilizar todo o atendimento. Os professores e os alunos não tinham Internet. Agora coloquei computador na direção, na secretaria e na biblioteca para os alunos. (Diretora - 3)

APONTAMENTOS FINAIS

1 - Os aspectos contraditórios na ampliação da EJA na rede Pública de Porto Alegre apontam que: por um lado é a ideologia de longa data que justifica o seu funcionamento de forma precária, por outro a resistência dos professores a essa precariedade, aponta para a possibilidade de movimentos organizados de professores na conquista da EJA como direito que por sua vez contribui de forma significativa para a superação dos aspectos ideológicos que justificam o tratamento da EJA desde o campo das políticas socio-filantrópicas as quais alimentam as relações de opressão.

2 – A história recente da EJA:

- na Rede Pública Municipal favorece a consolidação da identidade de professores desse campo da educação, e junto com os alunos, se organizam em movimentos de resistência como: “ocupação” das escolas e utilização de sua estrutura, conquista de novos espaços e criação de novas estruturas, criando práticas educativas que tencionam para que o compromisso histórico do direito a educação escolar aos jovens e adultos saia da formalidade e torne-se possibilidade real;

- na Rede Pública Estadual ao tratar os NEEJAs fragmentados das turmas de EJA das escolas, contribui de forma significativa para o fortalecimento dos aspectos ideológicos que divide os trabalhadores desse campo da educação e impede sua identidade enquanto Rede Pública de EJA, em decorrência fragiliza movimentos organizados em prol essa modalidade da educação. Os mesmos aspectos ideológicos que divide os trabalhadores da EJA é utilizado oportunisticamente pelo governo para implementar as políticas neoliberais no campo da educação, fechando as turmas de EJA em geral e tornando os Núcleos somente como um lugar de aplicação de exames, suprimindo o dever do Estado com a oferta da formação na mesma medida que se responsabiliza só pela certificação.

3 - A educação a distância como fundamento do currículo em EJA na Rede Pública de Porto Alegre:

- as Tecnologias de Comunicação e Informação reduz-se à utilização de módulos com orientação e lista de conteúdo para o aluno pesquisar, configurando-se

em práticas educativas realizadas de forma precária que não dá conta nem da preparação para exames. Logo educação a distância é uma categoria que encobre a precariedade do processo de escolarização para esse universo de alunos e representa as relações da sociedade em geral no contexto atual tal como traduzida nesse campo da educação. Ela recria os mecanismos que negam aos trabalhadores, mesmo aqueles que procuram a escolarização, o acesso aos bens culturais trabalhado na escola, reafirmando os parâmetros do capitalismo contemporâneo que determinam o princípio de que para os supérfluos ao processo produtivo que visa lucro em detrimento da vida, nem a educação elementar é necessária;

- Por outro lado serve de subterfúgio para completar a carga horária exigida nos dispositivos legais estranhos à realidade dos jovens e adultos. Nessa modalidade, destaca-se o trabalho individualizado com alunos que objetiva atendê-los para tirar dúvidas, exacerbando o individualismo que reproduz as relações capitalistas;

- reforça os processos ideológicos que fazem com que professores e alunos acreditem e invistam em práticas educativas completamente empobrecidas que realimentam a própria exploração e opressão, levando-os a lutarem para manter práticas capazes de bloquear as possibilidades de desenvolver o seu devir-humano.

4 – A Educação Presencial como fundamento do currículo em EJA na Rede Pública de Porto Alegre:

– muda o estado qualitativo do currículo com o desenvolvimento de práticas educativas que envolvem a relação não só professor-aluno, mas entre alunos, tornando a sala de aula essencial, superando as condições que favorecem o fundamento individualista na relação ensino-aprendizagem chamando a vida novos currículos;

- cria novas contradições que exigem novas mudanças para tornar real a superação dos limites do currículo que atenda a necessidade dos jovens e adultos trabalhadores. Dentre elas, as condições materiais precárias podem dificultar as novas possibilidades das práticas educativas em EJA, recriando os mecanicismos ideológicos que continuam excluindo os jovens e adultos dos bens culturais trabalhados na escola e alimentando a assistência formal desse campo da educação.

5 – A criação de novos currículos em EJA:

- tanto o conceito restrito de alfabetização que se caracteriza pela escrita de um bilhete simples como quatro primeiros anos do ensino fundamental encerram contradições. O primeiro tanto recria como nega os aspectos ideológicos vigentes na sociedade brasileira, por que como conceito restrito mesmo que seja do processo inicial de alfabetização ajuda-os a libertarem-se do preconceito e a estigmatização em relação ao analfabeto, recria por que fundamenta cursos de alfabetização de jovens e adultos de curto prazo, negando-lhes a possibilidade de acesso ao nível de letramento para usufruir de fato da cultura escrita. O conceito ampliado acaba por reforçar os múltiplos preconceitos em relação ao analfabeto, mas efetiva os primeiros passos no processo de escolarização e alfabetização em termos de domínio efetivo da leitura e da escrita. Ambos os conceitos têm importância significativa sob o ponto de vista educacional, social e político;

- ao reforçarem uma aparente autonomia da escola e das redes públicas, fazem com que as mudanças na continuidade recriem experiências que reproduzem sob novas formas aspectos ideológicos que alimentam a fragmentação do currículo de EJA em Porto Alegre, recriando processos educativos que voltam-se contra a singularidade desse campo da educação, fragilizando a possibilidade de avanços essenciais para as práticas educativas em EJA que visem a emancipação desses alunos;

- tanto coloca como necessidade superar a burocracia das escolas, que torna a mesma estranha a esses alunos apontando para a relação de alteridade com a educação escolar de crianças, como explicita a necessidade de um currículo de EJA comum à Rede Pública que garanta a possibilidade real do compromisso histórico de ampliação do acesso aos fundamentos necessários ao diálogo com o repertório de conhecimentos trabalhados na escola, tanto em instituições específicas como em turmas de EJA;

- ainda reproduz, de forma inconsciente, os aspectos ideológicos da formação social brasileira que colocam a educação pública para jovens e adultos desde a concepção de educação compensatória, ao acreditar que por se tratar de educação para trabalhadores não se deve "*puxar muito*," ou que instituições voltadas a esse universo *não é lugar de ensinar mas de lembrar o que já sabem*, recriando mecanismos

que negam o acesso ao repertório de conhecimento trabalhado na escola mesmo para os trabalhadores que estão nela inseridos;

- a construção da cidadania, como princípio básico que fundamenta o currículo de EJA, materializa a concepção política da Administração Popular na história recente da Rede Pública de Porto Alegre. Esse princípio por um lado neutraliza interesses antagônicos presentes na sociedade e os conflitos deles decorrentes, alicerçando-se em uma aparente igualdade entre as pessoas que a sociedade de classes não comporta, por outro lado significa um conjunto de responsabilidades históricas a serem cumpridas, em especial em relação ao acesso a bens culturais que pode contribuir com a luta pela igualdade de fato. A conquista desse direito cria condições de mudanças na continuidade, que pode contribuir para romper com aspectos ideológicos de longa data que sustenta regras criadas a partir do estatuto da carência, traduzidas em políticas socio-filantrópicas nesse campo da educação;

- o princípio da autonomia moral e intelectual e o trabalho cooperativo do currículo de EJA, na história recente da Rede Pública de Porto Alegre, materializam a influência da formação acadêmica dos professores e da assessoria da universidade. Essa concepção realça a referência construtivista das práticas educativas dos professores, materializada na avaliação do aluno, o qual é visto desde os parâmetros dele mesmo. Essa orientação aproxima a concepção das práticas educativas da EJA da noção de competências, onde há ênfase nos valores individuais e os valores sociais tornam-se secundários, centralizando a preocupação dos professores em como o aluno aprende sem uma relação com a seu pertencimento de classe;

- as soluções para a organização das práticas educativas por meio de Totalidades de Conhecimento configura-se como mudança na continuidade, mudando mais a forma, enquanto o conteúdo permanece o da tradição escolar em geral. Nesse sentido, as categorias utilizadas encerram diferentes significados, destacando-se a ênfase nas práticas educativas interdisciplinares, ao mesmo tempo que há diferentes interpretações para essa categoria. Interdisciplinaridade tanto é vista como diálogo entre os professores das áreas específicas de forma que cada um possa ampliar a compreensão da sua própria área sem a perda da especificidade, como parte de um ponto de vista de projeto coletivo em que os professores das áreas tratam sua

especificidade a partir do mesmo tema. A mudança mais significativa desse currículo está no rompimento com a concepção hierárquica que sustenta diferentes cargas horárias para algumas disciplinas, definindo a mesma carga horária para o conjunto delas;

– a seleção de um vasto campo de conhecimento, por meio de práticas educativas que envolvem muitas disciplinas, encontra limites nas circunstâncias dadas pela realidade material e cultural dos alunos. Isso porque tanto o tempo escasso dos trabalhadores que exercem seu trabalho de forma precária, organizando sua vida entre momentos que procuram trabalho e quando encontram, são formas de trabalhos que intensificam as condições de exploração dos mesmos, como pela concorrência com as múltiplas possibilidades de práticas educativas à disposição na sociedade atual, que estão a serviço dos aspectos ideológicos necessários à formação do trabalhador conforme as condições de dominado, levando aos próprios trabalhadores atribuírem sentido secundário ao processo de estudo que pode proporcionar acesso ao repertório de conhecimento da cultura escrita. A relação que o trabalhador estabelece com o processo de estudo define seu envolvimento com o processo de escolarização. A prioridade ou não aos estudos é determinada pela relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador e está junto com o emancipar-se dos aspectos ideológicos que os levam a sonharem e desejarem o projeto do opressor;

– aspectos ideológicos de longa data que atuam sobre e por meio da cultura brasileira formam a subjetividade dos alunos jovens e adultos, levando-os a culpabilizar-se pelo não acesso a cultura escrita, criando sentimentos de incapacidade em aprender a leitura e a escrita na sua plenitude. Assim, as normas, valores, preconceitos, hierarquia e discriminação da formação social brasileira, ao formarem esse universo de brasileiros, voltam-se contra os mesmos, criando sua subjetividade como pessoas incapazes de pensar e decidir, como pessoas ignorantes que se consideram inferiores. Esses indicadores apontam para que as dificuldades de aprendizado criadas socialmente são fonte de intenso sofrimento pessoal para desenvolver novas aprendizagens, exigindo deslocar o foco da psicologia para a realidade social e a superação dessas dificuldades exige a forma mais difícil de libertação que é a própria emancipação das condições sociais que os oprime;

- as práticas educativas por um lado apontam indicadores de avanço no momento que são aulas comprometidas com a possibilidade de proporcionar o diálogo do aluno com o repertório cultural da língua escrita, proporcionando uma descoberta da escola como um lugar onde se desenvolve aprendizagens que chamam à vida a ampliação de seus conhecimentos tanto por aqueles que têm um longo processo de fracasso escolar como por aqueles que as acessam pela primeira. Por outro lado também agem como mecanismos de negação do acesso à cultura escrita aos filhos dos trabalhadores e a eles próprios, em que a relação de estranhamento do professor com seu trabalho tornando sua atividade vital em um meio, está para com as práticas educativas desenvolvidas com os alunos.

6 – A reunião dos professores como parte do currículo da EJA em Porto Alegre:

- é uma possibilidade real para partilha entre as formações individuais, visto que a formação acadêmica necessária ao exercício do trabalho do professor está consolidada entre os professores da Rede Pública. Contraditoriamente se destaca um processo complexo que alimenta os aspectos ideológicos presente na cultura escolar que transformam o espaço das reuniões estranho a necessidade dos professores. São aspectos que levam os professores a criarem mecanismos de resistência, os quais tragicamente os impedem de transformarem esse espaço em um momento de formação, inviabilizando a possibilidade de romper com a ideologia que os interdita de expressarem os saberes criados no decorrer de suas práticas. Os espaços de reunião acabam sendo uma experiência em que os professores recriam o estranhamento de si mesmo, tecendo as relações com o grupo segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador, na qual ironicamente reproduz a própria opressão;

- o limite para a reunião se transformar de fato em um espaço de formação está nas condições materiais e culturais do professor, tal como expressado na experiência de classe, com prolongadas jornadas de trabalho, em que o trabalho de professor é mais um dos vários, o qual assume a forma de meio para a sobrevivência, tornando a formação necessidade secundária. Essa relação com o processo formativo faz com que a reunião acabe nela mesma, suprimindo o estudo que proporciona o distanciamento necessário à reflexão.

7 - A gestão democrática como uma prática educativa das escolas de EJA:

- ao mesmo tempo que é uma conquista dos professores ao sofrer o mesmo processo de burocratização dos movimentos dos trabalhadores se tranforma em uma prática onde a cultura e a ideologia que legitima a sociedade de classes, ao invés de ser imposta, é produzida de forma contraditória. O processo democrático ao ser burocratizado centra-se nos processos eleitorais tanto da direção como do conselho escolar e subtrai as ações cotidianas, abre espaço para que as pressões da sociedade de classes, por meio do Estado, não se dê de forma mecânica, mas utilizando-se oportunisticamente do poder dos alunos e professores, calcado em suas próprias formas culturais, reproduzindo desde a escola, por meio de eleições, cargos de confiança da Secretaria da Educação. É uma forma privilegiada e crucial da manutenção das relações de poder que mantem as relações de classe e contribui para a criação das bases materiais reponsáveis por amalgamar processos culturais subjetivos que recriam a divisão social entre dominantes e subordinados tal como experienciada diariamente;

- contraditoriamente, a conquista dos professores e alunos que amaterializa o processo de resistência a dominação. A tragédia e a contradição estão no fato de que a própria conquista de eleição direta de direção e de conselhos escolares é uma conquista limitada, distorcida, e quando burocratizada se volta contra professores e alunos, de forma involuntária, por que é por meio de complexos processos ideológicos gerais tal como produzidos na escola. Essa característica da gestão democrática da escola faz com que as representações dos alunos, professores e funcionários entre em conflito entre atender quem os elegeu e as ordens da Secretaria, por outro lado os mecanismos de resistência dos professores a sua condição de oprimidos recai sobre a repretensão da burocracia do Estado mais próximo da escola, materializada nas representações da escola;

- intensifica-se o mito da neutralidade das representações da escola, no momento que a posição política torna-se secundária diante da prioridade administrativa, recriando sob nova roupagem os princípios positivista na escola, em que se realça a manutenção da ordem, expressa em uma pretensa neutralidade política do governo,

que deve ser um técnico em que a capacidade de administrar o conflito se destaca sobre a posição política do projeto de escola.

REFERÊNCIAS

- ABERS, Rebecca. **“Do clientelismo à cooperação: políticas participativas e organização da sociedade civil em Porto Alegre”**. Cadernos Ippur, V. 12 (1): 47-78. Janeiro - Julho 1998.
- ALMEIDA, Jose Maria de. **Os sindicatos e a luta contra a burocratização**. São Paulo: Sundermann. 2007.
- ALTHUSSER, Louis. **“Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação)**. In: ZIZEK, Slavoj (Org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ANDREOLA, Balduino A. **“Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul”**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 13, n.º 2, 1988.
- ANGELIM, Maria Luiza Pereira. **Educação Básica de jovens e adultos mediadas e não Mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs multimídia em comunidade de aprendizagem em rede**. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- APPEL, Michael W. **“Currículo e poder”**. In: Educação e Realidade, V. 14 n. 2, 1989.
- APPEL, Michael W. **“É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho”**. In: Educação e Realidade, V.11, n.2, 1986.
- APPEL, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARAVANIS, Evangélia. **Uma utopia anarquista: o projeto social dos anarquistas do periódico ‘A Luta’ e o seu desejo de mudar o rumo da História em Porto Alegre:1906-1907**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em História) - Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ARISTÓTELES. **Tratado da Política**. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1977.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **“O direito do trabalhador à educação”**. In GOMES, Carlos Minayo. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3.ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

AZEVEDO, José Clóvis de. “**Apresentação**”. Cadernos Pedagógicos da SMED, Porto Alegre, n. 9, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber, 2004.

BENJAMIN, César. “**Escravos de ganho**”. Caros Amigos: ano IX, número 102, setembro 2005.

BENSAÏD, Daniel. **Marx o Intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOFF apud GADOTTI, Moacir.(Org.) **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOLETIM informativo n.º 15 (versão preliminar). PIE- Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

BORDIEU, Pierre. EAGLETON. Terry. “A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista”. In: ZIZEK, Slavoj.(Org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BORGES, Liana. **Em busca da Totalidade Perdida: totalidade de conhecimento, um currículo em educação popular**. Cadernos pedagógicos da SMED. n. 8, Porto Alegre, 1996.

BORGES, Liana; FERREIRA, Ana Rita de Lima. **Cadernos Pedagógicos EJA**. n. 1, Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. 2000.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre educação popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; NOGUEIRA, Adriano. “**A contribuição da antropologia: uma reflexão gravada na vila**”. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Na escola que fazemos: uma reflexão intedisciplinar em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Parecer n. 11/2000**, Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acessado em 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Parecer n.º 37/2006**. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acessado em 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1998**.

BRASIL. **Decreto Presidencial n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. São Leopoldo: UNISINOS, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei n.º 10.172/2001**. Disponível em www.portal.mec.gov.br, acessado em 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, **Resolução n.º 01/00**. Disponível em www.portal.mec.gov.br

BULHÕES, Maria da Graça. **A luta dos professores gaúchos – 1979/1991: o difícil aprendizado da democracia**. Porto Alegre: L&PM, 1992.

CADERNO de resoluções do Congresso Nacional de Trabalhadores – CONAT: São Paulo: CONLUTAS. 2006.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARTA/MANIFESTO dos trabalhadores em educação de jovens e adultos da rede Municipal de Porto Alegre. 18 de outubro de 2006. Porto Alegre: ATEMPA, 2006.

CASTILLO, Afonso; LATAPI, Pablo. **“Educação não formal de adultos na América Latina: situação atual e perspectivas”**. IN; WERTHEIN, Jorge (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.

CEDS - Centro de Estudos e Debates Socialistas . Comitê de redação: **Uma crítica ao Orçamento Participativo**. Caderno de Debate n.º 1. Porto Alegre, 2002

CEDS – Centro de Estudos e Debates Socialistas. **“Educação – pelo direito ao conhecimento: os limites da escola por ciclos de formação”**. Debates n.º 2, 2003.

CHAUI, Marilena de Sousa. **“Introdução”**. In. LAFARGUE, Paul. **O Direito a preguiça**. São Paulo: Hucitec, Unesp. 1999.

CHAUI, Marilena de Sousa. **“O que é ser educador hoje? Da morte da ciências à morte do educador”**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Educador: vida e morte**. 10.ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CHAUI, Marilena de Sousa. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 3 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHAUI, Marilena de Sousa. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHAUI, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos)

CHAUI, Marilena de Souza. **“A ideologia neoliberal e universidade”**. In; OLIVEIRA, Francisco de, PAOLI, Maria Célia. (Orgs.) **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC. 1999.

CHAUI, Marilena de Souza. **“Universidade pública sob novas perspectivas”**. Poços de Caldas, 2003. (Digitado). Trabalho apresentado na conferência de abertura da ANPED.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **Sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. 3.º ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CORREIO do Povo, de 4 de fevereiro de 2005.

CORREIO do Povo, de 6 de setembro de 2007.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **“Manifestações iniciais de educação libertadora no Rio Grande do Sul”**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n.1, 1991.

DAVIES, Nicolas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez. 2004.

DAVIES, Nicolas. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

DI PIERO, Maria Clara. “Um balanço da educação recente de jovens e adultos no Brasil: alfabetização e cidadania”. Revista da educação de Jovens e Adultos. n. 17. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DI PIERO, Maria Clara. **A política Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre (RS): um estudo de caso – PUC- SP**, 1996.

DUTRA, Olívio. “Bem vindos cidadãos do mundo”. In: CATANI, Antonio David. **Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS; Petrópolis: Vozes, 2001.

EAGLETON Terry. **“Pós-modernismo e intelectuais: de onde vem os pós-modernistas?”** In: WOOD, Ellen Meiksing; FOSTER, John Bellamy (Orgs) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre Artes Médicas 1989.

FERNADES, Rogério. **“As cortes constituintes da nação portuguesa e a educação pública”**. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **História e memória da educação no Brasil**. v. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. **“História quantitativa da alfabetização no Brasil”**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

FERRARO. Alceu Ravanello. **“Preparação para o trabalho: considerações de um sociólogo”**. In: **Educação e trabalho**. Educação e Realidade v.9 n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio grande do Sul, Faculdade de Educação, 1984.

FERRARRI, Alceu R. **“Escola e produção do analfabetismo no Brasil”**. Porto Alegre: Educação e Realidade, v.12, n.º 2, 1987.

FIORI, Ernani Maria. **“Aprender a dizer a sua palavra”**. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FISCHER, Nilton Bueno. **SMED parceria e participação**. Paixão de Aprender, Porto Alegre, n. 5, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez: 1993.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo **Um olhar sobre a alfabetização**. Belém: Universidade Federal do Pará/Núcleo Pedagógico Integrado, 1995. Texto digitado.

FREIRE, Paulo. **“Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação”**. In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27.^a ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2.^a ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 10.^a ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao reportes** Ricardo Kotscho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6.^a ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teoria em conflito”**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 5.^a ed. São Paulo: Cortez/autores Associados, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos**. Paixão de Aprender, Porto Alegre, n.º 5, out. 1993.

GALLO, Silvio, MORAES, José Damiro de. **“Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República”**. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.), **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. II: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. **“La proposta pedagógica de los proyectos de Educación Popular”**. In: GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo ; MATINIC V. Sergio; ORTIZ C. Ivan (Orgs.) **Educación popular em Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas**. Santiago: CIDE, 1989.

GATTO, Carmem Isabel. **Quando os sujeitos expressam suas vozes: trabalhando o currículo a partir de suas ausências**. Porto Alegre: UFRGS . Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

GENRO, Tarso. **Utopia possível**. Porto Alegre, Artes e ofícios, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Ruy. **Aberta a temporada de leilões de cérebros e consciências**. Secretaria Conlutas RS. 2007.

HADDAD, Sérgio. “**A educação de pessoas Jovens e adultas e a nova LDB**”. In. BRZEZINSKI Iria.(Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez 1998, 25; VIERO, Anezia SIQUEIRA, Janes e VIEGAS, Moacir. 1999.

HARNECKER, Marta. **Os desafios da esquerda latino-americana**. São Paulo: Expressão Popular, 2005

IANI, Otavio. **Ditadura e agricultura: o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1979**. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IANI, Otavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930 -1970)** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

KRAMER, Érika A. W. Coester. **Educação a distância: da teoria à prática**: Porto Alegre: Alternativa, 1999.

KREUTZ, Lúcio. “**Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes**”. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. II. Petrópolis: Vozes, 2005

LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1997.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOURO, Guacira Lopes. **História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986.

LUKÁCS, Georg. “As bases ontológicas da atividade humana”. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio; et. all. (Orgs) **Temas de ciências humanas**. São Paulo: UNESP, 1999.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Rio de Janeiro: Elfos, 1989

MACADAR, Raul. **Projeto Arquitetônico para a Escola Construtivista**. Paixão de Aprender, n.º 4, Setembro de 1992.

MAESTRI Mário. **Capatazes, peões e latifúndios** [La Insignia](#) - Brasil, setembro de 2006. (digitado)

MAESTRI, Mario. “**A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira**”. In; STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.).

História e memória da educação no Brasil, V.I: século XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

MALGLAVE, Gerard. **Ensinar Adultos**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MALIK, Kenan. “**O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença**”. In WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.) **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

MARIA, José. **Contribuição para o debate da concepção, prática sindical e combate à burocratização: a ação sindical inserida em uma estratégia revolucionária e socialista**. São Paulo: Secretaria Nacional Conlutas, 2008.

MARTINIC, Sergio. “**Transferencia y logicas de accion en los proyectos de Educación Popular**”. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio; GERHARD, Peter (Orgs) **Educación Popular en America Latina: Criticas y perspectives**. Santiago, Chile: CIDE, 1991.

MARTINS, José de Sousa. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos Movimentos Sociais do Campo**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl, **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Clássicos)

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política; o processo de produção do capital**. 10.^a Ed. Livro I, Volume I. São Paulo: DIFEL, 1985.

MARX, Karl. “**Instrução aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868**”. In. MARX, Karl e ENGELS, Fredrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Teses sobre Feurbach**. Anexo: **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Coleção Clássicos)

MARZOLA, Norma. “**A formação de professores num processo de mudança da alfabetização**”. Paixão de Aprender, Porto Alegre, n. 2. 1992.,5-8

MCNALLY, David. “**Língua, história e luta de classe**”. In: WOOD. Elen Meiksins; FOSTER John Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. **Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços-tempos. Secretaria da Educação**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2006. (digitado)

MEJIA, Marco Raul. “**La Educacion Popular en America Latina: en busca del rigor para definir su calidad**”. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio; GERHARD, Peter (Orgs) **Educación Popular en America Latina: Criticas y perspectives**. Santiago, Chile: CIDE, 1991.

MELLO, Marco. **Relatório da representação/ATEMPA no IX ENEJA** – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2007. (digitado)

MENEGAT, Elisete. **Coragem de mudar: Fios condutores da participação popular na gestão urbana em Porto Alegre**. Dissertação de mestrado submetida ao Programa de pós graduação do Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano e regional da UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

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

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo;UNICAMP, 2002

MORAIS, José Damiro de. **Educação Anarquista no Brasil da Primeira República**. Disponível em www.hitedbr.fae.unicamp.br. Acessado em 2006

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. “**A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia**”. In; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Adriano. “**Educação e ciência, sujeito e energia: parceria imprescindível para o acolhimento do inédito**”: In: AZEVEDO, José Clovis de, et all (Orgs.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

NOSELLA, Paolo. “**Trabalho e educação: do *tripalium* da escravatura ao labor da burguesia; do labor da burguesia à *poésis* socialista.**” In GOMES, Carlos Minayo. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Clovis Carneiro de. “**Uma ‘Constituinte’ equivocada**”. In: **Perspectiva Socialista na educação**. n.2 outubro 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. **“Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal”**. In. OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: política do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica a razão dualista, o Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. **Entrevista a Folha de São Paulo**, segunda-feira, 24 de junho de 2006.

OLIVEIRA, Francisco. **Nós que combatíamos tanto: a economia Política da Cidadania**. [S],[s.n.], [200-} (Texto digitado)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **“Letramento, cultura e modalidade de pensamento”**. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado Aberto, 1995.

OUTHOWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PERES, Eliane. **“Templo de luz’: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense - 1875-1915”**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio. (Orgs.) **História e memória da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. **“Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional”**. In: PERONI, Vera Maria Vidal, BAZZO, Vera Lúcia, PEGORARO, Ludimar (Orgs.) **Dilemas da educação Brasileira em tempos de Globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. **Que a união operária seja a nossa pátria! história das lutas operárias gaúchas para construir suas organizações**. Santa Maria: Editoraufsm: Porto Alegre: Ed. Universidade: UFRGS, 2001.

PETIT, Annie. **“História de um sistema: o positivismo comtiano”**. In: TRINDADE, Helgio.(Org.) **O positivismo: teoria e prática**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

PONTE, Raul. **Entrevista** disponível no Portal Peseu Abramo: www.fpa.org.br , acessado em 2007.

PORTO ALEGRE. CMET Paulo Freire. **Uma pesquisa sócio-cognitiva com educandos jovens e adultos do Ensino Fundamental**, 2000. (Relatório digitado)

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação, **Parecer n.º 003/2000**. Regimento do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, 1999

PORTO ALEGRE. SMED - **Documento sobre Avaliação elaborado pelos assessores pedagógicos da SMED**. 2000. Digitado

PORTO ALEGRE. SMED - **Reflexões a cerca dos processos de enturmação -2001-2002** (ou continuando o diálogo) Digitado.

PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil**. 30.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1884.

QUADROS, Claudemir de. **O Rio Grande Coberto de Escolas: A ação do governo de Leonel Brizola na educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1961)**. In: BASTOS, Maria Helena C.; TOMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Orgs) **História e Memória da Educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, **Alfabetismo e atitudes. Pesquisa com jovens e adultos**. São Paulo: Papiros; Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas**. Ação Educativa: assessoria, pesquisa e informação [2002] (digitado)

RIO GRANDE DO SUL. **Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes Político-pedagógica: ressignificando a educação de Jovens e Adultos**: Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2003-2006 (digitado)

RIO GRANDE DO SUL. **Educação para crescer: nenhum Adulto Analfabeto: convivendo na sua comunidade**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Livro do aluno.

RIO GRANDE DO SUL. **“Alfabetiza Rio Grande”**. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. www.educacao.rs.gov.br, acessado em 2007

RIO GRANDE DO SUL. **“Programa PIÁ 2000- Projeto Alfabetização e cidadania”**. Secretaria da Educação e Cultura- RS, 1998. Documento digitado

RODRIGUES, Antônio Carlos. **A educação na ótica dos movimentos sociais**. Passo Fundo: Editora Battistel, 2004.

RODRIGUES, Edgar. **“A comunidade livre de Erebango: imigrantes libertários russos no sul do Brasil”**. In: PRADO, Antônio Arnoni (Org.) **Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20.^a ed. Petrópolis:Vozes, 1998.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SADER, Emir. “Prefácio” .In MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital**. 2.^a ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1984, 128-129

SAVIANI, Dermeval. **“Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil”**. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **História e memória da educação no Brasil**. V.1: Século XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 4.^a ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHINEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo **Conceitos gerais sobre educação de adultos**. [S. l.: s.n.], [19--] Texto digitado

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **“Educação pelo Trabalho”**. In. Educação e Realidade: Porto Alegre: Faculdade de Educação. UFRGS V. 9 n. 1. 1984

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. et all. **“A formação do educador como pesquisador”**. In. TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva, et all. (Orgs.) **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre; Editora da UFRGS. 2006.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. MOLINA NETO, Vicente. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Pesquisa qualitativa, dialética e educação. Segunda parte: o problema de pesquisa.** Notas sobre as categorias de prática social e de totalidade. 2005(Digitado)

SIRGADO, Angel Pino. **Editorial.** In: **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n.17. 2000.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **“Uma história da alfabetização de adultos no Brasil”.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, V.III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STABILE, Carol A. **“Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo”.** In:WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed.,1999

STEPHANOU, Maria. **“Aprender trabalhando: a experiência do Instituto Técnico-Profissional Parobé (1907-1930)”.** In: BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Orgs.) **História e memória da educação do Rio Grande do Sul.** Pelotas: Seiva, 2002.

THOMPSON, E. P. **“As peculiaridades dos ingleses”.** In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sergio (Orgs). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **“A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais”.** In: Educação e realidade.v.1,n.º 1 (fev. 1996) Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1996.

TRINDADE, Helgio. **“A República positivista: teoria e prática”.** In: TRINDADE, Helgio.(Org.) **O positivismo: teoria e prática.** Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

TRINDADE, Helgio. **“O jacobinismo castilhista e a ditadura positivista no Rio Grande do Sul”.** In: TRINDADE, Helgio.(Org.) **O positivismo: teoria e prática.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

VIERO, Anezia. **A educação dos professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre, 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martin Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **Psicologia concreta do homem** (Título dado por A. A. Puzirei para Manuscritos de 1929) In: **O social e o cultural na obra de Vigotski.**

Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n.17. 2000.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 3.^a ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

WILLIS, Paul. "**Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução**". In. Educação e Realidade. V.11, n.º 2, 1986.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003

ZANETTI, Maria Aparecida. "**Exames supletivos/ Certificação na Educação de Jovens e Adultos**". Audiência sobre a reformulação da resolução CNE/CBE 1/00 – EJA, Conselho Nacional de Educação: 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas**: Autores Associados , 2004.