



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

Sonia Ribas de Souza Soares

**A PRÁTICA SOCIAL DE LUTA DOS TRABALHADORES DA  
EJA NA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE-RS. UM  
ESTUDO DE CASO**

PORTO ALEGRE

2013

Sonia Ribas de Souza Soares

**A PRÁTICA SOCIAL DE LUTA DOS TRABALHADORES DA  
EJA NA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE-RS. UM  
ESTUDO DE CASO**

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

Orientadora: Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2013

Sonia Ribas de Souza Soares

**A PRÁTICA SOCIAL DE LUTA DOS TRABALHADORES DA  
EJA NA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE-RS. UM  
ESTUDO DE CASO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Presidenta da Banca – Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU

---

Profa. Dra. Anézia Viero – Professora da PMPOA

---

Profa. Dra. Conceição Paludo – Professora da UFPEL

---

Prof. Dr. Marion Cunha Machado – Professor da UNIMAT

---

Prof. Dr. Paulo P. Albuquerque – Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –  
PPGEDU

CIP – Catalogação na Publicação

Soares, Ribas de Souza, Sonia  
A Prática Social de Luta dos Trabalhadores da EJA  
na Rede Pública de Porto Alegre-RS. Um Estudo de Caso / Sonia  
Soares Ribas de Souza. – 2013  
304 f.

Orientador: Carmen Lucia Bezerra Machado

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trabalho. 3.  
Educação. 4. Prática Social. 5. Formação de  
professores. I Bezerra Machado, Carmen Lucia,  
orienta. II Título.



**Essa TESE é dedicada a todos os trabalhadores, em particular aos professores que, diante das “LUTAS”, continuam insistindo, pois “não é a Educação que muda o mundo, mas a educação muda pessoas e as pessoas fazem a revolução.” (Freire)**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado, uma pessoa de cumplicidade prática e ética com os sujeitos concretos e o exemplo de vida materializado em suas preocupações no desenvolvimento das potencialidades do humano, seja intelectual, espiritual, familiar com a minha pessoa, durante esse processo de aprendizagem. Ser humano que jamais esquecerei por sua luta e compromisso vivo por melhores condições de vida para os trabalhadores, conhecimento, carinho humano e sincero diante dos seus. Com ela aprendi a não ter vergonha de expressar a vigor do otimismo e da vontade, com a certeza da sensibilidade do humano.

Aos amigos do grupo de pesquisa Relendo os Clássicos, que materializaram no tempo e no espaço singular, no momento “histórico” compartilhando nosso conhecimento, pensamentos, teorias, amizades, militâncias, carinhos, espiritualidades, emoções, trocas incansáveis das experiências vividas e percebidas, como dizia a Carmen Machado: na experienci-ação, estes, sim, possibilitaram, em cada encontro, um crescimento de minhas potencialidades humanas e espirituais. Em especial, Anezia Viero, Katiane Machado da Silva, Vera Rosane Oliveira, Ingrid Wink, Elen Tavares, Mara Silva, Paola Purin, Elizabeth Lopes, Karen Sá, Guilherme Dornelles, Camile Pegoraro, Marcelise, Telmo Machado de Souza, Marion Cunha, Jonas Tarcísio Reis, Orson Soares, amigos de todas as horas. “A amizade, como outro movimento, implica dialogo, experiência e troca. É, portanto, um movimento também com contradições. Estas são, ao mesmo tempo, obstáculos e condições de existência da amizade. Creio que estamos: Estimando-se e apreciando-se profundamente, tentando conhecer e ajudar as nossas próprias fraquezas”<sup>1</sup>.

Os meus amigos trabalhadores em educação que me presenteiam com o compartilhar da vida material e espiritual no terreno da profissão do magistério nas seguintes escolas: EEEF Estado Rio Grande do Sul e EMEF Lidovino Fanton, em especial Ana Rita de Lima, Tatiane Raquel Greff, Tatiane Cecchini, Carmen Lúcia Jardim, Magda Valtef, Rita Basso, Daiane Tressoldi, Priscila, Tirza Verti, Maria da Graça Lucchese, Marcio Coutinho, Tiago Trombeta, Ana Fagundes, Rita Silva, Tatiane Raquel Greff, Tzusy Estivalet, Gisele Damiani, karine Storck, Lorena Ferraz, Jussara Muller, Mary Portella Carpes, Vera Lúcia Mallmann,

---

<sup>1</sup> SIQUEIRA, Janes Teresinha. **A amizade entre Marx e Engels**. Editora Edunisc. 2012.



Paulo Borba, Ana Cristina Beiser, Rosely Castel, Cesar Daniel Rolim, e tantos outros presentes. Amo vocês!

Aos amigos que preenchem a minha vida de outras experiências e espaços – ter amigos aumenta nossas possibilidades de ser feliz. O amigo se alegra pelo e com o outro. É assim que vocês fazem parte de minha vida contribuindo para a minha felicidade: amo vocês. Rosane Paim, Manoela Carniel, Tânia Capeletti, Solange Claro, Patrícia Capeletti, Ana Lúcia Menezes e o Theo, Claudia Nunes e o Príncipe, Mário Rodrigues, Roberto Sartori, Gilmar Beher.

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

Ao núcleo do Partido Socialista dos trabalhadores Unificados (PSTU) que possibilitou entendimento, maturidade na militância classista como uma “escola” que educa para a transformação da sociedade. Anézia Viero, Fabiane Sanguiné, Debóra, Denior, Cesar, André, Vera Rosane, Alexandre Wood,

Aos meus pais. Aprendi com eles que o “estudo, nunca se perde”. E eu acreditei e fui aos poucos desvendando e experienciando na pele a luta pela vida e pela dignidade humana. Estes sempre foram minha inspiração de vida, que estão longe, mas perto pelo amor, carinho e compreensão. Ao meu mano Francisco Júnior Ribas, com seu jeito tímido de amar, meu mano de coração Sandro Soares e à minha linda, doce e Guerreira Mana Mulher Cristiane Ribas Margonar, meu acalento e aconchego! À minha encantadora afilhada e sobrinha Lorena Ribas. À Sabrina, minha princesa Samuray, ao Igor Ortaça, à minha cunhada Micheli Goto, que está muito longe, à minha cunhada Simone Ortaça, que materializa nos “doces de chocolates” sabor e vida e seu parceiro Michel Scremin. À vó Eva Terezinha Lisboa, “a sogra italiana”, amiga, parceira do chimarrão, do cafezinho, do “slow food”, do cinema, que faz o papel de “mãe” aqui nesta cidade, responsável pelo amor, carinho, compreensão, trocas de experiências e muitas aprendizagens, com essa mulher que traz em sua pele a marca da “luta”. E a Isabela Bernardes minha “enteada”, guria linda e inteligente que faz parte de nossas vidas. Todos aqui cada um de forma singular, contribui para a minha formação. Família Amor Eterno.

Ao Miguel Lisboa, gremista, companheiro de vida, que me desafiava e desafia com suas perguntas provocativas, com uma inteligência focal que me possibilitou momentos de “pensar alto” para compreensão e auxílio durante esse processo de aprendizagem inacabada como ser humano, lutando por uma prática social humana e igual para todos. “Mas há a vida

que é para ser intensamente vivida, há o amor. Que tem que ser vivido até a última gota, sem nenhum medo, não mata”. (Lispector) “Só tenho medo de uma coisa nesta vida histórias vividas esvaziadas de amor. Isto me mataria”. (Ribas) No atual momento, a mais de cinco anos “juntos”, amo Miguel Lisboa, ser humano que conseguiu me compreender em minha individualidade e por isso temos muitos frutos de admiração e respeito para com o outro. E o nosso “Feijão” que veio encher nossas vidas de esperança e alegria, mas teve que se retirar por algum motivo singular. Com amor, Sonia Ribas.

Às escolas onde realizei os estudos e principalmente, os trabalhadores em educação, verdadeiros professores; aos coletivos que entrevistei, esses sim merecem toda a valorização, o meu respeito, carinho pelo conhecimento materializado de vida, “Luta”, insistência e crença no “vir a ser” social, carregado de esperança que me foi compartilhado.

À EMEF Lidovino Fanton que me possibilitou espaços e tempos para que pudesse organizar a totalidade desta tese.

Aos meus alunos da EJA Rio Grande do Sul (escola estadual) e das turmas de progressão do Lidovino Fanton (escola municipal), que me desafiam e me ensinam todos os dias a ser professora, nas contradições sociais em que nos encontramos, e a exercer uma prática no “devir”.

***Carta de Rosa Luxemburgo para Sophie Liebknecht  
(Sonitchka)***

*“Ontem fiquei longo tempo deitada desperta – no momento nunca consigo dormir antes de uma hora, mas as dez já tenho de ir para a cama, porque a luz é apagada, então fico sonhando no escuro com varias coisas. Assim, ontem eu pensei: como é estranho que eu vivia constantemente em um estado de alegre embriaguez – sem nenhum motivo especial. Aqui estou, por exemplo numa cela escura, sobre um colchão duro feito pedra, na casa, ao redor de mim, reina o costumeiro silencio de cemitério, a gente se sente como se estivesse num tumulto; através da janela a luz do poste que fica na frente da prisão e permanece acesa a noite inteira lança seus reflexos no teto. De tempos em tempos se ouve o ruído surdo de um trem que passa ou, bem perto sob a janela, a tossezinha da sentinela que dá uns lentos passos com suas botas pesadas para desentorpecer as pernas dormentes. Sob os passos dele o rangido da areia é tão desesperado que todo o vazio e a falta de perspectiva da vida ressoam na noite úmida e escura. Aqui estou eu, deitada, sozinha, envolta de todos esses panos negros da escuridão, do tédio, da falta de liberdade, do inverno – e meu coração bate como uma incompreensível, desconhecida alegria íntima, como se eu caminhasse à clara luz do sol por um prado florido. E no escuro sorrio a vida, como se soubesse de algum segredo mágico que castigasse tudo que há de mal e triste e o transformasse em pura claridade e felicidade. E procuro um motivo para essa alegria, não encontro nada e sorrio novamente – de mim mesma. Eu creio que o segredo não é senão a própria vida; se a olharmos bem, a profunda escuridão da noite é tão bela e macia como o veludo; e o ranger da areia úmida sob os passos lentos e pesados da sentinela canta também uma pequena e bela canção da vida – basta que saibamos ouvir. Ofereço-lhe todas as alegrias verdadeiras dos sentidos que se possam desejar. E que você pudesse caminhar pela vida envolta num manto bordado de estrelas que a protegesse de tudo quanto há de mesquinho, trivial e assustador.” (Loureiro)*

*“A aprendizagem é a nossa própria vida. Desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; Ninguém passa dez horas sem nada aprender.” (Paracelso)*

*“O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” (Karl Marx)*

*“A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupo e confrontando-se como classes em conflitos, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.” (Florestan Fernandes)*

*“A condição de assalariado do professor nos remete a situá-lo, inicialmente, como um sujeito despossuído dos meios de produção, um trabalhador também expropriado. A condição de sua reprodução de vida depende como a de qualquer trabalhador da venda da capacidade de trabalho. No processo de troca, ele a vende no mercado de trabalho. De acordo com as leis da mercadoria e da organização produtiva do capital, o professor não prescinde sua vida material das relações de mercado e da circulação de mercadoria. Ele precisa fazer circular sua capacidade de trabalho, como mercadoria, embora diferente em qualidade e forma do trabalhador que vende sua força de trabalho para produzir a mais-valia.” (Marion Cunha)*

## **ESCLARECIMENTOS**

Esta tese A PRÁTICA SOCIAL DE LUTA DOS TRABALHADORES DA EJA NA REDE PÚBLICA DE PORTO ALEGRE-RS. UM ESTUDO DE CASO é realizada na Linha de Pesquisa “Trabalho Movimentos sociais e Educação”, coordenada pela professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado.

Este estudo foi concebido dentro da temática geral “A formação de Professores no Mercosul/Cone-Sul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma Formação Básica comum, geral.”

Coordenador geral professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

## RESUMO

Estudo a Prática Social de luta dos trabalhadores no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de Porto Alegre-RS, nos últimos 20 anos. É um estudo de caso de natureza qualitativa. A coleta de informações por entrevistas semiestruturadas com professores da EJA sustenta a análise dos documentos das escolas; a revisão da literatura busca conhecer os antecedentes, a materialidade da EJA, suas leis, as políticas públicas nacionais e as políticas mundiais. Fui orientada pela “teoria” que guia a organização mais íntima das totalidades, “armas” coletivas/orgânicas, práticas/teóricas, que permitem, à luz dos resultados, conhecer e propor melhorias para a área e das condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas do trabalho dos professores. Os diversos aspectos e elementos que constituem a prática social destes trabalhadores levam a constatar que o trabalho dos professores na EJA se materializa como uma “profissão de luta”, desde o nascer numa classe definida até a luta contra a precarização “do e no” trabalho e as contradições que acarretam formas de adoecimento. A luta da professora, mãe, mulher, negra, por ser a maioria da categoria, se dá em vários aspectos: no trabalho, na vida particular, na vida afetiva. O aprofundamento mostra que, na formação destes, os mecanismos de ideologia e alienação mascaram e ocultam a contradição central do capitalismo e se manifestam no movimento, de “luta e reluta”, “desiste e insiste”, do “fazer e do ser professor” na produção material de existência. Os profissionais se forjam na materialidade das “experiências” da vida, vivida, percebida e compartilhada, e garantem a produção física e espiritual. E continuam o processo de “luta”, pois acreditam no ser humano e numa sociedade diferente: o “vir a ser”.

**Palavras-chave:** EJA. Trabalho. Educação. Prática social. Formação de professores.

## ABSTRACT

During the last twenty years I have been studying the social practice of workers in Youth and Adult Education in the public educational system of Porto Alegre city. This dissertation entails a qualitative case study. Our data collection was conducted by means of semi-structured interviews with teachers; it holds the documental analysis of schools. Our literature review seeks to know the Youth and Adult Education's antecedents, its materialities, laws, the national and work public policies. During its production we were guided by the "theory" which leads the most intimate totalities, collective/organic "weapons", practices/theories, that allow us to know and propose, in the light of the results, improvements for the field of education and of social (economic, political, cultural and educational) conditions of teaching work. The several sides and elements that compound these workers' social practice bring us to the conclusion that their job embodies the form of a "struggle vow", from being born in a defined social class to the struggle against precarious situations "of the and in the" work, and the contradictions that entails several forms of illness. The struggle of women teachers, that are mother, black, *women*, happen under different aspects due to the fact that they are the majority in terms of numbers: this struggle takes place in the working arena, in their private and emotional lives. When we go deeper in these issues, studying the teachers' formal training, the mechanisms of ideology and alienation mask and hide the central contradiction of the capitalism and express in the movement of "struggling and struggling again", of "giving up and insisting" of the "being teacher" in the material production of existence. These professionals are forged in the materialities of life "experiences", moments lived, perceived and shared, and they ensure the physical and spiritual production. These teachers maintain the process of "struggling", for they believe in the human being and in a different society: the "becoming".

**Keywords:** Youth and Adult Education. Education. Social practice. Teacher training.





## LISTA DE SIGLAS

ATEMPA	Associação dos trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre
BM	Banco Mundial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEES	Centro Estadual de Ensino Supletivo
CES	Centro de Estudo Supletivo
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CEMEJA	Centro Municipal de Educação de Porto Alegre
CMET	Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Conselho Nacional de Transição
CNBB	Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil
CRES	Centro Regional de Ensino Supletivo
CEPERS	Centro dos Professores do Estado Rio Grande do Sul
CPMS	Círculos de Pais e Mestres
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAO	Organização para a Alimentação e a Agricultura
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMS	Fenômeno Material Social
FACED	Faculdade de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização ao Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização ao Magistério
GEEMPA	Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
G20	Grupo dos 20 (19 Maiores economias do mundo e a União Europeia)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educativas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Educação de Jovens e Adultos
NEEJA	Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adulto
NOES	Núcleo de Organização do Ensino Supletivo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
RS	Rio Grande do Sul
PA	Pós Alfabetização

PANFLOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador ou de Qualificação Profissional
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Propriedade Privada
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PT	Partido dos trabalhadores
POA	Porto Alegre
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Educação
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SP	São Paulo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TV	Televisão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal de Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>20</b>
<b>PALAVRAS DE CONJUNTURA.....</b>	<b>26</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>32</b>

### PARTE I

<b>A CONSTITUIÇÃO DO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL: SITUANDO A PROBLEMÁTICA DE MINHA TESE DOUTORAL E OS ASPECTOS TEORICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>46</b>
1 OS FENÔMENOS MATERIAIS EM ESTUDO .....	45
2 O PROBLEMA DE PESQUISA .....	48
3 A CATEGORIA DE TOTALIDADE NA MINHA PESQUISA.....	49
4 A REALIDADE COM A QUAL SE RELACIONA O MEU ESTUDO .....	54
4.2 CONHECENDO E ANALISANDO O CURRÍCULO QUE FORMAM OS TRABALHADORES DA EJA NA REDE PÚBLICA NEEJA C.P. PAULO FREIRE .....	57
4.3 CMET CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES PAULO FREIRE .....	63
4.4 CONHECENDO E ANALISANDO O CURRÍCULO QUE FORMAM OS TRABALHADORES DA EJA NA REDE PÚBLICA CMET PAULO FREIRE .....	65
5 AS TESES E OS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	71
6 OS ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	72
<b>6.1 A natureza da pesquisa e o estudo de caso .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2 Os participantes da pesquisa .....</b>	<b>74</b>
<b>6.3 Como as informações foram analisada nesta pesquisa .....</b>	<b>75</b>

### PARTE II

<b>A PRÁTICA SOCIAL: A MATERIALIDADE DA EXISTÊNCIA E A PRODUÇÃO DA VIDA.....</b>	<b>79</b>
7 QUEM SÃO OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA EJA .....	89
8 A PRÁTICA SOCIAL E A PRODUÇÃO DA CULTURA DOS TRABALHADORES DA EJA MEDIADA PELA IDEOLOGIA .....	102

### **PARTE III**

<b>O TRABALHO COMO MATERIALIDADE DA PRÁTICA SOCIAL.....</b>	<b>115</b>
9 O TRABALHO COMO PROCESSO DO “DEVIR” .....	115
10 TRABALHO: ETIMOLOGIA E O MOVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA .....	119
11 A CONTRADIÇÃO DO TRABALHO: PRODUÇÃO DA VIDA E ALIENAÇÃO .....	123
<b>11.1 Alienação do trabalho antes de serem professores .....</b>	<b>123</b>
12 AS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE “ESCOLHA” EM SER PROFESSOR .....	145

### **PARTE IV**

<b>A PRÁTICA SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E O ESTADO CAPITALISTA.....</b>	<b>156</b>
13 CONCEPÇÃO DE ESCOLA .....	162
14 A HISTORICIDADE DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO .....	164
15 A MATERIALIZAÇÃO DO “SER PROFESSOR” NA ESCOLA PÚBLICA DA EJA ....	174
16 OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA EJA.....	186
17 A MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EJA .....	192
18 OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA EJA E A PRECARIZAÇÃO “DO” E “NO” TRABALHO .....	208
19 A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DA MULHER E PROFESSORA .....	237
<b>19.1 A opressão da Mulher trabalhadora como experiência de classe .....</b>	<b>237</b>
<b>19.2 A origem da opressão da mulher trabalhadora.....</b>	<b>243</b>
<b>19.3 A formalidade da lei e a debilidade das políticas públicas das mulheres trabalhadoras no Brasil .....</b>	<b>245</b>
19.4 A feminização do magistério brasileiro.....	249

### **PARTE V**

<b>MUDANÇA DE VIDA.....</b>	<b>258</b>
20 MAGISTÉRIO MUDA A CONCRETUDE DAS VIVÊNCIAS DOS TRABALHADORES EM EJA .....	258
21 A MATERIALIDADE DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE “LUTA E RELUTA” “DESITE E INSISTE” .....	269
21.1 Apontamentos Finais .....	269
<b>APÊNDICE A – TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>296</b>

<b>APÊNDICE B – A IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO</b>	<b>299</b>
<b>APÊNDICE C– LOCAL DE TRABALHO</b> .....	<b>300</b>
<b>APÊNDICE D – MORADIA E RENDA NEEJA PAULO FREIRE</b> .....	<b>301</b>
<b>APÊNDICE E – ESPORTES, LEITURAS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS</b> .....	<b>302</b>
<b>APÊNDICE F – ESPORTES, LEITURAS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS</b> .....	<b>304</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O que é um presente?

Presente é hoje, é aqui, é agora.

É vida, cor, tempero, aroma, sentido e amor.

É visita. Chegada, encontro, reencontro e desencontro.

É hermana, é amiga, é gente, humana.

Não! Não é mercadoria!

Não se compra nem se vende.

Não está em lojinhas de 1.99. Nem nas prateleiras de shopping ou supermercado.

Não é fácil de encontrar, é um tesouro a se buscar.

É escolha, abertura. É travessia, choro, dor, alento, colo, acolhimento.

É vinho, espumante, suco, água.

É coração apertado, sorriso liberto e Corpos descobertos.

É amor pelo povo, pelo novo.

É prazer, transcender, transgredir, conspirar.

É ousadia, opção pela alegria. Não é harmonia, é pura contradição.

Aprender a andar na contramão.

Te amo Soniucha!!! Tu és uma inspiração. (Ela vem do Latim INSPIRATIO, “colocar o ar para dentro, inalar, inflamar”, de IN “dentro”, mais SPIRARE, “respirar”) “inspirare” recebeu a conotação “respirar profundamente” e o sentido figurativo “insinuar algo no coração de alguém”.

Você insinua algo de mais precioso em MIM e para MIM...

**V** – Vínculo

**I** – Interminável

**D** – de

**A** – Amor

Bjus no coração e abraço na alma

(Tarde memorável de quase primavera, num inverno de 27 graus com as flores e o sol a iluminar. Um encontro de Vida!)

(Katiane Machado – 20/08/2013)

Essa poesia que ganhei de presente de uma linda amiga/hermana materializa o caminhar de uma criança, menina, jovem, mulher, professora, militante, amiga, amante, família, que iniciou seu processo de vida a partir de duas concretudes: a LUTA pela sobrevivência na existência material e a LUTA pela vida humana.

Estou muito feliz, emocionada<sup>2</sup> e cansada, pois as condições materiais e espirituais de uma trabalhadora em educação, ao organizar e sistematizar uma tese doutoral, trabalhando 60 horas semanais, é um processo de trabalho desafiador e um grande esforço de luta. Quero dizer que uma das grandes descobertas se materializou ao iniciar a escrever esta tese. Quando trouxe o inventário de minha vida percebi que a tese não é “só aqueles 4 anos de estudo e pesquisa”, mas um processo que permeia a materialização da produção da vida, de acordo com as inquietações, as necessidades materiais, físicas e espirituais. De acordo com os

---

<sup>2</sup> Me desculpem, mas viver a vida, compartilhar e o aprender também passa pelos sentimentos, e sou movida pela contradição entre razão e emoção.

movimentos dos espaços singulares no tempo histórico de cada encontro e desencontro, apropriando socialmente o “devir” nas relações com as pessoas, a partir do processo “do e no” trabalho, ontologicamente falando. Isso foi um presente.

Organizar estas primeiras palavras é reviver experiências vividas, percebidas e compartilhadas em minha prática social, materializada no que sou neste momento. Tenho como marca, e a tenho de mais precioso, minha experiência como filha de trabalhadores, que estudou toda a vida em escola pública; minha perspectiva de classe já estava determinada, porém o fazer-se na classe ainda não há percebia.

Sou uma professora paulista, com o coração gaúcho por escolha, e sou, claro, “colorada”. Amo o que faço e a minha profissão. E só consigo fazer bem feito um trabalho se estou apaixonada e conhecedora deste – e vice-versa. Sou professora e promovo no “fazer pedagógico comprometido” que meus alunos, trabalhadores ou seus filhos, a se constroem na “luta” por uma sociedade justa e humana para todos. Isso significa desenvolver as possibilidades do conhecer, do descrever, do analisar, do interpretar, do explicar as produções da humanidade ao longo do processo histórico e ainda apontar elementos para contribuir na luta dos trabalhadores, que é um princípio que trago comigo. Como diz Rosa Luxemburgo (1871-1919): “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

Como disse, sou filha de trabalhadores que viveram no campo, no interior do estado de São Paulo. Meus pais não terminaram a 8ª série, pois pararam os estudos porque tinham que trabalhar para organizar a materialidade da vida, cuidar da família e seu sustento. Mas sempre diziam e fizeram de tudo para que seus filhos estudassem. Eu e a minha família nos mudamos da roça para a cidade, como se diz em São Paulo, em busca de melhores condições e para que pudessemos estudar, pois na escola rural só tinha até a 4ª série. E a roça já não dispunha de trabalho para manter as famílias, pois esta foi apropriada pelo grande capital.

Na cidade passamos por muitas dificuldades, desemprego, visto que meu pai não tinha estudo, qualificação, enfim necessidades até de comer, mas estamos todos aqui. Aprendi com meus pais que não tinham estudo, mas tinham muita sabedoria, fruto das experiências vividas na produção da existência. Eles sempre me ensinaram “**estudem, o estudo vocês nunca perdem**”. E eu acreditei e fui aos poucos desvendando e experienciando na pele a luta pela vida e pela dignidade humana. Lutando pelo direito a estar na escola, universidade pública, gratuita e ter acesso a todo o conhecimento produzido pela classe trabalhadora, ou seja, pela humanidade, ao qual na maioria das vezes não temos acesso. Estes elementos não são uma história só minha, mas de muitos filhos da classe trabalhadora. Tudo o que a classe

trabalhadora conquista é em LUTA, este é o princípio, como diz Katiane Machado, em nossos encontros de conhecimento da realidade e da vida, “ela é mais que confronto, é de fato batalha, é por isso que Gramsci diz que os estudantes da classe trabalhadora são os produtores de conhecimento, não somos “mamíferos de luxo”, vivemos a intensidade e necessidade concreta do DEVIR. Dessa forma sou uma “profissional de Luta”.

Tudo se iniciou ao cursar o magistério em Presidente Prudente-SP. Foi uma aventura, pois tinha que viajar até a cidade em que havia o curso; trazia o trajeto de ônibus que a prefeitura oferecia para os alunos que desejassem outros conhecimentos e experiências. Mesmo estudando por quatro anos o Magistério, me sentia insegura tanto na prática como na teoria. A meu entender eu precisava estudar mais e, portanto, investi num curso superior de Pedagogia. Aqui, novamente apareceram outros obstáculos que precisava resolver. Primeiro, meus pais não tinham condições de pagar uma faculdade particular. A minha chance era passar na Universidade Estadual Paulista (UNESP), mas para isso teria que estudar muito para enfrentar o vestibular classificatório.

Com as dificuldades superadas, em 1996 ingressei na universidade no curso de Pedagogia da referida instituição. Desde o início, apesar de ser dedicada em todas as disciplinas, sempre tive maior interesse por aquelas que tratavam da materialidade da investigação da realidade. A pesquisa sempre me indagou, me chamou a atenção, tanto é que comecei a participar de um grupo de pesquisa sobre formação de professores já no primeiro ano de faculdade, coordenado pela Yoshi Ussami Ferrari Leite, amparado pela FAPESP. Permaneci neste grupo de pesquisa de maio de 1997 até maio de 1999.

A mudança para Porto Alegre marca o desejo de “voar” em outros espaços, compartilhar outros tempos, materializadas pelo movimento em que esta cidade produzia ao sediar o primeiro Fórum Social Mundial. Porto Alegre naquela época era esperança de mudança social, histórica na vida das pessoas. Vim “de mala e cuia”. No início foi muito difícil, pois sentia muita falta de minha família, amigos, da universidade, dos meus colegas professores, do que estava acostumada.

Para a manutenção da vida fui ser professora da EJA da Escola do Estado do Rio Grande do Sul, e dei continuidade aos estudos. Naquele período fui fazer supervisão e gestão educacional na Ritter do Reis. Participei de um grupo de pesquisa coordenado pelo professor Augusto Triviños e a Vera Coraza. Aqui, comecei a me deparar com outros estudos de autores do Mercosul/Cone Sul e logo me adaptei a participar num grupo de pesquisa, pois já tinha a experiência da UNESP e o cerne de pesquisadora era latente. Essa materialidade permitiu



novas relações e conhecimentos, de forma que novas possibilidades iam forjando a trabalhadora, professora e pesquisadora e desenvolvendo novas práticas sociais.

O professor doutor Augusto Nivaldo Silva Triviños me convidou a fazer disciplinas no Programa de Educação Continuada na FAGED/UFRGS e neste envolvimento a participar do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul sobre Formação de professores, e neste terreno singular fiz o mestrado. Aqui destaco dois movimentos que foram divisores de águas em minha vida.

Primeiro, o grupo de Formação de Professores do Mercosul-Cone Sul, desenvolveu de forma aprofundada a “necessidade” do espírito de pesquisadora, pois não há professor sem ser pesquisador, como não existe teoria sem prática, professores sem alunos. Uma depende da outra e estão em constante movimento, possibilitando o processo de desenvolvimento das práticas educativas. Sem contar que essa possibilita avançar nos níveis de conhecimentos e formas de relacionar com o conhecido, principalmente instiga a pensar e sistematizar o conhecimento da realidade, a partir de uma perspectiva que permita desvelar a contradição central desta realidade, que na organização social capitalista se dá entre capital e trabalho.

Dessa forma, fui me deparando e pensando com determinados conceitos e preconceitos enraizados em minha formação. Aos poucos as mudanças que aconteciam foram me modificando; o olhar, o colocar e o “que fazer” no processo da “luta” por uma sociedade mais digna, não podia me acomodar com essa realidade de classe e competitiva na qual estava vivendo. Foi assim que essa mudança de concepção de vida, mundo, educação em minha prática social foi se desvelando. Fez e tem feito eu acreditar, tal como diz Freire (2005), que é possível investir numa educação, pois não é a educação que muda o mundo, mas a educação muda pessoas e as pessoas fazem a revolução. A pesquisa, como a participação em organismo, organizador da classe, são alguns dos alicerces para a formação do ser humano, porque a centralidade ontológica do ser social é o processo de trabalho, que forja o sujeito, mesmo diante das condições sociais e educativas contraditórias.

O pesquisador é uma pessoa que pergunta à realidade, e busca respostas do que ela é, em primeiro lugar, o faz para conhecer esse mundo real no qual existe como pessoa, e em seguida, para tratar de conservar, modificar ou transformar aspectos do que está acontecendo, investigando se estes correspondem, ou não, às necessidades fundamentais dos seres humanos. (TRIVIÑOS, 2001, p. 49).

A grande dificuldade no Brasil é que só se depara com a pesquisa quando se chega ao ensino superior, e também em apenas algumas disciplinas, e ainda aprende somente a

pesquisa positivista. Na Alemanha e em Cuba, por exemplo, desde a pré-escola as crianças já são preparadas para pesquisar, pensar e questionar. É diante dessa conjuntura que ressalto a necessidade de trabalhadores, professores, “coletivos” e pesquisadores a contribuir na transformação desta realidade.

Segundo, aprendi, sob esta orientação, a disciplina, o rigor teórico e científico; aprendi a interpretar teorias e métodos que alicerçaram na elaboração do projeto de pesquisa; também a compreender as diferentes fases de uma investigação científica em seu processo de concretização, através do estudo das correntes teóricas gerais e específicas que materializam os estudos no campo social. O cafezinho, o chá de boldo das reuniões de orientação às 7 h da manhã, nas preparações das aulas dos seminários, as caronas para as aulas, as relações de amizade e as diversas leituras de clássicos densos e necessários; as pesquisas entre os colegas do Brasil e do Mercosul-Cone Sul, minhas lembranças às viagens aos países latino-americanos que materializaram experiências vivas, a sistematização de um conhecimento das categorias do Materialismo Histórico e Dialético “a la Cheptulin” e Marx, mas necessários para hoje nesta tese doutoral apresentar um crescer da perspectiva de “classe”.

Destaco que, paralelamente ao mestrado, também fui ser professora da rede municipal de Porto Alegre. Tratou-se de da materialização de uma prática social comprometida com pessoas que vivem o ápice das contradições sociais em seu limite, participar de associação destes trabalhadores em educação e militar num organismo classista que discute programa, que debate, centraliza políticas para organizar a classe trabalhadora, em sua base, sem conciliação com a classe burguesa e sim com o comprometimento com a “CAUSA” que é comum entre os que hoje se encontram aqui neste espaço singular. Nestes espaços se constroem relações de afetividade de conhecimento, de trocas e reflexões sobre a realidade de lutas, impostas. Ou seja, como toda a minha família mora longe, essas pessoas se tornaram para mim “família escolhida”.

Dessa forma, o processo doutoral materializa, em meu ser social, o rompimento de muitos conhecimentos e práticas mecânicas, estanques e ortodoxas ao me deparar com a conjuntura. Foi com a professora, doutora e amiga Carmen Lúcia Bezerra Machado e com outros que aprendi a ser “autônoma”, pois antes eu era “independente”, que é bem diferente de autonomia. Autonomia se constrói na relação do conhecimento, trocas, diálogos, organizações e sistematizações coletivas, debates, no compartilhar das experiências vividas, percebidas, e, como diz a minha orientadora, no processo pedagógico da experienci-ação, na função do intelectual orgânico para com a sociedade.

Estes elementos só são possíveis quando rompemos conosco mesmo e buscamos o sentido da “liberdade”, pois aprendemos em nossa formação a exigir, a esperar a lista de “conteúdos”, a chamada, a hora de iniciar e terminar a aula, trabalhos e provas avaliativos e classificatórios, para o produto final: a nota. Romper com este processo produtivo, mecanicamente construído não é fácil; enxergar a grandeza possibilitada ao ser humano, caminhar rumo ao que queremos enquanto cumplicidade prática e ética para com os sujeitos concretos, que forjam a vida preocupados com o desenvolvimento de nossas potencialidades do humano; com ela aprendi que o “conhecer passa pela sensibilidade humana”.

Obrigada Carmen Lúcia Bezerra Machado.

## PALAVRAS DE CONJUNTURA

### VIVER É TOMAR PARTIDO

“Odeio os indiferentes.  
Acredito que viver  
significa tomar partido.  
Indiferença é apatia,  
parasitismo, covardia.  
Não é vida.

Por isso, abomino os indiferentes.  
Desprezo os indiferentes,  
também, porque me provocam  
tédio as suas lamúrias  
de eternos inocentes.  
Vivo, sou militante.

Por isso, detesto  
quem não toma partido.  
Odeio os indiferentes.  
*(Antonio Gramsci, 1891-1937)*

Essa tese não se materializou no vazio, ela não é a-histórica; pelo contrário, sua constituição se materializou num tempo e espaço singular, histórico e concreto. Ela é marcada por um processo de lutas de práticas sociais que acontecem em vários países do mundo, lutas estas fragmentadas e não unificadas.<sup>3</sup> A conjuntura nacional e internacional, dos últimos quatro anos viveu e vive uma nova situação marcada pela combinação da crise econômica, da Primavera Árabe, da guerra social desencadeada pelos governos europeus contra os trabalhadores e a juventude de seus países e os protestos de “junho e julho” no Brasil, que têm reflexos em todo o mundo e impõem novos e maiores desafios.

A Primavera Árabe movimentou a ascensão das massas do Norte da África e Oriente Médio de tal forma que na Tunísia um enorme e vitorioso processo revolucionário se alastrou pelo do Norte da África e Oriente Médio, varrendo ditaduras sanguinárias há décadas no poder. A derrubada do ditador Ben Ali foi o estopim de um processo que se alastrou. Abriu uma crise na dominação imperialista numa região estratégica pelas reservas de petróleo e animou novos movimentos em todo o mundo. A revolta das massas contra anos de

---

<sup>3</sup> Texto produzido a partir de diversas leituras de jornais e revistas, discussões nos seminários das aulas da UFRGS, debate no Núcleo, sistematização de teses para o Congresso da Conlutas – I Congresso da Central Sindical e Popular. “É uma Central de natureza Sindical, Popular e Social, que retoma o caráter classistas do movimento dos trabalhadores que os organizam tanto em torno das lutas imediatas, como históricas.” (SANGUINE; SOARES; VIERO, 2012, p. 11).

exploração, miséria e desemprego, agravados pela crise econômica mundial, não poupou títeres sustentados por décadas pelo imperialismo americano e europeu como Mubarak no Egito, assim como Kadafi na Líbia, em que se desmascarou o caráter pró-imperialista de seu regime nos últimos 20 anos.

A fim de manter seu domínio na região e deter a ação das massas, o imperialismo apoiou a criação de um governo de “transição” no Egito formado por uma Junta Militar. Na Líbia, além de intervir militarmente, procura-se através do Conselho Nacional de Transição (CNT) retomar o controle do país. No Iêmen, para pacificar as massas, o governo norte-americano costurou acordo junto com a Arábia Saudita que obrigou o ditador Ali Abdullah Saleh a renunciar. Porém, na medida em que esses novos governos não atendem às necessidades fundamentais do povo, rapidamente as massas fazem experiência e perdem ilusões retomando as mobilizações, como recentemente na Praça Tahir no Cairo, enquanto segue a luta do povo sírio pela derrubada do ditador Assad.

Não se pode depositar nenhuma confiança no imperialismo nem nos novos governos, tampouco nos que sejam de “transição” no Egito ou o do CNT na Líbia. Somente os povos árabes em luta são os únicos que devem decidir sobre seus próprios destinos e que tanto anima mobilizações pelo mundo como o “15-O” (15 de Outubro – Manifestação Internacional 2011), a heroica luta dos estudantes chilenos e dos indígenas bolivianos.

A crise econômica mundial tem causado enormes abalos nos mercados de todo o mundo e nos governos da Europa e EUA. A atual crise é continuidade da iniciada em 2008, que tem um novo pico neste momento. Se o ápice da crise estava nos EUA, neste momento é a zona do euro o polo imperialista mais afetado, onde se inicia uma recessão de conjunto, associada à possibilidade de quebra de grandes bancos e estados. A crise econômica internacional afetou a economia europeia e diminuiu os ingressos de euros dos países mais débeis gerando uma crise das dívidas públicas e uma segunda crise do euro.

Os estados começaram a se sobre-endividar, seja para ajudar diretamente os bancos ou para garantir o pagamento das dívidas públicas, que aumentavam aceleradamente em cada refinanciamento pelas altas taxas de juros cada vez maiores, na medida que a classificação das dívidas piorava. Grécia e Irlanda são os primeiros exemplos de um processo que abarca toda a zona do euro e arrasta neste momento economias de países como Portugal, Espanha e Itália. Para preservar o euro, já que sua explosão seria uma “catástrofe” para a economia e as finanças mundiais, as burguesias, especialmente alemã e francesa, exigem a submissão desses países ao FMI e um profundo ajuste fiscal. Os governos de turno adotam tais políticas, que representam a perda de soberania nacional e uma verdadeira “guerra social” aos trabalhadores

e à juventude. Assim, para salvar o capital sacrificam-se frontalmente e sem mediações conquistas sociais, condições de vida e direitos dos trabalhadores. O capitalismo imperialista já não pode garantir a manutenção de nenhuma dessas conquistas e necessita destruí-las para defender seus lucros e descarregar a crise sobre as costas dos trabalhadores e do povo.

Tudo isso tem provocado uma profunda instabilidade política e social no velho continente e vem produzindo uma situação explosiva, como é possível verificar na crescente resistência das massas aos planos de ajustes desde as greves gerais na Grécia, Portugal e Inglaterra, à marcha dos indignados na Espanha e nas derrotas eleitorais do partidos governistas como, por exemplo, a ocorrida recentemente na Itália e na Alemanha.

Nessa esteira, nos EUA, Obama não vive dias melhores. A eclosão e agravamento da crise mundial e seu profundo impacto no coração do imperialismo frustraram as expectativas no “primeiro presidente negro” o que impediu a superação da crise política aberta com a derrota do imperialismo no Iraque.

Diante destes processos de “luta e reluta” internacionalmente, o Brasil não está imune à crise, gerando este ano um movimento que mudou a conjuntura, um levante onde milhões de pessoas, principalmente jovens, vão às ruas protestando, apoiado massivamente pela população, reivindicando mudanças nas condições em que se encontra o Brasil.

Tudo começou em Porto Alegre<sup>4</sup>: os jovens protestando contra o abusivo aumento das tarifas de transportes e estas lutas se alastraram para todos os estados de forma singular, arrastando para as ruas, em julho, mais de 2 milhões de pessoas articuladas pelas redes sociais, pois não tinham uma direção definida.

Este fenômeno no Brasil foi superior às “Diretas Já” de 1984 e o “Fora Collor”, pois essas mobilizações passaram das lutas pelo “Passe livre” – transporte público – às grandes reivindicações colocando em xeque os governos estaduais e municipais, atingindo o governo atual presidenta Dilma, o regime democrático burguês. Palavras de ordem nas lutas se constituíam como saúde, educação – 10% do PIB já, transporte – revogação do aumento, contra reforma urbana – Copa do Mundo, contra o Projeto “cura gay” do presidente da Comissão de Ética e Direitos Humanos do poder Legislativo brasileiro, o deputado Marco Feliciano. Ainda contra a PEC 37, que diminui os poderes de investigação do Ministério Público, da reforma da previdência, auditoria da dívida pública já, contra a repressão e a criminalização do movimentos sociais e a toda forma de corrupção deste governo de coalizão entre a burguesia e partidos reformistas. Por tudo isso, os trabalhadores e a juventude não

---

<sup>4</sup> Julho foi o mês de ascenso, mas o processo de luta se constituiu desde o ano anterior.

podem ter qualquer ilusão, pois em 2011 este governo envolveu-se numa série de escândalos de corrupção que levaram à queda de sete ministros.

Todas as mobilizações e protestos ocorridos nos estados foram cerceados e reprimidos violentamente pela polícia municipal, estadual e federal, com blindados, cavalaria, bombas e armas com requintes de crueldade, que atentam contra os mais elementares direitos humanos.

Todo esse processo de luta vem se constituindo desde os “efeitos” da economia brasileira em relação à crise, pois o discurso era de que, mesmo com ela, o Brasil encerrou o ano de 2011 com crescimento. Começou com um processo de desaceleração da economia brasileira, como reflexo da crise econômica internacional dentro das particularidades do país. O crescimento do PIB em 2011 ficou próximo de 3,5%, contrariando todas as previsões do governo.

A manutenção pelos governos Lula e Dilma do modelo da economia brasileira como uma plataforma de produção e exportação de commodities para o mundo e automóveis e eletrodomésticos para a América Latina mantém e aprofunda a dependência e vulnerabilidade desta economia aos sobressaltos da crise internacional.

Diante disso, o governo e os empresários já preparam uma série de medidas que representam profundos ataques aos direitos dos trabalhadores e da juventude a fim de se prevenirem de um eventual agravamento e reflexo desta crise no Brasil.

O governo Dilma, aproveitando-se da popularidade de Lula, tratou de dar continuidade à política de colaboração de classes de seu antecessor. Assim, Dilma não titubeou em relação ao salário mínimo e aos aposentados, fez um corte de R\$ 50 bilhões no orçamento federal, o maior de toda a história, com grave redução na educação (R\$ 3,1 bilhões), por exemplo, e comprometeu toda a economia brasileira ao destinar para o pagamento da dívida pública 49,15% de todo o orçamento do ano de 2011 e 48% do orçamento de 2012, muito mais do que com investimentos, pagamento do funcionalismo ou previdência social.

O governo do PT e seus coligados, no mesmo estilo do PSDB, retomou o programa de privatização com a entrega dos aeroportos à iniciativa privada e segue com a política das reformas trabalhista e previdenciária. Tramitam ainda no Congresso Nacional diversos projetos de lei que atacam direitos dos servidores públicos e congelam salários. No campo, também não foi diferente. O novo Código Florestal representou um enorme retrocesso na luta ambiental e o fortalecimento do agronegócio. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS), o exemplo concreto deste processo<sup>5</sup> que retira uma editora universitária do espaço nobre de circulação para instalar uma gerência de trabalhadores terceirizados.

A realização de megaeventos, como a Copa e as Olimpíadas, está significando mais ataques para os trabalhadores. Os governos federal, estaduais e municipais estão implementando um plano que podemos chamar de contrarreforma urbana. Os governos e empresários, para favorecer a especulação imobiliária, desencadearam uma campanha de higienização (mudanças das favelas) a fim de tentar esconder a pobreza. Nesta realidade mulheres e negros são a maioria dos prejudicados. A ineficiência do programa “Minha casa, Minha vida” está demonstrada. Existe no país um déficit habitacional de 11 milhões de casas e a necessidade de uma reforma urbana que possa dar casas para os necessitados e melhorar a situação nos bairros populares, evidenciando a falta de efetividade do programa.

O caráter pró-imperialista do governo Dilma se confirma ao manter o Brasil no papel de chefiar as tropas de ocupação do Haiti, país que, após dois terremotos que mataram milhões, continua destruído. As tropas da Minustah reprimem o povo para tentar estabilizar a situação para o novo governo de Martelly, enquanto assiste ao retorno das forças duvalieristas, os macoutes.<sup>6</sup> A decisão do governo brasileiro de limitar a 100 o número de vistos aos haitianos, além de inédita e discriminatória, aumenta o desespero daqueles que tentam fugir da situação de miséria e violência a que está submetido o povo haitiano.

O capitalismo não é o fim da história, o capital não tem como atender aos interesses dos trabalhadores e da juventude. Só a luta dos trabalhadores e da juventude de todo o mundo pode construir uma possibilidade operária e socialista que garanta emprego, saúde, moradia, educação e transporte para todos.

São esses elementos que forjaram a conjuntura brasileira nestes últimos anos em que materializei estes escritos, participando ativamente das discussões nos seminários na UFRGS, na linha, no grupo e no núcleo de estudos: Experiências e Pesquisa em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), da prática da militância em organismo da classe trabalhadora, dos protestos, manifestações e lutas, correndo dos blindados, das bombas que nos tonteiam e desorganizam nosso processo enquanto sujeitos concretos, l trabalhadora que luta por uma sociedade – como diz Rosa Luxemburgo –, “po onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

---

<sup>5</sup> Tese e artigo da Carla Burigo no Chile em 2012.

<sup>6</sup> Com o aumento da influência do ex-ditador Jean-Claude Duvalier (Baby Doc) e com a criação de brigadas paramilitares, reeditando os tonton macoute – temíveis milícias paramilitares que serviram à ditadura Papa Doc e seu filho, Baby Doc, entre os anos de 1959 a 1986. Jornal Pstu 20/11/2011.





# 1 INTRODUÇÃO

*“Todo mundo tem que viver uma grande paixão e  
uma possibilidade de revolução.”*  
(Marilena Chaui)

E com grande alegria e “luta”, que uma filha de um trabalhador da roça/do campo, do interior de São Paulo, conseguiu chegar até aqui, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para apresentar-lhes neste momento a tese doutoral que recebe o título de **A Prática Social de luta dos trabalhadores<sup>7</sup> da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de Porto Alegre-RS: Um estudo de caso.**

Estudei este Fenômeno Material Social (FMS), “A prática social dos trabalhadores da Educação Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de Porto Alegre”, por estar relacionado diretamente com o compromisso como trabalhadora nesta modalidade,<sup>8</sup> por militar num

---

<sup>7</sup> A grande maioria dos que atuam no magistério, são mulheres e isso traz diversas implicações para o desenvolver desta profissão. Sendo assim, optei em chamar cada mulher e cada homem em sua singularidade, ora chamando de trabalhadores em educação, ora professores, que trago nesta pesquisa, como sinônimos.

<sup>8</sup> O caminhar, como trabalhadora em educação, a mais de treze anos – um ser social comprometido, que foi aos poucos desvelando a compreensão de sua própria classe social, de sua consciência de classe, porém sem a clareza das ideologias que acobertam e fetichizam a existência dos seres concretos e históricos. Situo-me no grupo das mulheres presentes no “mercado de trabalho” que lutam pela sobrevivência, relutando e questionando os privilégios que reforçam a dominação masculina, a cultura do patriarcado, do casamento monogâmico, do preconceito, da opressão e repressão, que ao longo da história a “mulher”, principalmente a “mulher negra”, foi sujeitada a estes ditames, historicamente apropriados pelo sistema econômico que, devido às suas imensas mudanças, obrigaram as mulheres a se adaptarem às novas condições criadas pela realidade que as envolvem. Sem deixar de destacar a homofobia, a xenofobia e outras formas de opressão.

Kolontai (2008, p. 16) destaca que, simultaneamente, a evolução das relações de produção experimenta-se a mudança no aspecto psicológico da mulher. A “mulher moderna” não poderia aparecer a não ser como o aumento quantitativo da força de trabalho feminino assalariado. Atualmente, o crescimento da população trabalhadora feminina é superior ao crescimento da população masculina. Milhões de mulheres pertencem às fileiras proletárias, milhares de mulheres têm uma profissão, consagram suas vidas à ciência ou à arte. Nos países desenvolvidos, a taxa de atividade econômica feminina é de 40%, chegando a 50% na Suécia, destas 75% estão no setor de serviços, já nos países “dependentes”, o percentual de mulheres economicamente ativas cai para 31%, sendo que grande número trabalha na economia informal, com trabalhos precarizados, das mulheres inseridas no mercado formal, localizadas no setores industriais. No Brasil no período de 1981 a 1998 ocorreu um constante crescimento das trabalhadoras, chegando a alcançar 111,5% de aumento. A proporção do aumento de mulheres em relação aos trabalhadores é nítida, saltando de 31,3% em 1981 para 40,6% em 1998. Hoje já passam de 45%. Mesmo assim, não colocam a mulher em melhores condições de trabalho. Elas ocupam principalmente no setor de serviços (profissão dos professores), escritório, comércio e empregadas domésticas. As mulheres negras ocupam os piores postos de trabalho. Essas mulheres, na luta pela produção da existência material, contam apenas com sua própria força de trabalho, aprendem a se manter sozinhas, sem o apoio do pai ou de marido; 40% das famílias são chefiadas por mulheres ganham 30% a menos que os homens. No caso deste estudo, a maioria do magistério é constituída por mulheres, 80%, organizando e sistematizando a educação e o desenvolvimento das potencialidades humanas nos trabalhadores e seus filhos, trazendo a marca dos preconceitos desta profissão, de “cuidadora/vocação”, por ser mulher e mãe, e não valorizada no campo da produção da “ciência”, como apresentam as teorias machistas da “mulher ser o segundo sexo”, considerando-as inferiores, só pelo fato de serem mulheres. Destaco também as diversas

partido político que visa à ruptura deste modo de produção, por representar minha instituição na Associação dos Trabalhadores em Educação dos Municípios (ATEMPA), por participar das discussões de um grupo de pesquisa sobre formação de professores na linha do Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Este grupo é responsável na materialização da minha formação em muitos aspectos, o compartilhar da base de conhecimento, fruto de trocas, de diálogos, da dedicação, da responsabilidade, do afeto carinhoso com o ser humano, dos estudos e pesquisas, experiências vividas, compartilhadas, debatidas, percebidas, graças as discussões e análises que materializam o caminho entre o sonho e a realidade de uma trabalhadora que luta para se apropriar de um conhecimento enquanto patrimônio cultural da humanidade. Mesmo diante da realidade dos trabalhadores em educação, com 60 horas de trabalho semanais, em busca da sobrevivência, como 70% da população, e ainda se encoraja em buscar na universidade pública qualificações em nível doutorado, comprometida com a transformação social e não apenas uma pesquisa de natureza especulativa.

Esta tese busca contribuir, denunciando e anunciando, para com a pesquisa no campo da EJA, em especial no processo de materialização da prática social dos trabalhadores em educação, sob as condições sociais e educativas. Para isso aprofundi os estudos sobre a EJA, a prática social e as condições econômicas, políticas, culturais e educativas que materializam a formação dos trabalhadores nesta modalidade da educação. Os mecanismos ideológicos e as formas de alienação presentes neste processo, que mascaram e ocultam a contradição central do capitalismo (capital e trabalho), e como estas se manifestam no movimento de “luta e reluta” “desiste e insiste” do “fazer do professor” na produção material de existência. O todo orgânico da pesquisa se orienta pela teoria que me guia até a organização mais íntima destas totalidades, na busca de seu fundamento.

Escolhi, ou fui escolhida, pelo movimento de análise, fundante da classe trabalhadora, com “armas” coletivas e orgânicas, práticas e teóricas, que permite compreender o FMS particular em estudo e permite possibilidades de análise das contradições da conjuntura atual e organizar a luta da classe trabalhadora para a revolução.

Esta sociedade é constitutiva de classes sociais bem definidas, em que os suspiros antagônicos entre riqueza e pobreza estão refletidos em cada caminhar e, também, porque

---

formas de violência a que estão submetidas as mulheres onde os dados apontam que a cada 10 mulheres assassinadas, 7 o foram pelos próprios maridos, cada quatro minutos uma mulher é estuprada, onde a própria casa é o lugar mais perigoso. Defendo, com apoio em Toledo (2008, p. 37), o problema da mulher não é a questão de gênero, mas da divisão da sociedade em classes, divisão entre explorados e exploradores o que causa e mantém a opressão de massas de mulheres e homens no mundo capitalista. A solução não é “apoderamento” para as mulheres, mas o rompimento com a sociedade de classe.

essa teoria prioriza como essencial o ser humano e busca auxiliá-lo em suas necessidades materiais e espirituais<sup>9</sup>, ou seja, transformar a realidade.

Esta tese é continuação e aprofundamento sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os trabalhadores que pesquisei durante o período de mestrado. Na dissertação estudei as contradições na vida e no trabalho dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Estado Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, conhecendo e compreendendo como vivem os alunos egressos, qual o significado que atribuem ao estudo e ao trabalho e as possibilidades que esta educação proporcionou na organização da vida material deles. Estudei também o caminho histórico da EJA, sua contextualização nos níveis local, regional e nacional sustentados pela historicidade da legislação para poder compreendê-la melhor. A análise deste fenômeno em sua totalidade apresentou, em sua essência, contradições materializadas na vida desses egressos da EJA, principalmente em suas condições de luta pela sobrevivência através do trabalho. Os alunos em suas falas colocam a necessidade do estudo para se manter no trabalho, para arrumarem emprego, para sobreviverem e terem uma vida digna. E apontam que a EJA modificou suas vidas em vários aspectos, menos na condição prioritária: econômico-político.

Por suas falas foi possível perceber que as contradições presentes em suas condições de vida e trabalho são profundas e de difícil superação individual, principalmente por serem contradições que se fazem presentes no econômico, político, cultural e social singular, as quais determinam as condições materiais de vida das pessoas em geral, e que, para sobreviverem, têm que ser trabalhadores que vendem a única coisa que ainda lhes resta: sua força de trabalho. São usados pelo modo de produção capitalista. Sendo assim, ajudam a manter, com suas características mais essenciais, a exploração deste trabalhador para obter mais lucro e assim gerar mais mercadorias, gerar mais capital e mais mais-valia.

Os alunos e os professores são constitutivos de uma mesma classe, pois o conjunto das relações de produção e das forças produtivas do modo de produção capitalista distribui as pessoas em situações de classe que geram contradições essenciais, conflitos de interesses e condições de luta. Essas relações impõem sua lógica às condições dos trabalhadores em EJA, situando a produção material na realidade histórica, no desdobramento cotidiano da existência.

A análise se deu a partir dos fundamentos e contribuições de Marx e Engels (1977, p. 24), quando demonstram que a mulher e o homem se produzem a si mesmos e, nesse

---

<sup>9</sup> Quando me refiro às necessidades “espirituais”, entenda-se não como transcendência religiosa, mas como compartilhar, trocar, afetos, sentimentos, pensamentos, ações, aprendizagens, leituras, formar gostos...

processo, elaboram o conhecimento e fazem história, enquanto produzem as condições de existência, pelas relações estabelecidas com a natureza, com os outros mulheres e homens e consigo mesmos. É no seio das relações sociais determinadas pelo modo de produção da sua materialidade que a mulher e o homem se fazem mulher e homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações a partir do trabalho.

Nesse processo em que ambos se forjam na materialidade das experiências da vida, vivida, percebida e compartilhada, ou seja, só é possível compartilhar algo que se vive e percebe, que esses trabalhadores em educação garantem a sua produção física e espiritual, sua produção cultural coletiva, a partir das condições sociais e educativas. O todo articulado de suas vidas, a sua produção intelectual, enquanto “professores coletivos”<sup>10</sup> ou não, com funções de intelectuais orgânicos ou não, seja numa posição de “classe” ou não.

A produção de sua consciência, está ligada diretamente à atividade material. Dentro dos determinantes da correlação entre as forças produtivas e as relações de produção, que os distribuem em situações de classe, “experiências de classe”. E nesse processo, reflexo da contradição central entre capital e trabalho, vendem sua força de trabalho, num articulado e estruturado, alienante e ideológico, processo que formam e produzem suas representações e ideias condicionados para garantirem a sua sobrevivência.

Este processo de classe produzido no capitalismo se deve à existência desta relação social de mais-valia. A “luta” dos trabalhadores na EJA materializa uma “profissão de luta”. Esta é parte da necessidade do modo de produção, de formar a força de trabalho. Por isso, segue as regras da produção geral de mercadorias, que na realidade atual se materializa como formação precarizada para trabalhos e trabalhadores precarizados.

Nas últimas décadas vê-se uma forte investida na adoção do “modelo de mercado” para todos os campos sociais, incluindo a educação, que tem se apresentado gerencialista, a partir de práticas de qualidade total, de competitividade, de relações restritas de eficiência e eficácia, de reestruturações produtivas, todos como conceitos a serem implantados. Vejo que este modelo de mercado, tão valorizado nos tempos atuais, enfrenta uma crise estrutural profunda, até no campo econômico, tendo que se socorrer no velho Estado, sugando recursos públicos que deviam ser destinados para a saúde e educação. Mesmo assim, iniciativas desse

---

<sup>10</sup> Conceituo-os de “professores coletivos” parafraseando Gramsci a partir de fragmentos do “Moderno Príncipe” aqueles com “consciência operosa da necessidade histórica” (GRAMSCI, 1981, p. 117), ou seja, a necessidade elevada à consciência e convertida em prática social transformadora. O professor coletivo de que estou falando é aquele comprometido com um projeto popular, que permite aos trabalhadores e aos despossuídos, a partir do acesso ao conhecimento, organizar-se para destruir as condições materiais que produzem a miséria material e espiritual e, ao mesmo tempo, para construir outro projeto de sociedade.

modelo galopam nas reformas propostas pelo atual governo e, aos poucos, vejo a infiltração no âmbito municipal e estadual, pois no setor privado isto já é a normalidade.

Ratifico esta afirmação em Kuenzer (2004), quando coloca que, no contexto das políticas educativas formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central; mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, aparece como categoria central nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico e nas propostas de formação dos trabalhadores em educação, inclusive para a EJA. Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constitui-se em posição de governo, a partir de movimentos em que professores foram convocados a rever e mudar suas práticas para ajustarem-se a esta nova concepção.

Quando analisei a formação dos trabalhadores em educação, e em especial a EJA, esta é singular para os países da América Latina. Neste movimento me deparo com elementos de um processo histórico de submissão em que a formação destes é realizada sem muito aprofundamento, destinada a uma classe social determinada – a dos despossuídos –, próprio da classe trabalhadora. Subdivididos, carregam todas as mazelas, fruto de um sistema que nega à maioria dos seres humanos cultura, lazer, trabalho digno, garantias legais, condições de saúde, moradia, alimentação, aposentadorias.

A historicidade da EJA se materializa em países desenvolvidos como não prioritária, tanto é que as primeiras definições de “Educação de Adultos” estavam impregnadas dos anseios de tais países. A prática dessa modalidade se concretizava em atividades culturais para alunos maiores de 18 anos. Foi somente na Conferência Mundial em Chicago (1959), realizada pela Profissão Docente, que foi defendida a ideia de que os programas de EJA devem atender às necessidades dos países.

Atualmente a EJA é encarada como prestadora de serviço, precarizando, assim, o trabalho nesta modalidade. As experiências mostram que apenas 24% das instituições públicas atendem essa população específica.<sup>11</sup> As outras experiências ficam a cargo das ONGs e das empresas que preparam a classe trabalhadora para realizarem trabalhos precarizados. Esta realidade é fruto de múltiplas determinações marcadas pela natureza fragmentada das políticas dos organismos internacionais e dos grandes setores econômicos.

Existe ainda no Brasil, segundo Haddad (2009), 14,1% de pessoas que não sabem ler e escrever, ou seja, a população brasileira, em sua grande maioria, é formada por ágrafos e

---

<sup>11</sup> Jornal Brasil de Fato, 27/05/2009.

analfabetos funcionais, os quais se constituem em pessoas que passam pela escola e se certificam sem saber ler ou entender textos elementares. Quase 15 milhões de analfabetos; ágrafos e os analfabetos funcionais variam entre 60 e 75 milhões de pessoas, o que nos leva ao despauério de possuímos, potencialmente, 90 milhões de analfabetos.<sup>12</sup> Em nível mundial mais de 100 milhões de crianças e quase 800 milhões de jovens e adultos estão fora do sistema educacional. (SOUZA, 2013).

Diante dessa realidade atual, de desigualdades da escolaridade fruto de uma sociedade brasileira desigual, ajudando a reproduzi-las, vários são os apontamentos dos trabalhadores em educação da rede pública de Porto Alegre que materializam essa tese, fundamentada na “luta e reluta”, “desiste e insiste”, destes que compartilham suas vidas e experiências, produzindo e criando possibilidades para outros.

A estrutura que constituiu e gestou esta tese centra-se na análise a partir das categorias fenômeno material e social, prática social, trabalho, educação, totalidade, historicidade, tempo e espaço singular, contradição, alienação e ideologia.

O todo orgânico da tese vai se movimentando e se organizando a partir de três categorias fundantes: a **prática social**, o **trabalho** e a **educação**, na historicidade do tempo e do espaço, ou seja, prática social como materialidade da existência e a produção da vida, considerando o processo de trabalho, e este como possibilidade ontológica criativa em materializá-la para os trabalhadores da EJA. Gestado pelo processo contraditório, histórico, de uma totalidade educativa, social, forjada pelos mecanismos poderosos da ideologia burguesa, e as quatro formas de alienação que perpassam e engendram as práticas sociais humanas, reflexo de uma organização de um Estado capitalista, num tempo e num espaço

---

<sup>12</sup> Resultados recentes sobre analfabetismo no Brasil mostram que apenas 26% da população pode ser considerada plenamente alfabetizada. Isso significa que menos de 1/3 da população possui habilidades de compreensão e interpretação de textos mais longos e de resolução de problemas matemáticos. Em nosso país, apenas 41% consegue concluir o Ensino Médio, enquanto a média dos países da OCDE é de 73%. O atendimento em creche (crianças de 0 a 3 anos) inclui apenas 23,6% das crianças. A oferta de ensino superior atinge apenas 15% dos jovens entre 18 e 24 anos. O magistério é a carreira universitária de pior remuneração no país. A defasagem entre o salário médio dos professores e o salário médio de outros profissionais da mesma escolaridade é de 60%. O investimento público na educação é insignificante: o valor aplicado anualmente por pessoa em idade educativo, no Brasil, é de 959 dólares, México – 2.019, Cuba – 3322, Uruguai – 1348, Botswana (um dos países mais pobres da África) – 2203, Argentina – 1578 dólares. (PUERRO, 2013).

Segundo a pesquisa da Câmara do Livro em 2008, o Brasil compra, em média, 1,2 livro por ano, se descontarmos da pesquisa os 6,2 milhões que declaram ter acesso somente à Bíblia, a média despenca para menos de um livro por habitante, distribuído desigualmente, como a riqueza em nossa sociedade, uma vez que na mesma pesquisa 47 milhões de pessoa declaram nunca ler livros por variados motivos: falta de tempo em virtude do trabalho, alto preço e cansaço. Conclusão que se tira, devido à esmagadora superexploração da maioria da nossa população e às profundas desigualdades sociais, é que será difícil ter acesso aos bens culturais e ao conhecimento produzido pela humanidade.

histórico e singular de classes (CMET E NEEJA Paulo Freire), centrada na contradição desta sociedade.

Apresento a tese em cinco partes. Cada parte antecede com uma imagem fotografada dos livros do Sebastião Salgado, intitulado *O berço da desigualdade* (2006), *Trabalhadores* (1996), do livro da Andrea Kettenmann, *Frida Kalho* (2008), e de fotos de quadros próprios. E em cada parte seus respectivos capítulos, acrescidos dos apontamentos finais, referências, apêndices e anexos.

A **parte I** da tese traz a constituição do Fenômeno Material Social situando a problemática e os aspectos teórico-metodológicos. A forma como fui organizando a constituição do Fenômeno Material Social e suas totalidades, dividindo-as em duas fases preliminares para dar origem à base da formulação do problema de pesquisa e outras perguntas, constitui o *capítulo dois*.

Compartilho a categoria de totalidade no *capítulo três* como síntese das múltiplas determinações da sociedade que incidem sobre todo e qualquer objeto ou circunstância, acompanhada da historicidade desta realidade e de como vivemos na sociedade capitalista. Ressalto dizer que trato a categoria totalidade neste trabalho doutoral não como categoria estanque e imóvel, analisando ora de forma filosófica, ora científica, ora empírica, mas como fruto de processos, relações sociais históricas que se dão no movimento de uma organização social, na luta de classes.

O *capítulo quatro* apresenta a realidade com a qual se relaciona o meu estudo: os dois estudos de caso e as análises a partir das falas dos trabalhadores em educação da EJA. O Núcleo de Ensino de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Paulo Freire (NEEJA) e o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) são organismos sociais, históricos, no tempo e no espaço singular de cada, vivos e contraditórios. Trazem a estrutura de uma escola “regular”, funcional, hierárquica, mas ao mesmo tempo dinâmica, pois carrega a marca humana criativa. Traz consigo a historicidade da materialização dos trabalhadores em educação no processo de formação da sua prática social.

O *capítulo cinco* traz a tese central e as teses secundárias, seguido dos objetivos da pesquisa. Os aspectos teórico-metodológicos se encontram no *capítulo seis*, onde destaco a natureza do estudo, a fundamentação do estudo de caso, os participantes da pesquisa e a forma e o conteúdo em que analisei as informações nesta tese doutoral.

A **Parte II**, intitulada “A Prática Social como materialidade da existência e a produção da vida”, traz a prática dos trabalhadores em educação não como experiência subjetiva do indivíduo, mas como apoiada na dialética materialista enquanto atividade, desvelada no dia a



dia, e como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, como atividade transformadora revolucionária das classes.

A prática dos trabalhadores em educação na EJA pública de Porto Alegre possui um caráter social e realiza as funções de produzir a vida social e suas necessidades. É dinâmica, satisfaz as necessidades, produz um mundo correspondente a elas e determina o curso da vida social (ideologias, ciência, cultura, lazer, política). E é nessa organização que a prática social desenvolvida materializa, serve e é resultado de uma sociedade de classe. E são as expressões das relações das classes dominantes que priorizam um tipo de prática social que se tem.

No *capítulo sete* apresento a constituição processual de quem são estes trabalhadores, sua existência física, material e espiritual, as experiências de vida acontecida e acontecendo. Nesse processo se presencia a “luta e reluta”, a “desistência e insistência” destes profissionais.

O *capítulo oito* apresenta a materialidade da prática social a partir da cultura dos trabalhadores mediada pela ideologia. A produção da cultura se forja de forma coletiva, criativa, vivida, percebidas ou não, “compartilhadas” dos professores da EJA no campo das contradições sociais, mediadas pela ideologia. As práticas sociais destes são herdadas, e nesse movimento da sociedade capitalista elas são reprodutoras da força de trabalho. Fica fundante que nasceram numa classe determinada, com sua vida subordinada a essa classe, consciente ou não, a partir da materialidade vivida. Lutam pela sua formação, mas para as necessidades da sociedade que segue as regras da produção geral de mercadoria, que se materializa como formação precarizada para trabalhos precarizados. Essas “lutas” se apresentam de diversos modos e se manifestam nas experiências vividas. Como se dá esse processo cultural, produzido pelo próprio modo de produção capitalista nas escolas e em seus currículos é o que veremos neste escrito material.

A **Parte III** apresenta a centralidade do trabalho na materialidade da prática social, ontologicamente falando. O *nono capítulo* intitulado “Trabalho como processo humano para a mulher e o homem se autorrealizar”, segundo Marx só pode ser plenamente compreendido em ligação com a concepção de/do trabalho. Nesse sentido, o trabalho não é uma atividade humana mecânica, linear e a-histórica, mas engendra formas históricas com significados específicos que realçam as relações sociais das diferentes sociedades onde se assume a natureza particular da prática social das classes trabalhadoras, em cada realidade.

No *capítulo seguinte* trago de forma aprofundada a constituição histórica do trabalho desde o movimento da etimologia até a materialidade atual do “trabalho livre”, assalariado que, ao tornar-se dominante no capitalismo moderno, polariza cada vez mais as relações do poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores, pois eles como

despossuidores de propriedade os obrigam a trocar a força de trabalho por salário. Esta relação expressa-se em uma ordem social que possibilita a coexistência da desigualdade e a exploração socioeconômica com a liberdade e igualdade cívica.

O *capítulo onze*, “A contradição do trabalho na produção da vida e a alienação”, mostra o trabalho com os elementos que constituem os processos de trabalho dos professores antes de serem trabalhadores em educação e como produziam sua materialidade. Este movimento histórico exige, neste escrito, a categoria alienação enquanto relação e processo, fruto do produto histórico, para análise da materialização de trabalho destes professores a partir da contradição central: capital e trabalho, entendendo a mulher e o homem como “natural e genérico”, mediante as contribuições de Marx – nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* –, e de Lukács, Konder e Mészáros para desvelar as quatro formas de alienação constitutiva do trabalho nesta sociedade. A alienação e sua “transcendência” mediante a historicidade é uma dimensão da prática social destes trabalhadores, e não da história. A história humana é uma dimensão do homem como ser objetivo, automediador da natureza e por ser concreto, objetivo, pode ser histórico; pela sua dimensão enquanto este ser é que a alienação não é uma dimensão da história, mas sim da prática social. Neste processo aparece o grande debate sobre a teoria do trabalho imaterial – defendida pelo G4: Antônio Negri, Maurizio Lazaroto, Giuseppe Cocco e Michael Hardt – e outros. Aqui, há um campo com poucos estudos merece aprofundamento.

O *capítulo doze* apresenta as contradições no processo de “escolha” em ser professor, pela necessidade de trabalho, uma “identidade” particular do sujeito dentro de uma realidade social, como acesso mais rápido a uma profissão, ou para qualificar suas condições de vida, dentro de um recorte de classe, como melhor opção possível para a estabilidade social. As contradições se manifestaram em diversas formas de “luta”. A “luta” é uma categoria social, fruto das relações sociais da classe dos trabalhadores, pois ela se apresenta em várias formas e em conteúdos singulares. Uma delas é a própria luta de antes de estar nesta profissão, pois como trabalhadores não conseguiam terminar o curso de formação, já que as disciplinas da faculdade, muitas delas, se concentravam nos turnos do dia, e para um trabalhador ter que fazer a escolha, entre estudar e trabalhar, não existe. A materialidade da subsistência fala mais alto. Em síntese, “viver e lutar” estão correlacionados no processo ontológico do vir a ser.

A **Parte IV** intitulada “A Prática social da Escola Pública e o Estado Capitalista”, um dos capítulos fundantes desta tese, gesta a prática social destes trabalhadores em educação em EJA. Em sete capítulos, do treze ao dezenove (com sete itens), no processo contraditório apresento as diversas formas de “lutas” destes profissionais, que se configuram na luta pela

educação e pela escola pública, gratuita, nacional, com qualidade superior ou igual à educação da classe que detém as forças produtivas, pois há um “apartheid na educação”. Precisamos de uma educação pensada pelos professores, uma escola que traga a “vibração da vida”. Os trabalhadores e seus filhos têm o direito a se apropriarem do conhecimento produzido pela humanidade. Sem culpabilizá-los, ou como privilégio. A EJA tem que estar centrada no direito e dever do estado, em que o “fazer” do professor seja orgânico e com funções coletivas. Precisamos que professoras/mulheres/negras/profissionais/mães possam transitar nos diversos espaços singulares sem preconceito, sem opressão, assédio, repressão, sem violência, que possam se desenvolver no mesmo pé de igualdade à produção científica material e espiritual.

O *capítulo treze* traz as contradições da escola pública e a educação. Denuncia a escola e a educação enquanto sustento do estado capitalista, que de certa forma assume a condição de instrumento de acumulação privada do capital (educação = mercadoria), ocultada nas relações e implementações de práticas sociais de democracia e cidadania, igualdade somente no quesito da lei.

No *décimo quarto capítulo* apresento a historicidade da constituição do Estado como defensor do capital e da burguesia, produto e manifestação do antagonismo inconciliáveis de classe, e este vai se transformando no movimento histórico no tempo e no espaço singular, através de uma prática social contraditória, produto de uma totalidade de produção que engendra as forças produtivas e as relações de produção. Trago a diferenciação entre Estado, regime e governo, centralizando o Estado a partir de três elementos inseparáveis: poder político, povo e território constituindo o Estado moderno.

O *capítulo quinze* constitui a materialização do “ser professor” na escola pública da EJA. Os sujeitos que materializam no seu dia a dia, no seu “fazer-se” da profissão de ser trabalhador em educação na rede pública, na discussão desta modalidade, nos comentários e debates de como veem a sociedade, a educação, seus gostos, críticas, memórias e os constituintes do todo orgânico, que é o “ser professor”.

Trago também a crítica sobre os programas, a formalidade dos dispositivos legais atualmente na educação, e em particular na EJA, centrada na imagem do mercado, para atender às diversificações do capital, promovendo um conjunto de relações sociais, que além de mercantilizáveis produzam sujeitos assim. O reflexo deste processo atualmente é uma onda de programas compensatórios, tanto no campo da filantropia quanto no das políticas das empresas.

O *capítulo dezesseis* sobre os processos formativos dos professores da EJA traz a historicidade das práticas econômicas, políticas, culturais e educativas, em nível mundial e nacional. Estas práticas influenciam os FMS, inclusive o educativo, e conseqüentemente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), inspirados nos princípios do neoliberalismo. Estas instituições vão influenciando a educação, os currículos e a formação dos professores de Educação Básica para o Mercosul e as nações das América Central e do Sul.

No *décimo sétimo capítulo* temos a materialização da prática pedagógica destes trabalhadores, como uma totalidade marcada como o reflexo da sociedade de classe que influencia diretamente as políticas públicas dos organismos internacionais e o bloco do capital financeiro, a realidade educativa e as práticas pedagógicas. Como a centralidade desta pesquisa se gesta entre a prática social, educação e trabalho, este último, ontologicamente falando, permite a criação, “autonomia”, para anunciar e denunciar práticas pedagógicas forjadas ao longo do processo de formação.

O *capítulo dezoito* é onde mostro a “dureza” da profissão, aspectos que levam os professores, num primeiro momento, a desistir e relutar. Consiste em mais uma forma de “Luta”. Os trabalhadores da Educação Pública da EJA e a Precarização do e no trabalho reflexo das mudanças ocorridas no desenvolvimento do processo de trabalho, que segue as regras da produção geral de mercadorias, como formação precarizada para trabalhos e trabalhadores precarizados. Materializam-se nas condições destes por meio do aumento da jornada de trabalho, acúmulo de funções, falta de recursos humanos e materiais, perdas de direitos, salários baixos, feminização, terceirização, programas federais, estaduais e municipais com contratos temporários, assinalados como ajuda de custo (ProJovem, Mais Educação), o adoecimento, entre outras formas de precarização.

O *capítulo dezenove* materializa as experiências de classe do trabalho da mulher, mulher negra, professora, mãe, provedora do sustento e organização familiar da EJA pública de Porto Alegre, por ser a maioria da categoria profissional. Estas mulheres lutam para se organizarem material e socialmente os 22 milhões de famílias que chefiam e “lutam e relutam” pela sobrevivência. Muitas destas, questionam os ditames e os privilégios da dominação masculina, aspectos culturais herdados e apropriados pelo grande capitalismo, através da opressão, repressão, assédio, violência e exploração, e nesse sentido constituem mais uma forma de luta da mulher, professora da EJA em vários aspectos, seja no trabalho, na vida privada, na vida afetiva, ou em todos os campos.

Trago também a formalidade da lei e suas debilidades perante as políticas públicas para as mulheres trabalhadoras no Brasil (lei Maria da Penha, Criminalização do Aborto, o

Projeto Nascituro, o Bolsa Família, que tem a “cara da mulher pobre”, numa política de “cuidadora”, o Estado que transfere sua responsabilidade para a mulher, a Rede Cegonha). Estas políticas voltadas para as mulheres fortalecem a hegemonia para implantar o Plano de Ajuste Estrutural que mantém as condições de pobreza por meio destas.

No *último item* destaco a feminização do magistério brasileiro a partir do conjunto das relações sociais capitalistas que a mulher constitui historicamente em aumento quantitativo da força de trabalho feminino assalariado. As diferenças das políticas do empoderamento, de gênero e as políticas classistas, que abarcam as mulheres, e todos os trabalhadores.

A **parte V** vem tratar das mudanças da concretude das vivências dos trabalhadores em EJA, em vários aspectos. O que tange aos professores da EJA da rede pública é o modo de ser do “novo intelectual”, “professor coletivo”, a mudança que se mistura ativamente na materialidade da vida, de seu cotidiano, de sua prática social, como construtor, organizador e persuasor permanente.

Esta tese evidencia a interação com o trabalho, mesmo em condições precárias, materializadas nas diversas formas, como as lutas da categoria, com ênfase no formar e no acreditar no ser humano frente ao processo de aprendizagem que se materializa em todos os momentos e dos que ainda lutam e acreditam numa sociedade que há “**de vir-diferente**”.

É nesse processo em movimento que o magistério muda a concretude das vivências, tanto na produção do “novo intelectual”, e nas condições de desenvolver outras práticas sociais, como na materialidade da vida social e educativa. O princípio ontológico do trabalho neste processo engendra a possibilidade do movimento, da mudança, a partir da categoria de contradição que permite, aos seus antagônicos, o sujeito transitar no aspecto fundante do trabalho, a “criação”, “autonomia”, as “ações conscientes” tendo em vista um fim a ser alcançado, que coincide com a necessidade social na direção do desenvolvimento do humano.

A **parte VI** apresenta a materialidade do trabalhador em educação da EJA no processo de “luta e reluta”, “desiste e insiste” nesta prática social e os apontamentos finais.



## PARTE I

### A CONSTITUIÇÃO DO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL: SITUANDO A PROBLEMÁTICA DE MINHA TESE DOUTORAL E OS ASPECTOS TEORICO-METODOLÓGICOS

*Todo começo é difícil em qualquer ciência. [...] Por quê? Porque é mais fácil estudar o organismo como um todo do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios.” (Karl Marx) “E fazer parte profissionalmente do campo de estudo possibilita maior compreensão e comprometimento social com essa totalidade. (grifo da autora)*

*“O EJA é um resgate de vida né, nos humaniza” [...] Hoje a EJA ficou sendo um depósito de “alunos problema” de outras escolas, ela foi se tornando um depósito de “alunos problema”, ou seja, os alunos que não se adaptam nas escolas regulares eram gentilmente convidados a se retirarem das outras escolas “vão lá pro EJA no caso, o EJA lá é bom” aí eles vinham e eram acolhidos em nossos projetos, eram trabalhados como alunos e não como alunos ideais, claro que alguns não conseguiam e saiam, mas a maioria ficavam.” (E3)*

#### 1 OS FENÔMENOS MATERIAIS EM ESTUDO

Estudei com desejo<sup>13</sup> “A Prática Social dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de Porto Alegre-RS”, um estudo de caso em duas instituições públicas que só atendem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e que se materializam, de forma singular, neste estudo sobre trabalhadores por ocupar um espaço e um tempo particular nestas escolas, que homenageiam Paulo Freire, atribuindo seu nome a estes espaços.

Paulo Freire, como professor em Pernambuco, na década de 1960, difundiu os aspectos sociais no espaço educativo das práticas dos trabalhadores em educação. O “Círculo de Cultura”, como espaço onde se materializa o diálogo, dá possibilidade ao debate sobre uma leitura da realidade, podendo assim resultar em elementos de práticas políticas com vistas à

---

<sup>13</sup> “Desejo envolve necessidade; é o apetite do espírito e tão natural como a fome para o corpo. [...] A maioria (das coisas tem valor porque satisfaz as necessidade do espírito”. (Nicholas Barbon, A discourse on coining the new money lighter. In aswer to MR. Locke’s considerationa etc., Londres 19696, p 2 e 3) Nota de rodapé de “O Capital” **crítica da economia política**: Livro I. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 57.

transformação social. Todo o trabalho de Paulo Freire foi comprometido com os oprimidos, partindo da necessidade popular com o objetivo de superação desse mundo de submissão e miséria, apontando para um mundo de possibilidades.

Esta pesquisa teve duas grandes fases preliminares. Uma delas foi a exigência, no primeiro nível, em que o problema se apresenta como “concreto sensível”, perceber por meio dos elementos, através da historicidade, como forma de conceber que os fatos e os fenômenos, em sua totalidade só tem significado a partir da realidade histórica em que estão inseridos, e que considera o movimento da prática social como determinativo, fruto de relações sociais contraditórias, num tempo e num espaço singular.

Procurei conhecer e compreender o campo da formação dos trabalhadores em educação, em especial a prática social dos professores das instituições públicas, a realidade atual e passada destas escolas, através de documentações como relatórios, leis, decretos, dispositivos legais; além disso, busquei investigar através de observações nas escolas, nos prédios, nas salas, no ambiente. As entrevistas informais e aprofundadas com os professores ativos, professores aposentados e a literatura sobre a centralidade do trabalho, a educação e a prática social na qual os trabalhadores desenvolvem e organizam a materialidade da existência e a produção da vida.

Todo o processo que alcancei na primeira fase do meu estudo serviu de apoio para, em primeiro lugar, organizar os Fenômenos Materiais que constituíam a base da formulação do meu problema de pesquisa.

1 – As contradições existentes na prática social dos trabalhadores em educação da EJA 2 – As condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas

A segunda fase constituiu-se numa análise para distinguir as partes de cada fenômeno material já descoberto; fiz uma categorização das entrevistas desvendando os elementos necessários das condições sociais, políticas, econômicas, culturais, educativas de cada trabalhador entrevistado. Por exemplo, esta análise mostrou-me a forma como as pessoas se organizam para darem conta de suas necessidades materiais e espirituais, para definirem sua consciência de classe, o seu “agir” enquanto classe e o seu “fazer-se” na classe, e nestes espaços desenvolverem e organizarem sua prática social. Por isso a importância de observar os locais de trabalho destes sujeitos e entender a organicidade de cada instituição.

Esse movimento inicial, e depois o seu aprofundamento, é um percurso que nos remete a análise das “múltiplas determinações”, tornando real a possibilidade de compreensão dos



elementos que caracterizam o particular desse Fenômeno Material Social de pesquisa. Os trabalhadores em educação da EJA, na rede pública de Porto Alegre, organizam e reorganizam sua prática social de “luta e reluta”, “desiste e insiste” no movimento das contradições do sistema capitalista que determinam suas condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas, porque acreditam na materialidade humana, num “mundo diferente”, e o trabalho é centralidade na organização e produção das potencialidades humanas e na formação do ser social, enquanto fruto de relações sociais históricas e contraditórias.

Sob a condição de assalariado o professor das instituições públicas de Porto Alegre nos remete a situá-lo, na concreticidade da sua existência, inicialmente, como um sujeito despossuídos dos meios de produção, um trabalhador também expropriado. Para ele materializar sua vida em suas condições sociais e educativas, necessita – como qualquer outro trabalhador – vender sua força de trabalho para produzir a mais-valia. Ele se constitui uma mercadoria essencial, pois a grande maioria das pessoas passa por um professor, seja ele institucionado ou não, para formar a força de trabalho.

Vivemos numa organização social em que a produção capitalista predomina. Neste estudo singular, os trabalhadores em educação, esse modo de produção, vai determinando o processo socioeconômico, político, espiritual e cultural deles, deformando a centralidade do “trabalho” através da “alienação” e apropriação privada dos meios de produção, através da “divisão do trabalho”, fortalecendo a nítida divisão de “classes” que agrava a exploração e a opressão, de todas as formas, do trabalhador. Ao produzir “mercadoria”, estes profissionais se tornam “mercadorias”, gerando “mais-valia” e formando nos seus alunos, potencialidades para acumular capital.

O trabalhador em educação o faz, porque o mais essencial para o ser humano é a luta para manter-se vivo. A pesquisa mostrou que este, conjuntamente, desenvolve nos seus alunos o pensar, o criar, o sentir, a partir das próprias contradições em que se encontram, e ao mesmo tempo a possibilidade de luta, de resistir, de subverter a lógica capitalista e pedagógica, porque acreditam num mundo melhor, com seres humanos com existência social, como totalidade da manifestação humana da vida.

Muitas vezes, fica comprometido o processo de apropriação da realidade humana, porque precisamos produzir a “riqueza” para outros para podermos comer, beber, vestir, morar, transportar, trabalhar, estudar, viver a vida com os companheiros. Esta é a lógica da organização social. Porque “um ser só é independente quando é senhor de si mesmo, e só é

senhor de si próprio quando a si mesmo deve a existência”.<sup>14</sup> Estas contradições presentes nesta tese são elementos fundantes da prática social destes trabalhadores.

Neste processo, os espaços de constituição do trabalhador da educação, espaços de “luta e reluta”, “desiste e insiste”, muitas vezes contra eles próprios, acabam adoecendo tanto emocional como fisicamente, nestas relações sociais contraditórias produzidas. Veja o que um dos entrevistados comenta:

Já fiquei muitas vezes doente, muitas vezes sem conseguir levantar, porque o trabalho na escola estava me matando, parecia que ficava sem ar, o trabalho me sufocava, me deixava triste, queria ser qualquer coisa, ser vendedora sei lá, mas tinha dias que tudo fluía, a aula acontecia, conseguia ser professora, via nos olhos dos alunos a minha necessidade, o quanto estava sendo essencial para aquela vida. Por isto sou uma lutadora da educação, vou no CPERGS, ainda vou quando meus colegas já pararam de ir. Risos. (E9)

## 2 O PROBLEMA DE PESQUISA

Que contradições existem na formação dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, na rede pública de Porto Alegre-RS, e se materializam na prática social, no processo de “desiste e insiste”, “luta e reluta”, pelas condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas?

Este problema sistematizado, a partir de categorizações empíricas,<sup>15</sup> possibilitou outras perguntas, tais como:

- Em que medida as condições econômicas determinam as condições sociais e educativas e vice-versa?
- Qual a influência de sua família em suas condições de vida?
- Como se dá formação do trabalhador em educação, sabendo que as contradições presentes são profundas e de difícil superação por fazerem parte de uma sociedade capitalista que determinam as condições materiais de vida das pessoas?

---

<sup>14</sup> Quando Marx escreveu os Manuscritos Econômicos e Filosóficos, nas páginas 135 a 148 (2005) sobre as potencialidades humanas na propriedade privada, sob o “livro aberto da Indústria” e sobre as potencialidades humanas no comunismo, apresentou o exemplo da fome, da música, que a mais bela música nada significa para o ouvido completamente não musical. Os sentidos do “homem social” são diferentes do “homem não social”. Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana. Aqui os sentidos (cinco sentidos), mas também os sentidos espirituais e práticos que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. Agora o sentido encarcerado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um sentido limitado. Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só o seu caráter abstrato como alimento.

<sup>15</sup> Trabalho com “categoria” mas como relações sociais materializadas e históricas e “categoria empírica” como fruto das relações e produções do movimento de organização deste estudo.

- Como se dá a prática social dos trabalhadores em educação onde o conjunto das relações de produção e das forças produtivas distribuem as pessoas em situações de classe?
- Como os aspectos contraditórios entre o capital e o trabalhador da educação se desdobra no cotidiano da existência?
- Em que medida o professor forma ou se deforma nesta condição de venda da sua capacidade de trabalho?
- Como os trabalhadores em educação da EJA produzem elementos para desenvolverem nossas potencialidades humanas a partir da centralidade do trabalho?

### 3 A CATEGORIA DE TOTALIDADE NA MINHA PESQUISA

Trago a categoria de totalidade para entender a sua importância no caminho que percorri para desenvolver esta pesquisa, pois entendo a totalidade como síntese das múltiplas determinações da sociedade que incidem sobre todo e qualquer objeto ou circunstância, acompanhada da historicidade desta realidade e como vivemos numa sociedade capitalista, esta traz no cerne as contradições. Ressalto dizer que trato esta categoria neste trabalho doutoral como processos, relações sociais que se dão no movimento de uma organização social, na luta de classe.

O estudo da categoria de totalidade tem-se constituído no presente século numa das preocupações mais interessantes da filosofia. O materialismo dialético emana seus pontos de vista sobre a categoria da totalidade de Hegel (1968), quem desenvolve especialmente esta categoria na *Ciência da Lógica*, no livro terceiro, na Doutrina do Conceito.

Mas, como diz Goldmann (1979, p. 65), “no centro do método dialético de Hegel se encontra a categoria da totalidade” e acrescenta em seguida:

O que distingue Hegel de todos os outros filósofos depois de Heráclito, somos tentados a afirmar, o que o eleva acima deles, é o fato de que, nele, as categorias fundamentais em si mesmas não são eternas, rígidas e dadas de uma vez por todas, mas se realizam na e pela evolução.

Logo Marx dirá que as categorias são transitórias, históricas. Goldmann (1979, p. 65) realiza um esforço para caracterizar a categoria de totalidade em Hegel, dizendo:

A totalidade é, para Hegel:

1<sup>o</sup> Concreta e envolvendo o conteúdo, contrariamente à lógica formal e as leis científicas abstratas;

2<sup>o</sup> Mutável, em evolução perpetua, contrariamente às verdades eternas do “atomismo abstrato”

3<sup>o</sup> contraditória, desenvolvendo-se segundo o celebre esquema triádico: tese, antítese e síntese;

Concreta, envolvendo o conteúdo, mutável e contraditória, tais são as principais características da totalidade hegeliana. (LÊNIN apud BOTTOMORE, 1988, p. 381).

Esta concepção da categoria totalidade de Goldmann (1979) opõe-se diametralmente à visão materialista da totalidade, na qual esta aparece como um todo concluído que não pode ser alterado, onde as partes estão presentes como realidades fixas, imutáveis, a-históricas.

Assim, de acordo com Goldmann (1979), a ideia de totalidade de Hegel, pelo contrário, aponta para um caráter fundamental e que passaria a enriquecer o materialismo dialético: sua historicidade, sua constante transformação. Seguindo esta linha de pensamento, Lukács (1998) pode dizer com toda propriedade:

A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem “... segundo, a relatividade sistemática de toda realidade tanto no sentido ascendente quanto descendente (o que significa que toda totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada por totalidades de complexidade superior” “... e terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado.” (LUKÁCS apud BOTTOMORE, 1988, p. 381).

Lênin (1961), também seguindo de modo geral o pensamento de Hegel, coloca ênfase nas “relações recíprocas” do fenômeno da realidade, que são as que realmente constituem a verdade. E diz:

A totalidade de todos os aspectos do fenômeno, da realidade e de suas relações recíprocas, isto é, daquilo de que a verdade é composta. As relações (transição = contradições) de noções = o conteúdo principal da lógica, pelas quais esses conceitos (e suas relações, transições, contradições) são mostrados como reflexos do mundo objetivo. A dialética das coisas produz a dialética das ideias, e não o inverso. Hegel percebeu de forma brilhante a dialética das coisas (fenômeno, o mundo, a natureza) na dialética dos conceitos. (LÊNIN, 1961, p. 382)

Marx e Engels (1984) apontaram reiteradas vezes para uma visão do desenvolvimento a partir de uma “história mundial”, na qual as condições materiais e as relações entre os sujeitos, objetivamente manifestadas, eram essenciais.

Marx e Engels (1984, p. 21) escreveram: “A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos.” E logo acrescentaram que o trabalho do operário, como fonte de subsistência, “pressupõem o mercado mundial por meio da concorrência.” E acrescentam: “O proletariado só pode existir à escala histórico-mundial” “e a existência dos indivíduos só é possível diretamente ligada à história mundial.” (Idem, *ibidem*, p. 42).

Segundo eles, a industrialização ocorrida na Inglaterra deixa na miséria grandes camadas de seres humanos na Índia e na China. Então essa história particular transforma-se em história mundial e a existência de um indivíduo, de um proletário, passa a depender do mercado mundial. (MARX; ENGELS, 1984) Isso significa que

chegou-se agora, portanto, a um ponto tal que os indivíduos tem de apropriar-se da totalidade existente das forças produtivas, não só para alcançarem a sua auto-ocupação, mas principalmente pra assegurar a sua existência”. “[...] a apropriação de uma totalidade de instrumentos de, desde logo, por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”. “[...] só os proletários do presente estão em condições de realizar a sua completa auto-ocupação, não mais limitada, a qual consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no desenvolvimento, assim, iniciado, de uma totalidade de capacidade. (MARX; ENGELS, 1984, p. 67).

Esta concepção de totalidade de Marx e Engels (1984) explica, dialeticamente, as relações do sujeito, que tem uma história, que pertence a uma história, com os outros sujeitos, que também tem uma história mundial, ou, especificamente na produção, no mercado mundial.

A ênfase em destacar a importância da categoria de totalidade corresponde a Lukács (1988). Este autor chega a afirmar que esta categoria da totalidade é a categoria fundamental do marxismo, a que o diferencia da filosofia burguesa.

Lukács (1988, p. 381) define a categoria de totalidade nos seguintes termos:

A concepção dialética materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas. E também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada por totalidades de complexidade superior...), e, terceiro, a relatividade histórica de cada totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade, é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado.”

Lukács (1974, p. 9) afirma que o método dialético “é na sua essência mais íntima, histórica, e sua finalidade mais eminente é o conhecimento do presente.” E acrescenta:

é, em sua essência mais íntima, histórica. É, portanto, natural que seja necessário aplicá-lo constantemente a si próprio. [...] Mas isso implica ao mesmo tempo, uma tomada de posição efetiva com incidência sobre o conteúdo dos problemas atuais, visto que, decorrendo desta concepção do método marxista, a sua finalidade mais eminente é o conhecimento do presente. (LUKÁCS, 1974, p. 9).

Em seguida, Lukács, seguindo muito de perto o pensamento de Marx, expressará:

Somente neste contexto que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do devir histórico) numa totalidade se torna possível o conhecimento dos fatos como conhecimento da realidade. Este conhecimento parte das determinações simples, puras, imediatas e naturais, para avançar a partir delas para o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução em pensamento da realidade. Esta totalidade concreta não é, de maneira nenhuma, dada imediatamente ao pensamento. (Idem, *ibidem*, p. 23).

Lukács diz que “a categoria da totalidade concreta é a categoria fundamental da realidade”. (*Ibidem*, p. 24). Isso quer dizer que a concepção dialética materialista da totalidade é uma concepção que, num primeiro momento, se afasta do fenômeno que se está estudando para relacioná-lo com outros fenômenos e até para descobrir a origem do fenômeno e seu desenvolvimento, mas que logo, com todo o acervo de informações que se captou no processo de relações e de desenvolvimento, o fenômeno imediato, o foco em estudo, surge no espírito, com outras dimensões, muito mais rico do que inicialmente apresentava, porque foram vistas suas relações e seu desenvolvimento que ofereceram outras luzes.

E afirma Lukács (1974, p. 24):

E é aqui que se revela importância decisiva da concepção dialética da totalidade, pois é muito possível que qualquer pessoa compreenda e descreva um acontecimento histórico de maneira essencialmente justa sem que por isso seja capaz de perceber este mesmo acontecimento no que ele realmente é, na sua função real no interior do todo histórico a que pertence, isto é, de o perceber no interior da unidade do processo histórico.

Estas ideias de Lukács (1974) acima ressaltadas apontam substancialmente para a caracterização da dialética e, especificamente, da categoria da totalidade. Qualquer corrente teórico-metodológica pode, como diz Lukács (1974, p. 23), compreender e descrever um acontecimento histórico de “maneira essencialmente justa”, mas, fora do contexto do todo histórico, esse acontecimento, esse evento, perde toda a riqueza, ou grande parte dela, quando

se esquece que ele é apenas uma fase de um processo complexo, amplo e que representa uma unidade.

Logo Lukács (1974) esclarece ainda mais a categoria de totalidade quando salienta que todo fenômeno histórico tem uma autonomia que é apenas aparente, mas, ao mesmo tempo, assiná-la que todo fenômeno histórico é diferente dentro de uma unidade.

Para desenvolver seu pensamento, Lukács se apoia em Marx (1983, p. 286-287), que expressa:

Chegamos à conclusão que produção, distribuição, troca e consumo não são idênticos, que todos constituem os membros de uma totalidade, diferenças no seio de uma unidade [...] Uma forma determinada de produção determina, pois, formas determinadas de consumo, de distribuição, de troca, assim como certas relações destes diferentes momentos entre si... Há ação recíproca entre estes diferentes momentos; é o que acontece com todos os conjuntos orgânicos.

Kosik (1979), um dos filósofos contemporâneos que têm participado nas discussões sobre a categoria da totalidade, esclarece alguns conceitos que, frequentemente, são empregados em forma equivocada ou confusa. Kosik (1979) diz que quando pretendemos conhecer a realidade, a primeira coisa que deve ser colocada é a pergunta: Que é a realidade? Somente quando tivermos uma resposta a essa interrogativa poderemos avançar no conhecimento da realidade. Se pensarmos, diz Kosik (1979), que a realidade é o conjunto de todos os fatos, será impossível conhecer essa realidade. Nesse sentido, “totalidade não significa todos os fatos, totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1979, p. 35).

Finalmente, ao respeito do que quero salientar, Kosik (1979) estabelece em forma muito clara as diferenças que existem entre o pensamento dialético e o pensamento positivista no qual fomos formados.

Trouxe a categoria de totalidade para dar destaque aos Fenômenos Materiais Sociais que estão ligados com os meus fenômenos de pesquisa, que também constituem em outras totalidades e sem os quais não teriam existência real, no momento histórico em que estou analisando a prática social dos trabalhadores em educação da EJA na rede pública de Porto Alegre, como o são, e como se formam nas instituições que promovem a correlação da existência material tanto consigo quanto com o processo de trabalho e o produto através de relações sociais, como o coletivo naquele espaço singular. Nos próximos capítulos essas totalidades são sistematizadas.

## 4 A REALIDADE COM A QUAL SE RELACIONA O MEU ESTUDO

### 4.1 NEEJA e de Cultura Popular Paulo Freire

A escola e no atual momento NEEJA e de Cultura popular Paulo Freire é um organismo social, vivo e contraditório. Traz a estrutura de uma escola “regular”, funcional, hierárquica, ao mesmo tempo dinâmica, pois carrega a marca humana criativa. Traz consigo a historicidade da materialização dos trabalhadores em educação no processo de formação da sua prática social.

O Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) e de Cultura Popular Paulo Freire localiza-se no bairro Auxiliadora, na rua Cel. Bordini, em Porto Alegre, e se constituiu como Núcleo a partir de 2000, através da Resolução n. 253 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Neste momento há a “transformação” do Centro de Estudos Supletivos (CES) em NEEJA. Antes, em 1982, era Núcleo de Ensino Supletivo, situado na rua Dr. Timóteo e subordinado ao CES da André Belo. No período de março de 2001 a março de 2002 organizaram-se reuniões de estudos semanais e participações com os demais CES e com a Secretaria da Educação para planejar a implantação do ensino presencial no Núcleo, que ocorreu em abril de 2002. Em 2003, o Conselho aprova o Regimento do NEEJA C.P. Paulo Freire e, a partir de 2007, este passou a oferecer a modalidade Programa – no Ensino Fundamental, ensino não presencial, onde o aluno estuda em casa e se submete às provas do Núcleo, por disciplina e por etapa. No mês dezembro do mesmo ano começaram também a ser aplicadas as provas no Ensino Médio.

Atualmente, a escola funciona em um prédio de alvenaria adaptado; seu espaço físico é pequeno e atende precariamente à demanda na modalidade do Núcleo. As salas de aula são minúsculas assim como sua biblioteca; ambas têm pouca ventilação e baixa iluminação. O serviço de limpeza é terceirizado, havendo apenas uma funcionária.

A instituição funciona nos três turnos. Atende Ensino Fundamental e Médio, permitindo ao aluno transitar livremente nos três turnos. O corpo docente é formado por 29 trabalhadores na rede pública. estadual, todos com habilitação específica. E um número aproximadamente de 1300 alunos frequentando.



A maioria dos alunos é do sexo feminino, residem em Porto Alegre e na grande Porto Alegre, com idade situada acima de 35 anos. Os alunos do Ensino Fundamental trabalham na capital, em empregos domésticos e de prestação de serviços. No Ensino Médio, são trabalhadores do comércio e do setor de serviços. A renda familiar situa-se em torno de quatro salários mínimos. Dentre os alunos, 90% são provenientes da escola regular, com afastamento médio da escola de 15 anos.

O trabalhador aluno chega até o Núcleo, segundo o diagnóstico da escola, sistematizado no Plano Político-Pedagógico, através de indicações de colegas e familiares, buscando aqui flexibilidade de horários, a possibilidade de estudar em casa e a não obrigatoriedade de assistir aulas sistematicamente. As expectativas destes trabalhadores ao chegar à instituição são buscar conhecimento, prepararem-se para a vida, ter acesso ao estudo de qualidade e certificado de conclusão. Pergunto-me: Que tipo de conhecimento organiza-se sem a vivência da troca e do diálogo?

Os motivos citados pelos alunos para afastamento dos estudos são doenças, motivos pessoais (financeiros e outros) e trabalho. Este afastamento não é caracterizado como evasão, pois os alunos têm a flexibilidade de sair e retornar os estudos em qualquer momento, não sendo relevante o tempo do afastamento. Esta flexibilização dificulta a caracterização do percentual de alunos que não retornam os estudos.

O NEEJA C.P. Paulo Freire tem como filosofia desenvolver a educação como direito de todos (“espaço democrático”), propondo educação transformadora, libertadora e questionadora da realidade e, através do diálogo, garantir a participação de toda a comunidade. Desenvolver no aluno a formação comum para o exercício da cidadania, juntamente com programas articulados, na perspectiva do aproveitamento de experiências do mesmo.

Numa conversa informal, uma trabalhadora em educação deste Núcleo disse que a partir do próximo ano de 2013 esta instituição não oferecerá aulas presenciais regulares; será somente espaço aplicador de exames de conclusão e que todo o Regimento e o PPP serão organizados sob as novas concepções da Educação de Jovens e Adultos: desenvolver conhecimentos, “habilidades” e “competências” que lhe permitam alcançar melhores condições de inserir-se no mercado de trabalho e integrar-se à sociedade. E ratifica que o objetivo desta modalidade é oportunizar situação de aprendizagem, respeitando as características próprias do aluno trabalhador.

Destaquei habilidades e competências, pois na realidade atual esta noção de competência pedagógica tem sido dominante na organização das bases curriculares que

orientam o processo de formação, avaliação e certificação. Esta noção possibilita procedimentos menos sistemáticos e formalizados dos trabalhadores em educação e está relacionada aos processos de produção material da sociedade em geral.

Viero (2008, p. 77) produz um capítulo em sua tese doutoral sobre o processo educativo, em especial na EJA, desde as competências pedagógicas e destaca que a noção de competências na realidade social da globalização neoliberal tem expressão filosófico-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 traços já não traduzem valores sociais mais individuais, pois as competências são definidas como conjunto complexo integrado de capacidade 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 aprendizagens ulteriores.

Em nossa sociedade, dividida em classes, com suas relações de poder, de produção e reprodução de relações sociais de desigualdade, de concentração de bens e riquezas, a educação materializada na concepção de competência difundida pela escola promove o encontro entre a formação e emprego. No plano pedagógico, dão-se a organização e a passagem de um currículo centrado em saberes disciplinares para um currículo definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Kuenzer (2004) afirma que este modelo pedagógico encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante, o qual está centrado em uma tradição que busca transmitir o patrimônio cultural. Entretanto, essa orientação tende a organizar também a educação em geral e, também, a EJA.

Perrenould (1999, 18), um dos contribuidores desta organização pedagógica, diz da capacidade como sentido geral de potencialidade 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. E ele procura esclarecer a diferença da organização do ensino por objetivos em relação à noção de competência. Para ele, a capacidade dos seres humanos de construir competências certamente parte do seu patrimônio genético. Contudo nenhuma competência é estimulada desde o início. As habilidades são esquemas com uma certa complexidade que existem no estado prático, precedente, em geral, de um treinamento intensivo cujos gestos tornam-se uma segunda natureza, fundindo-se no *habitus*.

Ramos (2001, 124), sistematiza um trabalho sobre a pedagogia das competências, discutindo ser autonomia ou adaptação. Ele traz a noção de competência no contexto histórico neoliberal, colocando exemplos da França, contribuições de Perrenoud e Malglave, com a

noção de capacidade e de atividades, teorias do currículo com base das competências que imprimem ao processo educativo um corte psicológico, e que estas ganharam dimensões, ignorando a própria cumplicidade com o sistema social, o conseqüente aumento da exploração humana, ocultando a divisão social das classes. Este enfoque resulta em práticas individualistas, a-históricas, favorecendo atividades “neutras” sem problematizar os aspectos ideológicos e de alienação que acompanham os objetivos da escola e da sociedade.

Para Mészáros (2005, p. 44-46), as determinações gerais da sociedade, que fundamentam um processo amplo de educação, tornam possível a aceitação pelos indivíduos das legitimidades da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”. Na sociedade atual, significa adotar a divisão social do trabalho que legitima as perspectivas globais da sociedade mercantilizada, como inquestionáveis, tornando-a aspirações pessoais.

#### 4.2 CONHECENDO E ANALISANDO O CURRÍCULO QUE FORMAM OS TRABALHADORES DA EJA NA REDE PÚBLICA NEEJA C.P. PAULO FREIRE

Como vimos no item acima, na nossa sociedade o currículo aparece como um ajuste neoliberal na educação. Soares (2006) concebe o currículo como instrumento da classe dominante, que propõe a educação como uma mercadoria, cujos saberes por ele produzidos precisa atender às necessidades do mercado.

Sendo assim, a proposta pedagógica desenvolvida em qualquer formação vem marcada pelo interesse da classe economicamente dominante, determinando assim o tipo de profissional ou cidadão que o modo de produção vigente está a necessitar para sua melhor expansão e conservação. Desse modo, currículos predominantemente escolares não conseguem esconder a “intenção” do capital que carregam.

Atualmente, o NEEJA C.P. Paulo Freire apresenta a seguinte organização:

*O Ensino Fundamental:* Alfabetização correspondente às etapas 1 e 2. Oferece aos jovens e adultos trabalhadores a oportunidade de vivenciarem o processo de alfabetização, situações de aprendizagem, respeitando as individualidades dos alunos, onde possam desenvolver a leitura, a escrita, a compreensão da língua, o domínio dos símbolos, operações matemáticas básicas e o conhecimento das ciências sociais e naturais.

O *Pós-alfabetização*: Corresponde às etapas 3, 4, 5 e 6. Oferece a sistematização do conhecimento organizado pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia e Língua Estrangeira. (Esta última é oferecida transversalmente.)

O *Ensino Médio*: Corresponde às etapas 7, 8 e 9. Oferece a sistematização do conhecimento, organizado pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Sociologia.

Cada etapa tem seu conteúdo desenvolvido no tempo de 4 a 5 meses. As inscrições e matrículas ocorrem de modo ininterrupto durante todo o ano, podendo os alunos ingressar sempre que houver vagas nas disciplinas. Também o avanço para outra etapa ou a conclusão de disciplina ocorre durante todo o ano, sempre que o professor considerar o aluno, avaliado por ele, apto para tal. Na modalidade Programa (não presencial) a matrícula, a avaliação e a certificação ocorrem ininterruptamente durante todo o ano.

Ao analisar a organização do currículo da escola se vê que este representa um momento da história da escola e do processo da educação na rede estadual do Rio Grande do Sul, em especial, a instituição em estudo, situada em Porto Alegre, e carrega do velho, os elementos essenciais para garantir o novo, o atual.

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

A formação de trabalhadores em educação e seus respectivos alunos tem sofrido, até hoje, as consequências do autoritarismo reinante nos país até os fins dos anos 70, quando o processo de abertura política, muito lento, inicia-se no governo do último presidente do regime militar. Tanto os trabalhadores já titulados antes do golpe militar como os que depois vieram a concluir sua formação, e todos os alunos do sistema, ensinaram e foram ensinados sob o jugo da opressão da ditadura sobre a sociedade civil por ela desorganizada. Ainda hoje, ao analisar a educação no país, percebemos os resquícios desse período não só nos currículos das escolas e das modalidades de ensino, mas também na forma como se tem processado as relações pedagógicas na escola e fora dela.

A origem dos NEEJAs foi germinada dos CEES criados no governo militar para adequar o sistema educativo ao modelo de desenvolvimento econômico, apresentando um caráter de suplência visando, por sua vez, suprir a escolarização regular, por isso a flexibilização curricular do CEES como sinônimo de cursos aligeirados por meio de educação presencial e à distância, materializando-se numa forma discriminatória de educação que

aponta para currículos com estrutura própria e em outros espaços para além das instalações escolares.

Segundo Viero (2008), pela educação dos NEEJAs se concretiza a distância, através de aulas individualizadas, para tirar dúvidas do conhecimento prescrito nos módulos, materializando a relação individualista entre professor – aluno, que expressa-se na arquitetura das salas em forma de gabinetes. Na escola pesquisada, na modalidade a distância se resume na utilização de módulos como orientação, enquanto no outro se dispõe ao aluno uma lista de conteúdo para pesquisa. Ambos visam prepararem-se para exames que os núcleos aplicam. São essas tecnologias de que os núcleos dispõem para realizarem as aulas a distância. Ou seja, práticas que preparam o aluno para os exames. Cabe o conceito do trabalho individualizado cujo objetivo é de tirar dúvidas. E os próprios professores percebem as contradições em que se encontram, pois o MEC coloca um conceito de educação a distância em que se utiliza uma educação mediada pelas Tecnologias de Comunicação e Informação existente no mundo atual, e na escola não passa de preparação para aplicar provas, segundo os professores, a única tecnologia que usufrui que tem é a voz, giz e salinhas minúsculas. Isso é EJA?

EJA no caso, é supletivo entre aspas, o nome muda mas é sempre a mesma coisa, é supletivo, é EJA, é tudo parecido, né educação de jovens adultos é tudo a mesma coisa e a gente fica muito esgotado, atendendo e fazendo aquela preparação para os exames. (E4)

Na escola as salas são divididas por disciplinas onde o professor espera pelos seus alunos para tirar as dúvidas em relação ao conteúdo apresentados nos módulos e aplica as provas, as quais ficam envolvidas em plásticos para manusearem. Ao terminarem a prova, eles aguardam para que o professor corrija, se acaso eles não conseguiram acertar as questões necessárias para passar, a professora os encaminha para tirar as dúvidas daquela disciplina e prestar a prova mais adiante e se caso passou já encaminha ele para o novo módulo. Ali ele pode levar o módulo para casa e vir só para fazer a prova ou vir quando puder para tirar as dúvidas.

Os professores afirmam que essa forma de trabalho através dos módulos é uma “piada”, segundo o professor E11,

essa prática nossa não produz nenhum tipo de conhecimento, somente repetimos o que os alunos precisam para acertar as questões, educação para a vida, é uma piada.

Viero (2008, p. 419) coloca que essa prática 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.

Os módulos com produção centralizada, individualizada, trabalho puramente mecânico, traduzem a tutela curricular do Estado e a divisão social do trabalho entre os especialistas que elaboram e os professores que executam. A preparação e aplicação de exames, por um lado, resolve o problema da ausência da educação para trabalhadores e, por outro, aponta a possibilidade de regulamentar o conhecimento adquirido em espaços diferente da escolarização, e assim responder às determinações dos organismos internacionais.

Os trabalhadores em educação nesses espaços dizem que nesta escola já se fez educação diferente do que se esta agora, antes eles se materializavam como “professores” hoje como reprodutores.

Antes quando era a EJA presencial, as aulas se forjavam até nas formaturas, que eram um momento onde os alunos traziam seus familiares e aquele momento tinha significado para ele e sentia na pele as conquistas do pensar, criar e produzir. (E)

O CEES, como parte de um longo processo que nasce com o industrialismo e continua a se aperfeiçoar, agora como NEEJA, forma a subjetividade tanto do aluno quanto do professor, em que a humanidade e a espiritualidade só podem existir no mundo da produção de mercadorias. Nessas condições, estes recriam mecanismos contraditórios de subordinação dos mesmos, anulando o processo de reflexão sobre a própria vida, reproduzindo obstáculos que impedem o desenvolvimento de novas potencialidades da própria humanidade. A esse processo material e ideológico do trabalhador muitos resistem, mas também acreditam que é possível romper.

A passagem do CEES para os NEEJAs mostra muitos movimentos contraditórios e de luta, pois alguns núcleos conseguiram manter a “educação presencial”, com aulas, com projetos, com uma certa interdisciplinariedade, diálogos culturais, exposições de trabalhos, palestras formações dos professores, até 2010, neste Núcleo de pesquisa. Depois deste ano, todos os NEEJAs passaram a ser apenas aplicadores de provas, regulamentar a certificação dos alunos que já são considerados “escolarizados”.

A EJA era viva, tinha aula, então essas salas eram cheias de alunos, salas pequenas – tinha movimento – era muito bom trabalhar assim, eu sempre gostei de dar aula, e aí nós começamos a dar aula... então aqui por exemplo era maravilhoso, quando as turmas eram pequenas no início do semestre depois

sempre enchia, lotava tinha gente nos corredores, no pátio então, não cabia todo mundo na sala de aula, tinha vida. A maioria dos meus colegas dava aula de verdade, dava aula, cobrava trabalhos, seminários, prova, etc. Mesmo sendo um presencial, entre aspas, flexível, porque no EJA eles podem entrar e sair a qualquer momento e em qualquer época. Agora não é mais assim. (E3)

Presenciamos através do relato do professor contradições centrais de como a escola, na figura do estado, cria mecanismos de negar o patrimônio cultural do conhecimento aos trabalhadores. Ela traz para o agora a memória de outros tempos e outros momentos singulares que o chamavam à vida, pois o professor o tempo todo coloca a palavra “VIDA” para lembrar traços de sua formação enquanto trabalhador da educação, num tempo e num espaço singular da EJA da rede Estadual Pública de Porto Alegre, que luta por uma educação como direito, mas que, nesta realidade, se constitui como educação compensatória. Materializando o “apartheid da educação”.

Um outro ponto que Viero destaca é em relação ao processo da EJA na rede pública de Porto Alegre em que se materializou num referencial da Educação Popular traduzida como política pública, através da relação com as políticas das administrações populares e as diretrizes para educação como Orçamento Participativo, fóruns, constituintes na área da educação, seminários, etc.

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 continuidade da independência da luta do movimento dos trabalhadores. A crítica em relação a este processo realça o fato do projeto de natureza reformista subordinar os movimentos sociais a esse propósito. Ou seja, as políticas públicas voltadas para a EJA, nas administrações populares, engendra contradições que tanto apontam seus limites como os avanços.

Com o governo do Rigotto, e de forma mais acentuada no governo de Ieda Crusius, a qual carrega a bandeira de um “novo jeito de governar”, além de fechar as turmas de EJA e os NEEJAs como em 2007, tornando os Núcleos, apenas como um lugar de aplicação de exames, responsabilizando o Estado só pela certificação, suprime o dever de oferecer a formação. Alguns NEEJAs resistiram aos ditames da Secretaria; o Núcleo em estudo resistiu até o quanto pode em 2010.

Este “novo jeito de governar” da Ieda assume políticas de implementação da EJA que se materializa por meio de programas de alfabetização, reforçado com o Alfabetiza Rio Grande. Este “novo jeito de governar” traduz no campo da EJA a ideologia neoliberal, onde o dever do estado com a alfabetização dos jovens e adultos passa a ser “dever de todos nós”, um

desdobramento dos Programas Federais de Alfabetização de Jovens e Adultos, fortalecendo as políticas de parcerias público-privadas e precarizando as relações de trabalho dos professores.

O governo atual de Tarso Genro muda a forma mas mantém a essência do Estado capitalista, dando seguimento às políticas neoliberais.

Essas políticas fazem parte do aprofundamento das políticas neoliberais direcionadas para a educação e em especial a EJA. 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.” (SEC, 2006, p. 43). Também enfatiza a relevância dos exames supletivos tanto fracionados como de oportunidade única como possibilidade de resgate dessa dívida social. Para justificar essa orientação, tanto recorre às Resoluções do Conselho Estadual de Educação n. 253/2000 e n. 250/1999 que regulamentam em relação aos artigos 37 e 38 da LDB, quando se trata sobre os exames supletivos, 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 determina como objetivo e meta para a EJA o aperfeiçoamento do serviço de certificação de competências para o prosseguimento dos estudos, deixando clara a concepção neoliberal. E a ênfase direciona para o sistema estadual de ensino proporcionar e autorizar estabelecimentos de ensino para esse fim e a Secretaria determinou serem os núcleos de EJA, para assegurar e garantir durante o ano todas as oportunidades de prestação de exames.

Essas políticas buscam diminuir a responsabilidade do sistema público frente ao processo de formação de jovens e adultos, abrindo mão das bases necessárias para o processo de ensino aprendizagem, no momento que enfatiza os mecanismos de certificação por meio de exames. E ainda cria uma confusão de interpretação entre os professores sobre o que é a EJA e o NEEJA, colocando ideologicamente para diferenciar das turmas da EJA que funciona no noturno nas escolas, levando os professores acreditarem que os NEEJAs não fazem parte da EJA.

Segundo Viero (2008, p. 434) essa confusão é aproveitada oportunisticamente pela SEC para a necessidade das mudanças nos núcleos que haviam se transformado em EJA com salas de aula e professores, perdendo a característica de ser um lugar para preparação dos exames. E assim a SEC permite fragmentar a identidade deste campo da educação na rede pública estadual impedindo a organização em defesa desta modalidade da educação, como também bloqueia a possibilidade da construção de um currículo que atenda à necessidade da EJA. E todas as lutas que tiveram por parte dos professores dos NEEJAs foram fragmentadas da totalidade da EJA.



### 4.3 CMET CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES PAULO FREIRE

A origem do CMET Paulo Freire confunde-se com a constituição do SEJA em 1989 na rede municipal de Porto Alegre. Quando a Administração Popular assume a área da EJA, a rede pública contava com quatro escolas de ensino regular noturno e programas para jovens e alfabetização de adultos realizados por convênios com programas federais, a Fundação Educar. Atualmente a EJA funciona em 35 escolas da rede municipal de Porto Alegre à noite e nos três turnos no CMET e em turmas de extensão para os funcionários da prefeitura.

Com o crescimento das escolas, o CMET 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 de reforma deste espaço, ficaram sem teto e foram transferidas várias vezes para espaços dos centros de Porto Alegre; elas chegam a acampar na frente da prefeitura. Segundo Viero (2008, p. 380), a busca por um teto acaba marcando a identidade de luta dos professores e alunos deste espaço. Com isso, lutam para transformar em realidade a um direito constitucional, que coloca a educação como direito de todos, independente de idade.

O CMET origina-se destas turmas e, de 1991 a 2000, transformam salas da Câmara de Vereadores, do prédio do INSS, da CIA. de Seguros, da FACED/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 (vale transporte) de deslocamento, ou por melhor aproveitar o tempo para o estudo no momento em que se encontram no seu local de trabalho. Contudo, a

inspiração de organizar a escola vem do modo de como o CEES era organizado, onde suas turmas se encontravam em locais de trabalho, exércitos, presídios.

Enquanto as escolas lutam no Orçamento Participativo pela ampliação, as turmas do CMET, que se localizavam no centro da cidade, lutam por vários meios – desde manifestações públicas, audiências com governo e OP – pela conquista de um prédio. Com a conquista do prédio no OP em 1998 e a sua compra um ano depois, onde funcionou até 2012 o CMET, os trabalhadores em educação professores e alunos acreditam ter chegado a um “porto seguro”. Todavia, logo perceberam que o porto não era tão seguro, pois o prédio era um lugar sem condições adequadas para o funcionamento de aulas, pois as salas de aulas eram pequenas, algumas não tinham janelas, ventilação e iluminação inadequada, não possuía isolamento de som, não havia refeitório, cada professor organizava a sala para que a merenda fosse levada para os trabalhadores.

Atualmente, o CMET está funcionando na antiga escola Rosa de Lima no bairro Medianeira, fruto de lutas intensas dos professores e alunos por espaço, tanto é que esta escola é caracterizada pelas lutas em ter seu “lugar”. A antiga Escola Santa Rosa de Lima, sob estrutura de colégio privado para crianças, 16 salas de aula e pelos 2290 metros quadrados, faliu no início de 2011 e foi desativado após 45 anos de existência. Passou por um processo de disputa entre UFRGS e a prefeitura de Porto Alegre. A escola imersa em uma dívida consolidada que supera R\$ 5 milhões, a escola procurou interessados em assumir as dependências físicas do colégio mantido pela Fundação Educativa Santa Rosa de Lima – entidade de pais de alunos que administrava a escola.

O Paço Municipal ofereceu R\$ 5,3 milhões pela estrutura – valor inferior ao que disponibilizou a UFRGS 7,3 milhões e o prefeito José Fortunatti atropelou e editou, no final do ano passado, um Decreto desapropriando as dependências da escola em favor do município.

No início todos do antigo espaço foram para este novo local, mas de acordo com as lutas políticas da Escola de Surdos, deixaram a escola e se constituíram em outro espaço só para os alunos surdos.

A escola agora tem um espaço “seu”, como diz uma professora: “um espaço digno de dar aula e digno para os alunos aprenderem”. Este está passando por reformas, organizando as novas adaptações, pois a escola era para crianças e agora ela está sendo adaptada para os idosos e “deficientes”. Por exemplo, a escola tem acessibilidade até o segundo andar e estão reorganizando o terceiro. Como no antigo prédio não tinha acesso disponível ao refeitório,

agora estão possibilitando novas instalações na cozinha, e toda a parte da alimentação está sendo adequada.

#### 4.4 CONHECENDO E ANALISANDO O CURRÍCULO QUE FORMAM OS TRABALHADORES DA EJA NA REDE PÚBLICA CMET PAULO FREIRE

Os cinco primeiros anos de processo de organização e sistematização do currículo do CMET buscavam, por um lado, negar o CEES e, por outro lado, conservar a concepção do Projeto Ler, considerando o processo de alfabetização concebida com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, parâmetro da Unesco que difere do IBGE, o qual utiliza a escrita de um bilhete simples. O CMET organiza o currículo em 6 totalidades de conhecimento. E os professores nas reuniões pedagógicas planejavam seus projetos considerando a sua compreensão de totalidades de conhecimento, em que as áreas específicas ampliam a compreensão dos diferentes campo de saber sem que cada um perca sua especificidade.

[...] a gente estudou muito as totalidades e elas faziam parte de nossos planejamentos, [...] eu ficava às vezes no intervalo com os alunos para conhecer eles, suas profissões, sua vida, fazíamos cafezinhos, aprendíamos com eles e todo esse conhecimento levava para as reuniões pedagógicas e, a partir daí, definíamos o que fazer, a partir da realidade do aluno. (E7)

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:

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

A totalidade 2 – construção dos registros dos códigos;

A totalidade 3 – construção das sistematizações dos códigos

A totalidade 4 – aprofundamento das sistematizações através

A totalidade 5 – das generalizações dos códigos e

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

Dessa forma, as totalidades de conhecimento 1, 2 e 3 correspondem ao processo de alfabetização. As turmas são atendidas por um professor, numa média de 25 alunos, e cada totalidade tem a duração de 400 horas/aulas divididas em dois trimestres.

As totalidades de conhecimento 4, 5 e 6 abrangem todas as áreas do currículo: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artística. Esse momento desenvolve-se com um professor para cada disciplina, que, por sua vez, contém carga horária idêntica para cada uma delas. Para justificar a mudança significativa desse currículo, está no rompimento com a concepção hierárquica que sustenta maior carga horária de Português e Matemática.

Na perspectiva das totalidades de conhecimento do SEJA, cujo trabalho educativo é organizado de forma que as partes que compõem o ato educativo estejam permanentemente conectadas entre si. A visão de conhecimento como totalidade, de acordo com as falas, estrutura o ensino de forma global, de maneira que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si. No CMET, a organização curricular está fundada sobre três concepções fundamentais, respaldadas no ideário da educação popular e do construtivismo interacionista: interdisciplinaridade, formação do senso crítico e o aluno como ser-presente.

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

Na EJA, o trabalhador em educação (professores) deve ser pesquisador que se qualifica cada vez mais, cabendo também à SMED à formação deste profissional. No decorrer das práticas são garantidas reuniões semanais, com a participação dos trabalhadores professores e alunos. Cada uma dessas reuniões abrange aspectos específicos na formação dos professores, objetivando uma constante busca em aumentar o nível de qualidade do processo educativo.

O grande avanço neste currículo da EJA no município é a reunião dos professores todas as quartas-feiras à noite, como um espaço como um dos espaços de partilha entre os pares em que suas formações específicas contribuem para a materialização do currículo em EJA. A formação dos trabalhadores em educação ia se forjando à medida que a prática social

gritava por mudança. Esses professores com formação acadêmica, a grande maioria com pós-graduação, possibilitavam um diálogo considerando os conhecimentos dos professores e sua realidade escolar. Estes afirmam que só a formação inicial não dá conta de entender e agir na realidade, é preciso também pesquisar, garantir a reflexão sobre as demandas que estão postas, nos seminários, nos fóruns... Nesse processo eles colocam a sua formação, como professores de EJA no município.

[...] essa reunião semanal é extremamente importante né, e nós fazíamos em muitos outros momentos, a gente fazia muito seminário né onde participavam professores, alunos, às vezes eram três, quatro noites de discussão, dois seminários por dia, onde participavam Os alunos também né, claro que não dava pra ser todos mas participavam uns dois, três, quatro de cada turma né de todos os turnos, eu lembro que a gente estudou, não sei por quanto tempo, com todos, com alunos, funcionários e tal o conceito de totalidade né, quando a gente resolveu trabalhar, quando a gente tava trabalhando com totalidade de conhecimento, então a gente foi a fundo né, estudando o conceito de totalidade. Tinha pessoas de fora que participavam mas tinha também Os alunos discutiam junto né. Nós tínhamos momentos muito interessantes de estudos do CEMET que eu não sei se em algum outro lugar teve assim. (E7)

Mas nos últimos tempos, a ede municipal, por sua vez, desenvolve a política neoliberal por meio da ideologia pós-moderna, que, através de uma estetização da linguagem, mascara as entrelinhas conservadoras das políticas educativas da SMED. Esse processo vem sendo gestado de secretária em secretária.

Atualmente a secretária, iniciando o seu segundo mandato, não altera a materialidade histórica, apenas reforça o que foi realizado nos últimos anos de forma autoritária e intervencionista. A ausência de debates que atendam às demandas das escolas tem agravado cada vez mais as lacunas político-pedagógicas. A administração atual não os promove e não possui uma política educativa clara. Parâmetros curriculares são apresentados como listagem de conteúdos, sistemas avaliativos são pautados em dados estatísticos com o objetivo menor de serem politicamente capitalizados pela administração. As prioridades são definidas sem a participação da comunidade escolar e a autonomia pedagógica administrativa das escolas é desrespeitada.

O processo de gestão democrática, historicamente construído pelos educadores junto às comunidades, vem sofrendo constantes ataques da atual administração. Esta ignora a autonomia das escolas, desrespeita as decisões dos conselhos escolares, intervém nos calendários letivos desconsiderando a legislação. A atual administração também instaura sindicâncias contra diretores (as) como forma de punição pela participação em atividades sindicais e desconsidera a legitimidade das direções eleitas. Não deu consequência aos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares construídos coletivamente pelas

comunidades, impedindo a sua efetivação. Estas são algumas ações da administração que evidenciam sua postura autoritária.

A “inclusão” escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) é uma realidade. A rede municipal de ensino atende 50% das matrículas destes alunos em Porto Alegre. Mesmo com o compromisso dos professores, a Secretaria de Educação não tem um projeto político-pedagógico específico para a inclusão, oferecendo estrutura insuficiente e inadequada. A educação inclusiva não está regulamentada no sistema municipal de ensino. Há uma distância entre a inclusão como princípio e a inclusão como prática, que pode ser verificada em diversos fatores: número elevado de estudantes nas turmas com alunos incluídos, falta de profissionais de apoio, insuficiência na rede de atendimento, ausência e dificuldades na acessibilidade.

Os trabalhadores da rede municipal prestam um serviço fundamental à grande parte da população em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, as condições de trabalho têm grande importância na função docente e de todos os envolvidos na rotina escolar. O governo não garante as condições necessárias ao desempenho da profissão, acentuando situações que levam ao adoecimento, pois não há uma política de saúde preventiva. Os trabalhadores necessitam de plano de saúde, de ações conjuntas de enfrentamento à violência nas escolas e no seu entorno, e um atendimento na biometria compatível com o estado de saúde dos trabalhadores.

Todos esses aspectos destacados foram debatidos com os trabalhadores em educação da rede municipal de ensino no segundo semestre de 2012, através da Associação dos trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), que apontaram a necessidade de debater e contribuir para a construção de um projeto político-pedagógico desta rede.<sup>16</sup>

O debate se iniciou no coletivo das escolas da rede municipal de ensino que apontaram temas para o encontro. Por terem sido muitos os temas que envolvem o cotidiano escolar, foi necessário priorizar os três mais recorrentes para iniciar o debate nesse primeiro encontro dos

---

<sup>16</sup> Encontro de Educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, “Múltiplos olhares para a mesma direção”, proposta dos educadores para a rede municipal de Porto Alegre. Realizados em 25 de agosto, 1º e 12 de setembro de 2012, através da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre/ATEMPA. O conjunto de proposições debatidas no primeiro Encontro de Educadores organizado pela ATEMPA e apresentadas acima e uma contribuição para o crescimento e qualificação da Educação nas Escolas Comuns, Infantis e de Jovens e Adultos. Os educadores acreditam na gestão democrática e na prática da construção coletiva.

Há a convicção de que é necessário aprofundar e consolidar estes e outros temas para o aprimoramento e qualificação do ensino na Rede Municipal de Porto Alegre.

trabalhadores em educação; são eles: Gestão democrática, Inclusão escolar e Condições de trabalho – saúde do trabalhador.

Definidos os temas, os professores de cada escola diagnosticaram problemas, analisaram cada um e apontaram proposições que foram debatidas uma a uma e aprovadas durante o encontro. Cada tema debatido se desdobrou em dezenas de providências, ações e decisões na perspectiva de

- a) estabelecer relações democráticas entre o poder público, os professores e a comunidade;
- b) garantir uma prática pedagógica qualificada e comprometida com a inclusão escolar adequada à realidade dos alunos matriculados e portanto atendidos na RME;
- c) e oferecer condições dignas de trabalho e salubridade laboral para os trabalhadores.

Singularizando a Educação de Jovens e Adultos, pode se dizer que a EJA se firmou em Porto Alegre a partir de 1989 como resultado de lutas dos movimentos sociais, fundamentalmente da vontade política da Administração Popular, que tinha como marca do governo o Orçamento Participativo (OP), fóruns, constituintes na área da educação, seminários, etc., onde a sociedade civil se organizava, o que possibilitou a participação nas tomadas de decisões da comunidade. Isso tornava possível a dimensão educativa entre a administração pública e a sociedade civil, nunca visto antes, nesta cidade o que fazia desta um modelo de esperanças para outras terras.

O que ocorre hoje é uma EJA de Porto Alegre na rede pública estadual e municipal materializada na imagem do mercado, prestadora de serviços, negando-a como direito e dever do Estado, em educação e serviço, como prescreve a Organização Mundial do Comércio (OMC), sendo apenas 24% das instituições públicas que atendem essa modalidade. As outras experiências ficam a cargo das ONGs e das empresas que a classe necessita para realizarem trabalhos precarizados.

Uma realidade nas redes públicas de Porto Alegre é que aí se intensifica a contratação de professores em regime emergencial, 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. Não faltam denúncias feitas pelo CPERS Sindicato por ocasião dos movimentos grevistas, 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.

A concepção da Administração Popular, a qual esta expressa nas diretrizes nacionais retiradas dos fóruns de educadores que orientavam a EJA municipal de Porto Alegre, relacionava a transformação da realidade com a conquista da cidadania plena, e nesse sentido substitui o foco da luta pela igualdade social pela participação cidadã. E assim a EJA contribui para a criação de mudanças na continuidade, que são fundamentais nesse campo da educação, pois configura-se como negação das regras criadas a partir da carência que se traduz em políticas sociofilantrópicas. Assim, como compromisso histórico é um avanço rumo ao acesso aos bens culturais, possibilitando a construção da concepção de bem comum e direito universal.

Este processo traz contradições na concepção de transformação da realidade, pois neutraliza interesses antagônicos presentes na sociedade de forma que a prática social seja dada a partir de uma aparente igualdade entre as pessoas. Esse movimento encobrem as contradições sociais, a luta de classes, para dar lugar a luta pela cidadania dentro da sociedade atual.

Este movimento favoreceu os limites de uma participação que tem como propósito o apoio às políticas da Frente Popular, mas não favorecendo a continuidade da independência da luta do movimento dos trabalhadores. Ressaltamos que este constitui-se como um projeto de natureza reformista que limitou os movimentos sociais ao propósito da luta.

Outro aspecto é que, após a Administração do Partido dos “Trabalhadores”, outros caminhos foram se materializando no campo educativo, outras políticas mais enfáticas sob a ideologia neoliberal foram se articulando e concretizando-se em todos os aspectos da comunidade escolar e fora dela. Além de termos uma vanguarda de trabalhadores em educação aposentados, que se formaram baseados nestes princípios de luta, que garantiram um espaço de EJA, há um grupo grande de professores novos que recém adentraram a rede municipal, e em seu caminhar não possui a historicidade das experiências em EJA, a não ser pelas produções teóricas.



## 5 AS TESES E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

De acordo com a concepção que fundamenta a delimitação do objeto de estudo, e ao colocar as questões básicas a serem pesquisadas, elas indicam a importância da prática social enquanto totalidades constituintes das condições sociais e educativas dos trabalhadores da educação em tese fundamental e seus desdobramentos em teses secundárias.

A tese fundamental é:

**A profissão dos trabalhadores em educação da EJA na rede pública de POA-RS se materializa numa profissão de “LUTA” e estes profissionais, no movimento das contradições do capitalismo, determinam suas condições sociais e educativas, organizam e reorganizam sua prática social de “luta e reluta”, “desiste e insiste”, porque acreditam na materialidade humana e num “mundo diferente”.**

As teses secundárias se materializaram em:

- As condições econômico-políticas são determinantes das condições sociais, culturais e educativas dos trabalhadores e, em específico, dos trabalhadores da EJA.
- A forma de organização para garantir a sobrevivência é que determina as vivências culturais, sociais e a necessidade de aceitar passivamente ou não as condições educativas propostas.
- Existem diferentes condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educativas entre os trabalhadores em educação na rede pública estadual e municipal.
- As condições sociais e educativas condicionam a organização familiar dos trabalhadores em EJA.

– Os trabalhadores da EJA desenvolvem potencialidades humanas a partir da centralidade do trabalho ontológico, enquanto prática social criadora.

As teses possibilitam compreender a prática social dos trabalhadores em educação não como experiência subjetiva do indivíduo, mas como aquela apoiada na dialética materialista como atividade, desvelada no dia a dia e como processo objetivo de produção material que constitui a base da vida humana, como materialidade de um momento histórico produzido, tanto em relação à totalidade social como em relação a realidade da educação, e em especial a EJA.

Esta pesquisa tem como objetivos:

- 1) Conhecer, descrever, analisar, interpretar, explicar as contradições existentes na prática social dos trabalhadores em educação da EJA.
- 2) Conhecer, descrever, analisar, interpretar, explicar as condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas dos trabalhadores da EJA.
- 3) Apontar, à luz dos resultados possíveis, os elementos que possam contribuir, denunciando e anunciando, “mudando” a prática social desses trabalhadores das escolas públicas de Porto Alegre-RS, para criar possibilidades que se traduzam no campo das experiências de classe e luta que chame à vida, à realidade, em busca da superação desta sociedade capitalista e desigual.

## 6 OS ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 6.1 A natureza da pesquisa e o estudo de caso

A investigação desenvolvida a partir do problema proposto que trata das contradições existentes na formação dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, na rede pública de Porto Alegre-RS, e como elas se materializam na prática social, no processo de “luta e reluta”, pelas condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas constituiu um

desafio proposto a enfrentar após o mestrado, durante o qual também estudei as contradições na vida e no trabalho dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Ensino Fundamental Estado Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. Busquei conhecer e compreender como vivem os alunos egressos, qual o significado que atribuem ao estudo e ao processo de trabalho e as possibilidades que esta educação proporcionou na organização da vida material dos mesmos.

Este trabalho é de natureza qualitativa. O estudo estabelece relações entre as dimensões qualitativas e quantitativas que apresenta o fenômeno material social. Acredito que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas, e ajuda no processo de descrição, explicação, interpretação e compreensão do fenômeno em estudo.

Segundo Triviños (2005), numa de suas aulas, no pós-graduação da UFRGS, a pesquisa qualitativa nasceu quando Karl Marx organizou e sistematizou sua obra mais importante, *O Capital*. Ele coloca que, para analisar um fenômeno social, não dá para usar microscópio, como nos fenômenos naturais, e sim fazer abstrações, estudar as partes que constituem esse fenômeno para, posteriormente, encontrar na essência e no fundamento as contradições responsáveis pelo desenvolvimento dessa formação material organizada.

Vejamos o que diz Marx (1983, p. 468):

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

Quando explico que esse estudo é de natureza dialética, estou definindo o caminho da pesquisa, e aqui ressalto que não é fácil seguir esse método; e o mesmo Marx (2004a) já dizia, como o citei acima. Pois toda a minha formação, e a de muitos profissionais, foi orientada pela teoria positivista que carrega toda uma ideologia e produção da superestrutura para formar a materialidade da subjetividade de cada um de nós, pois não precisava compreender os fenômenos materiais em sua totalidade, descobrir sua essência, não era necessário conhecer a realidade de forma crítica, porque toda a ideologia presente na formação humana objetivava e objetiva esconder as contradições para a conservação da sociedade.

O enfoque metodológico que organiza esta pesquisa foi o estudo de dois casos, duas instituições, uma da rede estadual e a outra da rede municipal, ambas funcionam nos três turnos, somente com a modalidade EJA.

Entendo que nessa metodologia, o objeto de estudo é uma unidade que analisa o fenômeno em profundidade, sua relevância está associada à abrangência da unidade, à complexidade e à determinação dos suportes teóricos, que são à base do trabalho do investigador.

É importante lembrar, segundo Triviños (1987; 2001), que, no estudo de caso qualitativo, nem as hipóteses tampouco os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos. A complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto.

Embora o estudo de caso possa se assemelhar a outros, a singularidade de cada um os torna distintos frente ao particular, uma vez que cada fenômeno a ser estudado se faz único dentro da realidade objetiva mais ampla, o que permite correlacionar de forma profunda, percebendo novos elementos que podem, de certa forma, tornarem-se importantes durante o estudo do fenômeno material na realidade em que ele se situa.

## **6.2 Os participantes da pesquisa**

Nesta pesquisa, os participantes foram os trabalhadores em educação: professores das duas escolas (municipal e estadual) de Porto Alegre-RS.

Estes não foram escolhidos estatisticamente. Foram escolhidos a partir de critérios que possibilitassem pesquisar as práticas sociais dos trabalhadores em educação da EJA e suas condições de existência neste processo da materialidade humana. Estes foram:

- professores até dez anos de trabalho em EJA;
- professores com mais de 10 anos de trabalho em EJA;
- professores representantes da equipe diretiva.

A partir dos critérios realizamos 6 entrevistas em cada espaço pesquisado totalizando 12 entrevistas. As entrevistas foram individuais, gravadas e transcritas. Muitas delas tivemos que retornar para dar continuidade, pois as experiências vividas e percebidas eram extensas e eles queriam relatar, mas tinham compromisso com a sala de aula. Muitas entrevistas realizaram-se na própria escola, outras, nas residências dos entrevistados, ou em “cafés”. A partir delas foi possível fazer um registro de campo dos gestos e expressões significativas, dos

silêncios, da entonação da voz, da sensibilidade aflorada, ao recordar as memórias familiares, profissionais e outras.

Saliento que foi considerada a disponibilidade dos professores em concederem as entrevistas e as quais se enriqueceram pelas observações no ambiente da escola, ao esperar os professores, fazer contatos e marcar os horários possíveis.

Desse modo, a coleta de informações se deu principalmente através de entrevista semiestruturada, observações, trabalhos sobre a EJA e a formação dos trabalhadores em educação, a realidade desta modalidade, documentos das escolas, a legislação, para possibilitar o conhecimento e a compreensão dessa totalidade em suas múltiplas determinações.

A entrevista semiestruturada foi o principal instrumento de coletar as informações. Essa é uma técnica ou uma das ferramentas que a pesquisa qualitativa utiliza para alcançar seus objetivos. Parti de um conjunto de perguntas básicas que apontavam, fundamentalmente, para a compreensão das múltiplas determinações que me preocupavam. Muitas vezes senti quase trabalhando com as histórias de vida, pois as entrevistas atingiram um teor profundo da realidade material dos trabalhadores em educação.

As entrevistas semiestruturadas se transformaram num diálogo vivo do qual participavam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes. Ambas procuraram sistematizar um todo orgânico de conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva, a dos trabalhadores em educação da EJA.

### **6.3 Como as informações foram analisada nesta pesquisa**

Saliento dois pontos que pensei em relação às informações coletadas no desenvolvimento do estudo de um problema de pesquisa: a teoria e a concepção de sociedade, seja ela de rompimento de classe ou de conservação da mesma. Isso porque, dependendo destes dois elementos, é que se realiza o estudo. Existem duas maneiras de estudo das informações. Uma que se processa no final da coleta e reunião de todos os materiais. E a segunda é a que se realiza no desenvolvimento do processo de pesquisa, de forma que possa reunir os materiais e informações possíveis que a realidade permitir coletar.

Os métodos e as técnicas que organizei minha pesquisa traduz a minha concepção de mundo e, conseqüentemente, a concepção teórica que se processa no movimento da

descoberta das múltiplas determinações do FMS. Por isso foi possível durante o processo da pesquisa ir organizando o concreto lógico.

Para trabalhar com as entrevistas, após suas transcrições, foi necessário realizar uma leitura aprofundada buscando retirar delas as “categorias empíricas”,<sup>17</sup> ou seja, fui ordenando as ideias, os fatos de acordo com as experiências relatadas, capazes de ajudar a responder aos objetivos que me propus neste estudo.

Como fiz no mestrado, que aprendi com os colegas do grupo de pesquisa: sistematizei um quadro com as categorias empíricas do estudo. A partir de então, analisei cada entrevista. Este processo foi muito trabalhoso, mas através dele é que foi possível estabelecer um olhar sistemático das entrevistas para analisar os resultados.

Neste movimento fui percebendo o que cada entrevista tinha em comum com a outra e fui agrupando entre seus elementos. O quadro possibilitou uma melhor visualização das experiências relatadas. Realizei quadros com a *identificação dos trabalhadores em educação*, no que se refere à idade, bairro onde mora, a identificação da sua formação, da identificação da escola, de suas séries e turmas de atuação, local de trabalho, função ou cargo que ocupa, horário, as disciplinas que lecionam, o tempo de profissão, graduação, instituições em que estudaram, enfim, conhecer quem são os trabalhadores da EJA.

Em relação às *condições dos trabalhadores em educação e sua produção da existência*, sistematizei o que tinham e o que desfrutavam em suas residências, desde eletrodomésticos até a participação em sindicatos, partidos, participação em associações, se frequentavam teatro, cinema, os gostos pela leitura e pela arte musical, o gosto pelo exercício físico, enfim, suas reais condições sociais e educativas.

Em relação à *prática social vivenciada, percebida e compartilhada*, fui organizando quadros sobre o significado do processo de trabalho como centralidade de todos os aspectos da vivência humana, ou seja, como fundamento ontológico que nos constitui, a divisão do trabalho, organização do processo de trabalho, a jornada deste processo, a sua prática pedagógica, a precarização “do e no” trabalho, através de diversos elementos: aumento da jornada de trabalho, e intensidade no aumento da carga horária, acúmulo de funções, perdas de direitos, salários baixos, terceirizações, feminização, adoecimento, contratos temporários na rede estadual e municipal, programas federais, e outros.

A *memória dos trabalhadores* se faz constante em seus relatos, a escolha do magistério, o antes do magistério; a mulher, mãe, ou não, trabalhadora, negra e professora

---

<sup>17</sup> “Categoria empírica” como fruto das relações e produções do movimento de organização deste estudo.

foram elementos singulares em todas as entrevistas e, para realçar o cerne do estudo, o “*ser professor na escola pública*” mereceu todo um destaque nesta sistematização e organização cujo o objetivo político-pedagógico é de anunciar possibilidades e denunciar as contradições sociais que sofrem os trabalhadores nas escolas públicas.

A riqueza do material empírico, das histórias de vida, contadas pelos trabalhadores em educação e por todo o processo de luta pela existência humana, enquanto sujeito histórico e concreto, me emocionou muitas vezes. Ouvir os relatos destas pessoas vivendo em certas dificuldades, sem valorização social, política, cultural e principalmente econômica, manteve viva a esperança de um mundo melhor. Estes já desistiram e não aceitaram, insistiram e continuam insistindo em seu trabalho como uma forma de “produzir vidas” devido à crença no ser humano.





## PARTE II

### A PRÁTICA SOCIAL: A MATERIALIDADE DA EXISTÊNCIA E A PRODUÇÃO DA VIDA

*Aos trabalhadores que, embora  
expropriados do produto  
e do saber do seu trabalho,  
recomeçam a cada dia a construção  
de um mundo novo. (Kuenzer)*

Como trabalhadora em educação, quando falo do desejo em que pesquisei “a prática social<sup>18</sup> dos trabalhadores da EJA”, refiro-me não à prática como experiência subjetiva do indivíduo, mas sim àquela apoiada na dialética materialista como atividade, desvelada no dia a dia e como processo objetivo de produção material que constitui a base da vida humana.

Neste capítulo apresento a realidade da vida, vivida, percebida e compartilhada dos trabalhadores em educação da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS. Analisei esta prática social, que é material, porque é aqui que a vida destes trabalhadores acontecem, no terreno que sustentam suas ações conscientes intencionalmente, ou não, para se formarem enquanto sujeito na materialidade das lutas, desafios, conflitos, a crença no ser humano e a certeza de um mundo a ser transformado.

Refiro-me à prática social também como atividade transformadora revolucionária das classes e outras mudanças do mundo. Esta abordagem na qual sustento o meu trabalho entende o critério de prática social como toda atividade orientada a transformar a natureza e a vida social.

A prática social segundo Wittich (1980, v. 1, p. 19) pode ser entendida como a “transformação material do objeto pelo sujeito.” É interessante salientar que existem diferenças fundamentais, e que não podem ser consideradas como idênticas, a prática social no conceito do materialismo dialético com a prática ou estágio que realizam os estudantes da graduação. A prática “refere-se sempre à totalidade do processo social de atividade material e não atividades individuais.” (WITTICH, 1980, p. 20).

---

<sup>18</sup> Trabalho com a categoria de prática social como sinônimo de práxis – a unidade da teoria e da prática. Os gregos na antiguidade utilizam o termo “práxis” para designar a ação propriamente dita. Em nosso idioma usamos “prática”, mas tanto “práxis” e quanto “prática” podem ser empregados em nossa língua, embora práxis só é reconhecido ou não no vocábulo filosófico, pois o conceito de “prática” pode ser entendido como atividade humana nos sentido estritamente utilitário. (VASQUEZ, 2007).

Existem diferenças entre atividade e prática social. Toda prática social é uma atividade, mas nem toda atividade é uma prática social. A atividade é um ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito modifica uma matéria-prima dada. Por sua generalidade essa caracterização da atividade não específica se é um agente físico, biológico ou humano nem a natureza da matéria prima sobre a qual atua.

Para uma prática social ocorrer é necessário que os elementos estejam estruturados como elementos de um todo, ultrapassando os instintos meramente biológicos e naturais, e ter especificidade humana, ou seja, atividade onde os atos dirigidos à transformação se iniciam com um resultado ideal, ou um fim e termina com um produto efetivo real. Existe diferença entre um passarinho fazer um ninho e um ser humano construir uma casa. Porque, para realizar esta tarefa, o homem precisa idealmente articular os processos e isso tem um caráter consciente e puramente social. A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme fins, e estes só existem através do homem, como produtores de sua consciência. (VÁSQUEZ, 2007).

O conceito de consciência que trabalhei nesta pesquisa foi buscado em Vásquez, (2007), Cheptulin (1982), Triviños (1999), Wood (2003), Lukács (in NOGUEIRA, 1999), Lukács (2003) e Lessa (2012). Estes autores remetem a consciência ao desenvolvimento histórico humano, já que é no processo de constituição do homem 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, representações, as percepções e os conceitos. Porém, a consciência não reflete as imagens da realidade objetiva como um espelho, porque ela é uma propriedade criativa, que se efetiva por meio de um movimento dialético, pelo fato que é o processo histórico que intervém nela. Logo, ela não é passiva e dependente das condições próprias inerentes à consciência mesma, que é em si uma força material e assume formas historicamente específicas, sendo assim, um produto do desenvolvimento do ser material. Sobre esta base é que se dá a intervenção para modificá-la.

A consciência tem um real poder no plano do ser, porque ela é uma formação material 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 biológicos. 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. Como dizia o “Pai da Prática Social”.<sup>19</sup>

Dessa forma, a constituição do pensamento humano tem como referência as relações orgânicas, sociais concretas entre pessoas, e suas transformações tornam funções do indivíduo as formas de sua estrutura. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência está diretamente relacionada com a organização material das mulheres e dos homens. E o conceber o pensar, a organização intelectual entre as pessoas, ou seja, a consciência não é outra coisa senão a existência consciente dos homens do seu processo de vida real. Gramsci (2006, p. 93) defendeu que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.”

Marx (1989) afirma que a prática individual e a prática social estão intimamente correlacionadas, porque toda prática individual é social, pois é um produto coletivo, resultado do espírito criativo de muitos seres humanos. A prática social representa as conquistas que, através dos tempos, têm realizado a humanidade. Dessa forma, a prática social é movimento das experiências que os seres humanos acumularam historicamente, e são como práticas de valor.

As concepções que os materialistas anteriores a Marx tinham sobre a prática se constituíam como uma expressão egoísta do ser humano e não como um elemento de desenvolvimento da natureza, da sociedade, do próprio homem. Marx (1989, p. 110), criticando este tipo de materialismo, diz que o mais alto a que chega o materialismo contemplativo, isto é, o materialismo que não compreende o mundo sensível como atividade prática, é a vida dos indivíduos isolados e da sociedade civil.

Então, são Marx e Engels (2002), nas teses sobre Feuerbach, que fixam as bases da prática como critério de verdade, na teoria do conhecimento do materialismo dialético. Colocam que a única maneira de diferenciar o homem dos animais é que o homem produz os meios de vida, sua própria organização da vida material, ou seja, o trabalho fundamento que nos constitui.

Para explicar melhor, utilizo a metáfora que Marx (1989) usa pra distinguir os homens dos animais, entre o “pior arquiteto e a melhor abelha”: o primeiro concebe previamente o trabalho que vai realizar, enquanto a abelha elabora instintivamente. E Antunes (2004) diz que essa marca tornou a história humana uma realização monumental, rica e cheia de caminhos e

---

<sup>19</sup> Gramsci chamava Marx de o “Pai da Prática Social” quando estava preso, pois não poderia dizer o nome de Marx, porque isso o comprometeria ainda mais. Em 1926 foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini. Foi cofundador do Partido Comunista Italiano.

descaminhos, de alternativas e desafios, de avanços e recuos. Ou seja, sem o trabalho a vida cotidiana ela não se reproduziria. Como dito na tese cinco sobre Feuerbach, Marx (1984, p. 109) afirma que este filósofo “não contente com o pensamento abstrato, quer o conhecimento sensível, mas não toma o mundo sensível como atividade humana sensível prática.”

Já na tese três, a qual faz uma referência à educação e ao professor, coloca em destaque a importância destes dois elementos. Porém adverte que na transformação da sociedade o educador precisa ser educado, porque são outras as condições nas quais estão vivendo a sociedade que se transformou. E diz:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de dividir a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou transformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como praxis revolucionária. (MARX, 1984, p. 108).

Nesta pesquisa aparecem, em vários comentários dos trabalhadores em educação, críticas sobre como estão materializados os professores atualmente; criticam-se a formação, o momento histórico, suas condições sociais e educativas, a relações sociais impostas pelos organismos internacionais, onde os trabalhadores assistem a vida passar sem fazer as lutas necessárias para a mudança.

Na nossa sociedade, a gente sabe muito bem quem manda. E eles querem um tipo de aluno e um tipo de profissional. E a faculdade segue aquela norma, não adianta, continua formando aqueles “quadrinhos” pra quando chegar na escola ela exigir dos quadrinhos da burocracia. Agora a coisa mais certa que eu acredito, é a questão do pensar, a gente mesmo, porque nós não fomos ensinados a isso fomos ensinados a ser um quadrinho. Essa é a nossa formação. Vê se a formação da Inglaterra é assim, na Dinamarca é assim. Hoje se tu for dar aula de xadrez em algumas partes do estado, os pais acham que tu tá brincando, brincando e tu não tá ensinando. (E1)

Enquanto prática social, o processo de luta do trabalhador em educação precisa ter como horizonte a proposição da tese onze. Marx (1984) critica os filósofos cuja única preocupação foi a de interpretar o mundo de acordo com suas concepções, omitindo-se na tarefa que ele considera essencial: a de transformar esse mundo através da prática humana. E expressa: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo.” (MARX, 1984, p. 111).

A prática possui um caráter social e realiza as funções de produzir a vida social e as suas necessidades. É dinâmica dessa vida, satisfazê-las, produzi-las e determiná-las para o progresso, ou não, e o processo do desenvolvimento humano (ideologias, ciência, cultura,

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

A conclusão geral a que cheguei e que uma vez serviu de fio condutor dos estudos pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, *inversamente, determina a sua consciência*. (MARX, 1983, p. 24-25).

Dessa forma, Marx (1983) coloca que as relações de produção estabelecidas entre os homens e a produção condiciona a consciência de cada indivíduo inserido em tal modo, e em nosso caso é o modo de produção capitalista. Este é caracterizado pelas articulações entre as relações de produção (relações que as pessoas travam entre si, conforme a posição ocupada por elas na divisão social do trabalho e de seus produtos) e as forças produtivas (utilização de ferramentas, equipamentos, máquinas e demais meios de produção pela força de trabalho humano).

Ratifico esse meu pensamento em Quintanilla (1985, p. 385) quando cita os elementos invariantes de um modo de produção:

a) O trabalhador que é o produtor direto ou força de trabalho; b) os meios de produção: objeto e meios de trabalho; e c) o não trabalhador que se apropria do plus de trabalho.

*A combinação destes três elementos caracteriza a base econômica de um modo de produção e posto que este está determinado em última instância por aquela, podemos dizer que, segundo seja a maneira em que se realiza a combinação, aparecerá um modo de produção ou outro. As superestruturas político-jurídicas e ideológicas serão o reflexo dialético de uma combinação dada de elementos invariantes. Assim, por exemplo, se consideramos o modo de produção capitalista, observamos que o trabalhador (a força de trabalho) está divorciado dos meios de produção (úteis ou instrumentos de trabalho, terra).*

É, portanto, um trabalhador livre que vende sua força de trabalho ao agente parasitário da produção, o capitalista. O resultado do trabalho é acumulado pelo não trabalhador que é o que determina a forma de distribuição e câmbio de produtos, assim como a parte da mais-valia que se incorporará ao ciclo do capital produtivo como novo capital constante (investimentos em maquinarias, matérias primas) e como novo capital variável (investimentos em força de trabalho, salário).

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

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

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

Esta sociedade organizada de forma capitalista tem como uma de suas leis específicas a lei da mais-valia,<sup>20</sup> uma relação particular entre aquele que produz e aquele que se apropria do produto, portanto uma relação de classe; uma relação entre aqueles que vendem sua força de trabalho e aqueles que compram essa força de trabalho e que também são os possuidores dos meios de produção. Temos nessa relação à subordinação do trabalho, uma relação de poder que nos permite compreender a essência da produção capitalista: “[...] uma relação social e o produto da luta de classes [...]” (WOOD, 2003, p. 31).

Nessa organização material formam-se mulheres e homens trabalhadores, e em especial os trabalhadores em educação da EJA. Marx (2002) já mencionava no livro *A Ideologia Alemã*, que aquilo que as pessoas são coincide com o que elas produzem e com e como produzem. Ao se referir às condições materiais nas quais os indivíduos produzem, Marx (2004) salienta o condicionamento ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção ao qual estamos sujeitos.

Segundo Marx (2002), a produção da vida material é o primeiro ato histórico e continua sendo produzido dia após dia para que a vida seja mantida. Com a reprodução da

---

<sup>20</sup> A mais-valia é a apropriação de excedentes e no capitalismo a relação entre apropriadores e produtores não é uma relação de servidão ou de dominação política. No capitalismo o Estado assume a força de coerção e de sustentação da propriedade capitalista. Essa sustentação pode ser percebida na condução que o Estado assume com relação aos conflitos de classe quando esses ultrapassam o espaço da produção e chegam às ruas. (MARX, 2005).

vida, vão sendo criadas novas necessidades, novas relações e outras formas de satisfazer essas necessidades. Temos a história, sendo feita dia a dia por mulheres e homens, dentro das condições materiais de cada momento histórico, no tempo e espaço singular.

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

A condição cultural do professor, eu acho que cada um segue o que gosta, vai ao cinema, quer dizer, nem sempre. Ir ao cinema, ir ao teatro... Não é assim, tem que selecionar. Prioridades. [...] o ideal seria a gente poder ir ao teatro, escolher... “Ah! Eu vou ver tal peça...” não, se tem alguma coisa tem que colocar na balança o que é importante. As condições econômicas sempre determinando a vida da gente. Sempre! Sempre! (E2)

Trouxe essa citação do trabalhador em educação para colocar dois elementos que ratificam essa discussão. Na prática social dos trabalhadores, eles estão à mercê dos que compram sua força de trabalho. O outro ponto é a formação dos nossos “gostos” por cinema, teatro, que passam pelo desenvolvimento dessas potencialidades do ser humano. Não se pode gostar de teatro se se está sufocado pelas preocupações, diante das muitas necessidades. Não tem qualquer sentido presenciar o mais belo espetáculo. Nesta sociedade não nos é possibilitado, enquanto trabalhador, desenvolver os sentidos do homem e criar sensibilidade humana correspondente a todas as riquezas do ser humano e natural. Como diz Gramsci (1934), em *Americanismo e Fordismo* (1934), o trabalhador é educado dentro de uma realidade que disciplina o seu “corpo” a desenvolver práticas sociais que vem ao encontro das “políticas puritanas” de sistematização do indivíduo, condição necessária para que haja uma “adaptação psicofísica” do trabalhador para o processo de trabalho. (GRAMSCI, 1984, p. 250).

É neste movimento que a “A Prática Social dos trabalhadores em EJA na rede pública de Porto Alegre-RS” está inserida. Está análise marxista sobre a organização social e seu funcionamento permite desvelar as contradições produzidas por esta totalidade estabelecidas entre as forças produtivas, e as relações de produção, através da luta de classe, no fazer-se classe e no terreno da divisão do processo de trabalho, de suas condições de materialização da produção da vida material e espiritual.

Neste terreno que eles buscam suas condições de moradia, sua organização familiar, sua mobilidade social, sua escolaridade e de seus filhos (seja na escola pública ou privada), sua profissionalização, sua situação funcional, o direito ao lazer, a gozar férias, a viajar, a participar de teatro, cinema, shows, sarau, de ter recursos para comprar bens culturais e outros, a disponibilidade de sua consciência de classe em participar de associações, organismos de origem classista, sindicatos e outros.

Porque a história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação também, fato este apontado por Marx (2005) e que permanece encoberto nas obras de economistas contemporâneos seus, cujo discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. Para Marx (2005), o modo de produção capitalista é caracterizado, entre outros aspectos, pela exploração do trabalho humano e pela sua alienação.

Ao mesmo tempo em que são desqualificados pelo processo do trabalho explorado, é também neste espaço contraditoriamente<sup>21</sup> que esses trabalhadores são possibilitados com sua prática social a se autorreproduzir, se educar, se organizar socialmente, a sistematizar e a desenvolver sua imaginação. Aprendem a conhecer a natureza, conhecer seus próprios limites e suas forças, a se relacionar com o trabalho, seu processo, seu produto, seus colegas, a própria matéria-prima de seu trabalho. Muitas vezes, não conseguem relacionar com sua consciência de classe, e sim uma relação de reprodução da vida.

No trabalho fiz grandes amizades, pessoas que hoje participam da minha vida, batizaram meus filhos, na escola se abre espaços para a gente ser melhor com a gente e com os outros. (E12)

É no espaço da escola, no dia a dia da sala de aula que aprendemos a ser professor e também a ser melhor enquanto ser humano, porque ali acontecem infinitudes de coisas e relações que só a formação na universidade não dá conta. (E10)

Tudo o que aprendi na faculdade parece que não precisava... é na escola que a verdadeira formação e aprendizado se dão. E com a EJA... nossa... é uma lição de vida. (E7)

Neste desenvolvimento da mulher e do homem, ambos, vivem o afeto e a amorosidade de toda relação e esta prática social só existe porque existe o trabalho humano, neste movimento o ser humano não permanece o mesmo sempre.

---

<sup>21</sup> Trago a categoria de contradição, como uma relação social, como movimento histórico, que sob certas condições desabrocha a possibilidade do novo. Triviños (2009) coloca que todos os fenômenos, segundo o pensamento dialético, têm aspectos que são contrários. Estes contrários são opostos. E estão em movimento. Este movimento do fenômeno tem um nome especial. É chamado de desenvolvimento. Dialeticamente o desenvolvimento é entendido como a passagem de um estado inferior a outro superior, de um estado simples a um mais complexo. Um fenômeno tem muitos contrários. Os contrários, porém, que estão no interior do fenômeno, em sua essência, no mais íntimo deles, o denominado fundamento do fenômeno, são os mais importantes para o desenvolvimento do fenômeno. Esta oposição entre os contrários, denominada “luta dos contrários”, visa o desenvolvimento do fenômeno, de uma passagem inferior a outro superior; é o que se denomina “contradição dialética”.



Na obra *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (MARX, 1979) aparece o conceito de trabalho e o papel que ele desempenha na construção da mulher, do homem e da sociedade. O trabalho é visto como a essência da mulher e do homem e, ao mesmo tempo, como trabalho alienado. Ao analisar que o trabalho concreto é o trabalho alienado, Marx (2005) conclui que a essência da mulher e do homem está divorciada de sua existência, e, embora tenha estudado particularmente a sociedade burguesa, ele demonstra que, historicamente, dada a debilidade da mulher e do homem diante da natureza, nunca houve trabalho que não fosse alienação. Propõe, então, que a essência humana seja concebida como trabalho criador, em que a mulher e o homem se reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com os outros, o que será possível por ocasião da superação do modo de produção capitalista.

Marx (2005) realça a importância do trabalho para a mulher e o homem, mas também salienta o potencial material e espiritual humano tanto nas relações sociais, que lhe são inerentes como na própria atividade. No entanto, quando menciona a ação como formação, não limita exclusivamente à prática profissional. Trata-se também, e principalmente, da educação, da ação militante e revolucionária à luz do conhecimento do socialismo. Isso se mostra no relato das experiências vividas dos trabalhadores em educação da EJA.

O estudo, nesta perspectiva, uma vez que está presente na formação dos trabalhadores, e particularmente na formação dos trabalhadores em EJA, não pode ser concebido, no regime capitalista, como uma maneira de formar o homem completo com base numa educação que se possa chamar integral. Para ele, em sua obra clássica, *O Capital*, voltada para o século XIX, “na sociedade capitalista, consegue-se tempo livre para uma classe, transformando a vida inteira das massas em tempo de trabalho”.

Minha vida é trabalho, é uma luta de manhã, tarde e noite e quando se chega em casa tem outro mundo a ser cuidado, o mundo dos meus filhos. (E5)

Como gosto de escrever histórias de fantasias e ficção fiz algumas pesquisas nesta área e assim tem um trabalho de produzir coisas dentro desse conjunto, mas que também envolvem os meus filhos né então aquela história assim de você criar um mundo imaginário, vamos criar um mapa fazer uma história, então pra cada povo que tá ali, você cria uma cronologia, uma história, uma pré-história, aí isso você vai unindo né e tem alguns assim, que inclusive, a gente desenvolveu pra brincar, pra jogar, RPG né – aí vocês vão sistematizando e materializando – exatamente, é como um lazer na verdade. (E5)

Esta pesquisa mostra a realidade de classe em que os trabalhadores em educação da EJA laboram. Uma carga horária elevada para sobreviver, a maioria dos professores trabalham 60 semanais, assim como 70% da população do Brasil. E, mesmo assim, os professores buscam a universidade para se qualificarem, pois a maioria dos trabalhadores

entrevistados, com exceção de um apenas, possui pós-graduação, seja na modalidade *stricto sensu* ou *lato sensu*.

Nas condições concretas do capitalismo, o estudo em escolas de EJA, por exemplo, não é indiferente dos interesses do trabalhador, incapaz de superar sua condição de dominação sem a reapropriação do saber sobre o trabalho, que até agora era incorporado ao capital e convertido em força de dominação. Por isso, a aquisição do conhecimento sobre o trabalho capitalista é um passo importante rumo à sua superação. E só se transforma algo que se conhece. Os trabalhadores e seus filhos têm o direito ao patrimônio cultural produzido por eles próprios, que apropriados pela classe dominante não permite aos professores, e de forma singular os desta pesquisa, a vivenciar esta condição.

Marx (1982) ao analisar a fábrica capitalista diz que a conquista do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático para os trabalhadores, e esse saber se constitui no fermento de transformação da “velha divisão do trabalho.” (MARX, 1982, v. 1, p. 559). Dessa forma, a escola capitalista é lugar de qualificação e desqualificação, pois o indivíduo educa-se, faz-se homem, na produção e nas relações de produção por meio de um processo contraditório em que estão presentes, e em confronto, momentos de educação e deseducação e, portanto, num processo do “DEVIR”.

A pedagogia capitalista, ao mesmo tempo em que objetiva a educação do trabalhador como força de trabalho submetida à dominação, exercida pelo capital, educa-o a enfrentar a dominação. Instrumentaliza o trabalhador a desenvolver potencialidades para o “vir a ser”, possibilitando a este vir para a luta, para a transformação da divisão do trabalho e, conseqüentemente, para a mudança da sociedade.

Esta pesquisa confirma esta tese, pois no processo de “luta e reluta”, “desiste e insiste” dos professores, eles se tornaram profissionais que acreditam, com um nível de consciência mais elevado ou não, numa “sociedade diferente” e, contraditoriamente, vivem condições de vida e de trabalho precarizado, desvalorizado, apesar de serem necessários para os seus e para a sociedade.

Esta tem objetivos políticos, pois trago relatos da materialidade das condições de existência em que os trabalhadores vão produzindo suas experiências vividas, sofridas para garantir a organização familiar e profissional, o lazer, as lutas revolucionárias ou não, trazendo à vida uma realidade de classe ou não. As condições destes trabalhadores, desde suas condições sociais (econômicas, políticas, sociais, culturais) à formação educativa, são frutos desta pedagogia capitalista.

## 7 QUEM SÃO OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA EJA

Pesquisar sobre os trabalhadores em educação da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS envolve pesquisar seu entorno, os locais onde encontramos as pessoas que fazem parte de suas vidas. Ao ouvir suas experiências vividas, percebidas ou não, compartilhadas ou não, o meu direcionamento sobre o fenômeno que me dispus a estudar se enriquecia.

Nessa vivência, busquei respostas, ou seja, o trabalho concreto no seu acontecer com suas formas singulares que os trabalhadores vão se materializando. Os professores da EJA, homens e mulheres, ao vender sua força de trabalho transformam e se transformam em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo.

Ele não domina o processo produtivo em sua totalidade, mas o assalariado que se submete real e formalmente ao capital e a ciência a seu serviço desempenha suas funções num processo de trabalho fragmentado, pela necessidade, esta forja sua existência. Trago para cada um desses trabalhadores pesquisados sua história, sua “luta e reluta”, sua trajetória de trabalhador, ora político, ora apolítico, de “professor coletivo” e “orgânico”, professor de “prioridades” ou de “passagem”, de artista, de atleta, de leitor, de luta e de insistência.

Os homens produzem os seus meios de vida, o que depende em primeiro lugar da natureza dos próprios meios de vida encontrados a produzir. (MARX; ENGELS, 1984). Dos trabalhadores entrevistados, alguns são descendentes de italianos, alemães e afrodescendentes. Dadas as circunstâncias históricas, seus pais organizaram sua existência no meio rural, desenvolvendo atividades de agricultura. Já os que foram criados nos centros urbanos são os filhos de trabalhadores com pouca escolarização que exerciam funções tais como: carpinteiros, pedreiros, operário, domésticas; e os outros tiveram uma possibilidade maior de estudo, sendo: professores, militares e enfermeiras. Os professores são testemunhas vivas do germe das relações de produção capitalista, que ao longo da história da civilização humana luta por um “vir a ser” da vida.

“Olha o meu pai, do que eu me lembro só foi até a quarta série e a minha mãe parece que chegou até a sétima série e depois terminou o 2º grau no supletivo, mas muitos anos depois, mais de 50 anos.” (E2)

Este modo da produção não deve ser considerado apenas no seu aspecto de reprodução da existência física dos sujeitos. Trata-se de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de viver em que eles se constituem. Aquilo que são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e como produzem. Aquilo que os sujeitos são é constituído pelas condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

Meu pai era agricultor, ele morreu com 52 anos, muito cedo. Ele era agricultor, plantava arroz, trigo, soja, essas coisas assim. Ele estudou até quinta série mais ou menos, não terminou o primeiro grau, naquela época a minha família toda morava no campo e eles continuavam na “lida” né. A minha mãe acho que estudou até a terceira série só, ela morava fora, no interior. Então eles entravam na escola pra aprender a ler só, na hora que aprendiam a ler deu assim não... (E4)

Somos uma família de professores. A minha mãe também é professora aposentada Todos e os meus cunhados, tenho um cunhado que é professor no Mesquita, a minha cunhada é professora em Gravataí de matemática, meu irmão é de matemática, a minha irmã mais nova é formada em pedagogia e trabalha em Gravataí, com crianças, e o meu outro cunhado também trabalha no TRT e daí, mas a maioria é professor eu tenho uma tia que é professora em português né, em literatura, ela fez pós em literatura, a outra professora de biologia, elas já estão aposentadas. (E3)

Todos os participantes da pesquisa moram em bairros de Porto Alegre, mas a grande maioria dos seus pais vem do interior do Rio Grande do Sul, de localidades como Pelotas, Dom Pedrito e São Luiz Gonzaga. Todos ingressaram no magistério público via concurso. Porém, observaram-se diferenças acentuadas entre os trabalhadores do estado e do município, que tratarei particularmente na parte cinco sobre da tese, intitulada “A prática social da escola pública e o estado capitalista”, centrando-me no conceito, na historicidade, na contradição e sua materialidade enquanto múltiplos fatores que forjam o ser professor dentro de determinadas condições de trabalho e trabalhadores precarizados.

Os sujeitos que participaram da pesquisa não estão identificados pelos seus respectivos nomes. Seus fragmentos de falas aparecem identificados como entrevistas E1, E2 até o número final do total de entrevistados.

A totalidade deste estudo são 12. Nove mulheres e três homens. A faixa etária varia entre 36 e 59 anos. A princípio, minha intenção era entrevistar mais outros grupos de idades, mas a realidade e a disponibilidade de encontrá-los falaram mais alto.

Em contrapartida, os trabalhadores entrevistados mostraram suas vidas, exclusivamente condicionadas ao trabalho. Muitos não conseguem exercer atividades culturais, participar de outros seminários ou formações em virtude da falta de tempo. A maioria tem seus horários ocupados. Dos 12 entrevistados 7 trabalham 60 horas semanais, principalmente os professores da rede estadual. Veja o que diz estes trabalhadores sobre suas jornadas de trabalho:

Faz mais de 15 anos que eu trabalho mais de 60 horas [semanais]. Então assim não tem aquele tempo e também não me animo a gastar o meu fim de semana com estudos de mestrado, bem que eu queria, mas não dá, é isso então – final de semana é feriado. (E5)

Minha jornada de trabalho é demais são 60 horas de trabalho por semana, fora as horas que estou em casa preparando aula... Gostaria de fazer algum esporte, mas o tempo não permite. O que tu gostaria de fazer? Natação. Dizem que é o melhor esporte né?! Mexe tudo... (E4)

Dos professores entrevistados, 6 fazem caminhada ao ar livre, 1 faz natação, 1 joga futebol e 4 não têm tempo para fazer nenhum esporte e assim cuidar de sua parte física.

O trabalho ontológico e criativo, a mediação essencial entre o homem e a natureza, nos dá dignidade, humanidade e felicidade social, sendo assim é vital o mundo do trabalho. Entretanto, o trabalho no modo de produção capitalista se converteu num esforço penoso, aprisionando os sujeitos e uniteralizando-os. Porque essa forma de trabalho historicamente esgota, explora, aliena, adoce e infelicita o ser social. E isso se expressa na quantidade de horas que os trabalhadores têm que se sujeitar para manter-se vivo.

De todos os entrevistados apenas 2 professores moram perto da escola e não precisam contar com transporte coletivo ou seu próprio carro. Os demais moram distante da escola e de seu local de trabalho.

Eu venho a pé porque eu moro relativamente perto, eu não ando de lotação porque eu acho muito caro, então eu venho ou de carro, porque eu tenho carro né, se tiver lugar pra estacionar, porque às vezes eu deixo o carro aí e venho pra cá, depois eu volto, dependendo de onde eu tenho aula. (E4)

O salário dos professores entrevistados varia de 1500 a 2500 reais (60 horas semanais) nas escolas estaduais e de 3000 a 6000 (40 horas semanais) nas escolas municipais. Destes, apenas três residem em imóvel alugado, o restante possui moradia própria.

A nossa renda juntos é de 2.800,00, é o que nós dois ganhamos do estado, para trabalhar, não é fácil, sobreviver. E ainda tenho um filho de 10 anos para sustentar, ele estuda na escola pública, né. (E5)

Com o salário que a gente ganha não têm condições de tu ter uma faxineira semanal ou mensal, não dá. E as coisas aqui em Porto Alegre são todas muito caras né, as condições hoje são muito difíceis. Claro, hoje se tu vai comprar só fruta e verdura, não é nem uma carne, só fruta e verdura tu gasta 80 reais. (E4)

Os salários dos professores é um problema social, material é histórico, ou seja, não é de agora. Nos países ibero-americanos os trabalhadores em educação sempre receberam um pagamento muito precário pelos serviços que prestavam e prestam, ou seja, o de educar o povo. Francisco de Vitória, que foi a primeira pessoa autorizada pelo município de Buenos Aires, em primeiro de agosto de 1605, para exercer a função de professor, ofereceu seus

serviços pelos seguintes valores: “Para ensinar a ler, um peso por mês, para ensinar a ler, escrever e contar, dois pesos por mês.” (SOLÁRI, 1995, p. 18).

Simon Rodrigues foi o mestre de Simón Bolívar, chamado de libertador da América. Venezuelano como Bolívar, Rodrigues na realidade, foi mestre de muitos latino-americanos que depois lutaram contra os colonizadores espanhóis. Com o apoio da Inglaterra, os povos de língua espanhola conquistaram sua independência. Rodrigues, ao final do século XVIII, em 1794, quando todos os povos ibero-americanos começavam a sonhar concretamente em constituir-se como nações livres, apresentou ao município de Caracas a situação salarial dos professores durante a colônia, e que, segundo ele, “o salário do professor no final do século XVIII consistia em arrecadar pessoalmente, cada sexta-feira, a contribuição dos pais das crianças pelo ensino ministrado, que se reduzia a uma vela, a um ovo, a cinquenta centavos ou a um quarto de quilo de algum alimento.” (UZCÁTEGUI, 1973, p. 78).

Segundo Triviños e Daltoé (2006, p. 136), a independência de fato trouxe mudanças importantes aos povos de origem espanhola, mas na verdade houve outras formas de exigência legal, jurídica, institucional, mas o mundo social seguiu exatamente igual. Os nobres perderam seus títulos, porém continuaram as elites sociais estabelecendo seu domínio absoluto. As camadas nacionais pobres continuaram pobres como antes, salvo com a honra de terem uma “pátria livre” ou terem lutado pela pátria.

Todo o processo histórico da formação do professor, sua valorização social e profissional e os salários baixos, são materialidade da forma como se realiza a reprodução social dos seres humanos, através do processo produtivo que é capaz de satisfazer ou não as necessidades materiais e espirituais do homem e da mulher que vivem neste mundo. Sem contar toda a carga ideológica deste emaranhado que não é neutro, que reveste de formas e conteúdos do “não pensar”, pois assim a categoria dos professores teria mais direcionamento na organização da classe dos trabalhadores da educação. E isto é um perigo para a classe que tem a apropriação de todas as forças produtiva, incluindo a força de trabalho humano.

E assim a vida vai acontecendo, vai sendo gerida e vivida de acordo com as condições econômicas determinantes da vida social e educativa. A grande maioria dos professores possui bens duráveis (TV, DVD, computador, notebook, rádio, geladeira, fogão a gás, micro-ondas, máquina de lavar roupa, telefone fixo, celular, máquina fotográfica, “plano de saúde”),<sup>22</sup> apenas um professor não tem celular, pois justifica que esta tecnologia retira a privacidade do sujeito.

---

<sup>22</sup> Quando me refiro a “plano de saúde”, é só em relação aos professores estaduais.

Tenho todos os aparatos de que precisamos. TV, vídeo, DVD, computador, rádio, geladeira, fogão, micro-ondas... Todos os aparatos, celular, máquina fotográfica. (E12)

Tenho plano de saúde, o meu é o IPE, eu trabalhei no estado então eu tenho o IPE. Optei em ficar com ele, tanto é que o município não nos oferece planos de saúde. (E7)

Sobre as condições destes trabalhadores, 2 moram com os pais; 5 moram sozinhos, não são casados e 5 professores são casados. Destes, 5 não têm filhos nem querem ter e trabalham na rede pública municipal. Um destaque neste item é que os professores da rede pública estadual possuem 12 filhos distribuídos entre 4 professores. Desabafos do professores:

Não tenho casa. Não. Depois que tu casa e separa tu fica sem casa... to morando com a minha mãe, ela ainda é viva. (E1)

Bom, hoje eu sou solteira, o que eu ganho dá para conforto, para ter um pouco mais de conforto, mas aqueles que têm família, que têm filhos, sempre tem que ter outra renda, trabalhar a mais... Só como professor não dá. É não dá! E se tiver filhos Bah! Passa sufoco! Com certeza! Trabalha mais horas para poder proporcionar que o filho estude. Eu sei de uma colega que trabalha mais turnos para poder pagar os estudos da filha. (E3)

Hoje minha mãe mora comigo e com minha irmã, na verdade nós moramos num apartamento muito grande, têm quatro quartos, até porque pra dar pra todo mundo, tem o meu, as minhas irmãs, da minha mãe e dos guris assim. Então a gente alugada esse apartamento grande por isso, a minha irmã tem um apartamento menor e tal, e esse é alugado, pra ti comprar um apartamento enorme pra todo mundo poder cuidar da mãe e tal não tem como né. Então a gente mora em um apartamento de quatro quartos, que hoje em dia é difícil né, por isso que a gente aluga, a sala é muito grande, ele é muito amplo. (E6)

Ao analisar as condições econômicas dos trabalhadores em educação da EJA na rede pública, a partir das informações e destes “desabafos”, não poderia tratá-los sem mencionar o prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*, especialmente o trecho em que Marx (2003, p. 5) menciona que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência.” Portanto, estudar as condições dos professores requer conhecimento sobre a forma como as pessoas se organizam no modo capitalista de produção, no qual se produzem e reproduzem suas vidas.

### Os trabalhadores da Educação da EJA da rede pública de POA entrevistados

<b>Sexo</b>	Feminino – 9 Masculino – 3
<b>Faixa etária</b>	36 a 59 anos
<b>Nível de Formação</b>	Magistério (1) Graduação (11) Pós graduação (9)
<b>Naturalidade</b>	POA São Luís Gonzaga Dom Pedrito
<b>Moradia</b>	Própria (9) Alugado (3)
<b>Local de trabalho</b>	NEEJA – CMET Paulo Freire
<b>Estado civil</b>	Solteiros (5) Casados (4) divorciados (3)
<b>Formação</b>	UFRGS, PUC, La Salle e Escola Estadual
<b>Atuação</b>	Ensino na modalidade EJA presencial E Neeja
<b>Renda</b>	Estadual – 1.500,00 à 3.000,00 Municipal – 4.000,00 à 6.500,00
<b>Número de filhos</b>	Estadual – 12 Municipal – 08
<b>Organização familiar</b>	5 moram só 2 moram com os pais
<b>Participação em atividades culturais</b>	Lazer quando tem tempo livre e recurso Estaduais menos eventos Atividades ligadas a profissão
<b>Preferências musicais</b>	Anos 80 e 90, jazz, blue, gospel, folclórica, viola, MPB, chorinho, dance, pagode e samba de raiz
<b>Participação em associações</b>	5 não participam de nada os outros: sindicato, organizações classistas, religiosas, 4 amigos da esquerda
<b>Esportes</b>	6 Caminhada ao ar livre 1 natação 1 joga futebol 4 não têm tempo
<b>Leitura (professores leitores)</b>	<b>Jornais</b> Online e ZH, Correio, O Sul, Folha de SP, Carta Capital, Veja, Isto é, Piauí, Opinião Socialista <b>Literatura:</b> Dostoievski, Érico Verissimo, Kerouac, Clarice, Caio Fernando Abreu... <b>Revistas</b> em quadrinhos e <b>Livros</b> na área de formação

Fonte: Soares, 2013. “A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS. Um estudo de caso”.

Este quadro síntese exemplifica que as condições econômicas são determinantes das condições sociais, culturais, políticas e educativas. Assim, entendo que a dependência ou não do salário recebido para manutenção das necessidades básicas da família, o envolvimento nas lutas da categoria, o acesso à tecnologia, as relações desenvolvidas na busca do atendimento às necessidades são as formas como as pessoas se organizam para o “vir a ser”. E é esta



necessidade de existência material que entendo como determinante das vivências sociais, culturais e da necessidade de aceitar, ou não, as circunstâncias dadas.

É necessário ressaltar que, como trabalhadores de uma entidade pública, estamos sim numa situação de produção de mais-valia não propriamente dita, mas a partir das possibilidades dadas aos alunos para se produzirem como trabalhadores no mercado de trabalho. Estes acabam reforçando valores de uso importantes e os põem em condições de poder realizar a mercadoria, como força de trabalho no mercado, que acrescenta mais capital para o seu empregador. Como qualquer trabalhador, encontram-se na condição de venda de sua capacidade de trabalho.

O trabalhador da escola pública, assim como o trabalhador da escola particular, produz valores de uso (qualificações nos alunos) que favorecem a realização da sua mercadoria força de trabalho, dada a forma material como está organizado o seu trabalho. (WENZEL, 1994).

O tempo que o professor trabalha e que por ele não recebe torna mais barato os serviços que o estado presta ao capital. Esse tempo consome diariamente o professor, e esse consumir faz parte da lógica do capital. Mas, nesse caso, o professor é consumido para que seu trabalho não seja transformador, não ponha em risco o sistema. Quanto menos preparados estiverem, mais fácil será transmitir a ideologia dos que dominam. Parece chavão, mas é a realidade objetiva concreta.

Há movimentos contraditórios, em que o trabalhador em educação busca, enquanto aperfeiçoamento do seu próprio trabalho, meios de trabalho; é o processo de trabalho proposto pelo modo de produção, o qual, algumas vezes, é um processo que assume uma forma coletiva de trabalho. Diante da busca de aperfeiçoamento profissional, o trabalhador em educação percorre um caminho que aperfeiçoa a sua própria exploração.

No livro *A Ideologia Alemã* (2002), Marx já mencionava que aquilo que as pessoas são coincide com o que elas produzem e como produzem. Ao se referir às condições materiais nas quais os sujeitos se produzem e reproduzem, Marx (2002) salienta o condicionamento ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção às quais estamos assujeitados.

Recorro a Ellen Wood (2003) para melhor compreensão. Ela nos diz que “a proposição de que as relações de produção é o fundamento das relações de classe é certamente a base de qualquer teoria materialista de classe; mas por si só, ela não leva essa questão muito adiante.” (WOOD, 2003, p. 89). Isso porque existe o movimento histórico, portanto as classes não são fixas, estruturais, como não são fixas as relações entre elas e entre seus membros.

Recorro novamente a uma citação de Wood (2003, p. 92): “o modo de produção chega à crise quando o desenvolvimento das relações de classe em seu interior transforma as próprias relações de produção.”.

Wood (2003, p. 88) continua, mencionando que “a divisão entre produtores diretos e apropriadores de mais-valia, o antagonismo de interesses inerentes a essa relação, define sem dúvida as polaridades subjacentes aos antagonismos de classe.” Como observo, os professores na rede pública não vivenciam no cotidiano as relações de produção e extração da mais-valia, porém sua união a outros trabalhadores pode se dar a partir dos conflitos e das lutas inerentes as relações de exploração.

É necessário mencionar que entendo consciência social como a compreensão da dominação e exploração presentes nas relações de produção no modo capitalista de produção. E é no meio da experiência vivida dos trabalhadores em educação que toma forma a consciência social e com ela a disposição de agir ou não como classe.

É na escola que temos a possibilidade de organizarmos, pois temos o espaço da reunião, e na época da data base todo mundo, todo mundo se articula porque vai melhorar o salário, né. Mas precisamos mais que melhorar o salário, precisamos nos mudar para enxergar o que não é visto. (E9)

Analisando as entrevistas, compreendi o desenvolvimento destes processos em suas práticas sociais. A maioria destes acredita pertencer à classe social média ou baixa de forma estratificada, mecanizada e não se identificam como classe trabalhadora. Eles definem a classe social a que pertencem baseada em sua renda familiar, na região geográfica e na localidade em que vivem e onde passam as férias, e não como relação e processo do fazer-se classe, na compreensão das contradições sociais.

Nesse sentido, trago os elementos que exemplificam a análise acima:

Professor é classe média. Se não pelo dinheiro, pela estabilidade... Eu diria assim, que a maioria dos professores é classe média, são conservadores na sua grande maioria, não têm nenhum interesse em nenhum tipo de mudança social significativa, querem conservar o seu status... (E1)

O que eu penso de uma pessoa de classe média, aquela pessoa assim que tem a sua casa na praia, tem a sua casa na cidade, teu o seu carro troca frequentemente, frequenta teatro, tem até uma certa vida intelectual no contexto de vida cultural e tá bom assim, entendeu. (E5)

Na hora H as pessoas fazem sua opção de posse, isso é uma coisa mais forte que nossas ideias culturais, eu vejo isso nos professores, o que se discute no final do ano, “pra onde tu vais? Recife, Garopaba, Punta Del Este... (E3)

[...] quando eu digo a classe média, ela aspira o conforto, ela deseja o conforto, ela deseja viver bem e ela não se interessa muito por política, desde que não a afete, então por aí vai... (E11)

A UNESCO também analisa a formação do professor segundo o critério de classe social, como estrutura e autoclassificação social. Observe o que este organismo apresenta sobre classe social, no sentido de mencionar análises já realizadas sobre este assunto.

Os professores, com frequência, são situados na classe média pela população, por eles mesmos e também por diferentes estudos acadêmicos. Guimarães (1999) observa que a classe média tem sido pouco estudada e aponta três áreas que concentram a maioria dos estudos a seu respeito: militares e estudantes, por força da atuação importante que tiveram em determinados momentos da história do Brasil; categorias profissionais específicas, como advogados, engenheiros e médicos, devido às suas relações e participação no poder; e o associativismo e o sindicalismo, envolvendo segmentos da classe média, que por vezes incluem a atuação dos professores. (WOOD, 2003, p. 64).

Encontrei também em Triviños (2003) uma análise sobre a classe social a que pertencem os professores. É interessante destacar que mais do que pela sua cultura, sua unidade, suas lutas e sua sintonia com realidades nacionais, do que por seu nível econômico, o professor começou a atuar, em geral, como integrante de uma determinada classe social, a classe média. Este fenômeno não aparece como homogêneo nas nações ibero-americanas. Em alguns povos existem fortes tendências entre os educadores que se identificam com um desejo de uma sociedade sem classes sociais. Noutros lugares, a grande aspiração de grupos e educadores é chegar a formar parte, econômica e socialmente, da pequena burguesia. (TRIVIÑOS, 2003).

Este processo histórico, num tempo e espaço determinado, possibilita a compreender o movimento de formação da prática social dos trabalhadores em EJA.

Wood (2003, p. 89-90), menciona que é difícil explicar formação de classe sem recorrer a Thompson e a conceitos por ele desenvolvidos como o de experiência.

[...] as pessoas nunca são reunidas em classes, a pressão determinante exercida por um modo de produção na formação de classes não pode ser expressa sem referência a alguma coisa semelhante a uma experiência vivida de relações de produção, as divisões entre produtores e apropriadores, e, mais particularmente, dos conflitos e das lutas, inerentes as relações de exploração. É no meio dessa experiência vivida que toma forma a consciência social e, com ela, a *disposição* de agir como classe  
35.

A experiência como categoria mediadora no interior das relações entre os trabalhadores da educação explicita 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 que a consciência

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

Dessa forma, a experiência refere-se ao modo como as pessoas vivem o modo de produção, cuja consciência é em si uma força material, assumindo uma variedade de formas empíricas, historicamente específicas, pois o processo histórico intervém nas suas formas. Segundo Wood (2003), o processo de formação de classe assume formas imperfeitas ou parciais de consciência popular, como expressão de classe e luta de classes. Assim, a hegemonia da classe trabalhadora traz as marcas da subordinação, suas atividades e suas resistências, marcando espaços fora do “controle” das classes dominantes.

Nesta pesquisa, compreendi como alguns professores que viveram outros momentos históricos na rede pública de Porto Alegre nos anos 80 percebem as experiências do fazer-se classe e trazem a “classe para si”. Fazem críticas aos trabalhadores que não se enxergam como relação e processo no fazer-se da classe. Estes não desvelam a contradição da “idealização do professor” de uma época histórica, onde governos populares disseminaram a “falsa ideia” no imaginário dos professores.

Digamos assim que esse grupo petista, por exemplo, de professores estava mais pra classe média do que pra trabalhadores e eu me considero um filho da classe trabalhadora – nós nascemos em meios de produção, mesmo sem querer sem saber – é, mas é diferente você ser classe média, é diferente, vamos dizer assim filho da classe trabalhadora assim, meu pai era motorista de ônibus então aquela coisa, ele vivia de maneira digna mas a gente era pobre... (E2)

Não tem uma identificação assim com a periferia, ou com a classe trabalhadora, eu conheço muitos colegas por exemplo, mesmo na relação professor/aluno, é eles e nós aqui, é ele e eu. (E3)

Outros trazem consigo experiências de classe no fazer-se classe, mas atribuem a formação de uma consciência classista às comunidades e organizações religiosas.

Muitas vezes o professor tem um discurso de esquerda, mas é só prática de direita e ele não vê contradição nisso aí porque a esquerda pega uma coisa meio pra fora, essa coisa de ele falar, um discurso ou qualquer coisa e principalmente assim, quanto melhor a renda isso aparece mais. Uma coisa que eu sei por experiência própria, isso até na minha experiência dentro do campo da religião, negar a sua classe é muito difícil, no campo da religião você tem aquela história “amai-vos todos como irmãos”, mas você mesmo dentro de uma comunidade vê que isso é complicado. (E7)

Dessa forma, a constituição do pensamento destes trabalhadores tem como referência as relações sociais concretas entre estas pessoas vividas historicamente nos períodos dos anos 70 e 80. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência está diretamente relacionado com a organização material dos homens e o conceber, o pensar, a organização intelectual entre

eles. Ou seja, a consciência não é outra coisa senão a existência consciente dos homens do seu processo de vida real.

Creio ser necessário trazer mais algumas contribuições sobre o conceito de classe social para compreendermos em que materialidade se encontra objetivamente a classe social dos trabalhadores em EJA na rede pública de Porto Alegre. Os aspectos sociais (culturais, econômicos, políticos) e educativos estão implícitos na categoria (classe social), pois ela é mais que uma categoria de análise do conjunto das relações sociais. Esta é o próprio movimento histórico, contraditório e orgânicos, que vivem estes professores.

Segundo Thompson (1987, p. 9), classe é um fenômeno material histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na consciência. Não tem como vê-la como uma estrutura, nem mesmo como uma categoria, mas como algo que ocorre efetivamente e cuja ocorrência pode ser demonstrada nas relações humanas

O conceito de classe foi se constituindo ao longo das investigações de Marx e Engels, não tendo sido definido sistematicamente como outras categorias. Nas diversas passagens das obras referenciam sua sistematização. Em *O Capital*, *A Ideologia Alemã* e n' *O Manifesto Comunista*, entendo a relação da categoria de classe com outras categorias do materialismo histórico – como o modo de produção, relações de produção, forças produtivas, luta de classes, consciência de classe, ser social, ideologia, alienação, história, além de visualizar o desenvolvimento desta categoria dialeticamente, através do emprego das categorias do materialismo dialético.

Já no início do capítulo sobre “O trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana” de Marx (apud FERNANDEZ, 1989, p. 146), este critica a economia política e conclui que a organização social tem duas classes: de um lado os capitalistas, que se encontram em posse dos meios de produção e dos meios da vida e, de outro lado, os operários que, excluídos dessa posse, apenas têm para vender uma única mercadoria: sua força de trabalho; e que, portanto, tem que vender esta sua força de trabalho para ficarem de posse dos meios de vida.”

Como colocam Engels e Marx (2001, p. 61), “a classe torna-se, por sua vez, independente em relação aos indivíduos, de maneira que estes têm suas condições de vida estabelecidas antecipadamente, recebe de sua classe, já delineada, sua posição na vida e ao mesmo tempo, seu desenvolvimento pessoal; são subordinados à sua classe.”

No entanto, o capitalismo define as classes pelo lado do consumo (estrutural), isso é bem visível nos meios de comunicação de massa. Marx (2001) vem nos dizer que o capital

representa a produção. Então, a definição de classes se constitui pela produção. Dessa forma, Wood (2003, p. 73) distingue duas concepções de classe: como um local estrutural e como uma relação social.

A primeira concepção segue um *modelo geológico* que vai definir classe como uma forma de estratificação; uma camada numa estrutura hierárquica diferenciada por critérios “econômicos”, “oportunidades de mercado” ou ocupação. A segunda segue uma *concepção sócio-histórica* (marxista) cujo significado atribuído à classe vai abordar a relação entre apropriadores e produtores, relação determinada pela forma específica em que se extrai a mais-valia dos produtores diretos.

Wood (2003, p. 74-75) aprofunda a temática para nos dizer que “na teoria marxista existe uma formulação clássica que distingue ‘classe em si’, definida por referência às relações de produção e ‘classe para si’, definida por referência à consciência de classe e cultura”. A classe em si seria uma definição objetiva, independente da vontade dos sujeitos, dependente apenas das condições objetivas em que estes se encontram nas relações de produção: os proprietários dos meios de produção pertenceriam a uma classe (burguesia) e os não proprietários, a outra (proletariado).

A classe para si dependeria da evidência de consciência de classe, na qual os sujeitos autoconscientes e ativos, organizados e em oposição às outras classes, assumiriam o papel de sujeito histórico das transformações sociais. Nas entrevistas foi possível perceber haver professores que se traduzem em campos de experiências de classe, mas atribuem isto a organizações religiosas, e outros, pelas experiências percebidas e compartilhadas compreendem a classe para si.

Ao desenvolver esse pensamento, Thompson (1978) foi acusado de crer que a classe não poderia ser definida em termos de relações de produção, uma vez que as relações de produção não determinam (mecanicamente) a consciência de classe. Para seus críticos, Thompson (1978) rejeita a definição estrutural e se identifica com a definição de classe por referência à consciência de classe e cultura (classe para si). Ele teria desprezado com muita facilidade as determinações objetivas e estruturais, negando a existência da classe na ausência de consciência de classe e defendendo uma concepção excessivamente voluntarista e subjetiva. Wood (2004) defende Thompson afirmando o contrário. Para ela, a grande força da concepção de classe de Thompson é ser capaz de reconhecer e explicar as operações de classe na ausência da consciência de classe. (WOOD, 2004).

Sendo assim, Thompson (1978) considera, sim, que as classes são constituídas pelos modos de produção, mas dá ênfase às explicações para o processo de formação de classes, um

processo problemático que não é constituído imediata e mecanicamente pelas relações de produção. Para ele, a luta de classes precede a classe. Este autor pressupõe que as relações de produção distribuam as pessoas em situações de classe que geram antagonismos essenciais, conflitos de interesses e condições de luta.

É somente à medida que as pessoas trabalham e vivenciam sua situação determinada, com uma esperança no “vir a ser”, herança cultural, no interior do conjunto das relações sociais, que, então, o conflito se desenvolve na forma de classe. As pessoas compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar, a atribuir valor conforme às formas de classe.

As formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir destes processos de luta. Este seria gerado pela vivência e pela experiência das pessoas no interior de uma totalidade complexa de relações sociais e legados históricos. Trata-se, portanto, de um movimento, e não a mera contingência de uma estrutura estática.

A sistematização das obras marxistas (*Manifesto Comunista* e o *Dezoito Brumário*) sobre a categoria de classe social foi se tornando uma materialidade objetiva de sua história de luta pela superação do modo de produção capitalista.

Neste propósito, os professores da escola pública, da EJA, são trabalhadores qualquer outro; eles trabalham pelas necessidades materiais e nascem numa classe determinada. Toda a sua constituição como “sujeito histórico e social” vai sendo forjado no “fazer-se” desta classe, à medida que sua consciência vai sendo preparada, educada na luta de classe.

Estes, em suas práticas sociais e no desenvolver das suas experiências, na luta de classes, vão constituindo a classe “para si” e assim os professores vão conscientizando os seus alunos e colegas para outras experiências. Estas, produtoras de vida, possibilitam os trabalhadores da EJA acreditarem no ser humano e em uma sociedade diferente do que estamos vivendo.

Portanto, o entendimento da contradição entre capital e trabalho, esta relação que desencadeia a maioria das injustiças sociais que vivenciamos no dia a dia da escola e do mundo, gesta também a existência de professores, como a pesquisa mostra, empenhados na mudança das injustiças e das desigualdades sociais.

## 8 A PRÁTICA SOCIAL E A PRODUÇÃO DA CULTURA DOS TRABALHADORES DA EJA MEDIADA PELA IDEOLOGIA

A prática social dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS é responsável pela reprodução da força de trabalho e está situada no campo de uma auto-organização orgânica, coletiva e criativa da classe trabalhadora. São, portanto, formas de produção cultural coletiva, vividas, percebidas, compartilhadas, ou não, que ocorrem no terreno determinado e contraditório mediado pela ideologia e de circunstâncias herdadas.

O processo da pesquisa mostra que a vida dos professores da escola pública, a vida dos trabalhadores em geral, enfim, a nossa vida é estabelecida antecipadamente, pois recebemos da classe “dos trabalhadores” já delineada a posição na vida, e ao mesmo tempo seu desenvolvimento pessoal é subordinado à sua classe. Por isso entendo, ao ler as cartas de Rosa Luxemburgo (2011, p. 135), que nada além da visão geral do desenvolvimento histórico com base na lei de que é “o modo de produção da vida material” que condiciona o processo de vida social, político e espiritual. A fala do professor mostra essa materialidade vivida pela classe trabalhadora:

Se tu não tem o dinheiro, tu está mal socialmente. Culturalmente tu também tá mal. Sim, porque tu não tem nem como comprar um livro, ir no teatro, ir no cinema só de vez em quando. (E4)

Este processo é para Willis (1986) a relação dialética de reprodução social. Ele situa as práticas de produção material na conjuntura histórica, no desdobramento cotidiano da existência e da consciência prática. Assim, as relações de classe são experienciadas como novas por cada geração, grupo ou pessoa.

Como já apresentei acima e na experiência vivida, a consciência social gera a “disposição de agir como classe” (WOOD, 2003, p. 89) engendrando, portanto, as particularidades históricas e culturais específicas.

Assim, as “experiências de classe” como forma de manifestação cultural se manifestam na escola, na festa, na família, em canções, nas relações sexuais, em formas públicas de organização e em rituais. Ou seja, se manifestam na totalidade das manifestações socioculturais. Estas experiências de classe se expressam nos trabalhadores da EJA e na classe dos trabalhadores, universo concreto e histórico.



O conjunto das relações de produção e das forças produtivas do modo de produção capitalista distribui as pessoas em situações de classe que geram contradições essenciais, conflitos de interesses e condições de luta. Essas relações impõem sua lógica aos trabalhadores da EJA na rede pública, de forma dialética, situando a produção material na realidade histórica, no desdobramento cotidiano da existência.

As falas dos professores entrevistados colocam a relação dialética entre as condições sociais, econômicas determinando as condições culturais e educativas.

Aí o nosso DVD estragou, aí agora quando que a gente vai conseguir consertar, não é prioridade, não se torna prioridade, e DVD tem que ter, é um tipo de trabalho com o DVD. É engraçado que a vida do professor é isso né, eleger prioridade. Nós temos que colocar, o que é prioridade, é isso ou é aquilo? Sabe às vezes tu fica com tanta vontade de adquirir alguma coisa, não pode, não dá, até para melhorar a própria aula. (E3)

Isso materializa a experiência de classe dos trabalhadores. O conflito de classe produzido no capitalismo se deve à existência da relação social de mais-valia. A luta pela formação dos trabalhadores na EJA é parte da necessidade do modo de produção, de formar a força de trabalho conforme suas necessidades. Por isso, segue as regras da produção geral de mercadorias, que na atualidade se materializa como formação precarizada para trabalhos precarizados.

A condição social do professor hoje é péssima, péssima, terrível. A gente pra conseguir, no mínimo, deveria ter um livro no mês, mas aí a gente tem que pagar as contas, tu tem que ver como é que tu vai fazer, eu me sinto desmoralizada, desmoralizada, porque tu trabalha, tu te dedica, eu pelo menos e o meu marido eu sei que nós somos assim, a gente se dedica de corpo e alma, a gente se atira com tudo, a gente faz, a gente deixa de fazer alguns programas pra planejar, pra corrigir pra saber, dividir as informações sabe, eu e ele somos da mesma disciplina também e nós não somos valorizados, e se hoje as pessoas, mesmo quem tá no comércio né, ela precisa, ter o entendimento das coisas. (E11)

Nesse sentido, as reproduções da classe trabalhadora com suas lutas se configuram de diversos modos e se manifestam nas práticas sociais, em que o processo de “experiência vivida” assume a forma de “experiência percebida.” Logo, a experiência de classe poderá ser um fator de formação da consciência de classe dos filhos da classe trabalhadora. Vejamos a fala do professor:

Culturalmente nem se fala né, pensar em lazer [...] está tudo ligado com o econômico né, quer dizer, como é que eu e meu marido passamos as férias, nós vamos pra praia vamos, vamos pra Santa Catarina, vamos, mas na casa de uma tia, não pagamos absolutamente nada, quer dizer o rancho que a gente faria pra passar um mês, a gente faz pra passar um mês lá né – porque se tivesse que pagar – não dava, não dava, e a gente combina com o nosso filho: “*Olha hoje nós vamos pra praia, podemos gastar tanto*”. Então é assim, e ele sabe que a coisa é saia justa – ele tá tendo uma boa educação de filho de trabalhador – e ele tá sabendo como é que é, ele não está sendo criado né – na mordomia... (E10)

Os professores entrevistados priorizam atividades culturais tais como: cinema e teatro quando há “tempo livre”. Estes veem o cinema e o teatro como apropriação de novas formas de conhecimento, criar, pensar, imaginar, desenvolver as potencialidades, que muitas vezes são impossibilitadas pela falta de tempo e pelos recursos.

A condição cultural do professor, eu acho que cada um segue o que gosta, vai ao cinema... quer dizer, nem sempre. Ir ao cinema, ir ao teatro... Não é assim, tem que selecionar. Prioridades... Tem que selecionar o que é fundamental” Minhas colegas dizem... Eu sou uma professora de prioridades. Eu tenho que priorizar ver o que eu posso fazer, porque eu tenho um filho para cuidar... O ideal seria a gente poder ir ao teatro... Escolher... “Ah eu vou ver tal peça...” não, se tem alguma coisa tem que colocar na balança o que é importante. As condições econômicas sempre determinando a vida da gente. Sempre! Sempre! (E3)

Adoro ir ao teatro, mas agora vou pouco, antes ia ver as peças que vinham de São Paulo. No São Pedro, agora está tudo mais difícil [risos], mais caro. (E7)

Esta realidade dos trabalhadores da EJA é mediada pelos trabalhadores em sua própria experiência de classe. Assim, sua prática reproduz aspectos da cultura mais ampla, de uma forma tal que direciona esses a terem certas práticas “como prioridades” (WOOD, 2003, p. 73-78), ou seja, constitui um processo de luta na medida que as pessoas vivem e trabalham suas situações de classe, e essas assumem forma cultural, de modo que as determinações objetivas se colocam sobre estes seres históricos e ativos. (THOMPSON in NEGRO, 2001).

Nestas falas dos professores, a escola e os trabalhadores tinham um interesse maior nesta questão, pois vivia um momento de grandes debates políticos e culturais. Esta angústia transcrita como uma crítica foi apresentada por uma trabalhadora diante de sua vivência em duas escolas públicas, uma na rede estadual e outra na rede municipal.

A maioria dos professores não tem grandes interesses na cultura hoje, eu via sempre assim, desde o grupo lá do “B”, aqui no “L” eu acho que é diferente, a grande maioria assim, nas reuniões, nos encontros, nas reuniões assim que eu digo é na hora do recreio ou coisa assim, falando ou do cinema, teatro, né, a gente tinha artistas ali no meio também e a escola sempre se preocupou muito com isso em levar os alunos, a gente tava aqui no centro né eu levava muito à teatro, à cinema, o teatro ia pra dentro da escola né. A escola a gente trabalhava tanto assim com essa questão do teatro e da arte que a gente fazia nos emprestarem o palco e as vestimentas, a gente fazia apresentações de uma semana, três dias na casa de cultura, no teatro de lá né, a gente pedia o espaço e eles tinham que nos dar o espaço e tanto que a gente fazia né, exposições, e os nossos alunos apresentando lá né, teve momentos bem interessantes, então a escola se preocupava com isso porque a maioria dos professores naquele momento também, parece que hoje já não é também, e não é assim por nós, é porque o grupo todo mudou né, são outras pessoas, eu talvez conheça poucas pessoas que tão no “L” que a maioria saiu né então mudou. (E7)

[...] em termos assim de cultura geral, cultural é “Big Brother”, é o que aconteceu na última novela, claro que sempre têm dentro desse meio alguns professores que se destacam sendo mais intelectuais, que têm reflexões mais filosóficas assim, por exemplo, eu pela minha experiência de 10 anos, tanto aqui no estado como no município, debates sobre a educação entre professores são mínimos, raras vezes eu assisti isso na escola, “vamos discutir agora essa nossa prática pedagógica e suas consequências”, ou, por exemplo, essa questão agora de escola e sociedade que na escola é um contexto, na maior parte das vezes o que você tem é um discurso pronto, então de repente você tem aquele professor que resolve fazer, como eu digo uma espécie que irrita profundamente, com essa história de “o que nós estamos fazendo com os nossos alunos, estamos educando para serem apenas os peões do jogo...”, mas professor não está disposto... é uma coisa muito pra fora entendeu, que não leva realmente a uma mudança social efetiva. (E4)

Por conseguinte, a escola é uma particularidade material do capitalismo, 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 produtiva como reprodutivamente. Currículos escolares diferentes podem ter resultados diferentes, especialmente em seus graus de repressão, de produção e reprodução cultural,<sup>23</sup> dominação e subordinação de classe. (VIERO, 2008). Porque a cultura do Big Brother, das novelas, de não ter outras experiências culturais na escola e fora dela permite que suas consciências se formem de uma maneira a ocultar as contradições presentes na sociedade refletida no seu espaço de trabalho.

As relações que se travam conforme vividas pelos trabalhadores em educação podem ter consequências não intencionais e podem não estar a 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 ideologia. (WILLIS, 1986).

O conceito de ideologia que trago para analisar a prática social dos trabalhadores da EJA na materialidade da produção cultural remete à centralidade desta como possibilidade. Isso porque as vivências experienciadas culturalmente não estão isoladas do movimentos ideológicos mundiais, em que as poderosas nações capitalistas impõem sua dominação cultural. A ideologia que explicita a minha posição teórica parte do ocultamento do caráter contraditório do sistema capitalista presente na prática social dos trabalhadores, de forma crítica, pois a sociedade busca por todos os meios dissimular a luta de classe. A ideologia, tal como se manifesta nas experiências de vida dos professores, é um fenômeno material histórico decorrente do modo de produção capitalista o qual perpassam todas as instâncias da sociedade como família, educação, trabalho, lazer...

A ideologia funciona como mediadora nas experiências de classe vivida diariamente nos espaços dos trabalhadores, alimentando as relações que perpetuam as condições de

---

<sup>23</sup> Willis (1986, p. 12) coloca a diferença entre “**produção cultural de reprodução cultural**”. A primeira designa, ao menos em parte, o uso criativo de discursos, significados, materiais, Práticas e processos de um grupo para explorar, compreender e criativamente ocupar posições particulares em conjunto de possibilidades materiais, gerais. Ela é mais ampla que a reprodução cultural, pois esta última designa a maneira na qual este conjunto de processos, tanto em suas operações internas e através de efeitos ideológicos complexos que em cada época ajudam a estruturar os elementos em direção ao que é possível ser pensado, opera finalmente e efetivamente para dar nova vida e reforçar crenças sociais e ideológicas gerias. Esta ajuda a produzir um padrão global de atitudes sociais e a supressão de penetrações culturais como uma base para a decisão e ação que são exatamente comensuráveis com o funcionamento do modo de produção capitalista.

acumulação do capital. As nossas vivências aparecem como práticas neutras, cultuando uma ideologia de apaziguamento das classes, mesmo vindo os interesses inconciliáveis das forças que se enfrentam diariamente.

Segundo Mézaros (2004, p. 13-16), foi Marx, muito antes de qualquer outro teórico, quem colocou a inevitabilidade das determinações globalmente mantidas pelo sistema e consequente a universalização perversa que se deve ser superada no devido tempo, também por uma ordem global. Marx e Engels (1998) já nos alertavam que a ideologia não é o primeiro lugar uma questão de consciência, mas das estruturas materiais, e por meio dela se torna possível uma inversão das formações sociais. Entretanto, estas aparecem 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 da 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 organizadas a partir de uma forma de divisão social do trabalho, mediadas pelas relações de classes e, por isso, produtora de desigualdades sociais.

No que se refere à ideologia, Chauí (2001, p. 65) e o Eagleton (1999, p. 26-27) retomam Marx em relação à divisão social do trabalho em manual e intelectual. Essa divisão encoberta as contradições da realidade, porque é um processo em que ideologicamente as ideias são tomadas como anteriores à prática social, 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 consciência pode realmente imaginar ser diferente da prática social existente e pode representar realmente algo real.

Neste movimento, a consciência se encontra em condição num salto qualitativo do mundo e de entregar-se à construção da teoria “pura”. A contradição que parece existir entre as ideias 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, enfim reproduzem a organização social vigente. Assim, todo o conjunto das relações sociais aparece nas ideias como se fossem coisas em si, existentes por si mesmas e não como consequências das ações humanas.

Segundo Eagleton (1997) 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 os valores de uso diferentes possam ser trocados igualmente. Segundo este 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 educativo são estruturados a partir do princípio da equivalência, pois igualdades abstratas mascaram as desigualdades concretas e obscurecem a finalidade da lei, que é do lado da classe que domina. “As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes.” (MARX, 2002, p. 56).

Por conseguinte, a ideologia suprime a contradição, por isso é totalitária, priva de existência os conflitos, os quais, por sua vez, podem desvelar os interesses dominantes na forma como o mundo capitalista está organizado. E só será resolvido quando as contradições forem resolvidas na prática.

Os efeitos culturais da ideologia sobre os trabalhadores da educação da EJA e sobre a educação são de confirmação e deslocamento, confirmam os aspectos e soluções dos processos culturais na continuidade da cultura popular, ao mesmo tempo em que deslocam os professores por meio ideológico vivências características do sistema.

Em Porto Alegre, os anos 80 marcaram a materialidade dos movimentos de cultura e resistência dos trabalhadores. Hoje vivenciamos um momento de “mornês”, coloca o professor E4, entrevista e análise antes do “*mês de junho de 2013*”,<sup>24</sup> ocasião em que muitas pessoas foram às ruas para reivindicar melhorias do transporte, saúde e educação:

Mas é como eu te disse – essa concepção de mundo é diferente, não tem aquela concepção de luta, de mudar, de transformar, eu vejo isso – é acho que são pessoas muito centradas nelas mesmas, assim sabe “se tá bem, porque que eu vou, tá razoável, né tá razoável, então porque que eu vou me incomodar” então assim, não querem ir pra assembleia, não querem fazer e também não tem muito interesse – muito individualista né – é e essa questão de interesse que diz assim essa preocupação de transformação ou com o social, com o cultural, é como eu te disse, eu acho que essa época dos anos 80, até o início dos anos 90 foi uma época que essas coisas estavam latentes assim né, fluente. (E4)

Portanto, a desilusão com a realidade política da conjuntura brasileira revela que, dos 12 entrevistados, apenas 1 participa de sindicato, 1 participa de organismos que se organizam sob uma posição de classe, 1 participa de organização religiosa, 4 deles são amigos da esquerda e os outros 5 trabalhadores não participam de nada.

---

<sup>24</sup> Este elemento foi desenvolvido nas Palavras de Conjuntura, p. 26-30.

Sou muito politizada, não sou filiada a nenhum partido, nenhum sindicato e nem organismos, mas tenho minhas preferências pelos de esquerda. (E9)

Não tenho partido e nem participo de nenhuma associação ou coisa parecida, isto é passado. Não frequento nenhum clube, nem associação de bairro, não sou adepto a nenhuma religião, e muito menos partido político... Em primeiro lugar no país não existe partido político, existe um agrupado de corruptos sem nenhum objetivo. (E11)

Há partido político, francamente não, apesar de historicamente votar para a esquerda, só que eu venho num processo de desencanto, então isso tem feito que a cada eleição tu evita, por exemplo na última eleição pra presidente eu anulei o meu voto e pra governador também. (E5)

Assim, as singularidades das experiências culturais vividas, percebidas e compartilhadas pelos trabalhadores da EJA de Porto Alegre podem ter relação com as formas de idealização que estão comprimidas no espaço vital dos indivíduos e grupos, em que formas ideológicas articulam-se uns com os outros e contraditoriamente, fornecem os recursos para a reprodução do capitalismo. Nos projetos reais de vida coletiva, o conteúdo da organização e reorganização da vida material social resulta em continuidades e mudanças, cuja experiência resultou de uma época histórica que marcaram os professores.

Por exemplo, quando os trabalhadores não acreditam mais na política e nos políticos não é um fenômeno isolado, resultado da expressão de um pensamento. Tudo que acontece em relação às disputas de interesse entre capital e trabalho; isso contribui para a formação da consciência. A corrupção contribui para a descrença na política, condicionando as pessoas a relacionar corrupção com política. Portanto, ao não compreender as classes sociais, também não compreende a luta de classe. Negando-se a possibilidade de entender a política como elemento da prática social para a superação das necessidades primárias do ser humano e, então se generaliza, todo político é corrupto.

Outro problema é a expressão da falência dos sindicatos, dos partidos políticos comprometidos com a classe. Na fala dos professores vivenciamos uma desilusão, uma insegurança, porque não há um projeto político que contrapõe o gerenciamento do capital. O ponto central é a dialética da luta de classe, na formação política e nas relações de interesses ideológicos entre o capital e trabalho, e nesse espaço os professores têm significativa contribuição para a sua classe.

Visto que o capitalismo é muito flexível na capacidade de aproveitar em benefício próprio toda a contribuição que esteja histórica e culturalmente disponível, e que os legados culturais podem promover a hegemonia ideológica do capitalismo.

Entretanto, o capitalismo pode sobreviver à erradicação de todas as especificações, uma vez que tem uma tendência em diluir experiências no momento que absorve ou cooptam as pessoas para confundir e desiludir a classe trabalhadora, em específico os trabalhadores da

educação da EJA. Os professores apresentam seu desencantamento e o movimento histórico das opressões do capitalismo, agindo sobre seu imaginário ideologicamente:

[...] a cada ano que passa como a gente vai se desencantando; eu coloco de duas formas isso aí: antes e depois da queda do muro de Berlim, eu assisti essa transmissão na UFRGS, quando eu entrei na UFRGS em 87 o nosso curso de sociologia na verdade não era um curso de sociologia com visão de professor, era um curso de sociologia marxista então todos os professores, 9 entre 10 professores, todos marxistas e tudo mais e tinha até assim eu lembro que uns colegas meus que tinham até um engajamento muito grande nessa questão de luta política e tudo mais questionamentos, até eu particularmente que não tinha muita base, nunca tinha me ligado a partidos políticos, mas me interessava por essas discussões assim e o que eu observei assim que depois da queda do muro foi um choque muito grande na verdade e não teve assim uma mudança de paradigma mas ficou muito aquela coisa de “e agora, o que nós fazemos?”

[...] sem direções né. Exatamente e curiosamente eu me lembro que depois daquela queda apareceram outros sociólogos aí que nós fomos estudar Chico, antes Chico de Oliveira era um nome desconhecido, outros autores assim que problematizavam o real, tudo apareceu depois, antes era tudo com aquela questão assim do “economicismo” aquelas ideias do Marx assim tudo, principalmente nas cadeiras que eu fazia de história iam muito nessa linha, depois mudou né, mas é claro que com a chegada do PT ao poder no presidência da república também tinha muitas coisas né, mas eu te confesso que já um pouco antes eu já tava meio desencantado, o que eu via muitas vezes na faculdade que esses discursos, que essa, digamos assim que esse grupo petista por exemplo estava mais pra classe média do que pra trabalhadores e eu me considero um filho da classe. (E4)

Este desencantamento é um horizonte burguês que se utiliza de todos os meios para impor um estado de ideologia única, a partir da produção cultural e científica. A implosão do sistema soviético representa uma datação que se tornou um marco na discussão ideológica desta realidade histórica, manifestando-se 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. Assim, o sistema ideológico funciona como um sistema orgânico de reprodução social do capital, legitimando e subordinando todas as áreas da atividade humana, desde os processos econômicos mais básicos até domínios intelectuais.

Ainda existe um imaginário de alguns trabalhadores que o PT é o partido dos trabalhadores, mas não é, é o partido da burguesia. O que a gente vê o “roll” das porcentagens que lucraram e as financeiras e os bancos depois que o PT entrou é inacreditável. Na realidade eles conseguiram a ascensão porque eles tiveram que buscar né se venderam, fizeram a mesma coisa, conseguiram o poder e tá lá, é uma pena, mas fazer o que? (E4)

Éramos do PT, agora não somos mais. Nós estamos nos encontrando, agora nós vamos com calma sabe. Porque tu vai votar, até que um dia, é o que eu falei pra eles também, eu vou militar, to me engajando, participando das atividades – te entrega – me entrego, agora se aceitar qualquer gorjeta Gerdau, qualquer empresa eu to fora.... Aonde começou a decadência do PT, que no meu ponto de vista ele tá decadente, quando eles se aliaram a partido de direita e quando eles aceitaram as empresas – governá-los, quem governa eles? As empresas – é, até porque é o que a gente estava debatendo hoje, o que a Dilma diz, que ela queria melhorar a situação da mulher, da vida da mulher, no entanto está tudo abafado. (E3)

Ao analisar as condições políticas dos trabalhadores em educação, em suas falas, fica explícita a materialidade do tempo histórico, contraditório. Onde as lutas não são percebíveis,

não há um ascenso de luta, e isso retrata a formação da consciência de classe dos próprios trabalhadores, o seu agir e o seu fazer-se na classe. Como diz este trabalhador:

Os professores não são mais assim né, a grande maioria trabalha mais pelo salário mesmo né trabalham mais com a questão dos conteúdos com os alunos saem daí e terminou assim, não é né, eu acho que a gente viveu uma época dos anos 80 até metade de 90 que a gente queria transformar o mundo né, os professores tinham que fazer isso, a gente queria transformar o mundo né, a gente tinha um trabalho muito preocupado com o social, e hoje não existe mais. (E11)

Eu acho que há uma acomodação, não sei se pra maioria das pessoas o país melhorou, tu não tem mais porque lutar então eu acho que a escola é um reflexo disso né, e eu acho que por isso que a educação tá, claro que na minha época também existia professores né que trabalhavam dessa forma e tal sempre existiu, mas agora eu acho que a grande maioria a gente não consegue lutar mais, antes a gente conseguia fazer isso, em uma determinada época que hoje não mais, né. (E4)

Nesta caminhada, é necessário analisar o que foi o momento histórico dos governos de Frente Popular no Brasil e, principalmente, no Rio Grande do Sul e Porto Alegre. Segundo Viero (2008) a construção da cidadania, como princípio básico que fundamenta a educação e a formação dos professores materializam a concepção política da Administração Popular na história recente na rede pública de Porto Alegre.

Esse princípio, de todos serem cidadãos, 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 ordem social atual não comporta. Por outro lado significa um conjunto de responsabilidades históricas a serem cumpridas, em especial em relação ao acesso a bens culturais, que podem contribuir para a luta pela igualdade de fato. A conquista deste direito cria condições de mudanças na continuidade, fundamental para romper com os aspectos ideológicos de longa data, que sustentam regras criadas a partir do estatuto da carência traduzidas em políticas sociofilantrópicas nesse campo da educação.

Os trabalhadores da EJA trazem em suas memórias o fato de terem um governo “representante dos trabalhadores”, que facilitaria a vida e o trabalho dos professores. Mas o que vimos não é bem isto, pois os governos de Frente Popular só cooptaram os líderes dos trabalhadores, sua política e estrutura continuam a governar para o capital, ou seja, mantêm intactas suas posições nas principais instituições do Estado: polícia, exército, justiça, etc.

Basta olhar nossa história recente, desde o final dos anos 90. O projeto neoliberal de FHC se desmoralizou enormemente perante as massas, que resolveram apostar no PT e em Lula. Por outro lado, sentindo a aproximação de uma forte crise, os empresários resolveram dar um voto de confiança a Lula, mas com o objetivo de manter a exploração capitalista e evitar a explosão de uma crise revolucionária. Em linguagem popular, “entregaram os anéis



para não perder os dedos”. Devemos admitir que foi uma sábia decisão e que Lula não os decepcionou.

Além do governo Lula, os governos de Evo Morales na Bolívia, Fernando Lugo no Paraguai, Rafael Correa no Equador, Daniel Ortega na Nicarágua, Salvador Allende no Chile da década de 1970, François Mitterrand na França dos anos 1980 e vários outros se enquadram nesta classificação e continuamos com esta forma de governo com a presidenta Dilma. Isso se desdobra na estratégia política do capital.

Todo este processo de formação da consciência vai sendo materializado nas políticas da educação, em que os recursos destinados para a saúde, educação e formação dos professores – e conseqüentemente as necessárias melhorias nas condições sociais (políticas, econômicas, culturais) e educativas – vão sendo destinados para o favorecimento do grande capital, e ao mesmo tempo amortizando a luta de classe. E isso os professores sofrem na pele materializados na precarização do e no seu trabalho, em todos as dimensões. Os dados do pagamento antecipado da dívida pública, os empréstimos de mais de US\$ 10 bilhões ao FMI e aos EUA, em contrapartida há uma diminuição dos gastos com as áreas sociais. Estes dados estão no *capítulo cinco*, no item que explicita “A precarização materializada no adoecimento do professor”.

Nesta cultura precarizada e ideológica, um elemento de destaque foi que, apesar dos professores trabalharem, em sua grande maioria, 60 horas por semana e em escolas diferentes, sem tempo e recursos, são “trabalhadores leitores” e gozam de estilos musicais variados, fruto de uma época.

Meu gosto pela leitura vai desde jornais online e ZH, Correio, O Sul, Folha de São Paulo, Carta Capital, Veja, IstoÉ, PiauÍ, Opinião Socialista, a Livros da área de inglês, crônicas, revistas, livros da área de física, romances, Dostoiévski, Popper, ficção científica, Isaac Asimov e Ray Br, Vitor Hugo, Érico Verissimo, Edward Thomas Adbury, Jack Kerouac, Allen Ginsberg, Conar Doyle (Sherlock Holmes), Jacques Le Goff, Robbins, Clarice, Lispector, Agtha Christie, Caio Fernando Abreu.

Leio tudo que aparece, jornais, literatura, revista em quadrinhos, e muitos livros na minha área. (E11)

Alguns professores colocaram em contrapartida que estes leem pouco, a partir da sua experiência no espaço escolar.

Eu tenho uma experiência nessa biblioteca, nós temos um acervo assim por exemplo de livro muito bons, toda as áreas acadêmicas, e em todos os anos que eu estou aqui eu nunca vi professores, com a exceção de 2 ou 3, pegarem livros da sua área específica pra ler e estudar, então assim os professores leem muito pouco, tem o

conhecimento restrito a sua área de conhecimento e de ensino, alguns com uma certa frequência se mantêm informados sobre a sua área de atuação, mas para o trabalho em sala de aula e com o alunado. (E4)

Os estilos musicais dos professores traduzem-se em músicas dos anos 80, 90, rock, Jazz, blue, gospel e música folclórica, entre as quais há uma preferência por aquelas gravadas antes de 1975. História da música, viola, MPB, chorinho, Beatles, *dance*, de pagode, de samba de raiz.

Gosto de rock, gosto de country, de jazz, de blues, gosto de música folclórica de tudo que é país e quanto mais antiga melhor, de preferência que tenha sido gravada antes de 1975. Se me perguntares assim sobre o que se produziu de música dos anos 90 pra cá eu não sei nada, não tenho ideia nenhuma de quem são os artistas, o que gravaram e o que produziram, mas antes disso, a história da música é algo que eu curto muito, inclusive eu já tenho um bom acervo, a história da música, a história do blues, a história do gospel, a história do rock, e jazz também gosto e acho divertido. (E4)

Gosto de tudo um pouco, roda de viola, chorinho, samba, anos 80... (E11)

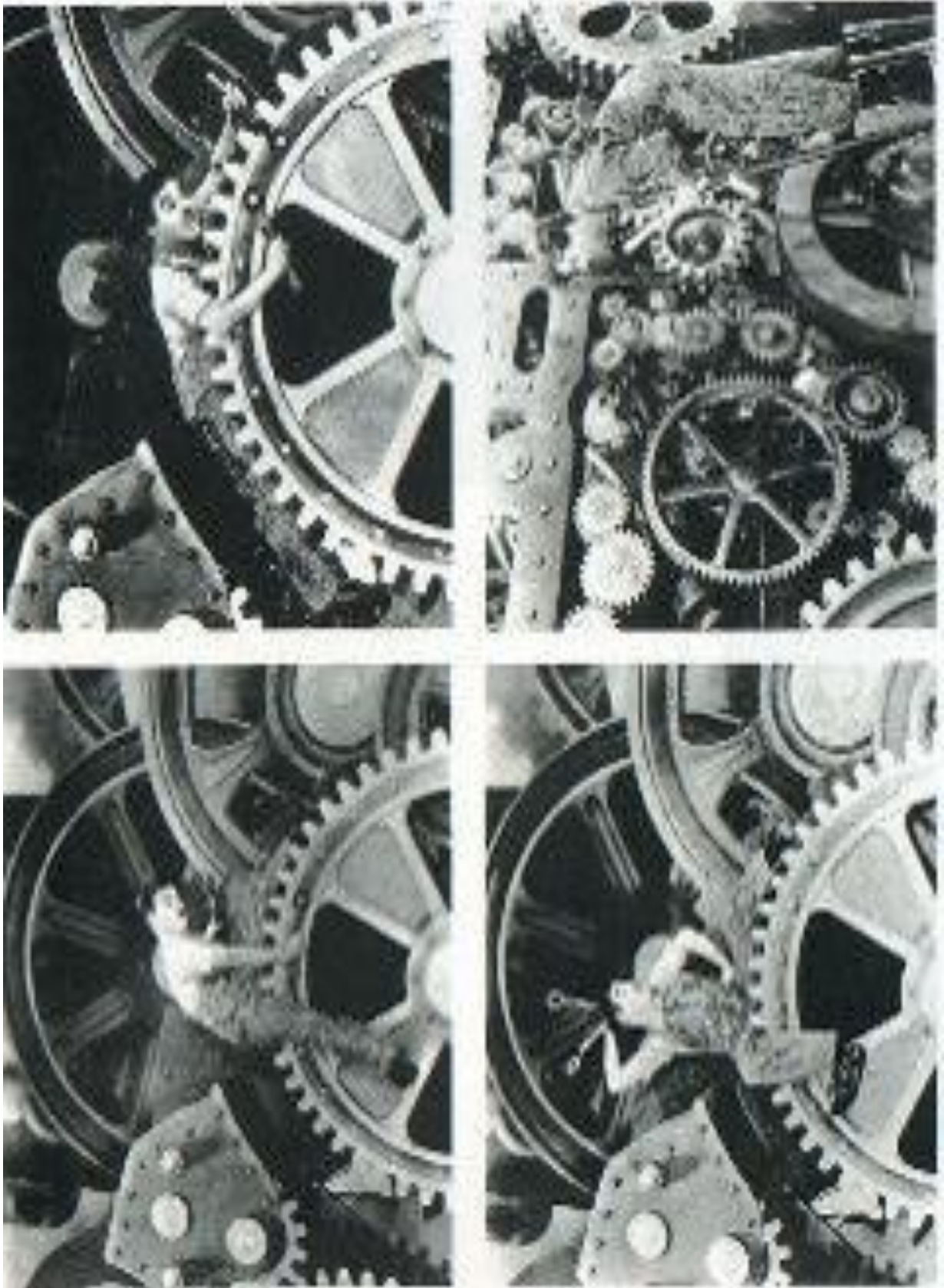
Olha eu sou diversificado, eu não gosto de dizer que eu tenho um preferencial, eu tenho músicas que eu gosto né. E eu gosto desde os clássicos até samba, pagode. (E2)

O acesso a estas dimensões culturais possibilita aos trabalhadores enfrentar as circunstâncias de forma criativa, ou não, nas experiências contraditórias e pode apontar para o “vir a ser”. Portanto, nas experiências de classe, as mudanças para uma formação não se dá de forma isolada do movimento que busca transformar a sociedade que oprime e explora os seres humanos, mas há oportunidades de “mudanças” nas experiências diárias, em que a dinâmica antagônica aparece como inacabada e aberta a novas determinações.

Ao parafrasear Rosa Luxemburgo (2011), numa de suas cartas, quando olho os professores, seus gostos pela leitura, seu movimento em apreciar os estilos musicais, a sua compreensão sobre a participação de eventos como cinema, teatro, arte em geral me sinto como “o grande lago” de Schiller, quando os pássaros grandes levam nas costas muito outros pequenos, e assim foram visto passarem em bandos sobre cujo dorso gorjeavam alegremente, feroz e timidamente. Os professores, através de sua prática social, demonstram um entendimento de uma linguagem social, quando sentem e vivem a arte e o diálogo como um instrumento de comunicação social, pois assim conseguem entender as pessoas nas suas experiências vividas e percebidas, suas necessidades e afinidades “espirituais”. Quando me refiro às necessidades “espirituais”, entende-se não como transcendência religiosa, mas como compartilhar, trocar, afetos, sentimentos, pensamentos, ações, aprendizagens, leituras, formar gostos, etc.

Mas também porque as pessoas não param de desejar, lutar e imaginar, mesmo nas condições mais desfavoráveis, apontando que mesmo assim há à possibilidades de gestar

novas práticas, mesmo que genuínas. Não se trata de afirmar que os indivíduos oprimidos secretamente acalentam alguma alternativa pronta para sua felicidade; isto significa que, uma vez que tenham libertado das causas desse sofrimento, devem ser capazes de olhar para trás, reescrever sua história de vida e reconhecer que aquilo que desfrutam agora é o que teriam desejado anteriormente, caso tivessem podido estar consciente disso. (EAGLETON, 1997).



## PARTE III

### O TRABALHO COMO MATERIALIDADE DA PRÁTICA SOCIAL

*O trabalho por mais difícil que seja, é muitas aulas, alunos incomodando, uma diretora ditadora, é sempre nas costas do professor tudo o que acontece, ele é doloroso, como já disse, mas ele organiza a vida da gente, é fonte de toda a riqueza, mas a riqueza esta em outras mãos, e não na mãos dos professores, risos, ilusão. Professor é uma classe que ainda luta, mesmo na contramão, ele está ali, somos açoitados de todas as formas, mas o trabalho ainda, e em especial na sala de aula, é um possibilidade da nossa criação, temos “autonomia” em sala de aula, quer dizer, naquelas. O trabalho me forma sim. (E5)*

#### 9 O TRABALHO COMO PROCESSO DO “DEVIR”

Esta pesquisa de doutorado sobre a prática social dos trabalhadores e, de forma particular, os trabalhadores da EJA na rede pública de POA-RS, parte de uma prática, analisada com base na teoria da luta de classe. Fruto do meu caminhar como mulher, ou seja, genérica<sup>25</sup> e consciente, de meu campo profissional e das lutas travadas para estar presente nos organismos da classe e na universidade. Esses processos – material, histórico e singular – possibilitaram centralizar o trabalho como fundante na formação do homem e na produção da existência social.

Segundo Fromm (1983), toda a concepção sobre a autorrealização do homem em Marx só pode ser plenamente compreendida em ligação com a concepção do trabalho. Nesse sentido, o trabalho não é uma atividade humana mecânica, linear e trans-histórica, mas engendra formas históricas com significados específicos, que realçam as relações sociais específicas das diferentes sociedades, onde assume a natureza particular da prática social das classes trabalhadoras em cada realidade histórica, num espaço e num tempo.

---

<sup>25</sup> O homem e a mulher são seres genéricos não apenas no sentido de que ela faz na comunidade seu objeto, tanto prática quanto teoricamente, mas também no sentido de tratar-se a si mesmo como gênero vivo, atual, como um ser universal e conseqüentemente “livre”. A vida produtiva, contudo, é vida do gênero. É vida criando vida. No tipo de atividade vital (o trabalho) reside todo o caráter da espécie, seu caráter genérico e a atividade livre, consciente, é o caráter genérico dos seres humanos. (Manuscritos econômico-filosófico. Karl Marx. Primeiro manuscrito: trabalho alienado e propriedade privada. 11. 2009).

Pelo trabalho o homem se constitui, se autoproduz – educa-se constrói –, desenvolve habilidades e imaginação, aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; conhece as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive o afeto e a amorosidade de toda relação; impõe-se uma disciplina, uma organização na vida material. Ou seja, o processo de trabalho contribui para constituir o homem e suas identidades de indivíduos particulares, assim como formas distintas de classe, a partir das experiências vividas e percebidas em condições sociais (culturais, econômicas e políticas) e educativas. Dessa forma, o homem não permanece o mesmo, pois altera a visão que tem do mundo e de si mesmo, pois a vivência da experiência de classe é tomada “para si” e reformulado e aplicado para novos propósitos.

E ratifico em Saviani (1986), autor que coloca o trabalho como a base da existência humana. Os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual ela organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. Esses processos vão forjando e materializando as nossas experiências, os nossos gostos e todos as nossas possibilidades enquanto sensibilidade humana e carácter humano que só podem vingar através da existência da natureza em seu vir a ser. Porque o problema não é apenas de conhecimento, mas um problema real da vida.

Em seu significado histórico, o papel do trabalho não se reduz de modo algum a ser condição indispensável de existência e de desenvolvimento das mulheres e dos homens na fonte de crescimento da riqueza. Ao atuar sobre a natureza, ao trabalhar, a mulher e o homem transformam-se desenvolvendo ao mesmo tempo a sua cultura material e espiritual, as suas aptidões físicas e espirituais.

Segundo Lukács (1999), 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 de reprodução biológica. Por conseguinte, através 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.

Lessa (2012) 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 o homem – o homem. Lukács (1999) explica este ponto de vista colocando que o trabalho resulta da possibilidade do desenvolvimento dos homens que trabalham, pois no momento em 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 à vida produtos de ordem mais elevada.

A história do ser humano é a história desta transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza para a ordem social, e nesse processo as funções biológicas não desaparecem, mas adquirem uma nova forma de existência a serem incorporadas na história humana. O desenvolvimento humano traduz o processo que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte desta natureza, que faz o homem produtor de si mesmo.

Já no ensaio sobre intitulado “Os sentidos do trabalho”, Antunes (2009, p. 138-139), que parte deste princípio, assim escreve:

Somente o trabalho tem na sua natureza ontológica, um caráter claramente transitório. Ele é em sua natureza uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, tanto com a natureza inorgânica [...], quanto com a orgânica, inter-relação [...] que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social [...]. Todas as determinações que conforme veremos, estão presentes na essência do que é novo no ser social estão contidas *in nuce* no trabalho. O trabalho, portanto pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, protoforma do ser social [...]. (LUKÁCS, 1980, IV-V).

Portanto, a perspectiva ontológica de Lukács (1980) coloca que seu aparecimento seja simultâneo ao trabalho. A sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem, etc., encontram sua origem a partir do próprio ato laborativo. O trabalho constitui uma categoria intermediária (eu diria uma relação) que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo do vir a ser.

Tanto Aristoteles quanto Hegel já tinham percebido este caráter de ruptura e de salto do trabalho como formas pré-humanas. O problema é que eles elevaram a teleologia para além da esfera da prática social, convertendo-a como uma “relação” cosmologica universal. Isso Marx (2005) descobriu e colocou o trabalho não como uma das diversas formas

fenomênicas da teleologia universal, mas como o único ponto onde a posição pode ser ontologicamente demonstrada como um momento singular, efetivo da realidade material.

Esta relação teleológica é central no processo de trabalho; ela é anunciada através do trabalho, uma posição teleológica é retirada no interior do ser material, como nascimento de uma nova objetividade. A primeira consequência disso é que o trabalho torna-se protoforma de toda a prática social; é sua forma originária desde que o ser social se constitui. O simples fato de que o trabalho é a realização de uma posição teleológica é para todos uma experiência elementar da vida cotidiana.

Assim sendo, o trabalho é o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e a esfera de sua realização. Dá-se uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do intuito biológico quando o trabalho intervém como mediação entre necessidade e satisfação imediata.

Contraditoriamente, o trabalho é tido como referência fundante da prática social e como processo do vir a ser. Historicamente este assumiu e assume formas que o transformaram em obstáculos para o desenvolvimento das potencialidades humanas e naturais,<sup>26</sup> criando condições sociais que não possibilitam o DEVIR humano.

Já nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, Marx (2004) colocava esta contradição. O trabalho é visto como a “essência” e, ao mesmo tempo, como “trabalho alienado”. Ele é fundante, educativo, mas também é penoso e infelicitiza o ser social. Ou seja, sob condições modernas, o trabalho manifesta-se no contrário do que deveria ser. Trata-se de uma atividade como “perda de si”, da vida como mero “meio de vida”. (MARX, 2004, p. 84).

Através do trabalho, na medida em que se aliena o homem, objetivam-se suas ações e cria-se um estranhamento que a ele se opõe: a propriedade privada e as demais coerções sociais.

Esse trabalho que, se torna alienado, arranca o homem do objeto de sua produção, arranca-lhe a vida, tanto da natureza como das faculdades espirituais e aliena o homem de seu próprio corpo, como também a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual e humana. E o professor, trabalhador em educação, não está imune neste processo. Na sociedade capitalista a alienação alcança todas as esferas nas experiências da classe trabalhadora, pois é condição *sine qua non* para ampliação da exploração da mais-valia, sem a qual não ocorre produção de riqueza.

---

<sup>26</sup> O homem é um ser natural e enquanto tal deve realizar seu processo vital, se relacionando com a natureza e extraindo dela os meios necessários para a sua vida. A atividade vital tem um nome: trabalho. Esta concepção de Marx vê o homem natural e humano.



O conceito de alienação é aprofundado no capítulo onze desta tese, intitulado “A contradição do trabalho: produção da vida e alienação” na materialidade dos trabalhadores em educação. Ele é aprofundado como um fenômeno que deve ser entendido a partir do conceito de trabalho que venho desenvolvendo, como atividade criadora do homem, nas condições em que ela se processa.

## 10 TRABALHO: ETIMOLOGIA E O MOVIMENTO DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA<sup>27</sup>

Muitas vezes, temos escrito a palavra trabalho. Até dizemos que existe um trabalho para os ricos e um trabalho para os pobres, que existem um trabalho intelectual e um trabalho manual. Muitos reconhecem em vários lugares que o trabalho manual é de natureza inferior e que só é digno o trabalho intelectual.

Busco a raiz escondida da palavra trabalho. O termo trabalhar tem sua origem etimológica no vocábulo latino (MACHADO, 1959, v. 2, p. 1790) *tripaliare*, que significa torturar com o *tripaliu*, este de *tripalis* derivado de três-palus, pois aquele instrumento de tortura, o *tripaliu*, era formado por três paus. Dessa maneira, trabalhar é ser torturado. Porém o torturado é o trabalhador em que o produto do trabalho esta para outro. Mas quem eram os torturados? Os escravos e os pobres que não podiam pagar impostos. Esta ideia de trabalhar como ser torturado foi de uso comum na antiguidade e com este significado atravessou quase toda a Idade Média. Só no século XIV é que se começou a ter a acepção que hoje conhecemos.

Segundo Triviños (1984, p. 51), para milhões de seres humanos, neste momento, “trabalhar” é ser torturado. Por quê? Fala-se da maldição que expulsou ao homem do Paraíso. O Gênesis diz: “Por ti será maldita a terra.” “Com trabalho comerás dela todo o tempo de sua vida.” “E comerás das ervas dos campos.” “Com o suor de teu rosto, comerás o pão.” Podemos derivar desta maldição as diferenças que existem entre os homens em relação ao trabalho? Sem dúvida, não. Esta sentença é para todos os descendentes de Adão e Eva. Não se fala nem de pobres e nem de ricos, nem de trabalho manual e nem de trabalho intelectual. Mas

---

<sup>27</sup> Trago a categoria da historicidade como fruto das relações de produção e troca, e que o desenvolvimento delas se dá como luta de classes sob a dominação da propriedade privada nas instituições políticas e sociais. Só assim é que obtém uma explicação para o desacordo necessário entre a consciência e ser, entre o querer humano e a ação social, entre as intenções e os resultados nas formas sociais anteriores.

os homens rapidamente puderam observar que alguns não precisaram de seu suor, senão do suor dos outros, para comer o pão.

Alguns seres humanos começaram a viver melhor que no Paraíso, porque, ao não trabalhar, não eram “torturados”. Lá no Paraíso, havia serviço a cumprir. O Gênesis afirma: “E tomou Deus ao homem e lhe colocou no Jardim do Éden para que cultivasse e o guardasse”. Não estava ocioso Adão no Paraíso. Poder-se-ia concluir que Deus concebeu a Adão como *homo faber*, e assim o trabalho manual seria privilegiado. E maior seria o erro humano ao tornar desprezível o trabalho físico. Mas também não existe qualquer apoio para uma conclusão desta natureza no Gênesis. Porque cultivar significa criar, isto é, pensar. (TRIVIÑOS, 1984).

Seguindo o raciocínio do autor, Adão era um homem ocupado no Éden. “A maldição que expulsou ao homem do Paraíso não o puniu com o trabalho, apenas tornou o trabalho mais árduo”. Assim, o ser humano sempre trabalhou, até no Paraíso. E Deus não disse que alguns deveriam trabalhar e outros aproveitar-se de seus esforços. Deus falou para todos os seres humanos. Não estabeleceu categorias. (TRIVIÑOS, 1984, p. 51)

Segundo Wood (2004), o princípio básico da política da 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. 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 altas, universais e absolutas.

Já em Aristóteles (1977) o desgaste físico provocado pelo trabalho e a subordinação às suas atividades rotineiras para a sobrevivência embrutecem e subtraem a liberdade de pensar. Não só o trabalho escravo, mas também todos os tipos de trabalho: os decorrentes do comércio, os inferiores ou aqueles que sujam mãos e rostos, os mais servis, estes não exigem qualquer espécie de virtude, porque seus espíritos estão subordinados às atividades e às atividades desenvolvidas pelo corpo, não estando, portanto, liberto ao pensamento. Por isso os trabalhadores devem sustentar as condições de produção da ciência, que permitem as classes proprietárias e dirigentes o tempo livre necessário à produção filosófica e à atuação política.

Para os trabalhadores não é necessária formação política, por isto 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 apenas um ofício. Aqui inicia-se o “apartheid da educação”.

O trabalho continua a ser o divisor dos estamentos no mundo feudal, sob os quais se organiza uma sociedade entre senhores (nobres e clero) e servos (camponeses). E a educação e o processo educativo conservam a essência na formação no processo de trabalho (formação do aprendiz junto ao mestre-artesão, formação do camponês junto a família), mas o exercício de pensar necessário a formação do clero e da nobreza se dá nas escolas monásticas e catedrais.

O rompimento das estruturas sociais dos estamentos materializadora no movimento de constituição da classe burguesa (artesãos e comerciantes) e do modo capitalista de produção, nos séculos XV e XVI, expressa-se na nova forma de divisão do trabalho, pois 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. (NOSELLA, 1995, p. 31). Esta disciplinarização do corpo continua de forma mais complexa. A formação e a necessidade de produções exclusivas e perdurará até o século XVIII.

O próprio Marx (1985) ressalta que é na manufatura onde o produtor fica subordinado a um ramo de produção exclusivo, visto que neste momento decompõe-se a multiplicidade primitiva de ocupações. E a divisão manufatureira do trabalho dentro da oficina constitui o fundamento geral da produção social.

Já o século XVII foi mais severo que o anterior. Aprofundando o “apartheid da educação”, o cardeal Richelieu disse que “as letras não deviam ser ensinadas a todos”. A própria lei dos pobres na Inglaterra, promulgada para combater a pobreza e o desemprego, propiciava a criação de oficinas para que trabalhassem os pobres e seus filhos, realizando a aprendizagem de um ofício. E o próprio Condorcet no século XVIII pensava que o povo, para defender-se da miséria, deveria aprender ofícios. (TRIVIÑOS, 1984, p. 51).

O movimento histórico mostra que durante o século XIX a situação, com o desenvolvimento industrial, foi pior para a classe denominada pobre. Seguindo os precedentes estabelecidos pela lei inglesa de 1646, de cuidadosa preparação de elementos para o trabalho nas fábricas, as colônias norte-americanas elaboraram planos de aprendizagem de ofícios para as camadas populares que somente tendiam a fornecer a mão de obra eficiente para o desenvolvimento econômico em que, meados do século passado, começa a apresentar-se como força no país do norte. Esta tendência continuou no século XX, onde não é de se estranhar que a Constituição do Brasil de 1937 estabeleceu em seu Artigo 129 que o ensino

pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, deva ser em matéria de educação, o primeiro dever do estado.

Foi através da divisão monstruosa do trabalho que o trabalhador se transformou no acessório consciente de uma máquina através da indústria moderna capitalista. Utilizou-se do trabalho de mulheres e de crianças (exploração infantil). (MARX, 1985).

Na indústria moderna, o trabalho assume a forma de trabalho penoso (etimologia *labor*, em latim, significa penoso), dobrar-se sob o peso de uma carga. Surge que a “liberdade” burguesa coloca o trabalhador no mercado de trabalho onde ele pode dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e “livremente” comercializá-la com o capital em troca de salário. Só que no capitalismo o salário do operário, segundo Marx (1985), 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 que produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, na lógica da análise da mercadoria.

A instituição do trabalho “livre” no capitalismo, enfatiza segundo Wood (2004, p. 173), sob a forma de trabalho assalariado, ao tornar-se dominante polariza cada vez mais as relações do poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores, pois eles como despossuidores de propriedade os obrigam a trocar a força de trabalho por salário. Esta relação expressa-se em uma ordem social que possibilita a coexistência da desigualdade e a exploração socioeconômica com a liberdade e igualdade cívica.

Diante desta relação, neste século não se veem mudanças significativas, da época em que homens e mulheres, com seus filhos, viúvas e órfãos, perambulam em busca de trabalho e sobrevivência. Antes no século XIX, época do desenvolvimento industrial, estes trabalhadores eram presos por não terem trabalhos. Agora os trabalhadores só não são recolhidos, mas continuam sendo atirados nas ruas, becos e vilas.

Exemplo desta afirmação materializa-se na vivência dos povos que passam fome e vivem em estado de pobreza. Na edição do jornal Correio do Povo, de 12/10/2010, lê-se que a pobreza, os conflitos e a instabilidade política são apontados como os principais fatores para um bilhão de pessoas com fome no mundo, a maioria crianças da África e da Ásia. Os dados estão no relatório do Índice Global de Fome, divulgado dia 11/10/2010. Dos 122 países incluídos no estudo, 25 têm níveis considerados “alarmantes” de fome e quatro nações da África registram números “extremamente alarmantes”, destaca o relatório de Pesquisas de Políticas de alimentação da Concern Worldwide e do Welthungerhilfe. A República Democrática do Congo é o país em pior situação, com 75% da população subalimentada e

com uma das maiores taxas de mortalidade infantil do mundo, com exceção do Haiti e do Iêmen, todos os países que registram níveis “alarmantes” de fome se localizam na África subsaariana e na Ásia. A Coreia do Norte foi uma das 9 nações nas quais o índice aumentou de 16,2 pontos em 1990 para 19,4 pontos em 2010.

Nesse sentido, o trabalhador na realidade significa estar subordinado às determinações das relações capitalistas, na versão contemporânea, em que o desemprego é estrutural, de forma que se multiplica o contingente de pessoas que estão fora do mundo do trabalho “formal”, gerando uma classe de desempregados obrigados a realizarem trabalhos precarizados.

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

## 11 A CONTRADIÇÃO DO TRABALHO: PRODUÇÃO DA VIDA E ALIENAÇÃO

### 11.1 Alienação do trabalho antes de serem professores

*Eu fiz de tudo. Eu comecei a trabalhar como auxiliar de escritório, enquanto eu estava fazendo faculdade eu trabalhava em uma empresa distribuidora de bebidas, eu trabalhava com cálculos estatísticos, calculava quanto vendia diariamente, a comissão de vendedores e tudo mais. (E4)*

Esta pesquisa mostra, ao trabalhar com os elementos que constituem o processo de trabalho, os professores antes de serem trabalhadores em educação produziam sua materialidade existencial como vendedores, distribuidores de bebidas, em farmácias, como babás, auxiliar de escritórios, portaria, recepção, secretária executiva, escritórios de fábricas de celulose, indústria, e outros.

Eles colocam a luta pelo trabalho e apontam que suas vidas se resumiam exclusivamente ao trabalho, ou seja, “sem trabalho não são nada”, e por isso vão e voltam em busca do trabalho, onde lhes ofertam, como uma forma de melhorar as condições de vida, ou

até mesmo para poder sobreviver. Isso foi explicitado por um dos trabalhadores entrevistados sobre o seu trabalho:

É a minha sobrevivência, porque sem trabalho a gente nem come... não vive... Já fiquei desempregado, antes de ser concursado, e essa experiência é muito triste...lembro, que minha mulher estava trabalhando e segurou as rédeas de casa, nos sustentou um bom tempo... para eu terminar os estudos. Mas eu me sentia muito mal porque imagina um pai de família que não consegue trazer o alimento pros filhos... Terminei a sociologia e fiquei muito tempo desempregado. (E3)

Na história da humanidade nem sempre o trabalho foi de exploração. Nas sociedades antigas o homem trabalhava para a sua subsistência e com instrumentos de trabalho primitivos. Nas sociedades primitivas e pré-industriais, os homens detinham o processo de trabalho mesmo não sendo donos dos meios de produção.

E a alienação do trabalho começou com as formas primitivas de apropriação por outro do trabalho excedente, com a aparição do trabalho forçado; mas sua verdadeira história é recente: é a do surgimento do trabalho assalariado e sua evolução, a do processo de produção capitalista. (ENGUITA, 1989). Assim, o trabalho assalariado, no produzir da atividade humana transformado em trabalho alienado, é um resultado histórico devido à divisão originária do trabalho e da propriedade privada. Sendo assim, o trabalho alienado é o efeito da divisão do trabalho.

No processo de constituição desta tese, pesquisei nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de Marx (2005),<sup>28</sup>, n' *O Capital* (2004, 2005), em Mézszáros (2006), em Lukács (1979) e em Konder (2009) para compreender a questão da alienação. O conceito fundante que permeia as práticas sociais, através das quais o homem produz os meios de vida e se cria a si mesmo é o do trabalho humano e natural. Daí a relevância sócio-histórica para analisar as condições sociais e educativas dos trabalhadores em educação de Porto Alegre na rede pública.

É com Hegel (1936) que a alienação se legitima no conceito marxista. Lukács (2003) ao escrever sobre o Jovem Hegeliano coloca que o conceito de alienação dele acha-se estruturalmente comprometido com o sistema idealista de Hegel: alienação aparece como fenômeno surgido na consciência e pela consciência. Segundo ele “Hegel confunde alienação histórica concreta, com uma alienação supra-histórica, ou melhor, com uma alienação que nasce com a história e só a de morrer com ela, de maneira que toda objetivação de trabalho

---

<sup>28</sup> Os Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 lançam, segundo Mézszáros (2006, 91), os fundamentos do sistema marxista, centrados no conceito de alienação. Ideia básica do sistema marxiano.

humano, toda exteriorização humana, independente das condições materiais em que possa realizar, lhe aparece como alienação”. (KONDER, 2009, p. 30).

Este conceito de alienação em Hegel (1936) foi imprescindível para a elaboração do materialismo histórico de Marx (2002). Hegel (1936) não pode superar as limitações de uma perspectiva de classe ainda burguesa e não desvela as possibilidades históricas do trabalho material humano. Marx (2002), precisou arrancá-la dos quadros da filosofia hegeliana, decompondo e recompondo-a, atribuindo-lhe novo conteúdo e dando novas dimensões. Sistematizou a concepção de homem como autocriador, como ser que se produz a si mesmo pelo trabalho humano, ponto fundante e essencial. Com ele o diferenciou do animal, que também produz sob o imperativo da necessidade física imediata, enquanto o homem produz mesmo quando “se acha livre” da necessidade física, ao passo que o homem produz universalmente.

Mészáros (2006) coloca esta grande descoberta histórica como uma das mais variadas formas de alienação examinadas por ele. Estas podem ser reunidas sob um único denominador comum, no campo da prática social, por intermédio do conceito concreto e estrategicamente crucial de “trabalho alienado”. A teoria da alienação é inerente aos fundamentos ontológicos objetivos da vida humana e seu ponto de vista não é de uma parcialidade utópica, mas a universalidade do ponto de vista do trabalho adotado criticamente. E seu ponto de crítica não é uma “totalidade especulativa” abstrata (hegeliana), mas a totalidade concreta da sociedade em desenvolvimento dinâmico, vista a partir da base material do proletariado como uma força histórica necessariamente autotranscendente (“universal”). (MÉSZÁROS, 2006, p. 65).

Isso significa que o homem, na concepção marxista, não é uma dimensão da história, mas, ao contrário, a história humana é uma dimensão do homem enquanto um ser objetivo automediador da natureza. E somente um ser objetivo pode ser histórico. E segundo Mészáros (2006), apenas os instrumentos e formas de intercâmbio humano são vistos por Marx como inerentemente históricos, mutáveis, sócio-historicamente específicos, em qualquer fase da evolução humana. Sendo assim, a história é uma dimensão do homem enquanto ser objetivo, automediador da natureza. Desse modo, a alienação não pode ser uma dimensão fundamental da história, mas sim da prática social.

Tanto a alienação como a sua transcendência<sup>29</sup> devem ser definidas em termos das necessidades objetivas que caracterizam a ontologia social concreta do ser automediador da natureza.

---

<sup>29</sup> “Transcedência”. Segundo Mészáros (2006), este conceito está correlacionado com a alienação e seu processo histórico de autodesenvolvimento e automediação do homem. Que por intermédio do

Retomando o trabalho alienado, este constitui-se quando a relação homem natureza passa a ser mediado por outros elementos como intercâmbio, propriedade privada e divisão do trabalho, que passam a ditar o conteúdo e a finalidade da atividade humana, tendo como vértebra a contradição central: capital e trabalho. Já Mészáros (2006) explica a dominação do homem sobre o homem, desde os primórdios da instauração da propriedade privada. Ao decretar o fim do direito natural ao usufruto dos recursos naturais, o homem e a mulher são separado não só da natureza externa, mas também de sua própria natureza livre e criativa, transformando sua atividade genérica em atividade forçada, compelida pela força ou pela necessidade.

Seguindo o raciocínio do autor, o trabalho, quando se torna alienado, é o ponto de convergência dos aspectos da alienação. Com o auxílio da sua análise, as quatro formas do trabalho alienado enfatizam que parte dos pressupostos da Economia Política aceita suas linguagens e leis, mas o seu ponto de partida é um fato econômico-político:

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral. (MARX, 1989, p. 148).

Na primeira forma, o trabalho alienado está presente na relação do trabalhador com os produtos do seu trabalho, ou seja, quanto mais o trabalhador produz, mas ele fica pobre. O objeto que o trabalhador produz, o seu produto, se defronta como alheio, estranhado como um poder independente do produtor. O produto do trabalhador é o trabalho que se fixou num objeto, se fez “coisal”, é a objetivação do trabalho. Segundo Calvez (1959, p. 253), “o operário é alienado antes de tudo em relação ao seu produto. Este, lhe escapa tão logo é criado; o operário é desapropriado.”

---

desenvolvimento histórico concreto da atividade produtiva será superada, desde que 1) o desenvolvimento das forças produtivas permita a negação radical da alienação capitalista; 2) o amadurecimento das contradições sociais do capitalismo (no mais íntimo intercâmbio com o desenvolvimento das forças produtivas) empurre o homem a mover-se na direção de uma *Aufhebung* (implica necessariamente não apenas a superação de qualquer forma de alienação, mas também a “preservação” de alguns de seus “momentos”); 3) os conhecimentos dos seres humanos sobre as características objetivas de seus instrumentos lhes capacitem a elaborar formas de controle e intercâmbio que impeçam a reprodução de velhas contradições em nova forma; 4) a transformação radical da educação, de mero instrumento da hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente, inspire os indivíduos a produzirem “segundo as suas verdadeiras capacidades humanas” unificando conhecimento e ideias, projeto e execução, teoria e prática, bem como integrando aspirações particulares dos indivíduos sociais aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2006, p. 230).



Neste caso, o capital é trabalho acumulado. Atividade laboral do trabalhador volta-se contra ele ao fixar-se no objeto que lhe é estranho, tendo em vista que a apropriação do objeto produzida se desloca para o proprietário e não para o trabalhador. O resultado disso é que quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio, que ele cria diante de si, mais pobre se torna e seu mundo interior, “e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio.” (MARX, 2004, p. 81).

Marx (2004, p. 82) continua: “O resultado desse processo é que a própria existência física dos homens dependem de sua condição de trabalhador alienado, e apenas como sujeito físico, ele mesmo é trabalhador.”

A segunda alienação do trabalho se dá na relação do trabalho com o ato da produção dentro do trabalho, ou seja dentro da atividade produtiva mesmo. Segundo Marx (1989), é a própria exteriorização da atividade do trabalhador, significa que seu trabalho é forçado, é um meio para satisfazer necessidade fora dele. É um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Sua perda é a perda de si mesmo, porque não lhe pertence. Calvez (1959, p. 255) coloca que esta segunda alienação “o operário não é menos alienado no ato mesmo da produção do que no seu resultado.”

Essa atividade vital aparece como algo externo, porque nem o seu conteúdo e nem a sua finalidade são determinados por aquele que trabalha, pelo contrário, nega suas aspirações pessoais na medida em que o trabalho é obrigatório. Aquilo que deveria ser a manifestação de si transforma se na perda de si. “O trabalho não é, por isso a satisfação de uma carência, mas somente um “meio” para satisfazer a necessidade fora dele.” (MARX, 2004, p. 83).

A terceira forma de alienação do trabalho mostra que o “trabalho alienado faz do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser alheio a ele, um meio da sua existência individual. Aliena do homem o seu próprio corpo, tal como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana.” (MARX, 1989, p. 158).

O ser genérico para Marx é a vida genérica de cada ser vivo que depende do modo que se apropria da natureza inorgânica para realizar sua própria natureza. O ser humano transcende sua mera individualidade e faz de sua atividade vital, uma atividade sociouniversal.

Pois, primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesmo aparece para o homem como meio de satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital, encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, a atividade consciente livre é o caráter

genérico livre do homem. A vida mesmo só aparece como meio de vida. (MARX, 2004, p. 84).

O capitalismo confina a liberdade do homem genérico apenas à esfera privada. Segundo Farias (2005), aqui materializa o culto ao individualismo, entende o homem como um indivíduo isolado, abstrato, não reconhecendo sua dimensão ontológica e social. O ser humano, por ser diferente do animal, tem o potencial de fazer escolhas, a consciência, mas pode estar obscurecida pelas relações sociais alienadas, porque faz da sua essência – a atividade vital – apenas um meio para sua existência.

Como a vida humana é constituída histórica e socialmente, ocorre que o homem só se reconhece enquanto sujeito ao se deparar com o outro homem. A relação que estabeleço comigo mesmo através de minha atividade é a relação desta com a atividade do outro.

A quarta forma de alienação do trabalho se dá na relação do fato de a mulher e o homem estarem alienados do produto do trabalho, da atividade vital, do seu ser genérico; significa a mulher e o homem estarem alienados do próprio homem e da própria mulher. Pois todas as suas produções não lhes pertencem, e sim a outros. Nesta determinação, que se reflete de forma estranhada, os homens enxergam uns aos outros a partir da posição que eles ocupam na divisão do trabalho.

Segundo Faria (2005, p. 73), o poder estranho do homem sobre o homem é a mais clara expressão da dominação objetiva e efetiva que caiu a condição humana. A relação estranha do trabalhador com o objeto de seu trabalho só pode ser consequência da apropriação privada por parte de outro homem, este último, aparece ao trabalhador, como seu inimigo poderoso, “o senhor deste objeto.” (MARX, 2004, p. 87). Materialidade concreta é a luta de classes, onde uma classe, a dos possuidores das forças produtivas, e a outra, a dos despossuidores, se tornam inimigas, pois uns homens se apropriam do trabalho alheio ditando o conteúdo, e a finalidade da atividade, apropriando-se do produto que eles mesmos não criaram.

Estas formas do processo de alienação, fruto da relação dialética e contraditória entre capital e trabalho, possibilitam o estranhamento presentes na vida de todos os trabalhadores, o que pode alterar, durante um período histórico de suas vivências, é o nível e o grau de compreensão destes processos a partir da participação em outros espaços que possibilitem discutir essa engendração e ocultamento das contradições do processo de trabalho. As seguintes falas dos professores mostram a totalidade da alienação, antes de serem profissionais da educação.

Na verdade até aqui foi uma época que eu sempre trabalhei em indústria, eu estava fazendo mestrado, aquelas coisas de quando a gente é mais novo e não aceita as ideias da diversidade né e naquela época eu tinha um “geniosinho” que vou te contar, daí eu sempre fui pra área industrial, trabalhei muitos anos, é que na área industrial é assim né, quando a indústria tá bem, a gente tá bem, aí quando a indústria tá mal a gente tá mal né, como houve aquela época que demitiram todo mundo e como eu era prestador de serviço, é o primeiro que vai né. (E1)

Na verdade eu sempre trabalhei no ramo industrial, eu tinha uma empresa né, uma pequena empresa de manutenção e variedade na área industrial, muitos anos eu vivi disso, fazendo treinamento, vendendo equipamento, implantando sistema, implantei o sistema na Souza Cruz... e em várias, olha só... (E12)

Todo esse caráter alienante e contraditório do trabalho, Marx (2010) descobriu e denunciou. Ele acusou a economia política nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de ocultar a alienação que está na essência do trabalho. Para ele o trabalho é historicamente determinado, sendo assim é a única forma de trabalho existente.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (MARX, 1982, p. 202).

O modo de produção capitalista é sempre uma especificidade histórica, ou seja, não é eterno, natural, pode ser transformado pela humanidade. E Marx (2010), seguindo o materialismo dialético, analisou-o e mostrou que o trabalho dos seres humanos os transforma, mas em contrapartida, aprofunda, a exploração e o estranhamento do trabalho, como vimos nas quatro formas de alienação.

Mesmo nessas condições, a partir das contradições desta organização social, esta possibilita que o homem ao trabalhar desenvolva a atividade vital. O homem se transforma desenvolvendo, ao mesmo tempo, a sua cultura material e espiritual e as suas aptidões físicas e espirituais.

Eu fiz de tudo. Eu comecei a trabalhar como auxiliar de escritório, enquanto eu estava fazendo faculdade eu trabalhava em uma empresa distribuidora de bebidas, eu trabalhava com cálculos estatísticos, calculava quanto vendia diariamente, a comissão de vendedores e tudo mais. Eu me virava. (E4)

Este fragmento mostra a alienação como *Aufhebung* que Mészáros (2006) coloca como uma dimensão determinada de uma fase da história. Pois, por mais conscientes que sejam os esforços humanos para a eliminação de todas as contradições possíveis entre o indivíduos de determinada forma de sociedade, um elemento potencial da alienação está sempre presente.

O autor traz dois aspectos dessa problemática complexa. Um como precondição necessária a qualquer indivíduo para adquirir sua personalidade é estar numa multiplicidade

de relações com outras pessoas, usando para se desenvolver, os meios e ferramentas que lhes são dados (pelo menos até certo ponto de independência e maturidade), e experimentando suas próprias forças na medida em que é capaz de identificá-las no intercâmbio recíproco com os demais, considerando que elas estejam presentes, de alguma forma, em seus semelhantes. Abolir essa forma absoluta e definitiva dos elementos de alienação, só será possível por intermédio de outras práticas sociais que intensifiquem, a tal ponto, que agonizam as relações, nesta contradição aguda, entre o indivíduo real e a sociedade.

A outra característica notável desse problema consiste que, para o indivíduo – esteja ele consciente disso ou não –, sua própria autorrealização é, em primeiro lugar, necessariamente uma tarefa de “enquadramento” nos papéis e funções existentes e disponíveis. Mais tarde ele poderá ser capaz de ampliar ou romper seus limites, se forem incapazes de adaptação e sua força para isso não encontrar uma resistência capaz de derrotá-la.

Este fragmento mostra que os trabalhadores sempre estão aprendendo e o trabalho vai nos modificando, em virtude do próprio trabalho e das relações que traçamos entre ele, conosco e as relações com os outros. Essa totalidade contraditória que há no processo do e no trabalho determina os trabalhadores que vão produzindo formas de manter se vivo e atuante numa determinada classe.

Foi com Marx (2006) o primeiro a demonstrar que o trabalho não pode ter um valor. “O próprio trabalho não tem nenhum valor. O que o trabalhador vende é sua força de trabalho que desaparece quando começa a trabalhar”. (MARX, 2006, p. 617). Por si mesmo, o valor não é mais do que a expressão do trabalho humano socialmente necessário representado por um objeto. O trabalho não pode ter um valor no sentido de mercadoria, porque é o próprio ato criativo da humanidade. E, nesse processo coletivo, o homem com outros homens fazem e fazem-se na história.

Ao analisar as entrevistas, noto a falta de elementos necessários de compreensão dos trabalhadores da EJA. Trago essa materialidade não em forma e conteúdo, de culpabilizá-los, mas como forma de mostrar os mecanismos da alienação, refletidos em conhecimentos estranhados, e práticas forjadas pela ideologia, no sentido de acobertar, esconder e ocultar as contradições entre capital e o processo de trabalho. Estes estão limitados por uma visão idealista, materializada na ideologia burguesa, como coloquei anteriormente.

Bom o trabalho é, a princípio o pessoal quer ganhar dinheiro né, o trabalho hoje em dia deveria ser uma coisa pra satisfazer as suas vontades de produzir algo, tem que produzir algo na vida, para adquirir. (E4)

O trabalho do professor é como outro qualquer é para sobreviver, comer, vestir comprar, consumir, ele é essencial para estarmos vivos. Já foi se o tempo que o professor tinha uma trabalho diferenciado. (E7)

Estes fragmentos apontam para a contradição do trabalho. A maioria dos professores vê o trabalho como uma forma de mercadoria, como um meio para satisfazer suas necessidades. Esta sistematização relaciona-se com os valores predominantes que existem sobre o trabalho na sociedade existente, em geral e particular nos seus processos de produção da prática social. Não está explícito o trabalho como ato criador e vital em sua totalidade.

Olha, nos dia de hoje, onde muitas pessoas estão desempregadas, falar de trabalho e como se tivesse um tesouro. Então hoje ser professor do estado é um tesouro, dentro de nossas condições. (E12)

Eu amo o meu trabalho de ser professora, apesar que eu ganho pouco, mas ele me dá autonomia, ele me alimenta, ele me veste, com este salário que é pouco que compro as coisas que tenho. (E12)

As afirmações mostram o estranhamento e a ideologia materializada na vida dos trabalhadores da educação da EJA a partir de sua entrada no mercado de trabalho. Veem o trabalho como um produto, como processo “autônomo” do sujeito, mas enquanto indivíduo isolado, abstrato, não reconhecendo a dimensão ontológica. É ocultada as contradições da realidade social que lhes são produzidas, é como se a consciência e a sua prática estivessem desconectadas.

Ratifico que este processo não é culpa dos professores. É uma das consequências mais perversas deste sistema, que determinam para os trabalhadores com suas políticas neoliberais materializadas, desde a formação básica na escola, até mesmo quando vão para a universidade se especializar em cursos de formação inicial. Formação que está cada vez mais aligeirada, em que o pragmatismo prevalece sobre os estudos teóricos, esvaziados de toda perspectiva que se contrapõe ao capital. Precisamos de outras práticas que venham ao encontro do trabalhador e do processo de trabalho no “vir a ser”, ontologicamente falando. Para se ter a riqueza das “necessidades”, de novas manifestações das forças humanas e um novo enriquecimento do “ser” humano, exige-se um novo sistema de produção e um novo objeto de produção.

Este novo modo contrapõe a produção da existência como meio de vida. Na análise, os trabalhadores da EJA se transformam em mera ferramenta da sobrevivência material. Estão todos aprisionados à mercadoria e seu valor de uso ao vender o único meio que têm, sua força de trabalho. Esta contradição social define os seus opostos. O trabalhador precisa do trabalho assalariado e “livre” oferecido pelo capitalista e este não pode existir sem o trabalhador e sua força de trabalho. Um não pode existir sem o outro, apesar de se excluírem reciprocamente.

Neste processo a mais-valia é fundante, condição necessária para ter acesso aos meios e manter-se vivo. Ao vender sua força de trabalho, gerando o excedente para o capitalista, conseqüentemente receberá, no mês, uma quantia, no caso dos entrevistados para se organizar. O professor produz na correlação dialética trabalho material, imaterial e produtivo. Uma vez que os conhecimentos que ele organiza e elabora modificam as potencialidades dos sujeitos sociais e históricos, ele acaba desenvolvendo e capacitando esta força de trabalho, que irá gerar mais riqueza. Esta riqueza está nas mãos daqueles que detêm as forças produtivas, apropriando-se de todas as dimensões construídas por eles.

Existem vários autores que defendem o trabalho como imaterial Negri (2002), Lazaroto, Cocco (2001), Hardt (2002), e Amorim (2009). Há outros autores que defendem o trabalho imaterial do professor, como Saviani (2008), Kuenzer (2013), Costa (2009), Neto (2009), Souza (2009), Landini (2008) e alguns fazem a crítica a este teoria como Antunes (2005, 2007), Lessa (2005), Frigotto (2012), entre outros.

Estes autores, principalmente os quatro primeiros, que os chamarei – o grupo dos quatro (G4), desenvolvem seus escritos a partir desta corrente teórica. O conceito de trabalho imaterial seria a superação da concepção materialista de Marx que eles denominam de “objetivista e determinista” (CLEAVER, 1991, p. 19-26), a qual a *transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência* seria a categoria fundante do mundo dos homens, e não o *trabalho*, que é o intercâmbio orgânico com a natureza, como a categoria fundante do ser social.

Lessa (2005) coloca como um confronto da teoria da concepção ontológica de Marx, mas os autores do G4 consideram sua concepção revolucionária. Suas teses passam e se articulam ao redor da proposição segundo a qual as transformações que marcam a passagem do feudalismo aos nossos dias não seriam predominantemente causadas, como quer a tradição marxista, pelo desenvolvimento das forças produtivas. Não seria, argumentam, o desenvolvimento das relações mercantis, no contexto da acumulação primitiva e, em seguida, das revoluções burguesas e da revolução industrial, o fundamento da gênese e desenvolvimento da sociabilidade contemporânea.

Segundo eles, o motor desse longo processo histórico seria o “amor pelo tempo por se constituir.” (NEGRI, 1994, p. 391). Essa nova construção eles chamam de “comunismo”, que seria uma sociabilidade que não mais conheceria a distinção entre a produção e a fruição, entre a produção e o consumo, entre a produção e a circulação: toda a vida, agora, seria igualmente produtiva. Nas suas palavras, a produção teria se desterritorializado e se expandido a toda sociabilidade. As classes sociais, evidentemente, estariam desaparecendo.

Operariado e burguesia seriam coisas do passado. Todavia, surpreendentemente a função de controle da produção não se desterritorializaria para toda a sociedade: ficaria concentrada nas mãos dos “empresários políticos.” (NEGRI, 1999, p. 61).

Nessas novas circunstâncias, não haveria mais sentido manter o trabalho, o intercâmbio orgânico com a natureza, como a categoria fundante do ser social. Agora, a categoria que articularia o comunismo – que estaríamos vendo nascer sob nossos olhos – seria o trabalho imaterial.

Como nos dias atuais o debate sobre o conceito da categoria trabalho não está isento de confusões e cria um campo de incompreensões, o mesmo ocorre com o conceito de trabalho imaterial. Segundo Lessa (2005, p. 3), há uma confusão histórica<sup>30</sup> em virtude das traduções das obras de Marx e Engels para o português e para o espanhol. Condiram-se nas traduções feitas trabalho intelectual<sup>31</sup> e espiritual por trabalho imaterial.

Esse emprego nos escritos marxistas, de trabalho imaterial no lugar de trabalho “intelectual ou espiritual”, apesar de frequente, não é inteiramente justificado. Do ponto de vista ontológico, a expressão trabalho imaterial é em si mesma um contrassenso. Marx rompe com todas as ontologias anteriores ao elaborar a primeira ontologia que abandona a dualidade espírito/matéria que dominou dos gregos até Hegel. Essa ruptura pode ser levada a cabo, em primeiro lugar, quando Marx descobriu o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens.

Esse processo foi fundamental para Marx argumentar sua prática revolucionária. O que requereu, por sua vez, a elaboração de uma nova concepção materialista que articula todos os fenômenos, do inorgânico ao ser social, passando pela vida, em um mesmo estatuto ontológico. É assim que, para Marx, todo o existente são formas distintas da matéria. O

---

<sup>30</sup> Nas décadas de 1950 e 1960, quando se tornaram mais frequentes as traduções das obras de Marx e Engels para o português (e para o espanhol, durante muito tempo quase uma segunda língua de leitura para os marxistas brasileiros), uma parte importante delas foi feita das traduções francesas. Essas, naquele momento, eram marcadas pelas leituras que Kojève fizera de Hegel, e não poucas expressões de Marx e Engels foram traduzidas de modo ‘interpretativo’. Uma delas foi a tradução de ‘trabalho espiritual’ e ‘trabalho intelectual’, expressões frequentemente empregadas por Marx e Engels, que eram traduzidas por vezes por ‘trabalho imaterial’ (para diferenciar do ‘trabalho material’ ou ‘trabalho manual’). É assim que em muitas ocasiões podemos encontrar a expressão ‘trabalho imaterial’ para expressar o ‘trabalho intelectual’ (em Marx, a atividade de controle do trabalho manual para que ele produza a propriedade privada da classe dominante de cada formação social) ou o ‘trabalho espiritual’ (para diferenciar as atividades do espírito humano que, direta ou mais frequentemente, indiretamente, interferem nos processos de elaboração das teleologias presentes em todo ato humano singular).

<sup>31</sup> Marx (1985) emprega a expressão ‘trabalho intelectual’ está ele se referindo à atividade de controle sobre a transformação da natureza (‘o trabalho manual’) peculiar às sociedades de classe, e não a uma pretensa dualidade cabeça/mão que cavaria um abismo ontológico entre as atividades espirituais e as atividades materiais.

imaterial é rigorosamente o inexistente. O pensamento do indivíduo, a pedra, assim como a casa feita com pedra, tudo para Marx é matéria. O que não é matéria é inexistente.

Novamente a descoberta do trabalho como categoria fundante do ser social joga aqui um papel decisivo na elaboração de Marx dessa nova concepção ontológica: é o trabalho que, ao mediar entre a matéria natural (o ser orgânico e inorgânico) e o ser social, possibilita que os humanos desenvolvam ao longo do tempo uma nova esfera ontológica. Isto é, uma nova esfera material que é composta por criações postas no mundo pela atividade humana, possibilidade da revolução proletária. (LUKÁCS, 1981).

Nos textos *Trabalho Imaterial: Negri, Lazzarato e Hardt*; e *Para além de Marx: Crítica da Teoria do Trabalho Imaterial* que analisei, Lessa (2010) coloca que essa nova corrente da “teoria do trabalho imaterial” vem explicar o novo tipo de trabalho, o trabalho que não produz uma mercadoria palpável, material, mas tem, segundo eles, como resultado um serviço, uma informação. Esta teoria divide a economia em três setores: 1) agricultura; 2) indústria (fabril) como modernização da economia, quando ocorre o processo de passagem do fordismo para o pós-fordismo, ou sociedade pós industrial; segundo eles este movimento inaugura a produção do trabalho imaterial, oriundo da pós-modernização econômica; e 3) serviços, como capital cognitivo, a pós modernização produtiva.

Esses autores italianos, com exceção de um brasileiro, veem dicotomicamente as diferentes fases do capitalismo. Segundo eles, esse processo de reestruturação produtiva intensificada a partir da década de 1970, resulta o novo paradigma na qual a economia é marcada pela preponderância dos serviços e manipulação da informação.

Segundo Cocco (2001, p. 19), os investimentos em tecnologias de automação e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) promoveram os processos de externalização e descentralização produtivo, sendo central na transformação do regime de acumulação, e Negri (2002) coloca que a autonomia operária, constitui uma nova estrutura de classe, a “operário-social”, constituindo uma nova subjetividade.

Essas tecnologias cognitivas e relacionais permitem a valorização sobre as qualidades de conhecimento do trabalhador. Estes autores esquecem que a grande contradição capital e trabalho não alteraram, e que a força de trabalho com as potencialidades desenvolvidas se torna mais qualificada e apropriada pelo capitalista, que resulta na valorização cada vez mais aprofundada para extrair a mais-valia e gerar mais capital.

Segundo Hardt e Negri (2004), as lutas operárias dos anos 1960 e 1970 abriram dois caminhos para o capital, *opressão repressiva*, controle do capital sobre a força de trabalho e a *opção reativa* – na capacidade criativa dos trabalhadores da época que reside a transformação,



que o capital será forçado a adotar no futuro, ou seja, o capital teve que enfrentar com a nova produção da subjetividade do proletariado, que vai além das formas de dominação e exploração anteriores. Novas formas de relações sociais, a recusa ao trabalho nos moldes fordistas, criou novas formas de mobilidade e flexibilidade, novo estilos de vida.

Os autores neomarxistas não perceberam que mudar o sentido da alteração do paradigma produtivo abriu as portas ao pós-fordismo, que o capital não altera sua composição orgânica elevando o capital à custa do potencial de reivindicação dos trabalhadores. Lazzarotto coloca que os capitalistas teriam se curvado mediante às reivindicações operárias da recusa do trabalho, das fábricas, com a rigidez hierárquica fordista. Como o imperativo econômico se obrigou a dobrar-se ante as condições de autonomia e cooperação da composição classe.

Lessa (2005) crítica os autores<sup>32</sup> do G4 pelo fato de colocarem na essência da pós-modernização econômica ser, portanto a operária e não o capitalista. Estes rompem com Marx que tinha a compreensão de que todos os meios para o desenvolver a produção redundou em meios de dominar e explorar produtos.

Para eles (G4), o desemprego gerado na transição não foi consequência desta reestruturação econômica, mas sim somada a luta dos trabalhadores para um espaço de trabalho mais livre, a causa dele. Os operários se recusaram a submeter-se às antiquadas formas de trabalho e tinham a “perspectiva de entrar no regime regulado pela fábrica social”, não viam nesse fenômeno material um processo de ação do capital para retomar os patamares de lucro.

Falar em trabalho material e imaterial é falar em trabalho improdutivo e produtivo. Trago a defesa amparada na dialética, em Marx, Gramsci, Rosa, Machado, que o trabalho é material e imaterial, é produtivo e improdutivo, dependendo da lógica que se analisa. Analiso segundo a lógica capitalista, que segue as leis da mercadoria, que o objetivo é a produção da mais-valia com vista a valorização do capital. Marx (2004, p. 110) escreve que o trabalho, sob a ordem do capital, “o agente real do processo de trabalho” não é o trabalhador individual, mas sim a cooperação de diversas capacidades de trabalho. Dessa maneira amplia-se a gama de trabalhadores que se engendram no conceito de trabalho produtivo. Um trabalha mais com as mãos, outro com a cabeça, como diretor, técnico, engenheiro, professor... Aquele como

---

<sup>32</sup> Denominarei os autores Negri (2002), Lazzarotto, Cocco (2001) e Hardt (2002) de Grupo dos quatro (G4) nas próximas citações em virtude de trabalharem em conjunto sobre o princípio e a mesma temática do trabalho imaterial.

capataz, como operário manual ou até como simples servente. Todos são submetidos ao processo de valorização do capital de produção e extração da mais-valia.

Seguindo este raciocínio, Lessa (2006; 2010) compreende a dimensão do trabalho produtivo e improdutivo como essenciais para desmistificar o caráter do trabalho vendido sob a forma de serviços. Isso porque o G4 faz com que a relação social de exploração, na qual o modo de produção capitalista é erguido, apresente-se transfigurada. Segundo Marx, não há autonomia dos serviços em relação ao processo de produção, isto é camuflar as contradições sociais entre capital e trabalho.

Nessa análise, Marx (2004, 116, 230) afirma, e eu forjei em minha compreensão, na prática social e nas condições contraditórias dos professores, que não importa a forma de criação da mais-valia a partir do processo de trabalho e que é apossado pelo capitalista. Seja trabalho simples, seja trabalho social médio, ou trabalho mais complexo de peso específico superior. Por conseguinte, as diferenças qualitativas de trabalho quando abstraída de suas dimensões concretas tornam-se apenas a capacidade de dispêndio de trabalho humano gerador de valor de troca.

Esse elemento oculta o essencial na produção da mais-valia através dos elementos de reforço da alienação “do e no” trabalho, em sua totalidade, materializado nas práticas que desenvolvem os professores da EJA, embrutecendo as vidas dos trabalhadores, pela ideologia burguesa. Que estranha o conhecimento destes para desmistificar esse processo.

Diante das afirmações dos autores do G4, também encontrei em Kuenzer (2013) alguns apontamentos de defesa do trabalho não material, no que se refere a uma certa autonomia dos trabalhadores em seu processo de trabalho, como uma possibilidade de não efetivar diretamente na produção da mais-valia, mesmo defendendo que todo trabalho é produtivo, em contrapartida, afirma a imaterialidade do trabalho do professor.

No decorrer do escrito, Kuenzer contraditoriamente, ao final do artigo, retoma a questão dizendo que está caindo por terra, nesta conjuntura a “autonomia” dos trabalhadores. A autora concebe o trabalho imaterial como o conhecimento que gera novas formas de “pensar alto” do professor. Este elemento “autonomia” fazem os professores acreditarem e considerarem o *singular* na “profissão”.

Nesse sentido, Antunes (2004) coloca que, embora os teóricos do trabalho imaterial e seu processo assumam a aparência de o trabalhador possuir o controle do processo produtivo – e pode ser constatada empiricamente que há uma possibilidade maior de “escolha” –, essa “aparência” de maior liberdade no espaço produtivo tem como contrapartida o fato de que as personificações do trabalho devem-se converter ainda mais em personificações do capital. Se

assim não o fizerem, se não demonstrarem essas “aptidões” (vontade, desejo, disposição), trabalhadores serão submetidos por outros que demonstrem “perfil” e “atributos” para aceitar esses novos desafios. E os trabalhadores se formam nesse acontecer, pois necessitam deste salário para materializarem suas condições de existência.

Nessas relações, o trabalho analisado sob esta lógica constitui também os trabalhadores, num espaço e tempo histórico, convertendo-o em mercadorias. O professor é uma mercadoria nesta relação, não uma simples mercadoria, mas como sujeitos que vendem sua força de trabalho, com uma subjetividade que se torna material, ao fortalecer a luta e a insistência, quando as circunstâncias materiais se colocam na reluta e na desistência.

Entender a lógica que transforma o professor em mercadoria é trazer a compreensão de Marx ao conceituá-la. O valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário/gasto para a sua produção. Sendo o trabalho um processo social coletivo, esse tempo socialmente necessário, para a produção de valores de uso, seria o tempo médio de destreza e intensidade do trabalho.

Este acrescentar novo valor, na qualidade do trabalho, preserva-se no produto os valores originais dos meios de produção. Marx assinala que D. Ricardo e nenhum outro economista antes ou depois dele fez a distinção dos dois aspectos do trabalho e muito menos analisaram seus papéis diversos na formação do valor. (MARX, 2006). Eles analisavam a mercadoria, o valor do bem comercializado e não o processo de trabalho, a força de trabalho e a luta de classes.

Com Adam Smith, Marx refere que ele confundiu “a determinação do valor pela quantidade de trabalho despendido na produção da mercadoria com a determinação dos valores das mercadorias pelo valor do trabalho, e procura, por isso, demonstrar que iguais quantidades de trabalho têm sempre o mesmo valor para o trabalhador”. (MARX, 2006, p. 68). A análise feita por Adam Smith, além de obscura e confusa, reforça o fetiche em torno da avaliação do valor da mercadoria.

Nesse sentido, Vázquez (2007, p. 49) coloca que os economistas clássicos do século XVIII, Adam Smith e David Ricardo, tem

o mérito de ter visto no trabalho humano a fonte de toda a riqueza social e de todo o valor. Marx e Engels, diante desses méritos, ressaltaram as limitações dessa concepção do valor do trabalho ao não levá-la, em virtude de seu ponto de vista de classe, até as últimas consequências.

É importante entender que o trabalho individual de cada trabalhador não é considerado no valor de troca, de imediato. Nesse valor é considerado o trabalho socialmente necessário

num contexto histórico determinado. Esse se modifica conforme a produtividade do trabalho, estabelecida principalmente pelo desenvolvimento das forças produtivas. Estas constituem os elementos, que por meio de uma articulação dinâmica, compõem o processo de trabalho e traduzem o grau de desenvolvimento técnico do homem sobre a natureza na produção e reprodução de sua existência. (FRIGOTTO, 1984).

Nesse movimento, Marx apresentou e verificou que o trabalho também possui duplo caráter materializado na mercadoria: Trabalho como valor de uso, Trabalho como valor, um processo de produzir a mais-valia, ou seja, trabalho excedente. Para a compreensão do duplo caráter do trabalho é necessário compreender a mercadoria<sup>33</sup> em sua dialética.

A partir do entendimento, o duplo caráter do trabalho se expressa como criador de valores de uso, no trabalho útil e o trabalho que se expressa como valor, no trabalho homogêneo geral-abstrato.

As mercadorias como valores de uso representam trabalho em que aparece a individualidade dos trabalhadores, o trabalho útil, como valores de troca representam o trabalho homogêneo, geral-abstrato. (MARX, 2008). Frigotto (1984) salienta que o importante no modo de produção capitalista não é a utilidade dos bens para seus produtores, mas a troca.

Nesse sentido, o processo de produzir valor torna-se o processo de produzir a mais-valia (valor excedente). Quanto a esse aspecto, Marx (2006, p. 228) refere que

se compararmos o processo de produzir valor com o processo de trabalho, verificaremos que este consiste no trabalho útil que produz valores de uso. A atividade, neste processo, é considerada qualitativamente, em sua espécie particular, segundo seu objeto e conteúdo. Mas quando se cogita da produção de valor, o mesmo processo de trabalho é considerado apenas sob o processo quantitativo.

Ao analisar o processo de trabalho, o conteúdo do trabalho é considerado qualitativamente, enquanto que, no processo de produzir valor, o conteúdo do trabalho é valorizado em sua dimensão quantitativa, o que gera a produção de mais-valia. Sendo assim, o trabalho do professor em seu conteúdo agrega valor e se configura em dimensões

---

<sup>33</sup> A mercadoria considerada isoladamente é a forma elementar da riqueza acumulada na produção capitalista. Nesse modo de produção todos os produtos tendem a ser mercadorias, até a educação, o professor e seu trabalho. Nesse sentido, Marx (2006, p. 63) refere que: “para compreender a economia política, é essencial conhecer essa questão, que, por isso, deve ser estudada mais de perto”. “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia.” (MARX, 2006, p. 57). As mercadorias como valores de uso “são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso.” (Idem, ibidem, p. 59).

quantitativas ao produzir a formação de futuros trabalhadores. A correlação entre qualidade e quantidade é fundante para entendimento deste processo.

Quando o trabalhador realiza as atividades de trabalho, além dos limites do trabalho necessário, mesmo que seja dispêndio de força de trabalho, não constitui para ele nenhum valor, mas para o capitalista. Gesta a mais-valia a que Marx (2006, p. 253) se refere: “o encanto de uma criação que surgiu do nada”. Marx denomina esse fenômeno de tempo de trabalho excedente e ao trabalho nela despendido, de trabalho excedente.

Para prolongar o trabalho excedente diminui-se o trabalho necessário por meio de métodos que proporcionem produzir, em menos tempo, o equivalente ao salário. (MARX, 2005, p. 578).

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

Como exemplo, esta tese mostra como os professores vivem sob certas condições de existência, em meio a estas contradições. E no processo de formação da própria materialidade evidenciam todos esses movimentos. Quando um professor se elege como “*professor de prioridades*”, onde a sua condição de existir, de viver, de exercer a profissão, se estabelece a partir de critérios de importância das necessidades básicas, a “escolha” demonstra que o método de se apropriar da mais-valia não vai ao encontro do ser humano, mas da “mercadoria humana” como forma de explorar a força de trabalho do trabalhador.

Essa mais-valia, segundo Engels, o grande amigo de Marx,<sup>34</sup> e sua descoberta, é o grande mérito de Marx. O trabalhador vende sua *força de trabalho* pelo seu *valor*, que é o tempo de trabalho necessário para reproduzir sua subsistência, mas o valor que ela produz é maior porque a jornada de trabalho ultrapassa o tempo necessário para reproduzir sua

---

<sup>34</sup> A singular amizade entre os dois inicia-se justamente porque acreditavam na possibilidade de transformação da realidade existente para melhor e para todos. O empreendimento que se propuseram só poderia ser conseguido se confiassem muito um no outro e, desse acontecimento, temos testemunhos históricos. (SIQUEIRA, 2009). Concordo com a autora quando coloca no artigo sobre a amizade desses dois a importância da amizade em nossas vidas. “O amigo é testemunha do passado. Divide amor, esperanças, fracassos. Segura a ausência e sabe se colocar ao lado do amigo em situações difíceis. Pode discordar e debater ideias, defender princípios constituídos. Respeito e discordâncias não são incompatíveis, mas às vezes possibilidade de reconstruir a amizade em nível mais elevado. A relação pode se desenvolver e tornar-se capaz de suportar separações. Em geral, ficamos felizes com os reencontros e desejamos contribuir com o outro para que o melhor aconteça em sua vida. Pensamos que a amizade, ao aceitar diferenças, separações, retornos e reconstruções, torna-se um movimento importante na vida dos seres humanos. Ter amigos aumenta nossas possibilidades de ser feliz. O amigo se alegra pelo e com o outro.”

subsistência. Esta diferença é um valor a mais, apropriado pelo capitalista que adquire o direito de usar a força de trabalho em um dia inteiro, mesmo que ela custe apenas algumas horas do dia.

Esse mecanismo, fruto da exploração, na jornada de trabalho, divide-se em duas: mais-valia absoluta e relativa. O tempo de trabalho necessário para o trabalhador criar um valor correspondente ao de sua força de trabalho, acrescido de um tempo de trabalho excedente, no qual ele cria mais-valor, que não lhe é pago, mais-valia apropriada pelo capitalista.

Essa produção é uma contradição da própria organização capitalista. Na mais-valia absoluta, exige-se uma maior produção do trabalhador, a partir do aumento abusivo das suas horas de trabalho. No entanto, o fruto desta produção enriquece o dono do meio de produção e empobrece o dono da força de trabalho, força que é vendida ao capital.

“Porque eu trabalhava no comércio, de segunda à sábado, 12 horas por dia, então você trabalhar 12 horas por dia para ganhar salário mínimo... eu não tinha tempo para viver, minha vida se resumia a trabalho.” (E5)

Este professor relata e retrata bem essa lógica em sua jornada de trabalho no comércio. Marx (1988, p. 585) conceitua a mais-valia absoluta da seguinte forma:

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

Ao explicar sobre a mais-valia relativa Marx (idem, ibidem, p. 585) coloca:

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

Essa realidade hoje, é a de todos os trabalhadores que intensificam suas condições de trabalho, submetendo-se a uma jornada de 60 horas para dar conta das despesas mensais, porque têm os filhos na escola, na universidade. Têm que pagar a prestação do apartamento e todas as outras materialidades constitutivas do processo de vida.

Este trabalho intenso, mesmo sendo um, que produz um conhecimento e práticas estranhadas, que destrói, explora e desqualifica, também possibilita um “vir a ser” nas duras dificuldades, ao materializar suas necessidades, suprir suas condições.

Tenho trabalho garantido, porque sou concursada, mas tá difícil pra se morar, economicamente, socialmente, todas as condições estão deixando a desejar. Moro num “apartamento” [risos]. (E9)

Mesmo nestas condições, Marx (1988) considera o processo de trabalho por sua natureza geral, independente da determinação capitalista de produzir um valor de uso particular. Ratifico esta materialidade no processo ontológico do trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animal, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. (MARX, 1988, p. 202).

É a especificidade humana que coloca-os na capacidade de projetar, planejar, de pôr em prática suas capacidades imaginativas que podem ser desenvolvidas com o trabalho. Com isso, a visão de si mesmo e do mundo se altera, transformam suas condições de vida, transcendem sua condição de animal e torna-se um animal social.

Este escrito me remete às falas de todos os professores entrevistados, na luta desta profissão, porque acreditam no ser humano e numa sociedade humana e “diferente” do que as que estão se deparando no dia a dia, e isso centraliza a possibilidade do recorte de classe desta profissão e o seu DEVIR.

A luta desta profissão coloca os professores no mesmo movimento de outros trabalhadores. Ao produzir seu trabalho correlacionado entre o material e imaterial. Isso porque, como diz Marx, (2004), o trabalho não é individual, é um produto social de um trabalhador coletivo e a cooperação de diversas capacidades de trabalho. E o capitalismo se apropria do desenvolvimento dessas potencialidades humanas, que são submetidas ao processo de valorização do capital, de produção e para a extração da mais-valia.

Essa correlação pouco se apresenta nos escritos do professor Saviani (2008), Áurea Costa (2009), Edgard Neto (2009), Gilberto Souza (2009), Sonia Regina Landini (2008) e

outros. Estes defendem o trabalho do professor como imaterial e improdutivo. Mesmo criticando a educação capitalista, em que esta lógica de mercado invade, cada vez mais, a organização do trabalho escolar, enfocando os aspectos da alienação do professor. Traz uma dimensão da qual não comungo, definindo o trabalho intelectual que exerce profissionalmente o ensino-atividade-fim da escola, como imaterial, de natureza imaterial.

Defendo a centralidade ontológica do trabalho, pois mesmo nesta realidade capitalista há a possibilidade do vir a ser. Ao analisar a partir da correlação dialética, compreendo os polos da contradição presente no trabalho material e imaterial.

Saviane (2008) concebe o trabalho do professor como produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material. Aqui eu faço as seguintes indagações, a quem muito respeito: Será que o conhecimento é neutro? Não é fruto de uma sociedade de classe? Será que a prática social dos trabalhadores e a sua condição de existência depende dessa contradição entre o capital e o trabalho para sobreviver, e para isto tem que vender sua força de trabalho, como mercadoria, para se manter vivo?

Se pensarmos o trabalho do professor só nesta lógica imaterial, esqueceremos o fundamento que o aliena ao compartilhar e organizar o conhecimento, centralidade, que desenvolvem as capacidades para desenvolver as potencialidades materiais e espirituais dos sujeitos, e este estando numa sociedade capitalista, frequentando uma escola, como dizem Frigotto (2000) e Costa (2004): escola capitalista que reproduz a luta entre as classes, o professor com seu trabalho pode reproduzir a ideologia burguesa, ou organizar um trabalho ontológico, apropriando deste processo como locus de produção de conhecimento que são armas de luta contra a alienação, exploração, opressão e como formas de resistência, em diferentes níveis de organização.

O próprio pai da prática social, como dizia Gramsci, afirma que não importa como o capitalista se apropria da força de trabalho dos trabalhadores em suas mais diferentes formas de trabalho, que criam mais-valia ou se servem de desenvolvimento de outras faculdades materiais para valorização do capital, pois é trabalho ontológico e está correlacionado.

Esse processo, muitas vezes confuso, é mais uma estratégia de como a escola capitalista se utiliza do professor, no sentido do trabalho deste, como estanque, imaterial, intelectual e como produtor de saberes somente. A escola potencializa o preparar da classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando os sujeitos, desde os anos iniciais da vida. Este processo este visa suportar o uso de seu corpo e sua mente por outrem, praticar a



obediência e desenvolver um repertório comportamental compatível com as necessidades do mercado de trabalho. Utiliza-se do professor, como produtor de ideologias e reproduzidor de informações, “o intelectual”, no conceito burguês e não no conceito gramsciano de “intelectual orgânico”.

Ao falar em intelectual orgânico, Gramsci,<sup>35</sup> com sua prática social e o seu pensamento, exerceu influência sobre os intelectuais em educação no Brasil, contribuindo com a educação e o processo de trabalho. Trouxe este conceito orgânico e vários outros<sup>36</sup> produzidos na materialidade da sociedade, num tempo e espaço histórico de sua constituição na Itália, num processo de ditadura fascista de Mussolini, passando por todos os movimentos de sua formação. Como um intelectual orgânico e militante político do Partido Comunista da Itália, foi preso, exilado e morto.

Em sua juventude preocupou-se com os problemas mais próximos de sua realidade, com a exploração do camponês sulino pelos latifundiários e nortistas, teoria chamada dos Conselhos de Fábrica. Ao ir vivendo e forjando sua materialidade a partir de 1920, foi se tornando mais consciente da realidade de seus país, da estrutura e da luta pela “causa”, lutando por maior liberdade cultural. Nesse período desenvolve teorias de Estado Ampliado, Moderno Príncipe e o Papel do Intelectual, conceito tão pertinente para a educação, o professor e sua formação.

Gramsci (1982) examinou de perto o papel dos intelectuais na sociedade: todo homem é um intelectual, já que todos têm faculdades intelectuais e racionais, mas nem todos têm a função social dos intelectuais. Ele propôs a ideia de que os intelectuais modernos não se contentariam mais de apenas produzir discursos, mas estariam engajados na organização das práticas sociais.

---

<sup>35</sup> Toda a teoria de Gramsci incorpora categorias marxianas, considerando em suas formulações as origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presente na luta de classes (dominantes, exploradores, burguesia e dominados, explorados, proletariado), bem como a importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista.

Educação e escola: o interesse de Gramsci aqui se intensificou a partir da ampliação de seus estudos acerca do estado capitalista e de sua ruptura com teorias dominantes que influenciavam o movimento socialista da Itália, principalmente Benedetto Croce e Giovanni Gentile. A partir daí Gramsci começou ler Marx e ver a escola pública uma das possibilidades concretas de se obter consciência de classe, associada à ideia do processo de trabalho como princípio educativo.

<sup>36</sup> **Hegemonia:** aparelhos de hegemonia, controle hegemônico, luta hegemônica, contra-hegemonia. **Classes sociais:** fundamentais, subalternas. **Sociedade** civil e política. **Ideologia.** **Relação de forças:** momento econômico corporativo, momento ético político. **Consciência:** de classe, política. **Filosofia da práxis – senso comum – práxis.** **Homem:** coletivo – conformismo. **Inventário histórico crítico.** **Intelectual:** orgânico (coletivo), tradicional, relação intelectual-massa, intelectual-trabalhador. **Partido:** ideológico-revolucionário, político-ideológico. **Ação política:** ético-política. **Emancipação humana – ser humano.** **Trabalhador:** coletivo, novo tipo de. **Trabalho:** como princípio educativo. **Escola:** unitária, educação e formação humana unilateral, tecnológica, politécnica, concepção alargada.

Segundo sua análise, não há atividade humana da qual se possa excluir de toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* enquanto, independentemente de sua profissão específica, cada um é a seu modo “um filósofo, uma artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, tem uma consciência de linha moral”. (GRAMSCI, vol. II, nota 1, 1974). Mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais.

Dessa forma, os professores são intelectuais orgânicos, comprometidos com a sociedade, com maior ou menor nível de intensidade da consciência. A maioria dos entrevistados se colocam numa perspectiva de classe, sistematizando e mediando o conhecimento produzido pela humanidade, como arma para a classe trabalhadora se organizar e manter-se vivo produzindo a materialidade das condições de existência.

Gramsci (1974) diferencia os intelectuais orgânicos dos tradicionais. Estes últimos acreditam ser os verdadeiros intelectuais, pois são os literários, jornalistas, cientistas, que defendem e reforçam o grupo social dominante, e que sem razões se consideram distintos da sociedade e dos grupos de intelectuais que se geram organicamente. Estes não descrevem a vida social simplesmente por regras científicas, mas exprimem as experiências e os sentimentos que os sujeitos produzem nesta classe.

O autor, em seus escritos sobre a educação, coloca a necessidade de criar uma cultura própria dos trabalhadores, por um tipo de educação que permite o surgimento de intelectuais que partilhem das paixões dos trabalhadores. (GRAMSCI, 1974).

Essa reflexão permite ver o trabalho do professor como intelectuais orgânicos na correlação ontológica, mesmo em certas circunstâncias capitalistas. O sujeito na escola, além de passar pelo enquadramento, como Gramsci (1934) traz em seus estudos sobre o americanismo e fordismo,<sup>37</sup> mesmo que lhe é imposto, o ensino da disciplina do trabalho, não pode deixar de possibilitar aos alunos com “cérebros ativos” a apropriação autônoma dos

---

<sup>37</sup> Neste período histórico de 1934 Gramsci contribui com os escritos sobre o americanismo e fordismo, que trazem a dificuldade de introduzir o fordismo na Europa, em especial na Itália. Americanismo e fordismo abarcam um conjunto de fenômenos materiais e sociais que emanam da sociedade moderna; decorrem da necessidade de a economia potencializar sua organização para a produção e reprodução de capital mais veemente. O americanismo são particularidades da América do Norte. O americanismo seria a forma ideológica e cultural necessária para constituição de um modo de vida e de um tipo de trabalhador. Nesse sentido, o americanismo é condição *sine qua non* para que haja o desenvolvimento da forma de produção fordista e vice e versa, e não surge espontaneamente na “mentalidade” social. A sua origem está estritamente ligada à base material da sociedade. A forma de acumulação e produção capitalista produziu um processo sociometabólico que nasce na fábrica, ou seja, a forma de produção fordista determina e exige a formação de uma mentalidade e um modo de vida, que gera a existência deste modelo de produção, sendo uma relação mutua. O princípio fundamental da composição do americanismo está nas políticas “puritanas”, “disciplinarização”, exige a “monogamia” para racionalizar a vida do trabalhador, formando o tipo ideal de trabalhador, e socializando o trabalhador nas condições da produção capitalista envolvendo e controlando suas capacidades físicas e mentais.

conhecimentos. Imagina como será revolucionário o trabalho do professor se proporcionar uma outra formação, com todo instrumental necessário em termos de conteúdos, com novas apropriações humanas para promover a formação integral da classe trabalhadora.

Entretanto a realidade atual, a partir de práticas e várias literaturas, mostra uma dura materialidade do trabalho dos professores. Como a predominante exploração, estranhamento próprio do capitalismo, as políticas alienadoras têm se estabelecido, cada vez mais, no Brasil e no mundo, através do controle externo do trabalho, da separação entre teoria e prática por meio da formação pragmática, da ênfase na formação em serviço, em detrimento da inicial, e do alijamento da participação do professor nas decisões sobre as políticas educativas.

Estes elementos fundantes comprimem os direitos, diminuem espaços e possibilidades e tiram o tempo da vida criativa. Esta é uma das lutas fundamentais dos trabalhadores: garantir os direitos conquistados e criar novas formas que nos direcionem para outras maneiras de pensar a sociedade, a vida e conseqüentemente o processo de trabalho. Gramsci (1974, p. 75) lutou a vida toda e morreu por virtude desta luta, desta causa: “Os intelectuais orgânicos têm um papel fundamental a desempenhar na organização da hegemonia. O intelectual orgânico é o que nasce sobre o terreno original de uma função essencial no mundo da produção econômica”.

## 12 AS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE “ESCOLHA” EM SER PROFESSOR

Ao escolher esta profissão, a de ser professor, as contradições estão intrínsecas neste processo de luta pela materialização da existência, dos trabalhadores em educação da EJA. Centrando o trabalho como referencial fundante na prática social destes como atividade criadora que dá fundamento ao ser social. O fato de o trabalho transformar a natureza do ser humano ao transformar a natureza é o fundamento da gênese de uma individualidade humana que vai se tornando cada vez mais social com o passar do tempo – e tal individualidade, por sua vez, é permeada por necessidades intelectuais, afetivas, que não podem nem ser adequadas e imediatamente exploradas, nem atendidas pelo intercâmbio orgânico com a natureza, e sim com relações sociais entre ambos.

A escolha profissional optando pela educação destes professores, formalmente definidos por uma determinada classe, a dos trabalhadores, vem carregada de sentidos e significados para estes seres históricos e sociais, em processo de constituição da sua

identidade enquanto sujeito particular. Traz um movimento histórico, social, econômico, cultural, político, educativo, marcado pela contradição central: capital e trabalho; e todas as outras contradições correlacionadas que se sucedem em sua prática social, e aquelas próprias, carregadas pela sociedade.

O antagonismo histórico entre os detentores dos meios de produção e aqueles que produzem a riqueza (onde estão situados) são impedidos de socialização da produção material e espiritual, por isto é um drama esta luta por trabalho, por escolher, ou ser escolhido para exercer a profissão de professor.

A pesquisa trouxe elementos contraditórios a partir dos fragmentos das histórias de vida dos trabalhadores em educação. Cabe ressaltar que este tópico foi muito forte e “vivificado”, proporcionando aos professores o resgate das memórias, experiências da infância, com a família, com os amigos, no ambiente escolar. E outras experiências de outros trabalhos antes mesmo de se tornarem profissionais de educação.

Nos relatos apareceu que a escolha da profissão “ser professor” se materializou no movimento da formação da identidade particular do sujeito dentro de uma realidade social, buscando melhorar suas condições de existência. A necessidade da empregabilidade – como o acesso mais rápido ao trabalho, como estabilidade social, como melhor opção possível, como a posição de classe – marca a consciência de classe presente na maioria dos professores entrevistados. Através do gosto pela profissão e a dimensão da luta, ao chamar à vida, à realidade.

A questão da identidade mostra a prática social contribuindo nestes processos como formas distintas, tanto nos níveis culturais e simbólicos, quanto nos níveis econômico e estrutural. Neste movimento, os fatos vivenciados e recuperados pela memória foram mostrando como estas identidades particulares de cada sujeito histórico, foram se forjando. Os comentários a seguir revelam:

No colegial foi quando eu realmente me decidi que seria professora de Matemática. Achava minha professora de Matemática a melhor, queria um dia ser como ela. (E10)

Mediante esse depoimento, compreendo a formação do gosto e a admiração pela prática social de seus professores e mestres. Esse elemento fundante aparece na sistematização da pesquisa, ao relatar as experiências de vida dos trabalhadores em educação da EJA, que buscavam uma condição de existência.

São coisas tão remotas, quando eu penso nisso às vezes eu digo pra ti assim, basicamente, eu sou uma pessoa, quem eu sou está aqui dentro, são várias camadas que foram incorporadas, mas eu ainda vejo aqui o menino de 15 anos que eu era. Eu era um menino tímido, tinha poucos amigos, eu acabava ficando muito tempo sozinho

então eu adquiri um gosto meio individualista, de tomar as minhas próprias decisões, de fazer as minhas próprias escolhas e tudo mais – são próprios aspectos da tua personalidade – é minha personalidade, eu nunca fui de dar trabalho pra família assim, mas nunca dava satisfações e eu pensava que eu iria ter uma vida bem mais dura do que a que eu tenho hoje. (E10)

Estas experiências vividas, a partir de uma busca semelhante ao “professor mestre” nesta classe determinada, com a cultura regional, local, familiar, foram se produzindo a partir dessas relações sociais ao se estabelecerem com esse meio. A vida vai sendo materializada e formando as pessoas numa totalidade concreta.

eu cresci vendo a minha mãe sendo professora, corrigindo prova, organizado atividades no mimeografo, risos...ainda existe... heheh A minha mãe é professora aposentada, com pós-graduação em supervisão, também do estado. Nossa família é uma família de professores, três irmãs e um irmão, cunhados, tias. (E5)

Eu já brincava de professora quando pequena em casa. Eu tinha quadrinho e tudo. (E1)

Eu fui criada pelos patrões da minha mãe. A minha mãe trabalhava e morava com eles. Eu morei com eles. Então tudo eu tinha acesso, a televisão, a livros... Ela era professora aposentada e providenciava tudo pra mim. Desde o jardim de infância quem bordou, quem fez foi minha mãe e a patroa dela, elas faziam tudo pra mim, encadernar cadernos, eu tinha tudo. Interessante! (E6)

Nessa conjuntura, as pessoas realmente vivem a experiência da classe, no “fazer se classe” quando aquilo que é dado é reformado, contribuindo, desse modo, a partir do processo de trabalho a constituir os sujeitos:

Eu sou muito diferente do que eu era, eu era muito quieta no colégio, muito quieta, muito tímida, medrosa e eu tive que mudar no momento que eu fiz universidade que se tu não te mexer ninguém vai te carregar, e tu tem que ter a tua fala, tu tem que perguntar, tem que conversar com as pessoas, um tempo depois que eu comeci a trabalhar que aí eu desenvolvi bastante. Quando eu ficava na frente de uma turma eu me transformava, eu me sentia uma atriz, é que nem um ator quando tá atuando né tu esquece teus problemas, esquece realmente as coisas. (E3)

Esses fragmentos, mostram como a interação com o meio se produz. Outro aspecto central marca o *movimento de luta pela mudança da materialidade das condições de existência* dos trabalhadores na busca do emprego, da estabilidade, do acesso mais rápido ao mundo do trabalho.

Escolhi porque eu trabalhava no comércio, de segunda à sábado, 12 horas por dia, então você trabalhar 12 horas por dia para ganhar salário mínimo, quase como escravo porque na verdade o comércio é uma forma de trabalho escravo e você trabalhar 4 dias por semana e ganhar 3 mil aí está uma boa diferença. Uma das coisas que eu sempre valorizei, digamos assim em termos de trabalho, foi a questão do tempo, tempo pra viver, então qual é trabalho menor, trabalha segunda à sexta por 600 reais e outro trabalha de segunda a domingo por 800, por isso que a gente diz, eu e os meus colegas, enquanto a gente tiver 45 dias de férias no verão e uma semana no inverno e todas as compensações tá valendo. (E5)

As necessidades materiais urgiam. Todos os participantes da pesquisa lutavam por *melhores condições de vida*, tinham como perspectiva romper com a materialidade de dificuldades com que herdaram e produziam em suas vidas.

Os depoimentos vinculados a essas falas foram seguidos de “silêncios”, olhos cheios de lágrimas, uma sensação de nó na garganta, gestos angustiados.

Minha mãe era empregada doméstica e morava com os patrões, ela me dizia minha filha tem que estudar porque só assim, você terá uma vida melhor, não vai precisar lavar o chão de ninguém. (E8)

Minha mãe e alguns parentes também sempre me incentivaram a estudar e a frequentar uma faculdade, para que a minha vida fosse diferente da deles, pois eles têm uma vida cheia de sacrifícios. (E12)

Eu fui criado pela minha avó, ela era cozinheira, a gente morava na estrada de Serraria né, morei toda a minha infância lá, até eu casar em 89. A minha avó morava em Capão do Leão no interior de Pelotas e o meu avô era pedreiro, galateiro como se dizia, cortava pedras, na época teve uma carestia muito grande em Capão do Leão e ele tinha uns parentes que moravam aqui e vieram trabalhar na pedreira, chegaram aqui e teve uma crise que as pedreiras não estavam contratando, eles passaram por muita miséria, a minha avó teve que lavar roupa com papel na Serraria. Vivi neste emaranhado de miséria. (E10)

Estes sacrifícios aliados a outros aspectos também dificultaram a escolha da profissão do magistério. Uma delas foi a *contradição entre trabalhar e estudar*, colocado por um professor que entrou na categoria, depois dos 30 anos de idade. Este coloca a dificuldade em terminar as cadeiras da graduação, pois precisava trabalhar para sustentar seus filhos e a UFRGS só oferecia cadeiras no diurno. Para um trabalhador é impossível fazer a escolha entre estudar e trabalhar, diante da materialidade de sua subsistência. Esta escolha não existe.

Esta discussão, aparece na dissertação de mestrado de Elen Tavares (2011), ao pesquisar sobre a Universidade Federal de Rio Grande mostrando que a estrutura da universidade não foi pensada para o aluno trabalhador. A fala do professor ratifica essa afirmação.

Depois, como eu estudava de noite, naquele tempo a UFRGS não tinha curso noturno, aí chegou uma hora, em 91 eu já estava casado, que eu disse “bom eu vou ter que trancar o curso, porque não têm mais cadeiras pra mim” e só retornei em 1999, por isto que entrei na carreira do magistério com 32 anos. (E4)

Dando continuidade à análise, outro elemento presente na escolha do magistério dos professores entrevistados é o *gostar da profissão*, gostar de ser professor, gostar de dar aula, mesmo diante de todas as mazelas contraditórias impostas à educação e ao professor pelo capitalismo.

Defino *gostar* como potencial do ser humano constituído socialmente a partir das trocas, das relações entre os organismos dos quais convivem, da produção da própria história, das diversas possibilidades históricas e singulares de uma época. Considero-o também como

fruto de uma cultura familiar local, ou de uma cultura “do produzir-se” mesmo diante das dificuldades de se concretar como ser social, comprometido com os sujeitos na possibilidade do “vir a ser”. Um mundo esperançoso, crítico, politizado, vivo, orgânico, vigoroso, amoroso, alegre e feliz “DEVIR”.

Em contrapartida, o terreno em que a educação e a profissão do trabalhador se relaciona gesta-se a partir de políticas impostas pelos centros de poder financeiro transnacional, direcionadas para a concentração de riqueza, ao lado do empobrecimento ou do desemprego ou do subemprego da maioria da população economicamente ativa.

Afirmo isso em razão de as instituições públicas de EJA, um dos fenômenos materiais sociais históricos, constituintes da pesquisa, sofrerem as consequências do direcionamento das políticas de 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 os ricos, por meio de isenções fiscais para empresas, redução de impostos sobre o lucro do capital e outros tipos que aparecem como criação de emprego.

Essas políticas são acompanhadas de corte de gastos sociais que significam não investimento de recurso na saúde e educação para a grande maioria dos trabalhadores e seus filhos, em especial os trabalhadores da EJA, pois estes se tornam supérfluos para o processo de produção voltado ao acúmulo de capital, como simples mercadoria. Para estes, o importante é cumprir metas, seguir cartilhas feitas pelas corporações que são os donos dos grandes negócios. Nunca na história da educação pública a sua direção esteve com o comando do bloco de poder financeiro, que dirige atualmente as políticas públicas brasileiras.

Para exemplificar trago Chico de Oliveira, em entrevista concedida ao jornal Folha de S. Paulo em 24/06/2006, onde afirma que nessa conjuntura o planejamento das políticas públicas classificam os setores populares da sociedade pela carência, e nesse sentido escondem-se as relações de classe. O que define é o estatuto do miserável como mecanismo para planejar a política estatal e não o estatuto de trabalhador. As relações sociais do capitalismo não comportam uma política pública que envolva as classes.

Mesmo diante da realidade brasileira, os trabalhadores entrevistados gostam da profissão; alguns afirmam que este trabalho segue as mesmas regras de qualquer trabalho, outros não conseguem expressar essa ideia.

Eu vou dizer o seguinte, financeiramente a minha vida mudou pra melhor, mas quando eu entrei no magistério lá pela casa dos 30 anos, 32 anos eu não via essa profissão como nenhum tipo de glamour. (E4)

Paulo Freire (1997) contribui na categoria “gostar”, dizendo que para ser professor é preciso gostar do que faz. Nenhum dos trabalhadores colocou seus gostos justificando ser uma vocação ou um sacrifício que devam passar pela humanidade. O gosto pela profissão é relacionado, muitas vezes, com um “gosto por estudar, por ensinar, formar, transmitir e partilhar conhecimentos”. O gosto por ensinar e pela profissão aparece nas respostas como sendo inerentes à profissão.

Já Catani, Bueno e Sousa (2000) consideram que o gosto pela escola/educação são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que posteriormente os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente, o prazer/desprazer pela leitura e escrita, as curiosidades, entre outros.

Eu gosto, ganho pouco me incomodo, me incomodo mais na escola pública com colegas de gestão do que com os alunos... Um elogio de um aluno é o suficiente. [...] É a gente fica tão feliz, eu encontro seguido na rua, no mercado, porque são trabalhadores, são todos trabalhadores, e em seguida te chamam “ah professora” e vem dá beijo e perguntam... (E3)

Ah é gostoso, e gostoso porque é assim, por exemplo tem gente que chega na última etapa, etapa 6 do Ensino Fundamental, aí fazem as provas e eles vão embora, e outra coisa, a gente apesar de ser tão pouco tempo, o período de apoio, a gente conversa, a gente fala, tira as dúvidas deles, e eu não sei se é da minha parte, mas eu sempre fui de conversar, tornar mais alegre, mais suave pra eles, porque saem de manhã cedo pra trabalhar, muito não tem nem o dinheiro da passagem, é difícil que eles vivem, então eu procuro trazer uma coisa mais *light* pra eles – prazerosa né – é.

Este gostar vem no cerne da contradição ao analisar a autonomia nos relatos. O fato dos professores acharem que esta profissão possibilita uma certa autonomia mostra o processo permeando as diversas formas de alienação e os fatores ideológicos necessários às condições de dominação dos trabalhadores. Pensar assim faz com que a relação social de exploração no qual o modo de produção capitalista é erguido apresente-se transfigurada, e as determinações essenciais dos fenômenos materiais ligadas ao processo de valorização do capital, tornam-se camufladas.

Uma coisa que eu gosto em ser professor é da autonomia, ninguém é teu patrão, nem a direção da escola, ninguém é teu patrão. Então isso é uma coisa que pesa muito na hora, por isso que quando eu penso, às vezes até por uma questão de melhoria salarial, fazer um concurso numa outra área, eu penso assim: eu não vou conseguir ficar de novo o dia inteiro em um escritório fechado... burocrático. (E12)

Kuenzer (2013, p. 89-90) discute a questão da autonomia dos professores, fundamentando o trabalho destes como não material, mas e inscrito no ramo de serviços,<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Esta teoria do trabalho imaterial divide sua análise sobre a economia em três setores: 1º a Agricultura, 2º Indústria (fabril) e o 3º setor da economia, os serviços. Para eles os dois primeiros setores são responsáveis pela modernização da economia e o terceiro setor seria a pós-modernização produtiva, constituída pelo



seja ele autônomo, tanto na escola privada quanto na escola pública. A questão da autonomia está caindo por terra em virtude da privatização cada vez mais crescente nos serviços educativos, diminuindo a capacidade criativa e independente dos profissionais.

Discordo da autora e do professor Saviane apenas numa dimensão. Ambos veem o trabalho como produtivo; concordo com eles quanto a isso, mas discordo quanto ao elemento fundante da concepção do trabalho do professor ser apenas imaterial, defendendo a materialidade e imaterialidade (processo correlacionado ontológico) do trabalho. Ao vender a força de trabalho em condições precárias para sobreviver, para manter-se vivo, para continuar a produzir o excedente. O professor está constantemente se qualificando e se formando, e todas as materialidades físicas e espirituais são apropriadas pelo capitalista. Qualifica-se para a exploração. Essa submissão se concretiza com todos os trabalhadores, que sofrem com as mudanças do capitalismo, com suas crises, materializadas nas diversas formas de intensificação, precarização do trabalho e dos trabalhadores.

Então, como falar de “autonomia” diante destas agruras, se os professores ensinam de acordo com os ditames das políticas neoliberais para a educação que vai de encontro com a própria natureza da atividade de ensino, que é proporcionar o desenvolvimento humano das novas gerações, construir consciências e condições materiais de existência, no sentido de organizar os trabalhadores e seus filhos em torno de um projeto de transformação da sociedade.

Neste processo de crise do capital e conseqüentemente da educação, as imposições no processo de trabalho são centrais. Na pesquisa, estes elementos aparecem na *dureza da jornada de trabalho* em escolas diferentes para obter os proventos necessários à satisfação das necessidades mais imediatas, sem contar a precarização destes espaços para desenvolver o trabalho, que acaba adoecendo o mental e psicossomatizando no mental.

Isso vai além da negação formativa da educação, presente todos os dias nas ingerências e imposições das mantenedoras e do Estado na atividade laboral, pois ele como todo trabalhador não pode se furtar ao trabalho como meio de subsistência, devido à dependência total da vida urbana e do consumo que a ela impõe.

A *posição de classe bem definida, no gostar de ser professor de EJA* se apresenta na essência desta tese, chamando para a sociedade o seu fazer, à organização de uma profissão, colocando o trabalho com um objetivo social, político, cultural e econômico. Em muitas falas percebeu-se a luta árdua do professor ao tentar construir elementos em vias de mudar o rumo

---

capital cognitivo, um novo paradigma marcada pela preponderância dos serviços e manipulação da informação, e inaugura a produção do trabalho imaterial.

da sociedade. Muitas vezes fazendo críticas pertinentes às mazelas vividas pelos trabalhadores da escola pública, impostas através dos organismos internacionais apoiados pelo estado, para enquadrar o professor como mero executor, tirando todas as possibilidades de organização da classe.

[...] diante do que estamos vivendo, somos poucos, mais creio que muitos professores estão aqui, como eu porque acreditamos na nossa profissão como uma arma, a favor da classe trabalhadora, por isso que ganhamos tão pouco, por isso que não temos tempo para nada, para trabalhar, estudar, para organizar melhor a luta. (E11)

Como sou um professor da área de humanas, o que eu sempre optei em ter nas minhas aulas assim e pegar, trazer um pouco assim dos questionamentos do mundo do trabalho, e dizer assim “olha pessoal, sociologia é uma coisa que, eu vou ser bem claro pra vocês, eu não sou marxista de carteirinha, mas o marxismo nos ajuda a entender muito muitas coisas entre as sociedades, então eu vou pegar e mostrar pra vocês porque o (papel) explora vocês, para que explora e porque e vocês vão entender um pouco como é que o mundo gira, a lógica das coisas, mas eu vou dizer por favor, ninguém peça demissão, porque tinham alguns assim que até chegavam a ficar deprimidos “não professor, ninguém pede demissão” e às vezes assim tinha uma saia justa porque às vezes tu tinha alguns que eram empresários, aí eu falava assim “não pessoal, eu não to falando do homem trabalhador, do homem honesto que procura pagar melhor os salários” mas o sistema tem uma lógica e a lógica é a lógica da exploração, há uma lógica. Aí a gente procurava discutir claro, se tinha algum tipo de discussão, problematizar, mas um pouco isso aí assim, de eles entenderem assim um pouco a lógica do mundo do trabalho, a lógica a exploração e tudo mais né. (E9)

Outros trazem críticas severas aos seus próprios colegas denominando de “professores de passagem”:

Só que essa geração jovem eu vejo outra coisa, nem todos vem com a cabeça no magistério, como no nosso tempo, teve vários colegas que dava pra ver que estavam ali de por um tempo, que já chegaram dizendo “não, não é legal” mas só fizeram o concurso por causa do salário, eu falei aquilo de enquanto tiver férias. (E8)

Na verdade eu digo assim, eu acho que tem essa relação forte pra mim porque o seguinte, por causa que eu me vejo nesse trabalhador, porque eu não sou alguém por exemplo assim, eu não sou uma menininha que fez magistério naquele tempo assim glamuroso do professor antigo que de repente assim diz que nasceu pra isso, eu já estive do outro lado do ringue entendeu, eu já estive lá, então por exemplo assim, às vezes eu vejo os meus colegas, como em qualquer escola às vezes o clima pesa, teve uma situação de indisciplina em uma turma que foi uma coisa simples, aí vem um colega novo e desabafa “ah eu não aguento mais... (E7)

Olha tenho colegas minhas que se vivêssemos nos anos 30 certamente andariam desfilando com bandeiras fascistas na rua... e orgulhosas, porque tem ainda uma mentalidade em relação, por exemplo à periferia e os jovens, os filhos da classe trabalhadora, que é uma coisa de loco – que me dá nojo – exatamente, aí essas coisas me saem assim, e dão aula, então é bem assim. (E4)

Estas falas culpabilizando os próprios colegas refletem a contradição mais perversa do capitalismo, pois colocam “os seus”, os trabalhadores da mesma classe, em processo de intrigas, necessitando uma maior reflexão sobre a materialidade dos fatores ideológicos e alienação. Ambas como relações sociais materiais, processos correlacionados no tempo e no espaço que forjam a vida dos trabalhadores.

A ideologia materializa nas condições de existência destes ocultando as contradições sociais entre capital e trabalho, nos aspectos da divisão social do trabalho que formam a subjetividade dos sujeitos, reforçados pela alienação de todas as formas possíveis, para que a

classe trabalhadora não consiga se encher entre “os seus”. Isso porque o capital necessita de profissionais para produzir a mais-valia, aqui no caso dos professores, de agregar valores ao capital, a partir das potencialidades desenvolvidas, saqueando-as, junto com a sua força de trabalho, nesta classe determinada.

Essa socialização dos trabalhadores, nas condições de produção capitalista, envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o disciplinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educativas, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.

Outros professores trazem a problemática dos profissionais na rede pública estadual por não receber nem mesmo o salário estipulado pelo governo federal, como piso, sem perspectivas de formação profissional da carreira, que estão nas mãos dos setores dominantes, que como nunca se preocupam de forma organizada com a “educação”.

Estes ajustam a educação politicamente de forma que o trabalhador não necessite de conhecimento muito elaborado. Ressaltam o auge dos anos 1980 para a luta dos trabalhadores em geral e os da educação. Nesta época a educação era debatida criticamente, a gestão pedagógica e educativo era retomada a partir de um movimento crítico. E este ascenso social se deu pela luta dos trabalhadores; não foi pedagógico e sim político. A escola depende da historicidade das relações sociais que a própria sociedade estabelece, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas.

Criticaram firmemente os organismos internacionais que ditam suas políticas para a educação e determinam que a escola pública tem que ser competente, mensurável, com avaliações organizadas pelo sistema internacional, aplicando as provas de avaliações em professores e alunos: Saeb, Enem e Prova Brasil e várias outras.

Apresento alguns comentários dos professores no que diz respeito a estas críticas pertinentes.

O nosso papel é questionar, é problematizar a questão e botar na cabeça dos alunos uma pulga atrás da orelha. (E6)

Eu não vejo os professores como instrumentos de ação social, a classe dos professores, como classe, como segmento, não é um instrumento de ação social – e nem teria poder pra isso, sem mudar o econômico e o político

porque os nossos professores não estão mais inseridos na questão da dúvida, mas na proforma eu achei interessante – agora eu acho assim que o nosso papel como professor é de problematizar as questões com os alunos e isso é uma coisa que a gente não vê muito – só alguns professores, isso tu identificas – exatamente – ou é de história, ou de sociologia ou alguma pedagoga – é e hoje eu vejo assim, a política, não no sentido da política partidária, mas a política enquanto discussão da sociedade e seus caminhos tá muito longe da escola. (E12)

Nós sentimos como professores da periferia, a pressão permanente nas escolas da periferia para que os índices de aprovação se mantenham altos, independente se o aluno está aprendendo ou não e ao mesmo tempo que isso acontece você tem a palestra da “provinha Brasil”... e a gente recebe “mijada” da mantenedora porque “olha aqui essa vergonha de índice”, mas ao mesmo tempo a cada final de ano “não vocês não podem reprovar” aí o que se escuta, esse aluno nós temos problemas que nós temos que resolver e ao mesmo tempo que você reivindica pra esse aluno da periferia um ensino de qualidade, têm vozes que “não, não, eles nunca vão chegar”. Então assim, o importante é que eles fizeram alguma coisa – têm muitas contradições. (E4)

Tinha muito daquela coisa da escola cidadã, de formar cidadão e tudo mais, “mas cidadão quem, cara pálida...” porque todo esse discurso por exemplo da escola cidadã, quem depois se apropriou desses cursos depois foi a classe média, porque ao aluno da classe média, digamos assim, a ele atende, porque ele é cidadão, porque ele pode reivindicar, porque ele pode reclamar mas isso aí a escola não oferece.

E eu falava pros meus da EJA à noite, quando por exemplo teve um ano antes de fecharem, teve um tempo que tiveram discussões sobre essa modalidade que depois do governo Rigotto nós conseguimos manter, eu disse assim “pessoal nós temos que nos dar conta de que o governo não tem interesse que vocês estejam aqui, porque vocês são caros, são um custo pro governo, nós que estamos dando aula aqui como professores, eles pensam que nós seríamos mais úteis em uma escola regular, com adolescentes e tudo mais, então na verdade o que o governo está dizendo pra vocês, está dizendo que vocês não têm direito, que se vocês não consigam terminar a escola em tempo hábil, o azar é de vocês, mas aí aquela coisa, vocês tem direito sim a um ensino de qualidade, vocês tem direito a esse acúmulo de cultura que a humanidade tem ao longo dos milênios? (E12)

Na verdade assim a EJA é vista pelos gestores da educação, pelos técnicos, como eu digo, que ficam em seus gabinetes refrigerados, pensando em formas pra nós aplicarmos na sala de aula. (E1)

Por fim, colocam a materialidade capitalista como determinantes ao ter que seguir, cumprir metas, seguir cartilhas feitas pelas corporações, conforme análise realizada na tese de Marcelisa Monteiro, a ser defendida no próximo ano sobre “A formação discursiva neoliberal em escolas públicas de Porto Alegre: O Projeto Jovem do Futuro do Instituto Unibanco”. Estes trabalhadores em educação enfrentam, diariamente, na “luta” essas dificuldades na tentativa da organização de sua classe.



## PARTE IV

### PRÁTICA SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E O ESTADO CAPITALISTA

*Os que lutam  
Há aqueles que lutam um dia;  
E por isso são bons;  
Há aqueles que lutam muitos dias;  
E por isso são muito bons;  
Há aqueles que lutam anos;  
E são melhores ainda;  
Porem há aqueles que lutam toda a vida;  
Esses são os imprescindíveis.  
(Bertold Brecht)*

A questão central nesta pesquisa sobre a prática social dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS é mostrar como a prática social dos professores se forjam no processo de “luta e reluta” partir do movimento das contradições do capitalismo que determinam as necessidades, circunstâncias e contingências<sup>39</sup> da materialidade da existência, principalmente nas condições sociais, e neste capítulo das condições educativas.

Nesse sentido, trago as denúncias e a defesa da escola pública e estatal, que venho sistematizando em minha prática social como trabalhadora, há mais de 15 anos, na educação. Apresento as contribuições dos intelectuais orgânicos de esquerda e os apontamentos que a pesquisa traz de anúncios dessa forma de organização da educação formal, num estado capitalista.

A discussão sobre a escola pública e o estado capitalista está baseada na materialidade dos debates e dos escritos de Marx e Engels, Lênin, Gramsci, Mészáros, Florestan Fernandes, Triviños, Leher, Kuenser, Gruppi, Costa, Neto, Souza, Orso, Miranda, Puerro, Gurgel, e

---

<sup>39</sup> Quando falo em necessidade, circunstâncias e contingências trago aqui categorias universais, dialéticas fruto de processo e relações históricas no tempo e no espaço, com os quais o ser humano foi constituindo o conhecimento como fruto das potencialidades das mulheres e homens que vivenciaram, perceberam e compartilharam práticas sociais. Fenômeno material social, todos carregam em sua forma e conteúdo essência e aparência. Cheptulin (1982) nos possibilita apenas uma parte da compreensão deste processo. É necessário ler O Capital para ver a historicidade estanque de análise das categorias dialéticas apresentadas por Cheptulin. De forma orgânica trago em destaque as categorias de necessário e contingente para compreendermos o que é interno e externo, o que é próprio daquela formação material social, em termos de processo histórico, materialidade e os aspectos da prática dos trabalhadores em educação que não são condicionadas pela própria organização do fenômeno e sim por circunstâncias contingenciais, que só ocorre em determinadas condições, numa sociedade como a nossa. “A **essência** é conjunto das ligações e aspectos internos do fenômeno. E o **fenômeno** é a manifestação exterior da essência (“ **interior** “ é o que é inseparável dela o que nela é **necessário**”; o **exterior** é o que não é condicionado pela natureza interna da coisa, o que é **contingente**). (CHEPTULIN, 1982, p. 276).

outros trabalhadores em educação presentes nos diversos espaços<sup>40</sup> de luta da classe trabalhadora.

A educação é o assunto da moda. Mesmo diante da grave crise econômica que atinge a economia capitalista nos países da Europa e no Brasil. A educação é o assunto mais discutido nos meios de comunicação de massa e uma das estratégias mais importantes dos capitalistas, pois ela se materializa numa luta econômica, política e ideológica.

Isso não poderia se dar de outra forma, pois a universalização do acesso à educação básica, a escolarização, não garante imediatamente a inserção no mercado de trabalho assalariado, com direitos e conseqüentemente a melhora das condições de vida para a classe trabalhadora, já que não é a escola que cria os novos postos de trabalho. As circunstâncias sociais limitam os trabalhadores e seus filhos a estarem na escola.

Se analisarmos a população brasileira, a grande maioria é formada por ágrafos e analfabetos funcionais, os quais se constituem em pessoas que passam pela escola e se certificam sem saber ler ou entender textos elementares. Existe ainda no Brasil, segundo Soares (2009),<sup>41</sup> 11,6% de analfabetismo.

O atual ministro da Educação, Sergio Haddad, escreveu um artigo<sup>42</sup> apontando que a realidade concreta é bem maior: 14,1% das pessoas não sabem ler e escrever, 14,5 milhões de pessoas, e destes, 2,9% jovens entre 15 e 24 anos e 1,8% acima de 24 anos.

Estes dados persistem, segundo o CPERS e Souza<sup>43</sup> (2013, p. 6), chegando a quase 15 milhões de analfabetos. Ágrafos e os analfabetos funcionais variam entre 60 e 75 milhões de pessoas, o que nos leva o despauério de possuímos, potencialmente, 90 milhões de analfabetos.<sup>44</sup> Em nível mundial mais de 100 milhões de crianças e quase 800 milhões de jovens e adultos estão fora do sistema educacional.

---

<sup>40</sup> Escolas, associações, organismos, universidade, grupos de pesquisa, congressos nacionais e internacionais e outros.

<sup>41</sup> Leôncio Soares, Projeto EJA da UFMG.

<sup>42</sup> Sérgio Haddad escreveu um artigo sobre os índices de analfabetismo publicado no jornal Brasil de Fato em 27/05/2009. Os dados foram os divulgados pelo IBGE no documento denominado “Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos”, baseado as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007.

<sup>43</sup> Documentos n. 2 e n. 4 do congresso da Educação Básica de março de 2013. São Paulo.

<sup>44</sup> Resultados recentes sobre analfabetismo no Brasil, mostram que apenas 26% da população pode ser considerada plenamente alfabetizada. Isto significa menos de 1/3 da população possui habilidades de compreensão e interpretação de textos mais longos e de resolução de problemas matemáticos. Em nosso país, apenas 41% consegue concluir o Ensino Médio, enquanto a média dos países da OCDE é de 73%. O atendimento em creche (crianças de 0 a 3 anos) inclui apenas 23,6% das crianças. A oferta de ensino superior atinge apenas 15% dos jovens entre 18 e 24 anos. O magistério é a carreira universitária de pior remuneração no país. A defasagem entre o salário médio dos professores e o salário médio de outros profissionais da mesma escolaridade é de 60%. O investimento público na educação é insignificante: O valor aplicado anualmente por pessoa em idade educativo, no Brasil é de 959 dólares, México – 2.019, Cuba – 3322,

Nesse sentido, os professores entrevistados ressaltam este descaso com a educação pública. A forma é imposta pelos governos, e respectivamente cobrado pela mantenedora para superar os dados de analfabetismo. Este problema é revertido para a sociedade como “incompetência dos trabalhadores da educação”, e conseqüentemente este materializará na formação dos próprios alunos, que terão uma formação prejudicada.

[...] os outros vão dizer: “o que esta pessoa vai fazer, se essa pessoa vai terminar o Ensino Médio e mal sabe ler e escrever e chegou ate aqui. O que tu vai dizer pra ela, que ela pode?” Isto é um problema para nós e para a sociedade. (E3)

Este problema persiste, pois sob orientação das organizações do grande capital, os governos promovem cortes drásticos nos investimentos, transferências de recursos públicos para o setor privado e ataques duríssimos aos trabalhadores e seus direitos. Impulsionam a privatização direta ou por parcerias com organizações sociais, instituições de direito privado, com o objetivo de viabilizar da educação como um campo lucrativo de exploração para o capital em crise. Tudo o que o capitalismo toca transforma em mercadoria.

Como coloca Eagleton (1997), os professores não podem ser pessoas que contribuam para a infelicidade do outro e muito menos exercer a ideologia do opressor, pois segundo o autor “o opressor mais eficiente é aquele que persuade seus subalternos a amar, desejar, e identificar-se com o seu poder”. (EAGLETON, 1997, p. 13). Acrescentaria que deixar o aluno com a expectativa de que sabe, sem a devida compreensão, é reforçar a lógica do capitalismo. Pois aquele que não conhece a história real está fadado a repeti-la. A nossa história necessita da compreensão da desigualdade social e do “apartheid da educação”, a partir de dados reais. Somos a 7<sup>a</sup> economia mundial e a 88<sup>a</sup> em educação, ficando abaixo de Paraguai e Bolívia, segundo a Unesco.

Todo esse processo se materializa no desenvolvimento do capitalismo em nosso país, que criou a terceira formação mais desigual dentre os seus parceiros da América Latina e Caribe, segundo dados do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), perdendo para países como Bolívia e Haiti.

---

Uruguai – 1348, Botswana (um dos países mais pobres da África) – 2203, Argentina – 1578 dólares. (PUERRO, 2013, p. 25).

Segundo a pesquisa da Câmara do Livro em 2008, o Brasil compra, em média, 1,2 livro por ano, se descontarmos da pesquisa os 6,2 milhões que declaram ter acesso somente à Bíblia, a média despenca para menos de um livro por habitante, distribuído desigualmente, como a riqueza em nossa sociedade, uma vez que na mesma pesquisa, 47 milhões de pessoa declaram nunca ler livros, motivos – falta de tempo em virtude do trabalho, alto preço e cansaço. Conclusão que se tira, devido a esmagadora superexploração da maioria da nossa população e as profundas desigualdades sociais, será difícil ter acesso aos bens culturais e ao conhecimento produzido pela humanidade.



Tais níveis de desigualdade se refletem na educação. Enquanto uma elite estuda em escolas de Primeiro Mundo, privadas, outras pouquíssimas estudam em escolas públicas que selecionam alunos através de rigorosos exames. A grande massa de estudantes que frequentam as escolas públicas geralmente é “reprovada” nas avaliações institucionais feitas pelos governos federal, estaduais e municipais, seguindo as cartilhas do Banco Mundial, do FMI, do G20, do OCDE e da UNESCO, com suas políticas de privatização.

Essa privatização em todos os setores públicos e, conseqüentemente, esta mercantilização, fruto do acompanhamento do movimento geral da economia capitalista, provoca um “apartheid na educação” no sistema brasileiro educacional. A lógica excludente, fundante do capitalismo, gerou uma dualidade que separa estudantes da classe trabalhadora, dos da classe dominante. Essa segregação física, em que cada classe estuda em sua própria escola, permite a reprodução de uma lógica de perpetuação da exploração capitalista e um direcionamento capaz de atender a contradição central entre capital e trabalho, refletindo na educação a divisão entre trabalho intelectual e manual.

A gênese do “apartheid da educação” se materializa com Platão e Aristóteles. Segundo Wood (2004), o princípio básico da política da 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.

Esse processo histórico continua em Aristóteles (1977, p. 26) quando escreve que o desgaste físico, provocado pelo trabalho e a subordinação as suas atividades rotineiras, para a sobrevivência, embrutece a liberdade de pensar. Por isso os trabalhadores devem sustentar as condições de produção da ciência, que permitem as classes proprietárias e dirigentes o tempo livre necessário à produção filosófica e à atuação política.

Para os trabalhadores, não é necessária formação política; por isso podem estar fora dos ambientes onde se produzem conhecimento e política. A formação daqueles que trabalham faz-se no próprio trabalho. A educação desses trabalhadores não se torna necessária, pois basta aprender apenas um ofício.

Esta fundamentação histórica mostra o que os trabalhadores entrevistados percebem “os limites” da divisão social e as contradições da classe, no seu fazer dia a dia, formando os filhos da classe trabalhadora, que não terão como disputar as mesmas possibilidades com os filhos da classe burguesa, pois a escola pública segue a lógica do Estado capitalista.

Antigamente a gente formava o aluno e sabia que ele ia arrumar logo um trabalho, agora a escola não está dando mais conta da realidade do trabalhador, vivemos na era da incerteza. (E11)

Isso nós sentimos como professores da escola pública, a pressão permanente para com os índices de aprovação se mantenham altos, independentes se o aluno está aprendendo ou não. (E3)

Esta perspectiva traz outras contradições no processo educacional. Um destes elementos, presente na análise dos comentários dos professores, é a crítica à própria mantenedora que “trabalha” com a consciência dos dirigentes das escolas. Mesmo sendo eleitas democraticamente pela comunidade, sustenta ora um, ora outro discurso, delimitando a posição que o aluno vai ou não alcançar, enfatizando que suas possíveis profissões não exigirão muito. E ao mesmo tempo reivindica “educação com nível de qualidade”. Este dado materialmente ideológico apresentou-se, como é possível ver aqui:

Mas a cada final de ano recebemos os representantes da mantenedora, e a gente recebe “mijada” da mantenedora porque “olha aqui esta vergonha de índice”, mas ao mesmo tempo a mesma “você não podem reprovar o aluno” aí o que se escuta, esse aluno nós temos problema que nós temos que resolver e ao mesmo tempo você reivindica pra esse aluno da periferia um ensino de qualidade, têm vezes que “não, não, eles nunca vão chegar” essa é nossa rotina constante. (E3)

Não se preocupem com eles, eles vão puxar carroças na rua depois, pra que se preocupar se eles estão ou não falando inglês, faz uns trabalhos burrinhos e aprova eles. (E11)

Ao reivindicar educação com nível de qualidade, precisa-se analisar a concepção de Estado que foi mudando no âmbito do liberalismo, e assim foi mudando também a sua relação com a educação escolar formalizada. Isso é o esperado, uma vez que as instituições escolares capitalistas constituem o braço do estado.

Assim, no momento do Estado bem-estar social, em que o estado tinha um caráter fortemente interventor na economia, a escola era considerada como estratégica na formação do chamado capital humano, preparando a mão de obra para o ingresso no mercado, o que justificava um mínimo investimento público em políticas públicas: para a educação, a elaboração de um plano nacional de educação e de um sistema educacional de proporções nacionais e tendência mais centralizadora.

Na conjuntura neoliberal, ele assume a forma de Estado mínimo no que tange ao investimento no social; a escola permanece formando a mão de obra para a nova organização do trabalho, mas agora contando com financiamentos, cada vez, mais restrito do estado e inserção de fontes alternativas privadas de financiamento, que trazem consigo ingerência da esfera privada sobre a educação formal pública.

No próximo capítulo, aprofundo esta materialidade, principalmente na EJA. Como as parcerias do público privado, como ONG, igrejas, organizações sociais vinculadas aos bancos, nos moldes do “Mais Educação”, e outros vão formando trabalhadores precarizados para

serviços precários. Sendo que mais de 80% da EJA fica a cargo destas organizações apenas 26% ainda está sob a organização das instituições públicas.

É por isso que nos discursos governamentais a educação foi se transformando de solução em problema a ser resolvido. Ela passou a ser apresentada como um peso econômico para o orçamento público, cada vez mais cobiçado e loteado pelo capital privado, nos discursos e nas práticas dos diferentes governos que passaram pelo poder desde o fim militarismo até nossos dias.

É esse o mundo no qual, cada vez mais, o capital invade todas as esferas da materialidade física e espiritual, da vida social e econômica, privatizando tudo, saqueando as finanças públicas – com a impagável dívida pública, e com as parcerias que servem como sorvedouros de recursos, antes destinados às chamadas áreas prioritárias, saúde e educação.

Afirmo que a crise da escola pública está sendo gerada a partir do estado capitalista, de forma cada vez mais despuddorada assume a condição de instrumento de acumulação privada do capital, principalmente o financeiro, ratificando seu caráter privado, transparecendo como são fictícias e ilusórias seus interesses públicos, a partir da realização da democracia e da implementação de práticas sociais de cidadania.

Tentam desmontar de forma consciente e articulada o ensino público da educação básica à universidade, governos estaduais, municipais e o próprio governo federal. Orquestram uma campanha a partir dos grandes meios de comunicação contra os professores, alunos e pais de alunos, principalmente contra o ensino público. Promovem essa “produção” ideológica em “todo mundo”, querendo discutir a crise da educação, sistematizando uma distorção da realidade em que os grandes culpados são: a má gestão das verbas, os próprios professores que não sabem ensinar e os alunos que não querem aprender.

Mediante essa realidade, os trabalhadores em educação devem se apresentar para o debate, organizados nos movimentos sociais, mas para além do movimento social em defesa do direito universal da educação pública. É necessário organizar um proposta que unifique a classe trabalhadora que atua na escola pública, seja como pais, seja como professores, juventude, em defesa do direito histórico de apropriação do conhecimento, da arte e das culturas produzidas pela humanidade. Para essa classe, a escola pública é a chance única de contato com esses saberes de forma sistemática e diária, durante a infância, a adolescência e as demais fases da vida.

## 13 CONCEPÇÃO DE ESCOLA

*A educação... é eu saber que posso mudar a vida do meu aluno, nem que seja a cabeça dele, o jeito de pensar, isto já é o bastante... risos... eu queria mesmo é a sociedade mudasse o jeito de pensar, mas aí a escola tinha que ser diferente. (E5)*

A concepção de educação tem como referência a luta por uma sociedade socialista, passando esta fase transitória, quiçá uma sociedade comunista, sem explorados e sem exploradores.

Apoiando-me em Mészáros (2005), parto da concepção socialista de educação, diferente qualitativamente até mesmo dos ideais mais nobres da burguesia, formulado na fase ascendente do desenvolvimento capitalista. Tais concepções já sofriam com os limites impostos sobre seus criadores pelo fato de se identificarem com o ponto de vista do capital, ainda que com uma postura crítica diante dos excessos da nova ordem.

A educação socialista é possível porque sua perspectiva de avaliação e sustentação não se desvia dos problemas sociais existentes para se voltar para um apelo individualista, como ocorre com a educação capitalista. O indivíduo, como ser social, precisa ser formado para os desafios que têm de confrontar enquanto sujeitos sociais, o que é inconcebível sem o desenvolvimento de sua consciência. Segundo Mészáros (2005), é desse modo que a educação socialista pode ser definida como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, que interage com as transformações históricas em andamento.

Esta se destina aos sujeitos sociais e não aos sujeitos isolados. A formação destes não ocorre de maneira isolada de tudo por eles vivenciados, mas numa relação estreita com o meio social em que forja suas experiências materiais, como uma prática social inseparável do desenvolvimento contínuo da consciência socialista. E esta educação só poderá cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social.

A concepção de escola pública se materializa como primeira experiência de escola, na comuna de Paris. Trabalhadores tomam o poder e declara que a educação é libertária, escola do trabalho, politecnicidade e unitária. O Estado deve manter a educação e defender estrategicamente de forma coerente e organizada.

Influenciada pela comuna de Paris e pelo programa de Gotha, a educação precisa ser organizada pelo povo da escola dos trabalhadores, e não se submeter a governos, que seguem a pedagogia do capital. Precisa repensar o papel intelectual do professor, problematizar as

nossas lutas, retomar o futuro das nossas escolas públicas, pensando no sujeito. Pensar um movimento em que os professores pensam a escola pública, numa pedagogia que não seja das competências, produzir ciência, saberes do patrimônio coletivo. Porque a escola tem que ter a vibração da vida.

Segundo Leher (2012), a escola pública deve ser uma instituição nacional. Mas não basta que as escolas sejam federalizadas. A federalização é parte do processo. É preciso reorganizar o financiamento da educação básica ultrapassando a lógica dos serviços, a base conceitual do FUNDEF e do FUNDEB. O financiamento a partir do número de estudantes matriculados impede que as escolas localizadas nos municípios menos densos em termos populacionais funcionem adequadamente, produzindo um terrível círculo vicioso: os municípios não garantem escolas de qualidade, impulsionando a migração, o que reduz ainda mais as verbas das escolas e assim sucessivamente. O mesmo ocorre em bairros da periferia.

A escola pública é uma instituição da nação. Precisa de princípios, em que cada rosto humano tenha acesso ao melhor da ciência, dos conhecimentos tecnológicos, da arte e da cultura. Mesmo que uma escola no campo atenda a um número reduzido de crianças, é fundamental que esse espaço componha a vida social da comunidade.

A comunidade precisa estar comprometida com o princípio que recusa a disjunção própria do capitalismo de que a massa popular deve receber uma educação minimalista, enquanto os setores dominantes devem receber uma maior quantidade de recursos para que a sua educação os qualifiquem ao mando. Precisa fazer isso, forjando democraticamente princípios e referências, distintos das competências preconizadas pelo sistema internacional de avaliação, como o PISOCDE,<sup>45</sup> a referência essencial do IDEB. Em pouco tempo, seria possível logarmos uma escola verdadeiramente formativa, capaz de assegurar a todos uma cultura geral nos domínios da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura.

Entretanto, federalizar a escola pública não significa atribuir ao governo e nem mesmo ao Estado o papel dos trabalhadores em educação. As escolas devem possuir real autonomia, conformando um espaço cultural auto-organizado, em que os professores, os estudantes e os

---

<sup>45</sup> O Programme for International Student Assessment (PISA) é o estudo que foi lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica) em 1997.

Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de três em três anos, os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, segundo técnicas aceitas internacionalmente. Os resultados do PISA constituem um dos critérios utilizados, por organizações internacionais, na caracterização do estado de desenvolvimento dos países participantes.

Os resultados dos estudos PISA são tomados como referência para verificar o desenvolvimento obtido nas competências-chave definidas na Estratégia 2020, da União Europeia, e nas Metas Educativas 2021, da Organização de Estados Ibero-americanos (OIE), sendo Portugal país promotor destas estratégias de desenvolvimento.

conselhos populares possam ser produtores do projeto educativo. Isso requer carreira que assegure salários dignos e dedicação exclusiva nas escolas. O trabalho de construção da escola, na rede pública nacional, exigirá intensa participação dos professores.

A escola pública nacional terá de ser obra dos subalternos, dos que vivem do próprio trabalho e são explorados. Somente com o avanço de lutas unitárias, da classe auto-organizada é que teremos como arrancar tal conquista das classes dominantes. Temos de lutar pela educação pública, laica e com nível de qualidade, como direito dos cidadãos e dever do Estado.

O governo não tem interesse em que vocês estejam aqui, porque vocês são caros, são um custo para o governo, nós que estamos dando aula aqui como professores [...] então na verdade o governo está dizendo que vocês não têm direito, que se vocês não terminarem a escola em tempo hábil, o azar é de vocês, mas aí aquela coisa, nós dizemos que sim, o aluno tem direito, direito sim a um ensino de qualidade, vocês têm direito a esse acúmulo de cultura que a humanidade tem ao longo dos milênios. (E3)

#### 14 A HISTORICIDADE DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO

As contradições antagônicas decorrentes do modo de produção capitalista incluem a propriedade privada dos meios de produção, a divisão em classes, as lutas de classes, a competição, a concorrência e, portanto, há o predomínio da lei do mais forte como base. Em decorrência dessa divisão e do domínio da classe dominante, que detém a posse da propriedade, também se produz e reproduz a classe trabalhadora, em particular, os trabalhadores da EJA, que estão desprovidos da propriedade dos meios de produção, e, portanto, não têm como sobreviver senão vendendo a força de “seu trabalho”.

Este subjugo acarreta a exploração e a dominação, que forçam os trabalhadores a reagir, a se organizar e enfrentar seus contrários de forma unida ou não. Mesmo vivendo momentos de luta, mesmo sendo fragmentadas, mostra que o trabalhador não está inerte, e sim que está lutando dentro de suas possibilidades.

No passado, os antagonismos de classe eram resolvidos em lutas abertas e declaradas. A partir da modernidade, para continuar mantendo seus privilégios, a burguesia detentora da propriedade e dos bens produzidos pelos trabalhadores, em particular os da educação, erigiu o Estado como árbitro para defender seus interesses. A partir de então, o Estado, que não é neutro, mas sim de classe, se constituiu num instrumento que detém a propriedade para gerar e defender seus interesses.

No entanto, de acordo com as transformações sociais e econômicas de desenvolvimento das forças produtivas em correlação com as relações sociais, o estado também vai sendo reformado para, no tempo e no espaço social histórico, cumprir este papel, qual seja, o de defender os privilégios da classe dominante.

Abarcar o movimento histórico como forma de conceber os fatos só tem significado a partir da realidade onde o estado está inserido, e o movimento histórico é determinante nesta compreensão da totalidade do modo de produção capitalista como síntese das múltiplas determinações desta sociedade que incidem sobre todo e qualquer objeto ou circunstâncias reais.

O estado, a materialidade do trabalhador, a educação e seu processo diante desta realidade só é possível de se aprofundar numa análise a partir da prática social como critério de verdade. É a contradição, como elemento fundante da unidade dialética que engendra os opostos, os contraditórios e os coloca em confronto. Este movimento e desenvolvimento do fenômeno material social em estudo foi pensado do ponto de vista da classe trabalhadora que vive o ápice das contradições sociais, em sua pele.

A primeira consideração que faço em relação ao Estado é diferenciar regime de governo e depois aprofundar em sua centralidade. Em Marx e Engels, o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. Trata-se de uma ideia fundamental e histórica da significação do estado. Já regime compreende as instituições que governam essa classe em determinado período ou etapa, ou a principal instituição fundamental do governo assim como forma com que se articulam junto a outras instituições estatais.

O regime político é a combinação ou articulação específica das instituições estatais, utilizada pela classe dominante, ou por um setor dela, para governar, ou seja, o regime político define-se pelas instituições ou instituição central. O estado escravista de Roma muda três vezes de regime, mas continua um Estado escravista: monarquia com seus reis, república com o senado (só votam os donos dos escravos) e império com seus imperadores governando.

O Estado burguês originou muitos regimes políticos: monarquia absoluta, parlamentar; repúblicas federativas e unitárias; repúblicas com uma ou duas câmaras (deputados e a mais reacionária: a de senadores); ditaduras bonapartistas, facistas. Alguns regimes ou democracia burguesa permitem que os operários tenham partidos legalizados, com representantes no parlamento, e outros que não têm liberdade nenhuma. Mas através de todos estes regimes o estado continua sendo burguês, pois quem continua no poder é a burguesia, que utiliza o estado para continuar explorando os trabalhadores.

A Alemanha do período nazista e URSS de Stálin tiveram regimes parecidos: governo de um só partido, sem a mínima liberdade. Mas eram Estados opostos: nazista é o estado dos monopólios e belicistas, e a URSS é um Estado operário burocratizado, não capitalista.

Agora governo são pessoas que administram o Estado. Por exemplo, exemplo: governo de ditadura; bonapartistas; democracia; kerenskistas (transição/possibilidade do poder); governo revolucionário.

Na centralidade do estado estão presentes três elementos: poder político, povo, e território, sendo necessária a presença destes para que se possa falar de Estado. Pois na modernidade o estado é umas das maiores organizações políticas que a humanidade conhece; ele se refere tanto à realidade territorial e demográfica sobre a qual exerce uma dominação, enquanto poder político, quanto à relação de coexistência e de coesão, discutida em Gramsci, das leis e dos órgãos que dominam esse fenômeno material social.<sup>46</sup>

A contribuição de Maquiavel (1469-1527), em seu início, explicitou a dominação entre os homens (poder) como atributo do Estado, considerando que seu poder é absoluto, a soberania estatal é absoluta e não depende de nenhuma autoridade, onde ele coloca que não dá para ser amado e temido. Então é muito mais seguro ser temido do que amado. Nesta realidade histórica, entende-se o movimento nítido de distinção entre política e moral. Então, para Maquiavel o poder do Estado funda-se no terror, pois o medo do castigo não abandona o homem.

A partir do século XVI ao século XIX, destacarei as contribuições sobre o conceito de estado em Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704), Kant (1724-1804), Rousseau (1712-1778), Benjamim Rebecque (1776-1830), Tocqueville (1805-1859) para apresentar de onde partiu minhas colocações.

Em Hobbes, a teoria do estado é a seguinte: quando os homens primitivos vivem no estado natural, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, riqueza e de propriedade. Isso se explica pelo impulso à propriedade burguesa que se desenvolve na Inglaterra: “o homem é o lobo do homem”. (HOBBS apud GRUPPI, 1995, p. 16). Buscando conter esta destruição, os homens estabeleceram contratos entre si para constituírem o Estado, que refreia os egoísmos e a destruição mútua.

Em Locke há a observação de que o homem em seu estado natural está plenamente livre, mas sente a necessidade de colocar limites à sua própria liberdade, sobretudo para garantir sua propriedade. Com este objetivo, estabelece-se entre os homens um contrato que

---

<sup>46</sup> Debate e sistematização em aula na disciplina Trabalho, Educação e Estado, ministrada pela Carmen Machado, UFRGS em 2012/2 e também no I Seminário do Campo e da Cidade em Pelotas na UFPEL.



origina tanto sociedade como também o Estado. (GRUPI, 1995, p. 14; e apontamentos de Carmen Machado em aula outubro de 2012). Esta concepção tem uma base burguesa alicerçada nas relações mercantis.

Em Kant, a base burguesa é também bastante forte, quando explicita que a soberania pertence ao povo, apontando para um princípio democrático. Entretanto, sua noção de democracia se esvazia quando acrescenta que “há cidadãos independentes e cidadãos dependentes. Os independentes podem exprimir uma opinião política, decidir a política do estado, uma vez que não dependem dos demais homens, pois são proprietários”. (KANT apud GRUPPI, 1995, p. 13-14). Este critério de distinção entre proprietários e não proprietários vai nortear a concepção liberal de estado. A relação indissociável entre propriedade e liberdade é justamente a essência do liberalismo que vai permear as discussões da democracia burguesa.<sup>47</sup>

Em Rousseau pode-se considerar o nascimento da concepção democrática burguesa, pois também para ele, em oposição ao que acreditava Hobbes, existe a condição natural dos homens (felicidade, virtude, liberdade), mas esta condição é apagada pela civilização. Em sua concepção nega a propriedade privada sem chegar à sua abolição, ou forma de superá-la, e defende a assembleia como forma de decisão do povo. Os governantes são apenas “comissários do povo”, expressão que, juntamente com o conceito de “assembleia”, será mais tarde retomada por Lênin na Revolução Russa (1917). Rousseau buscou inspiração na democracia da antiga Atenas para seu conceito de assembleia. (GRUPPI, 1995, p. 20).

No movimento histórico do século XIX predominaram duas concepções progressistas do estado: a concepção liberal, que defende a correlação entre propriedade e liberdade – isto é, a liberdade exige a desigualdade –, e a concepção democrática, segundo a qual a liberdade baseia-se na igualdade, mas essencialmente na “igualdade jurídica”.

Na conjuntura do século XIX, emerge o pensamento de Hegel (1770-1831), no qual o Estado é considerado como fundamento da sociedade civil e da família. Para ele não há sociedade civil se não existir um estado que a construa, que a componha e que integre suas partes: não há povo se não existir Estado, pois é o estado que funda o povo e não o contrário. Dessa forma a soberania é do Estado: portanto a sociedade civil é incorporada pelo Estado e de certa forma, aniquila-se nele.

Marx (1808-1883) sistematiza uma análise das teses de Hegel em 1842, na obra *Crítica da filosofia hegeliana do direito público*, trabalho que só foi publicado em 1927. Nessa crítica, Marx afirma que ele chegou à conclusão de que as relações jurídicas e as

---

<sup>47</sup> Contribuições de Sonia Miranda, professora da UFPR, na XII Conferência Regional de Educação de Cascavel/Paraná em 2007.

formas do Estado não podem ser compreendidas por si só. Suas raízes estão nas relações materiais da existência, pois Hegel coloca que a anatomia da sociedade civil devia ser procurada na economia política.

A compreensão de Marx coloca que não é o Estado que funda a sociedade civil, como dizia Hegel, ao contrário, é a sociedade civil, entendida como o conjunto das relações econômicas, que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante. Já no Prefácio escrito em 1859, de sua obra *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, Marx define com clareza a correlação existente entre o desenvolvimento das relações econômicas, o Estado e as ideologias. Ele esclarece que é o conjunto dessas relações de produção que constitui a estrutura econômica da sociedade, isto é, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, a qual correspondem formas determinadas da consciência social.

Para Engels (1820-1895), a sociedade não é a soma das famílias que a constituem, como pensava Aristóteles e como se pensou durante séculos. As formações da sociedade e da família caminham juntas, pois a sociedade organiza as relações entre os sexos para sua própria vida e sobrevivência, principalmente visando suas necessidades econômicas, formando consciências, fruto de acordo com a correlação das forças produtivas e as relações de produção.

Engels diz que o Estado não existiu desde sempre, havendo sociedades que prescindiram dele, como as tribais que se baseavam em normas sociais e morais de convivência. Então, para ele, o estado torna-se uma necessidade a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico, que está necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes.

O Estado é, justamente, uma consequência dessa divisão, pois ele começa a nascer quando surgem as classes e com elas a luta de classe. Para Engels, o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classe, mas principalmente nasceu no meio do conflito de classe.

Concordo com Gruppi (1995, p. 31) de que é, via de regra, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que através dele se torna dominante também politicamente e adquire, assim, um novo instrumento para manter subjugada a classe oprimida e para explorá-la.

Engels (1981) apresenta o Estado como produto de uma sociedade que chegou a um determinado nível de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se envolveu numa contradição indissolúvel consigo mesma, de que ela está cindida por antagonismos

irreconciliáveis, sendo incapaz de eliminá-los. Mas, a fim de que esses antagonismos – essas classes com interesses econômicos conflitantes – não destruam a si mesmos e a própria sociedade numa luta estéril, nasce a necessidade de uma potência que se coloque aparentemente acima da sociedade, que amenize o conflito, que o mantenha nos limites da ordem. Esse poder, que procede da sociedade, mas que se coloca acima dela e fica sempre mais estranho a essa mesma sociedade, é o Estado. (ENGELS, 1981).

A organização e a sistematização da análise de Engels ainda continuam insuperáveis. Tanto Marx quanto Engels, num perfeito compartilhamento de suas produções teórico-metodológicas do século XIX, permanecem extremamente atuais. Conseguem apontar o grau de tensionamento entre a sociedade civil e o próprio Estado, que foi construído por ela para evitar sua destruição. Entretanto, a criadora passa a ser percebida pela criatura, justamente pelo sistema de segurança – o Estado que criou para proteger-se de si mesma. Esta é, sem dúvida, uma das mais desafiadoras contradições que os séculos seguintes a essa poderosa sistematização teórica terão que enfrentar: a tensa relação entre a sociedade civil e o Estado.

O materialismo histórico e materialismo dialético nos permite entender a materialização da práticas de alienação engendrada pela democracia burguesa. Isso nos coloca um desafio: como elaborar e organizar um enfrentamento a este Estado, que obedece às determinações econômicas acima das demais, consumindo os seres humanos, através da alienação no processo de trabalho acobertando a sua submissão.

Da mesma forma que o Estado antigo foi, em primeiro lugar, o Estado dos possuidores de escravos para manter estes subjugados, assim também o Estado feudal foi o órgão da nobreza para manter submetidos os camponeses, servos ou dependentes. Já o Estado moderno é o instrumento para a exploração do trabalho assalariado pelo capital.

Partindo da concepção de Marx e Engels, é possível compreender o Estado como a expressão da dominação de uma classe. É a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes, de manter determinados equilíbrios, entre as classes em conformidade com a correlação de forças existente a fim de que a luta de classes não se torne dilacerante. O Estado moderno é a expressão da dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político. Aqui as relações e as práticas são mediadas em todos os sentidos.

Nesse sentido, a formulação da políticas públicas se caracteriza como o conjunto de intencionalidades programáticas, determinadas pela natureza de classe do estado em questão. (MIRANDA, 2007).

Vivemos um ascenso de lutas, um movimento em que as pessoas vão às ruas fazer reivindicações, momento de crise mundial e nacional do capitalismo e suas políticas. Na

Europa e no Brasil há greves, paralisações; estudantes nas ruas protestando, professores, metalúrgicos, operários da construção civil, portuários, servidores públicos e diversas outras categorias foram às ruas, bloqueando estradas. As centrais sindicais entram nos movimentos de lutas, movimentos para garantir direitos conquistados e que agora sofrem ataques de todas as formas e conteúdos do estado vigente.

Esta configuração da sociedade capitalista leva os trabalhadores em geral, e em especial os da educação, a pagar a conta da privatização e da mercantilização do ensino, com baixos salários e precárias condições de trabalho, na educação básica e no ensino superior.

Esta precarização favorecida e com investimento do Estado compartilha um conjunto de fatores – os quais podem ou não estar combinados – que caracterizam a atividade laboral de inúmeros trabalhadores, até mesmo os da educação da EJA em Porto Alegre-RS.

Segundo Valéria Padilha (2010), os principais fatores são: a) desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais (flexibilização das leis e direitos trabalhistas); b) legalização de trabalhos temporários, em tempo parcial, e da informalização do trabalho; c) terceirização e quarteirização (‘terceirização em cascata’); d) intensificação do trabalho; e) aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções (polivalência); f) maior exposição a fatores de riscos para a saúde; g) rebaixamento dos níveis salariais; h) aumento de instabilidade no emprego; i) fragilização dos sindicatos e das ações coletivas de resistência; j) feminização da mão de obra; e k) rotatividade estratégica (para rebaixamento de salários). Alguns destes fatores favorecem as mudanças no âmbito da educação no Brasil em sua essência, onde as políticas públicas na atualidade estão sob a direção do bloco do poder financeiro, financiadas pelos Organismos Internacionais.

Estes elementos do Estado capitalista relata as condições em que os trabalhadores da educação estão vivenciando suas experiências e compartilhando com os seus alunos. Neste movimento eles vão se formando professor. Esta materialidade fundante, das condições em que se encontram estes, está aprofundada na seção 18.2, intitulada “A materialização da precarização dos trabalhadores da EJA na rede pública”.

Hoje vivenciamos uma ditadura capitalista, disfarçada de liberdade de direitos apenas no plano formal, pois todos os aspectos estão centrados na formalidade e não na materialidade das experiências e vivências dos trabalhadores.

É necessário considerar a análise da sociedade que está centrada nas contradições antagônicas entre capital e trabalho – fundante do modo de produção capitalista, que tem a propriedade e privada dos meios de produção, a divisão em classes, as lutas de classes, a competição, a concorrência e, portanto, o predomínio da lei do mais forte – como base, na

trajetória do Estado moderno, século XX, com o Estado de bem-estar social, década de 1930, em específico. Seu maior teórico foi Keynes, e por esta razão este modelo de Estado é também denominado Estado keynesiano, que foi superado pelas políticas ideológicas do neoliberalismo.

Segundo Laurell (1997), é possível caracterizar três tipos de Estado de bem-estar social desenvolvidos em meados do século XX. O *Estado de bem-estar social-democrata* (Suécia e Noruega) caracterizado pelo universalismo do acesso ao bem-estar social e por uma importante redução no papel do mercado neste âmbito; o *Estado de bem-estar conservador-cooperativo* (Alemanha e Itália) baseia-se nos direitos sociais, mas perpetua uma diferenciação social importante e envolve efeitos redistributivos mínimos; e o *Estado de bem-estar liberal* (EUA, Canadá e Inglaterra), que é dominado pela lógica do mercado.

Esta autora centra seus estudos no Estado de bem-estar liberal por ser o antecedente histórico imediato das políticas neoliberais, por ser o momento mais radical, uma vez que este acarreta grande mercantilização dos direitos sociais através de políticas que isentam o Estado de seu papel mantenedor.

Uma das primeiras formas assumidas pelo Estado de bem-estar social liberal é o conceito de direitos sociais, ou ter o direito para acessar os bens sociais, que está ligado ao conceito de desempenho de trabalho ou o seu pagamento. Assim, só é legítimo o Estado que garanta um nível mínimo de bem-estar e, em princípio, aqueles indigentes. Como resultado, a condição de mercadoria da força de trabalho acaba sendo reforçada, já que a sobrevivência e o nível de vida estão condicionados a uma relação salarial, ou seja, a venda dessa mercadoria.

Isso o difere do Estado de bem-estar social democrata, que tenta garantir os direitos sociais e as mesmas condições de vida, independentemente da inserção ou não no mercado de trabalho. A outra forma do Estado de bem-estar social liberal é o alto grau de mercantilização dos próprios bens sociais, isto é, o peso da produção-administração privada dos fatores sociais – educação, saúde, pensões, etc. Tende a ser maior que a pública. Isso significa que os bens sociais estão submetidos à lógica do lucro, o que se opõe à do Estado de bem-estar social-democrata, onde o financiamento, produção e administração pertencem ao âmbito público estatal e se subtraem assim à lógica do mercado.

Laurell (1997) coloca que neste Estado de bem-estar social liberal os elementos básicos desta estratificação são as desigualdades nas condições e na qualidade do trabalho, no consumo e na proteção social. Assim, não há acesso a serviços da mesma qualidade e na mesma quantidade; o nível de aposentadorias é diferenciado; a proteção à renda em caso de perda de emprego é díspar.

Se observarmos, veremos que as características deste estado são bastante similares às características das políticas ideológicas neoliberais, com o agravante de que há um hiperdirecionamento do conceito de mercado, uma desqualificação dos trabalhadores e de suas representações sindicais que passam a ser denominadas de classe parasitária.

Segundo Anderson (2000, p. 13), Frederick Hayek, um dos principais teóricos do neoliberalismo, autor de *Caminhos da Servidão* (1944), conclui o seu livro sustentando que “o princípio orientador – o de que uma política de liberdade para o indivíduo é a única política que de fato conduz ao progresso” – permanece tão verdadeiro hoje como no século XIX. Este propôs a destruição do bem-estar social de Keynes e do solidarismo reinante para preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro, livre de regras para o futuro. Nele, argumenta que este bem-estar social destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos; defende também que a desigualdade era valor positivo, na realidade, imprescindíveis em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais, e que as raízes da crise do capitalismo estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitaria para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Esses dois processos, segundo Hayek, destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado.

Diante disso, as metas que estipularam enquanto trabalhadores e ou desempregados sentimos na pele como a disciplina dura e firme do orçamento com a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa “natural” de desempregos, ou seja, criação de um exército de reservas de trabalhadores para quebrar os sindicatos, as reformas fiscais, reduções de impostos sobre rendimentos mais altos e sobre a renda e aumentos dos salários. E praticar o anticomunismo, meta central dos EUA. No governo Bush o fundamentalismo religioso ou moral foi usado para dissimular os interesses econômicos em sua prática imperialista percebível no Iraque e na América Latina. Segundo Atílio Boron (2012), numa palestra no Sifedoc em Pelotas na UFPEL, os EUA implantaram 76 bases militares da força armada na América Latina e 66 só no nosso país.

Um dos países que adotou de forma mais radical o neoliberalismo com suas medidas austeras contra os trabalhadores foi o governo de Margaret Thatcher, na defesa do crescimento econômico em detrimento das políticas sociais básicas: foi contraída a emissão monetária, elevaram-se as taxas de juros, foram rebaixados drasticamente os impostos sobre

rendimentos altos, aboliu-se o controle sobre os fluxos financeiros, criaram-se níveis de desempregos massivos para garantir o exército de trabalhadores de reserva, aplastaram-se greves, impôs-se uma nova legislação antissindical, cortaram-se os gastos sociais, lançou se um amplo programa de privatização, começando por habitação pública, e perpassando em seguida para indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. (ANDERSON, 2000).

Nos EUA, com Reagan, além do ideário já adotado por Thatcher na Inglaterra, houve a intensificação da competição militar com a URSS como estratégia para quebrar a economia soviética e, assim, derrubar o regime comunista da Rússia.

Esses dois maiores responsáveis pelo desenvolvimento do neoliberalismo no mundo, tanto Reagan e quanto Thatcher, tiveram o apoio das universidades de seus respectivos países. Entre essas entidades formadoras de economistas, seguindo os princípios da ideologia neoliberal, fez-se célebre, entre alguns países de América Latina, a Universidade de Chicago. A elite social brasileira, entre outros países subdesenvolvidos, enviaram muitos intelectuais para a estudarem a nova roupagem ideológica nessa universidade. Esses jovens intelectuais regressavam a seus respectivos países com um novo saber, baseado nos princípios do neoliberalismo.

Resumindo, os governos que adotaram estes princípios propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal da economia e na regulamentação do mercado. Estes ajustes estruturais, ou seja, os programas e as políticas recomendadas pelo Banco mundial, Fundo Monetário Internacional, acarretam impactos sociais que redimensionam a vida e sobrevivência de todos os trabalhadores.

Estes centros de poder do capital internacional reestruturam as novas formulações e diretrizes políticas, econômicas e sociais constituindo o Estado mínimo, ou seja, reduziram o setor estatal e ampliaram as privatizações reorganizando a realidade histórica nos campos do transporte, da habitação, da saúde, do meio ambiente e da educação, articulando-os aos interesses das corporações transnacionais e dos países dominantes.

Diante desse quadro, o papel da educação é organizar a resistência a ser exercida pelos trabalhadores. Apropriar-se de forma crítica do conhecimento historicamente produzido é um direito e uma arma do trabalhador na vivência de sujeitos críticos e esclarecidos de sua classe, para superar as práticas ideológicas e de alienação que se impõem através de outros agentes educacionais que são cooptados pelo Estado, como a mídia falada, escrita, televisionada, além de ocupar um importante espaço na internet.

Destacamos também a importância da luta destes, em espaços não escolares formais, cuja formação política os quais estabelecem luta e resistência no “fazer se classe” trazendo a “classe para si” e se vendo como sujeito social, no tempo e no espaço, formando maneiras de capacitação política que garantirão a unilateralidade e a formação da consciência política dos trabalhadores, local onde estes são mais atacados pela repressão ou cooptação ideológica para minimizar a luta de classes.

## 15 A MATERIALIZAÇÃO DO “SER PROFESSOR” NA ESCOLA PÚBLICA DA EJA

*Acreditar, acreditar no ensino, acreditar no que eu estudei, que a escola pública é viável, só precisa ter políticas mais dirigidas para uma boa estrutura, para um bom funcionamento, pessoas sérias que vão levar, porque o que é uma sociedade, da onde que faz, porque tu tem o presidente da república, porque passaram por uma escola, passaram pelas mãos de alguém, de um professor, passaram por uma escola pública – a grande maioria – a grande maioria, depois que conseguiram “se fazer” na vida, então tiveram que passar por aqui. (E2)*

*Sou professora do estado a 17 anos de minha vida, foi no estado e trabalhando na escola pública que aprendi a ser professora. (E6)*

Para entender a realidade em que os trabalhadores da educação, sujeitos desta pesquisa, materializam no seu dia a dia, no “fazer-se” da profissão de ser professor da EJA na rede pública, apresento uma discussão desta modalidade, os comentários de como os professores veem a sociedade, a educação, a si próprios, seus gostos, suas críticas, suas memórias e os constituintes do todo orgânico, do que é “ser professor”.

Trago também a crítica sobre os programas, a formalidade dos dispositivos legais atualmente na educação, e em particular na EJA, centrados na imagem do mercado, para atender às diversificações do capital, promovendo um conjunto de relações sociais que, além de mercantilizáveis, produzam sujeitos assim. O reflexo deste processo atualmente é uma onda de programas compensatórios, tanto no campo da filantropia quanto no das políticas das empresas.

A EJA é encarada como prestadora de serviço, precarizando o trabalho nesta modalidade. Apenas 24% das instituições públicas atendem a essa população específica.<sup>48</sup> As outras experiências ficam a cargo das ONGs e das empresas que preparam a classe

---

<sup>48</sup> Jornal Brasil de Fato, 27/05/2009.



trabalhadora para realizarem trabalhos precarizados. Esta realidade é fruto de múltiplas determinações marcadas pela natureza fragmentada.

A materialidade da experiência de EJA reflete o movimento da política neoliberal de natureza ideológica, sob a qual se tenta arbitrar a educação destituída de pressupostos e conteúdos teóricos e práticos capazes de produzirem outras referências políticas, procurando eliminar qualquer resistência ou alternativa que possam colocar em xeque as finalidades dissimuladoras do estreitamento educação e mercado. Além de proporcionar outro movimento que corresponde à estrutura funcional do capital e à ampliação de suas condições materiais, que exigem diversificações do mercado e das relações sociais.

Nos comentários dos pesquisados, percebe-se a contradição fundante da prática social dos trabalhadores em EJA, enquanto forma e conteúdo do conceito desta modalidade da educação e as experiências que materializam ao fazer-se neste processo de trabalho. Ao mesmo tempo em que aparece a educação como refugio, como processo de certificação, aparece como resgate à “cidadania”, também aparece no seu fazer diário como “direito”, ao mesmo tempo se colocam no lugar dos alunos trabalhadores.

O significado das categorias “cidadania e direito”<sup>49</sup> que os professores trazem vem carregado de ideologia. O primeiro e decisivo problema da concepção cidadã se materializa nas terríveis divisões e a desigualdade social reinante, como resultado de uma ordem perversa, mas não ressalta a existência da dominação de classe que a sustenta. Não enfatiza que a concentração total da propriedade dos meios de produção e o monopólio das finanças estão nas mãos de uma cada vez mais reduzida quantidade de grandes grupos multinacionais; são a causa de toda a desigualdade.

Para os defensores desta concepção, a fonte da desigualdade não está no sistema de produção capitalista, mas no âmbito da distribuição. Prega-se que é possível superar os graves e crescentes problemas sociais pela inclusão social, sem mexer na infraestrutura econômica e na estrutura da sociedade. Esses argumentos da possibilidade de uma cidadania sem destruir o capitalismo, seus defensores, costumam acentuar a possibilidade de uma gestão pública diferenciada a partir da participação política ampliada dos cidadãos, como acontece com o Brasil atualmente.

A teoria da cidadania cumpre uma função ideológica ao falar da igualdade, e que todos os cidadãos têm os mesmos direitos. Segundo Wood (2003, p. 195),

---

<sup>49</sup> Trabalharei com os conceitos de democracia burguesa, cidadania e o direito, a partir das seguintes fontes: WOOD, 2003; WELMOVICKI, 2001; FELIPPE, 2008.

o efeito das novas pressões ideológicas que a classe dominante submeteu o conceito de democracia ao exigirem a alienação do poder e a separação clara entre “democracia” e “*demos*”, foi a mudança de foco da democracia. A democracia “passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual.

Essa é uma arma fundante para disputar a consciências dos trabalhadores. A ideia de a educação ser igual para todos, que há oportunidades iguais, esta difusão enfática nas práticas sociais da vida de todos os trabalhadores, oculta o domínio da propriedade privada dos meios de produção e do poder econômico, impedindo a igualdade real. Sendo que vivemos na realidade objetiva o “apartheid da educação”. Esse processo vai formando-os numa perspectiva não da classe, mas na perspectiva do indivíduo, em detrimento de formas coletivas.

Parafraseando Wood na nossa sociedade capitalista, os produtores primários são sujeitos a pressões econômicas independentes de sua condição política. O poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores não depende de privilégio jurídico nem de condição cívica, mas do fato de estes não possuírem propriedade, o que os obriga a trocar sua força de trabalho por um salário para ter acesso aos meios de trabalho e de subsistência.

Os trabalhadores da EJA estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros. A separação da condição cívica da situação de classe tem, assim, dois lados: o direito de cidadania não é determinado por posição socioeconômica e, nesse sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal; e a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe. A democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe.

Presenciamos essa teoria no século XXI, da ideologia reformista da colaboração de classe, em que se conquista a inclusão social através de uma simples gestão “popular” e democrática do estado. Em palavras de Marx e Engels (2011), a “guerra social” é permanente, capital e explorados, a lógica do lucro contra a lógica social, ou seja, capital e trabalho continuam a enfrentar na luta implacável de todos os dias. A proposta da cidadania evita que os explorados tomem consciência dessa contraposição e se converte em um instrumento de organização independente da classe trabalhadora.

Nesse processo, ao lecionar para os alunos da EJA, esta experiência materializa o “ser professor”. Aprenderam a ser professor, ser respeitado num espaço particular, possibilitando o desenvolvimento de formação enquanto profissional. Esta prática social constituída enquanto

experiência vivida, percebida e compartilhada na formação dos mesmos, se produziu e se reproduz através de intensas relações sociais.

A experiência da EJA é uma experiência muito interessante, porque em primeiro lugar eu lembro de algo marcante em relação a isso é o fato de que quando eu entrei para dar aula aqui na EJA, eu já tinha começado no município e o primeiro ano no município foi “pauleira”, é tu desceres no Vietnã, no Iraque assim de para quedas e os oficiais dizem assim “tomem aquela colina mas tá aqui a tua “arma” e te vira”. Eu tomei um “laço” no primeiro ano que foi difícil, pensei até em desistir, mas aí fui. (E11)

A experiência da EJA é a experiência do respeito, porque aí também tem uma mudança de perfil de aluno. Quando eu comecei aqui na EJA, nós tínhamos os alunos cuja a média de idade era de 30 anos para cima, muitos com mais de 40 anos que retomavam os estudos depois de muitos anos, depois de uns 20 anos, 30 anos retomavam, então eles vinham de uma outra experiência de escola. Uma das primeiras coisas que eu nunca me esqueci, que me chamava atenção era que todos me escutavam, tu até achavas que ficava cansativo mas não, eles te escutavam, eles faziam perguntas dava pra fazer umas coisas bem dinâmicas e terminava às vezes o período, 10 horas e eu nunca me esqueci que uma vez eu terminei a aula e eles ficaram ali sentados e deu aquele minuto e um deles disse “professor nós podemos sair?”, aí eu fiquei assim... (E4)

Então eu sempre brincava assim, os primeiros 2, 3 anos na escola eu disse eu sou professor na EJA no Paulo Freire, lá eu sou professor, aqui eu sou monitor, eu sou guarda penitenciário, eu sou enfermeiro eu sou de tudo menos professor. (E4)

Neste movimento os professores fazem comparações entre a escola da EJA em que lecionam e com outras escolas regulares, tanto as municipais quanto as estaduais, nas quais se situam a materialidade da dureza da vida, que são os reflexos do ápice das contradições sociais, que se encontram na periferia.

Trabalhar com a EJA contribuiu muito porque a minha autoestima do que é ser professor e de ser valorizado por tu teres o conhecimento, por aquilo que tu podes transmitir – por aquilo que a gente estudou também – é estudou e tudo mais, o retorno foi aqui que eu tive e aqui as minhas aulas eu preparava melhor porque Os alunos te perguntavam coisas, então foi muito bom. (E7)

O EJA é um resgate da cidadania – é um resgate de vida né, nos humaniza – e as nossas formaturas aqui são muito comoventes, pelo agradecimento que eles davam que eles se sentiam agora gente, porque recebiam agora... então isso aí pra nós assim tu vê também o avanço, não tem preço, eu me lembro assim que algum tempo atrás veio um aluno aqui que acho que se formou aqui com 24, 23 anos e veio um dia “professor, eu to fazendo sociologia na UFRGS por causa do senhor, pr causa das tuas aulas” eu fiquei até meio sem jeito – é a gente fica emocionado né – aí eu “é tu tá fazendo” e ele “é professor, as tuas aulas fizeram a minha cabeça”. (E3)

Ser professor do EJA, se tornou algo muito importante porque ele me deu a medida do que é ser professor, porque aqui eu aprendi o que é ser professor, claro que o pessoal tem maturidade e tudo mais e isso também depois pra dar aula pra adolescentes, que com o tempo tu vais aprendendo a trabalhar com eles, me ajudou bastante. (E7)

Neste estudo ficou evidente a intensa e forte interferência das experiências dos trabalhadores em educação, no ensino público estadual, carregado de uma materialidade histórica de péssimas condições de trabalho, baixa remuneração, em relação ao ensino público municipal. O desrespeito à categoria dos professores por parte do poder público estadual demarca essa materialidade histórica, pelas lutas e organização gradativa do magistério. Também possibilitou a construção de uma cultura contragovernamental em relação à

capacidade do poder público estadual para gerir a escola pública e os professores que compõem seu quadro.

Todos os entrevistados comentaram esse processo, muitas vezes citando o que foi o CEPERS e como o veem atualmente, refletindo a falta de estímulo dos trabalhadores para lutarem por suas causas. Alguns colocam suas experiências anteriores à participação das greves onde eles lutavam não só por salários dignos e melhorias das condições de trabalho, mas pela resistência política e pressão sobre os órgãos representativos.

[...] a política, não no sentido da política partidária, mas a política enquanto discussão da sociedade e seus caminhos tá muito longe da escola, talvez por essa questão de sindicato, durante muito tempo a esquerda dizia assim “olha venha conosco que nós vamos trazer o paraíso pra vocês, pra classe trabalhadora em geral” e os sindicatos por exemplo, no início são de esquerda e todos os sindicatos de magistério apoiaram, agora, aqui no Rio Grande do Sul, o sindicato é só uma história “olha, nunca nenhum governo de qualquer partido político apoiou as reivindicações do CEPERS, nunca, jamais, sempre pau e pau...” acho que o melhor nessa situação foi o governo Olívio Dutra, só que a cada eleição, por exemplo, a esquerda pega o aparelho do sindicato para apoiá-la na próxima vitória política, ganhou o governo, como agora o senhor Tarso Genro diz “olha, esqueçam o que eu prometi pra vocês” então o CEPERS é assim, então eu acho que são questões que vão além dessa política partidária ou de uma possível aproximação da sociedade. (E7)

Analisar estas falas dos trabalhadores em educação, o “ser professor da EJA” é ver materializado como estes se formam “no e pelo” trabalho, é apreender o trabalho docente como um processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção, criação e reprodução da existência. Nestes espaços singulares, eles forjam suas experiências de “luta e reluta” de “resistência e desistência”, frutos das dimensões contraditórias que se manifestam na prática de cada professor.

Uma coisa que eu gosto em ser professor é da autonomia, ninguém é teu patrão, nem a direção da escola, ninguém é teu patrão. Então isso é uma coisa que pesa muito na hora, por isso que quando eu penso, às vezes até por uma questão de melhoria salarial, fazer um concurso numa outra área, eu penso assim “eu não vou conseguir ficar de novo o dia inteiro em um escritório fechado... burocrático” porque essa coisa de cada ano você ter uma turma diferente, você ter movimento, isso é uma coisa que pesa muito, então é uma coisa que é a favor assim. (E7)

Como assim? Autonomia? Na análise das entrevistas, há contradições entre a formação do professor que luta, que tem uma posição de classe bem definida, e aquela formação do trabalhador com níveis ou graus de consciência de classe. Estas são materializadas em práticas com evidentes elementos de alienação e ideologia não possibilitando uma maior análise da autonomia “do e no” processo de trabalho. E esses elementos reforçam e colocam a EJA como fruto da desvalorização do processo histórico.

O nosso papel como professor é de problematizar as questões com os alunos e isso é uma coisa que a gente não vê muito – só alguns professores, isso tu identificas – exatamente – ou é de história, ou de sociologia ou alguma

pedagoga – é e hoje eu vejo assim, a política, não no sentido da política partidária, mas a política enquanto discussão da sociedade e seus caminhos. (E4)

Nós recebemos o refugio da escola pública atual, então uma gurizada muito mais jovem, com 19, porque a partir de 18 que podia entrar aqui, então com 19, 20 e 21 anos muitos deles pra fazer o Ensino Médio, mal sabendo ler e escrever, com sérios problemas de digitação, ortografia, os trabalhos, eu lembro que teve um ano que eu dei aula pro que seria a 8ª série aqui à noite e dava pena de alguns alunos, até a gente brincava dizendo esse pessoal aqui precisa passar inclusive por um processo de realfabetização, o pessoal precisa agora, enquanto adultos, aprender a escrever e eles não aprenderam, e qual é o histórico, às vezes tu perguntava e muitos “eu rodei 5 anos em tal série, rodei 6 anos”, então assim chegou o refugio – é o que não dá mais no regular – é o que não dá mais acaba jogado... (E9)

EJA no caso, é supletivo entre aspas, o nome muda mas é sempre a mesma coisa, é supletivo, é EJA, é tudo parecido, né educação de jovens adultos é tudo a mesma coisa e a gente fica muito esgotado, atendendo e fazendo aquelas “ah semestre que vem então” mas nós recebíamos alunos no meio do semestre e aí tentávamos adaptar esse aluno conforme a capacidade dele de se adaptar e ele acabava se junto com os outros muitas vezes, iniciando na metade do semestre... (E10)

O movimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é constitutivo de um processo histórico destinado a uma classe social determinada, a dos trabalhadores despossuídos. Estes, subdivididos em escolarizados e não escolarizados, carregam todas as mazelas, fruto de um sistema que nega à maioria dos seres humanos a cultura, o lazer, o trabalho digno, as garantias legais, as condições de saúde, a moradia, o transporte, a alimentação, as aposentadorias, e outros elementos necessários à existência material e espiritual. Nesse sentido, tais seres humanos sistematizam suas consciências, a partir de suas experiências vividas e dos espaços em que há o debate e o compartilhamento sobre sínteses históricas do seu próprio tempo.

[...] eu vejo, o professor da EJA como, eu acho que o trabalho é muito maior do que isso, é muito mais amplo né, tu trabalha com questões do cotidiano, da vida né, com questões, problemas, eu acho que a gente consegue abrir... o aluno da EJA é um adulto ainda infantilizado eu vejo né, eu trabalhava com pessoas idosas que eram que nem crianças assim, né e que traziam não só assim, na questão do conhecimento assim, mas de terem preconceitos né, de trazerem uma cultura muito cheia de preconceitos assim, né eles era, é um reflexo disso né e eu acho que a gente mesmo com aquele velhos né, tu conseguir conversar com eles sobre isso né, eles descobrindo coisas, o que eles falavam depois né das mudanças na vida assim né, no convívio com a família, com os netos né, as pessoas são muito conformistas né. (E8)

Segundo Wood (2003, p. 91) a experiência é vista como mediação entre o ser social e a consciência social, em que o ser social determina a consciência, que por sua vez é em si uma força material e assume uma variedade de formas empíricas, historicamente específicas, pois o processo histórico intervém nas formas da consciência. Situações de classe criam de diferentes maneiras, formas variadas de consciência. “Experiência” (WOOD, 2003, p. 90) então se refere ao modo como as pessoas vivem o modo de produção. Nesse sentido as relações de classe assumem formas “imperfeitas” ou “parciais” (Idem, ibidem, p. 97) de consciência popular, como expressão de classe e de luta de classes, válidas nas circunstâncias históricas.

Thompson (1987) traz contribuições necessárias para que Wood possa apresentar esta análise sobre a experiência vivida e percebida do coletivo, enquanto que Rosa Luxemburgo também contribui discutindo a experiência vivida dos sujeitos, da massa na luta política, a partir de uma época que produziu seu próprio produto material, e trago para nós o “compartilhar”, pois só podemos perceber as experiências vividas numa base concreta das relações sociais, num tempo e espaço histórico compartilhando-as, dependendo das condições objetivas.

Continuando a apresentar as contradições presente nesta pesquisa, os trabalhadores em educação da EJA que foram forjados, na pele, a materialidade de classe. Alguns deles apresentam uma crítica dura à certificação desta modalidade, o “esvaziamento” no espaço escolar e como veem os gestores da educação constituídos por diferentes técnicos, mas ao mesmo tempo consideram a forma e o conteúdo diferenciados para essa modalidade de ensino.

Na verdade assim a EJA é vista pelos gestores da educação, pelos técnicos, como eu digo, que ficam em seus gabinetes refrigerados, pensando em formas pra nós aplicarmos na sala de aula, o EJA é o refugio da educação é aquilo que sobrou, é o que restou, então o que acontece o pessoal olha assim pra esse pessoal e “não, não eles não tem direito” mas escuta, tem direito sim, “porque tu vais dar pra eles história, Grécia antiga”, eu não digo que vou fazer aqueles cursos extensos de Grécia antiga, mas eles tem direita a essa informação a questão de todo esse acúmulo de conhecimento da humanidade. (E4)

Hoje acho que 90% dos alunos querem certificados. E a própria secretaria esses bandos de vagabundos, esses ministros da educação sem nada de educação, então pra isso certifica, se os caras sabem, não sabem, não interessa, o negócio é o certificado. (E1)

A certificação nos cursos de EJA na rede pública é uma materialidade que reflete a lógica do mercado capitalista através dos exames (art. 37), ao mesmo tempo em que o MEC coloca os exames de certificação em EJA como mecanismos que procura validar experiências de vida não escolar e história escolar construtoras de saberes, na prática os exames servem para eliminar disciplinas por meio da lógica dos módulos. As soluções por meio de exames não garante a formação necessária ao Ensino Fundamental e médio, servindo exclusivamente para a certificação exigida pelas empresas que empregam força de trabalho precária e para a correção de fluxo nas estatísticas governamentais.

Nesse sentido, os exames fazem parte das soluções neoliberais que buscam diminuir a responsabilidade do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos, em que o Estado garante apenas os mecanismos de certificação, abrindo mão das bases necessárias para o processo de formação.

Numa das escolas onde a pesquisa se realizou, o NEEJA que é os antigos CEES fruto de uma realidade militar brasileira, cuja filosofia é desenvolver a educação como direito de todos (espaço democrático), propondo educação transformadora, libertadora e questionadora da realidade e através do diálogo garantir a participação de toda a comunidade. Isso se materializou até o ano de 2007. A partir deste momento se constituiu num espaço aplicador de exames de conclusão, cuja justificativa é a possibilidade de os alunos alcançar melhores condições de inserir-se no mercado de trabalho e integrar-se à sociedade. E ratifica que o objetivo desta modalidade é oportunizar situação de aprendizagem, respeitando as características próprias do aluno trabalhador.

Nesse sentido, o currículo e a estrutura se dão a partir de espaços singulares com cabines para estudo, que permitem ao aluno ter acesso ao material, individualmente, em qualquer horário, tirar dúvida com os professores para realizar o exame das disciplinas que ele precisa para receber o certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou médio. Este processo retira o direito do aluno do encontro com os outros alunos, a troca de experiências, a amorosidade das relações, enfim, a ausência do estado na garantia de fato da educação para este universo de alunos. Os relatos de professores apresentam desde uma leitura crítica até reconhecer as contradições da luta ao se organizarem para não transformar aquela escola apenas em espaço de aplicação de provas.

Fiz trabalhos com ele de antropologia: família e parentesco que foram muito ricos e também tem o seguinte, o nível deles, eu lembro que os primeiros 3, 4 anos eu recebi trabalhos de alunos aqui, eu diria que são quase que praticamente de nível acadêmico, muito bem escritos, muito bem redigidos, bem debatido, um português excelente, porque eu trabalhei muitos anos com o pessoal do médio então eles já tinham um português excelente e também por exemplo essa questão de letra, com letras emendadas legíveis... curiosamente até eu acrescento que nos últimos 3, 4 anos, antes de ser fechada esse projeto de EJA, depois da gente brigar com meio mundo e com o estado, nós recebemos ordens da mantenedora de organizarmos Regimento e o PPP sob as novas concepções da Educação de Jovens e Adultos: desenvolver conhecimentos, “habilidades” e “competências”, ou seja, fazer as provas, tirar dúvidas e aplicá-las. (E3)

Esse colégio era totalmente diferente era melhor do que é agora, então nós tínhamos alunos... aí mudou o governo e nós passamos a ter alunos no presencial, então essas salas eram cheias de alunos, salas pequenas – tinha movimento – era muito bom trabalhar assim, eu sempre gostei de dar aula né, e aí nós começamos a dar aula... então aqui por exemplo era maravilhoso, quando as turmas eram pequenas no início do semestre sempre enchia lotava tinha gente nos corredores, no pátio então, não cabia todo mundo na sala de aula mas, com o passar do tempo, os alunos acabam desistindo, porque eles pensavam que era muito fácil e aí eles viam que é uma aula e aí a maioria, não todos, a maioria dos meus colegas dava aula de verdade, dava aula, cobrava trabalhos, etc. Mesmo sendo um presencial, entre aspas, flexível, porque no EJA eles podem entrar e sair a qualquer momento e em qualquer época, pra nós aqui sempre é um problemão né, porque nós sempre fomos acostumados a começar as aulas, iniciam em março, terminar no meio do ano... (E2)

A escola nesta materialidade pouco constitui um espaço que possibilita o desenvolver do “vir a ser” dos trabalhadores, pois não há momentos para o diálogo que possibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas. Freire (1992, p. 118) coloca que somente o

debate instiga o posicionamento crítico, despertando o interesse pelo conteúdo das relações sociais e sua materialidade em experiências de “classe para si”. “A educação presencial é necessária e essencial nesta modalidade da educação, pois os alunos precisam de no mínimo do Ensino Fundamental para poder ler e escrever qualquer materialidade sem interlocutores.” (VIERO, 2008, p. 299).

Então a minha aula sempre foi muito assim de conversar, a gente fazia seminário, eu fazia só seminário, não tem como tu só falar, então formavam grupos que trabalhavam em sala de aula porque eles não tinham tempo de se encontrar em casa, pesquisavam e apresentavam os trabalhos para os colegas e assim íamos tirando as dúvidas e eu explicando, isso levava o semestre todo, mas era muito interessante. (E3)

A gente vê a mudança do aluno – ah é quando a gente dava aula era gritante a mudança – é gritante – os alunos da noite principalmente que eram trabalhadores eles faziam todos os temas faziam tudo, da noite o trabalhador faz e sabe que ele precisa mesmo, então ele faz tudo pra conseguir, tem mais aluno de noite do que de manhã e de tarde. (E2)

A interação, colocada pelos trabalhadores entrevistados, mostra que essa correlação entre o professor e o aluno em sala de aula é imprescindível, pois é um espaço fundamental para desenvolver os aspectos do humano destas pessoas envolvidas que, embora os jovens e adultos tenham conhecimentos práticos, em certo sentido não sabem que têm esse conhecimento, porque – como diz Paulo Freire –, lhes faltam falar sobre suas experiências vividas e percebidas, que possibilitam a reflexão. E neste terreno estes vão se constituindo:

Eu sou o que eu sou hoje porque alguém me ensinou, alguém me ajudou, porque eu vi meus colegas fazendo, eu fui criando, experimentando, mas alguém me deu um caminho e me ensinou a trilhar. E o caminho com certeza, foram os meus professores. (E9)

A EJA é fruto de um momento histórico de luta dos movimentos sociais. O formalismo dos dispositivos legais está presente, pois segue vigente nos países de Terceiro Mundo.

Esse formalismo dos países do Terceiro Mundo no desenvolvimento legal com o qual nos acostumamos a legislar foi estudado por RIGGS, Fred W. em 1964, um norte-americano, como muitos outros, que nos ajudam a compreender nossa realidade e que tem tempo para pensar e recursos econômicos para realizar estudos como o que menciono, nos mostra como os povos subdesenvolvidos traçam preceitos legais que estão longe dos que nosso mundo real necessita. (TRIVIÑOS, 2008, p. 5; RIGGS, 1964).

Os dispositivos legais no campo da educação e em outros setores seguem este formalismo, porque são organizados pela classe dominante. Mas o formalismo da expressão legal é um simples detalhe no quadro de nossa realidade educacional. A lei, em comparação



com outros fatores, alguns externos, de natureza essencial, são decisivos na vida dos povos do Mercosul.

As leis são elementos essenciais para que o capitalismo possa se consolidar na sociedade. Com as mudanças ocorridas a partir da Constituição da República, 1988, a EJA é configurada como necessidade formal; a educação é colocada como direito de todos e dever do Estado sem limite de idade. E a nova LDB-9394, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, complementa-a com seus aparatos regulatórios como reforma da educação tecnológica, implantação de programas de formação de curto prazo em nível médio e fundamental que articulam formação técnica com a escolarização.

Como exemplos temos o ProJovem e o ProEja; a implantação de programas de alfabetização de adultos de curto prazo, como Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado; a implantação do Fundo de Desenvolvimento e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB); a privatização, a fragmentação da educação superior por meio da Reforma da Educação Superior (REUNI),<sup>50</sup> o PROUNI<sup>51</sup> e a alteração na formação dos professores para os diferentes níveis e modalidade de ensino; além da definição de novos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e seus instrumentos de avaliação.

Em relação às particularidades da modalidade da EJA, a nova LDB reforça o compromisso formal do Estado com o direito a educação para todos, mas recorre às parcerias para efetivação das ações na EJA, reafirma esta educação voltada para a reposição da escolaridade, concebe o aluno da EJA como trabalhador, mas mantém caracterização de ensino supletivo, conservando os aspectos ideológicos de que para trabalhadores é suficiente uma educação compensatória, resumida e conseqüentemente empobrecida, contribuindo de forma significativa para seu esvaziamento no interior do sistema público. (Art. 4, 5, 37 e 38).

Os professores percebem essa formalidade da lei materializada na prática pedagógica:

EJA no caso, é supletivo entre aspas, o nome muda mas é sempre a mesma coisa, é supletivo, é EJA, é tudo parecido, né educação de jovens adultos é tudo a mesma coisa e a gente fica muito esgotado. (E3)

---

<sup>50</sup> A Reforma Universitária (REUNI) promove uma expansão desordenada das instituições federais de ensino superior, aumentando vagas sem a contrapartida do aumento de recursos materiais e humanos, comprometendo o tripé (ensino, pesquisa, extensão), que é a base das universidades brasileiras, uma conquista das comunidades acadêmica e estudantil e da própria sociedade, que começa a ser abalado e a própria pesquisa começa a servir diretamente aos grandes grupos econômicos representados nas fundações de direito privado incrustadas na estrutura universitária. (SOUZA, 2013, p. 7).

<sup>51</sup> ProUni compra de vagas, na maioria dos casos ociosas, nas instituições privadas, a um custo-aluno quatro vezes maior do que na rede pública, segundo o ANDES/SN, salvando muitas destas universidades da falência pura e simples. (SOUZA, 2013, p. 7).

A LDB 9394/96 representa um formalismo na medida em que propõe ações, mas não cria condições reais de frequência e permanência dos alunos nos programas de EJA. Isso reforça mais uma vez a ideologia de longa data que perversamente culpabiliza-os pela evasão e conseqüente fracasso.

[...] atendendo e fazendo aquelas “ah semestre que vem então”, mas nós recebíamos alunos no meio do semestre e aí tentávamos adaptar esse aluno conforme a capacidade dele de se adaptar e ele acabava se junto com os outros muitas vezes, iniciando na metade do semestre... mas a gente cobrava aquela coisa que o professor sempre cobra, participação, a presença não podia ser obrigatória, porque a presença ela é um limite mas a gente fazia a chamada pra gente ter um controle né. (E3)

Outro elemento que se destaca, em especial na EJA, é o papel das fundações e ONGs no campo educativo. Estas recebem recursos públicos e financiamento do governo e desenvolvem as políticas sociais seguindo os aspectos ideológicos das empresas, e ainda aparecem como produção da empresa. Segundo Vieiro (2008), a Fundação Roberto Marinho é um exemplo materializado. Esta participa de iniciativas governamentais desde 2000 desenvolve 35 projetos dos quais 23 são voltados especificamente para a educação.

Segundo Neves (2005), a TV Futura e as Organizações Globo são empreendimentos empresariais na área da educação, que engloba organizações sociais e empresas. A mais forte deste movimento é a Organizações Globo, que atua na execução do Telecurso 2000, abrangendo Ensino Fundamental, Ensino Médio e área profissionalizante, em que o Ministério da Educação interage com mais 8 ministérios e 27 secretarias estaduais.

Para a autora, este é o maior programa de educação a distância em execução no país, o qual segue as orientações curriculares do Ministério da Educação e sua programação de aulas é transmitida por dez emissoras de televisão. Além de assistir ao programa em casa, o aluno pode dirigir-se a uma telessala localizada em empresas, igrejas, escolas públicas e comunidades espalhadas pelo território nacional, onde os orientadores de aprendizagens, além de capacitados no uso da metodologia de ensino, difundem as concepções neoliberais de trabalho e de cidadania.

Dentre os aparatos de regulamentação da EJA que asseguram os princípios neoliberais estão as Diretrizes Curriculares Nacionais – Parecer n. 11/2000. (CURY, 2000). Estas enfatizam a flexibilidade curricular desde a concepção das competências pedagógicas, apresentando como princípio metodológico identificar, conhecer e valorizar as múltiplas experiências de trabalho e de vida, transformando-as em soluções pedagógicas mais justas e eficazes. A partir desta perspectiva elas propõem métodos ativos como forma de lidar com a fadiga dos alunos. Ao vincular a EJA ao mercado de trabalho, enfatizam a preparação para o

trabalho e a cidadania no sentido de que os alunos devem continuar aprendendo, para que sejam capazes de se adaptar a flexibilidade das ocupações e aperfeiçoamentos posteriores.

Isso reflete o apartheid da educação. O neoliberalismo descobriu um grande feito: que classes social diferentes devem ter uma educação diferente de acordo com seu lugar social no processo de produção e circulação de mercadorias. É a ideologia da “regulação das aprendizagens” de Perrenoud com suas competências; cada escola deve ensinar seus alunos de acordo com as expectativas na vida, nem todos aprenderão a mesma coisa, nem todas as escolas ensinarão a mesma coisa. É a clássica educação de classe, para os burgueses e seus herdeiros uma educação clássica – universal, ciência e cultura geral – e para os trabalhadores e seus filhos apenas o estritamente necessário para servir ao capital. Não é à toa que a alfabetização deve abranger todo o Ensino Fundamental, e em alguns estados, toda a educação básica.

O Plano Nacional da Educação (Lei n. 10.172/2001) também está de acordo com os demais aparatos que regulamenta a reestruturação do Estado desde os princípios do neoliberalismo, repassando para as empresas os rumos pedagógicos da formação dos trabalhadores, tanto no que concerne as parcerias com a justificativa de aproveitar trabalhos comunitários das entidades da sociedade civil para a EJA, como incentiva as empresas públicas e privadas para a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, quando como a condições de recepção de programas de tele-educação.<sup>52</sup>

Vieiro (2008) aponta, amparada em Davies (2001), que as implicações tanto do FUNDEF como do FUNDEB para os alunos jovens e adultos direcionam para a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, pois essa é uma forma de “racionalização” dos recursos humanos e físicos que resultam na intensificação das matrículas, superlotando as salas de aula sem gastar com mais professores e pessoal de apoio e em novas instalações físicas.

---

<sup>52</sup> Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), capítulo que trata da EJA (objetivo, 8, 14 e 23).

## 16 OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA EJA

Em países de Primeiro Mundo esta formação para os trabalhadores não é prioritária, tanto é que as primeiras definições de educação de adultos estavam impregnadas dos anseios de tais países. A prática dessa modalidade se concretizava em atividades culturais para alunos maiores de 18 anos. Foi somente na Conferência Mundial em Chicago (1959), realizada pela profissão docente, que foi defendida a ideia de que os programas de EJA devem atender às necessidades dos países.

Existe ainda no Brasil um produto histórico de analfabetismo como mencionado acima, equivalente a quase 15 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever.<sup>53</sup> Nesse sentido, faz-se necessário continuar analisando o FMS, uma vez que a desigualdade na escolaridade acompanha as conhecidas desigualdades da sociedade brasileira, ajudando a reproduzi-las. Vários são os motivos que levam a essa situação; todos já bastante conhecidos: além dos fatores sociais que condicionam a aquisição da escolaridade, o acesso é restrito na educação infantil e há níveis insuficientes de permanência e desempenho no Ensino Fundamental, unido ao tema das desigualdades e da baixa qualidade do ensino ofertado. Com isso, produzimos uma escolaridade insuficiente para quem permanece no sistema, e afastamos da escola um contingente significativo de pessoas que não completam sua escolaridade.

Nossa realidade social tem uma ideologia própria fruto do modo de organização capitalista que precisa destas ferramentas para sustentar a produção social. Segundo Marx (1983, 24),

na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessidades, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.

Dessa forma, o conjunto das relações sociais, sendo capitalistas, determina as matizes da educação e de todos os elementos constitutivos desta sociedade. Esta carga é ideológica, pois representa “o tipo de conhecimento” que só é aceito por um tipo de pessoas ou classe, e não por outras.

---

<sup>53</sup> Dados divulgados pelo IBGE no documento denominado “Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos”, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD e do Relatório do Conferência Nacional de Educação Básica/ março de 2013.

Mészáros (2004) nos auxilia a compreendermos como os FMS, em nosso caso, a EJA, estão mergulhados na ideologia da ordem de reprodução social do capital. Seguindo o caminho histórico, este mostra alguns elementos através das políticas econômicas, sociais e educativas de um imperialismo global que fazem acentuar, a cada fase, o aprofundamento da injustiça e da iniquidade tanto dentro das nações como no sistema internacional. E as instituições, citadas no capítulo acima sobre a educação pública, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), determinam, pautados em uma política específica, a constituição das bases legais, até mesmo as que determinam as diretrizes para a educação, que muitas vezes não atendem à realidade e ficam apenas no papel, não garantindo a sua materialidade.

Nesse sentido as nossas leis, e principalmente as leis que regem a educação, carregam materialidades de uma política ideológica de submissão e pouca formação (conhecimento) para os povos do Terceiro Mundo. Isso ficará mais claro quando destacarmos as leis e diretrizes que nos regem atualmente.

Todo esse processo de submissão e apartheid da educação, que é camuflado pela ideologia propagada, “a de que somos povos livres, independentes, que podemos escolher nossos caminhos enquanto cidadãos”, começou bem antes do Consenso de Washington, em 1989, ou seja, num longo processo que, possivelmente, se iniciou em Paris na França em 1938, com a realização do Colóquio de Walter Lipmann, de intelectuais liberais.

O Consenso de Washington, de 1989, reuniu algumas de nossas lideranças latino-americanas com peritos norte-americanos para resolver assuntos econômicos, políticos e sociais que deveriam ser pensados primeiramente no interior de nossos próprios países. Sabemos que Adam Smith deu vida ao liberalismo no século XVIII que apregoava a livre iniciativa e a não interferência do Estado no desenvolvimento das atividades econômicas dos países.

Depois da crise mundial de 1929, o presidente americano Roosevelt, em 1933, seguiu as ideias do economista inglês John Keynes, que se pode sintetizar na ideia do Estado do bem-estar, que foi seguida por vários governos europeus, entre os quais podemos mencionar Inglaterra, Alemanha e França. E também por países latino-americanos, especialmente da década de 1940 em diante, como o Brasil, a Argentina, o Chile, o Uruguai, entre outros. (TRIVIÑOS, 2007). Já fizemos essa discussão no capítulo 14 sobre a constituição do Estado.

A partir da década de 1990, observamos o recrudescimento ainda mais acentuado da presença do Estado nas questões sociais. Os anos 1990 constituíram um tempo maldito para

os seres humanos pobres do Terceiro Mundo, pois os aspectos sociais foram abandonados, até mesmo a educação pública, já que se pregoavam que “cada pessoa devia cuidar de sua saúde, de sua educação, de sua aposentadoria, etc.”

O Colóquio de Walter Lipmann tiveram por objetivo fundamental deliberar sobre a necessidade de adaptar o capitalismo à nova realidade da sociedade do século XX. Os especialistas no estudo sobre o capitalismo creem que aí está o berço da política ideológica do neoliberalismo. Este rejeita a ideia que o Estado desenvolva atividades assistencialistas. Estas como a educação, a saúde, a aposentadoria, e outras semelhantes, devem ser próprias da sociedade civil.

Os exemplos concretos de dois países capitalistas – os EUA e a Inglaterra, governados por Ronald Reagan e pela primeira ministra Margaret Thatcher respectivamente – são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento do neoliberalismo no mundo. Como dito acima, Reagan e Thatcher tiveram a colaboração das universidades dos países do terceiro mundo. 2004

Nesse sentido o Consenso de Washington não teve outro objetivo que ajustar os últimos detalhes preparados durante um longo processo desde o Colóquio de Walter Lipmann, em 1938, de intelectuais liberais.

Segundo Antunes (2004, p. 1-2), o neoliberalismo iniciou-se no Brasil em forma oficial e aventureira, quando tomou posse Collor em 1990. Foi substituído em 1992, depois do impeachment pelo seu vice-presidente que governou até 1994. Depois, em 1995, FHC que implantou uma racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores, visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país.

Este processo histórico tanto mundial como nacional influenciou os FMS, como citados acima, incluindo o educativo, e conseqüentemente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), inspirados nos princípios do neoliberalismo global. Estas instituições vão influenciando a educação, os currículos e a formação dos professores de educação básica para o Mercosul e nações da América Central e da América do Sul. Os trabalhadores em educação, de modo geral, apresentam uma leitura crítica sobre a constituição de sua formação e da historicidade da educação, para países subdesenvolvidos:

Na nossa sociedade, a gente sabe muito bem quem manda. E eles querem um tipo de aluno e um tipo de profissional. E a faculdade segue aquela norma, não adianta, continua formando aqueles “quadrinhos” pra quando chegar na escola ela exigir dos quadrinhos da burocracia. Agora a coisa mais certa que eu acredito, é a questão do pensar, se der um exercício de lógica o aluno cai, não to falando de outro plano, a gente mesmo porque nós não fomos ensinados a isso fomos ensinados a ser um quadrinho. Essa é a nossa formação. Vê se a

formação da Inglaterra é assim, na Dinamarca é assim. Hoje se tu for dar aula de xadrez em algumas partes do estado, os pais acham que tu tá brincando, brincando e tu não tá ensinando. (E7)

Da minha formação, eu não botei em prática quase nada do que eu aprendi, há uma separação entre o que tu aprende e o que tu faz na hora que a situação acontece. (E1)

O quadro da formação dos trabalhadores em educação da EJA revela um grupo qualificado segundo as exigências da legislação, e extrapolando os níveis mínimos requeridos. Apenas um dos entrevistados não tem pós-graduação, os outros continuaram se “formando”: dos 12 entrevistados 5 se formaram na UFRGS, os demais em instituições privadas de ensino. Isso mostra a preparação e a linha teórica dada os professores em formação básica em nosso país.

Eles colocam mais que a formação nestas instâncias, as experiências construídas e organizadas, estabelecidas entre os alunos, colegas de trabalho e familiares. A prática do dia a dia da escola, do espaço da comunidade, foram e são fontes fundantes de conhecimentos profissionais e a sua materialização enquanto “ser professor” no “vir a ser”.

Os relatos mostram, parafraseando Freire, que ninguém começa a ser professor numa terça-feira às 4h da tarde; ninguém nasce professor ou é marcado para ser. Torna-se educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Sei que um processo de formação de qualquer profissional não está terminado, porque ele alcançou um diploma para desempenhar uma profissão, necessita ao mesmo tempo, capacidade para seguir as mudanças sociais e culturais e a capacidade para construir, também, para o seu desenvolvimento. Por isso que o desenvolvimento profissional do professor é tão necessário, talvez mais do que se realiza em qualquer profissão, de forma gradual e obrigatória para todos, descentralizado e gratuito.

Trago alguns apontamentos de Kincheloe (1997), autor que muito me agrada, sobre a necessidade *do professor como pesquisador da prática social*, um trabalhador em educação consciente da realidade em que vive com suas limitações e perspectivas humanas. Ou seja aquele que é capaz de se situar no momento histórico presente com compreensão do passado e das possibilidades que pode oferecer o futuro em relação à vida de seus alunos e seu destino como profissional. Ter a sensibilidade aberta para as mudanças profundas e para a transformação da sociedade.

Um professor com o conhecimento baseado na necessidade de atender ao ser humano num mundo dividido em classes sociais e contraditórias terá uma outra materialidade para ele, seus alunos e a sociedade. Nesse sentido, algumas falas de professores trazem a crítica aos próprios colegas por terem se constituído em “*professores de passagem*”. Esta crítica traz a

contradição fundamental da realidade social, pois remete de forma material e ideológica a desvalorização do processo histórico, que oculta o caráter contraditório do sistema capitalista presente na formação dos trabalhadores em educação da EJA, assim as próprias experiências da categoria desenvolvidas nesta sociedade permite a não organização da classe e de sua luta.

Eu pela minha experiência de 10 anos, tanto aqui no estado como no município, debates sobre a educação entre professores são mínimos, raras vezes eu assisti isso na escola, “vamos discutir agora essa nossa prática pedagógica e suas consequências”, ou, por exemplo, essa questão agora de escola e sociedade que na escola é um contexto, na maior parte das vezes o que você tem é um discurso pronto, então de repente você tem aquele professor que resolve fazer, como eu digo uma espécie que irrita profundamente, com essa história de “o que nós estamos fazendo com os nossos alunos, estamos educando para serem apenas os peões do jogo...”, mas professor não está disposto... é uma coisa muito pra fora entendeu, que não leva realmente a uma mudança social efetiva. (E8)

Porque eu acho que a maioria é desinteressada, acabei de te dizer a maioria dos professores que entraram – a nova geração – não estão nem aí e eu não vou batalhar por eles, eles não tão nem aí eu não vou batalhar, já batalhei com o meu grupo, que era a maioria na época, agora me sinto assim, não sinto vontade mesmo, porque vou vou me estressar, com um bando de professores supérfluos. (E2)

Eu sempre achei que o trabalho, eu sempre questionei tanto as umas colegas que eu via fazendo provinhas por exemplo e eu olhava os textos assim que não diziam nada com uma questões que não diziam nada e eu ficava apavorada com aquilo e eram pessoas que tinham passado pela faculdade, tinham algumas fazendo pós-graduação. (E10)

Só que essa geração jovem de professor, eu vejo outra coisa, nem todos vem com a cabeça no magistério, teve vários colegas que dava pra ver que estavam ali de passagem, que já chegaram dizendo “não, não é legal” mas só fizeram o concurso por causa do salário. (E11)

Formar um professor para trabalhar na incerteza é um dos elementos essenciais para a nossa realidade, pois a sociedade contraditória, globalizada, capitalista produz muitas experiências e rápidas mudanças que, muitas vezes, nos adaptamos sem pensar, como evitá-las.

As improvisações presentes no ambiente escolar e de vida precisam ser discutidas nestes espaços. Capacitar para o diálogo e a participação se faz necessário nessa materialidade, como diz Freire (1986): interação produzida pelo diálogo coloca os trabalhadores num processo de humanização destes envolvidos, compartilhando suas experiências vividas e percebidas, que possibilitam a reflexão das mesmas e a criação de novas possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As reuniões pedagógicas é o único momento que a gente para pra refletir sobre a nossa prática pedagógica. A reunião pedagógica, isso é uma conquista né, essa reunião semanal é extremamente importante né, e nós fazíamos em muitos outros momentos, a gente fazia muito seminário né onde participavam professores, alunos, às vezes eram três, quatro noites de discussão, dois seminários por dia, onde participavam os alunos também né, claro que não dava pra ser todos mas participavam uns dois, três, quatro de cada turma né de todos os turnos, eu lembro que a gente estudou, não sei por quanto tempo, com todos, com alunos, funcionários e tal o conceito de totalidade né, quando a gente resolveu trabalhar, quando a gente tava trabalhando com totalidade de conhecimento, então a gente foi a fundo né, estudando o conceito de totalidade. Tinha pessoas de fora que



participavam mas tinha também os alunos discutiam junto né. Nós tínhamos momentos muito interessantes de estudos do CEMET que eu não sei se em algum outro lugar teve assim. (E7)

[...] reuniões pedagógicas [...] Até tem né, mas muito pouco, não vale muita coisa também né. Hoje não vale muita coisa, do jeito que tá, e hoje tá mais assim, por causa da troca de governo, o governo tem mandado uma cartilha pra nós né, o que gasta pra fazer uma cartilha né, tu tem que obedecer e fazer isso então não adianta reunião pedagógica. (E11)

Nas reuniões tem de tudo, os mais comprometidos, os mais ou menos, a gente se expõe de uma forma ou de outra, não é tão fácil fazer trabalho coletivo, com todos os professores no grupo, mas cada área se agrupa e se organiza... a totalidade que está desenvolvendo um trabalho, um projeto. (E12)

Este espaço singular e historicamente conquistado forma os professores para a profissão de luta. Em relação aos comentários dos trabalhadores em educação do município, a reunião pedagógica acontece uma vez por semana, sempre. Para eles se constituiu num grande avanço, como possibilidades de formação, debate sobre as formas de acontecer a prática pedagógica na materialização do currículo da EJA. Refletir sobre as experiências é uma maneira de luta contra a divisão social do trabalho: de quem faz e de quem pensa. É o momento de debates sobre a organização, enquanto categoria, para enfrentar os ditames da secretária de educação<sup>54</sup> que desrespeitam a gestão democrática construída historicamente pelos professores, junto a comunidade.

É nas reuniões pedagógicas, mesmo sendo momentos somente de trocas burocráticas (ênfase dada pelos professores do estado, como forma de resistência), que se possibilita um estreitamento nas relações entre os professores. Isso é um direito conquistado e garantido a partir das lutas dos trabalhadores em EJA ao privilegiar esse espaço, não para repetir “receitas”, mas para um desenvolver práticas sociais criativas que venha favorecer aos trabalhadores e seus filhos o desenvolver das potencialidades humanas.

---

<sup>54</sup> Há um intenso processo de luta dos trabalhadores do município juntamente com a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre. Estes realizaram o Encontro de Educadores no final de 2012, se reuniram em quatro formações na sede do Sindicato Municipal de Porto Alegre, e apontaram a necessidade de debater e contribuir para a construção de um projeto político pedagógico da Rede Municipal de Ensino / RME. Nos últimos anos a ausência de debates que atendam às demandas das escolas tem agravado cada vez mais as lacunas político-pedagógicas. A administração atual não os promove e não possui uma política educativa clara. Parâmetros curriculares são apresentados como listagem de conteúdos, sistemas avaliativos são pautados em dados estatísticos com o objetivo menor de serem politicamente capitalizados pela administração. As prioridades são definidas sem a participação da comunidade escolar e a autonomia pedagógica administrativa das escolas é desrespeitada.

O debate se iniciou no coletivo das escolas da RME, que apontaram diversos temas que envolvessem o cotidiano escolar, sendo priorizado os três mais recorrentes: Gestão democrática, Inclusão escolar e Condições de trabalho e saúde do trabalhador. Depois os professores de cada escola diagnosticaram seus problemas, analisaram cada um e apontaram uma proposição que foram debatidas e aprovadas nestes encontros. Cada tema foi debatido amplamente e se desdobrou em várias providências, ações e decisões na perspectiva de estabelecer relações democráticas entre o poder público, os professores e a comunidade, garantir uma prática pedagógica qualificada e comprometida com a inclusão escolar adequada à realidade dos alunos matriculados e, portanto, atendidos na RME, e por fim oferecer condições dignas de trabalho e salubridade laboral para os trabalhadores. Esta carta foi encaminhada para o prefeito, para a secretaria e para o conselho municipal de educação. Até o momento não tivemos nenhum agendamento de horário para discutir sobre estes apontamentos com o poder público.

Neste terreno vão aparecendo as contradições da própria divisão do trabalho, produto de um conjunto de relações sociais, os processos de alienação de si, do seu trabalho, do produto que se faz a partir do seu trabalho pedagógico transformando este como um meio para sua existência e não como uma atividade vital para o seu desenvolvimento enquanto ser social, histórico e natural (homem genérico e homem físico).

Como resultado deste processo, há uma correlação reprodutiva do capital que se expressa neste espaço, resultando na materialidade destes professores ao se constituir. Isso porque subordinam suas experiências vividas e percebidas seguindo os moldes do mercado e da mercadoria. A própria resistência deste, na reuniões, em relação ao processo de reflexão da prática como aponta Freire (1986) faz parte de uma fase longa que nasce com o industrialismo e continua se aperfeiçoando, pois nele a humanidade e a espiritualidade só podem existir no mundo da produção da mercadoria.

## 17 A MATERIALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EJA

*Eu tentei mudar a cabeça das pessoas, se tu perguntar pras pessoas de mim a maioria vai dizer que eu não dou aula de física, porque eu passo um ano sem botar uma equação no quadro, ou uma no máximo. Eu gosto de trabalhar com a mente, e isso foi o grande impacto assim quando eu entrei no magistério. (E1)*

Compreender a prática pedagógica dos professores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS, no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educativa. Ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como experiência herdada, vivida, sentida nas contradições entre trabalho e capital, resultam práticas sociais cerciadas pelos mecanismos da ideologia. Estes são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica, cujas categorias vêm sendo tratadas, de modo singular, nesta escrita de tese.

Ao longo deste trabalho venho apontando diversos aspectos que influenciam a prática pedagógica dos professores, que se expressam nas inquietações dos mesmos, que rondam o espaço escolar, a sala de aula, e outros momentos particulares presentes em suas falas. As reflexões aqui empreendidas são oriundas das inquietações vividas na realidade das escolas,

das trajetórias dos professores através de sua experienci-ação<sup>55</sup> e da prática social como múltiplos determinantes que refletem na prática pedagógica dos professores da EJA.

A sociedade brasileira do final do século XX viveu modificações expressivas no campo social e cultural, principalmente nos últimos anos do século XX. Dentre elas, destacam-se aquelas que são sociopolíticas, como o processo de democratização, oriundo de uma abertura política lenta e intensificada por movimentos sociais de diversas categorias de trabalhadores. Salientam-se as modificações no campo cultural, tais como a ampliação das inovações tecnológicas.

A possibilidade da circulação da informação em tempo real é um avanço, ainda que a maioria da população brasileira não tenha acesso à internet. Os terminais bancários foram informatizados, fazendo emergir novas práticas educativas. Todas as pessoas estão codificadas, seja via carteira de identidade, seja via cartão de crédito, dentre inúmeras senhas que vão sendo acopladas aos processos de identificação social, com fins mercadológicos e financeiros. Como salienta o professor E1:

No meu exemplo, eu gastava muito em livros né. Em livro estrangeiro. E agora não, eu tenho tudo na Internet. É mais acessível as coisas. Tu planeja as tuas aulas, as tuas coisas, sempre em busca da internet. Planejo... Vejo o que está acontecendo no momento, o que eu posso trabalhar, tudo através da internet. (E1)

A tecnologia, assim como outros aspectos criados pelo conhecimento da humanidade, sofre influências históricas, sociais (econômicas, políticas e culturais) e educativas, ou seja, é o reflexo intelectual de um período determinado deste desenvolvimento. Segundo Frigotto (2011), “a promessa iluminista do poder da ciência, técnica e ‘tecnologia’ – para libertar o gênero humano da fome, do sofrimento e da miséria – não se cumpriu para grande parte da humanidade”. E quando a tecnologia é democratizada e criada para satisfazer necessidades humanas ela é algo fantástico. Significa extensão, ampliação de sentidos e membros humanos. Agora, quando usada unicamente para lucro, mutila empregos e vidas. Ela tem de ter um uso social. O uso só de mercado pode mutilar e excluir.

Para Frigotto (2011, p. 2), a aquisição de tecnologia é vista como positiva não só para os cidadãos como também para as nações inteiras: “esta manipulação ideológica [...] passa a ideia de que o desenvolvimento dos países dependentes e subdesenvolvidos é mera questão de comprar dos países centrais a ‘tecnologia’ produzida ou desenvolver capital humano”. E mais:

---

<sup>55</sup> A categoria de experienci-ação é constitutiva da prática social, enquanto processo de luta no fazer-se do “dever”. Experienci-ação é termo sistematizado pela Carmen Bezerra Machado num dos seus escritos no XV Seminário Internacional para a Formação de Professores que se realizou na Venezuela em 2007, presente no livro **Cartas Educativas**: Uma experienci-ação de resitências, anúncios e fazeres. Organizadores Carmen Bezerra Machado, Ana Lucia Marcelino e Marnier Lopes da Silveira. Porto Alegre. Editora Itapuy. 2010.

novas tecnologias surgem a cada minuto, fazendo com que uma tecnologia comprada há pouco tempo se torne rapidamente ultrapassada. “A tecnologia, como força dominante do capital, acaba atuando numa lógica crescente de ‘produção destrutiva’. Para manter-se e para prosseguir, o sistema capital funda-se cada vez mais num metabolismo do desperdício, da obsolescência planejada, na produção de armas, no desenvolvimento do complexo militar, na destruição da natureza”, diz Frigotto (2011, p. 4).

Lobo (2011) explica que, nesse sentido, a tecnologia pode ser entendida como um elemento das forças produtivas que alimenta a própria reprodução do capital. Marx coloca que a máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a estas mesmas forças.

Segundo Lobo (2011), em muitas áreas a tecnologia tem sido vista como a solução para muitas questões, e não como simples ferramenta. Na educação, por exemplo, é como se todos os problemas de ensino-aprendizagem fossem resolvidos quando trabalhamos com data-show, com computadores ou algum instrumento mais moderno. A tecnologia passa a ser o próprio fim da educação, e não um meio para formarmos sujeitos com mais consciência crítica. Uma boa aula fica definida a partir dos recursos tecnológicos disponíveis. Essa é uma visão positivista da educação: as técnicas determinam o processo de aprendizagem. É claro que não vamos dispensar a tecnologia, que pode acrescentar muito ao processo: vídeos e sites educativos, por exemplo, são muito importantes, mas não podem ser pensados como se fossem facilitar o aprendizado sozinho. Essa realidade faz parte dos nossos trabalhadores em educação:

Mas na verdade nós somos alfabetizados pelo livro e os nossos alunos também estão sendo alfabetizados pelo livro esse contato escrito ainda é assim e essa ideia de uma geração digital, eu como sociólogo sou muito desconfiado disso aí é mais uma questão da mídia, na verdade você cria um pequeno segmento da juventude de alto poder aquisitivo que pode ser classificado assim porque os nossos alunos ainda estão dentro de um outro perfil, o antigo perfil e acho que vai demorar um pouquinho pra chegar a esse novo perfil – querendo uma mudança e não conseguindo sair dela – exatamente. (E3)

Na conjuntura em que realizei a pesquisa, alguns professores não gostam de lidar com a tecnologia, e outros dizem que essa ferramenta não fez parte da gama de sua formação. Mas a grande maioria vê essa tecnologia na educação necessária, mas a contradição presente, fruto da divisão do trabalho, coloca esta para divertimento e não para facilitar o desenvolvimento da organização e sistematização dos conhecimentos.

Ela por um lado veio beneficiar bastante a gente né. Hoje tu não precisa sair de casa pra fazer uma pesquisa, mas também torna tão falhado os alunos, a juventude que vem vindo aí. Por quê? Quando em sala de aula eles se

perdem no trabalho, invés dele procurar em um livro, ele vai lá na internet, aí ele consegue até um trabalhinho pronto, então ele não lê um livro, mesmo que seja uma literatura que tu peça pro aluno fazer, ele não vai, porque ele já tem todo um resumo na internet que ele consegue, ou ele paga pra alguém ir lá e buscar e trazer – é uma cópia – é uma cópia, aí tu vai fazer um debate, não sai nada – porque não sistematizou – não ele não leu, ele nem chegou a ler e aí assim, como é que tu vai fazer um debate em sala de aula com um aluno que não tem uma base pra fazer, né. (E7)

Eu tenho uma aversão à tecnologia, eu gosto disso aqui, que tu fala olhando para os alunos, da tua infância, a gente vê, o semblante muda, a fisionomia muda e quando a gente tá na sala de aula [...] isto pra mim é aula, aula a distância, não. (E2)

No que se diz respeito às relações que se estabelecem entre os alunos e os professores, uns com os outros e com as estruturas, vê-se que elas estão permeadas das contradições materializadas desta sociedade de classe. Os professores preferem à tecnologia, o contato direto com as pessoas, com os alunos, com a comunidade, momentos em que a aprendizagem da prática social, a própria vida, vai acontecendo. Como diz Freire (1983, p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos”.

As tecnologias da comunicação e da informação, por exemplo, podem muito bem ser usadas para o “vir a ser”, quiçá o “devenir”, para a libertação e para a criação de novas subjetividades. Isso significa que a tecnologia pode ser apropriada de uma forma necessária. Ela precisa ser entendida e apreendida como um meio de libertar o homem para que ele possa produzir arte, cultura, relações humanas “não coisificadas”, mercadológicas.

Eu diria o seguinte, em termos de tecnologia frente à educação, as promessas, o que se pensava do computador há 10 anos, quando começou isso que temos hoje de colocar computadores na escola, atualmente está a baixo da expectativa. Na verdade se esperava muita coisa e não aconteceu praticamente nada, porque que tu observa isso aí? Porque na verdade, até vou colocar uma tese aqui que uma vez eu trabalhei quando nós fizemos um curso de assessoria da SMED, curso de informática e eu tinha uma tese que olha na verdade o computador é um celular gigante pra nós é como se fosse um celular gigante, o computador é uma coisa que é divertido pra ti brincar com ele, tu clica aqui, vê um vídeo, vê um filme, baixa uma música, lê um texto... mas assim o computador pra estudar é um “saco” entendeu, eu não conheço ninguém que sente ao computador pra estudar a menos que seja obrigado, tipo assim: eu estou fazendo uma tese, tenho que fazer uma pesquisa e ainda assim tem que dar tempo porque se tu se perde vai ver uma coisinha... aí uma passou e tu não fizeste nada, essa é a questão. (E5)

É como expressa o E6:

Então essa questão da informática aplicada à educação é uma coisa que não cumpriu as promessas ainda, e ainda é um campo a ser explorado, apesar de terem trabalhos muito bons nessa área, mas assim aplicação prática nas escolas eu não vi – nenhum projeto que dê conta – exatamente.

Sendo assim, a sociedade brasileira viveu e está vivendo muitas mudanças, como coloquei a questão da codificação dos seres humanos e a tecnologia, de modo singular nesta pesquisa, a informática enquanto auxílio na prática pedagógica. Hoje também se vivencia o fortalecimento das lutas dos negros, dos homossexuais, da mulher em específico, enfim aquelas relacionadas ao direito à diferença. Estes grupos conquistam, na dureza das experiências, espaço na sociedade, via articulação e luta dos movimentos e organizações sociais. A violência é outro tema presente no campo social e cultural. Por um lado, há a divulgação da violência como uma característica cotidiana e rotineira na sociedade brasileira. Por outro lado, as reflexões sobre as penalidades e as medidas que deveriam ser tomadas ganham os bancos escolares, os movimentos sociais, evidenciando as mazelas de uma sociedade desigual.

O anúncio de algumas modificações evidentes na sociedade brasileira contribui para a compreensão de aspectos que envolvem a prática pedagógica. Em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior.

Defendo a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas também na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo”. Não é só a escola a responsável pela educação da EJA. Os organismos, assim como os movimentos sociais de trabalhadores produzem uma prática pedagógica, social e política, tendo como conteúdos centrais a política, a estratégia de negociação, a organização, a definição de objetivos, a articulação com outras organizações sociais, desenvolvendo teias ou redes de informação e ação política. Como diz Giroux (1997, p. 163):

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

A categoria dos professores em educação da EJA afirma que a participação em associações, organismos, sindicatos, faz parte de uma época histórica na qual foram formados. Os professores vivenciaram esse processo e se materializaram com um maior comprometimento para com a vida, a prática cotidiana e principalmente a forma como gestaram suas práticas pedagógicas.

A gente viveu uma época dos anos 80 até metade de 90 que a gente queria transformar o mundo né, os professores tinham que fazer isso, a gente queria transformar o mundo né, a gente tinha um trabalho muito preocupado com o social, nossas aulas eram planejadas nesse sentido, e hoje não existe mais. (E7)

A prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Estas podem ser atividades planejadas no intuito de possibilitar a transformação (práticas inquietas) ou podem ser atividades bancárias, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central (práticas reprodutivas). Freire (1987) expressou inúmeras críticas à educação que denomina bancária, assim como elaborou uma proposta de educação libertadora, voltada para a transformação social e, portanto, centralizada no sujeito histórico que produz, apropria e vive a educação, localizado numa determinada situação no mundo.

Planejava a minha aula ficando nos intervalos conversando com os alunos. eu ficava ali porque naquele momento a gente fazia café, os alunos levavam alguma coisa pra fazer café e aquele momento era extremamente importante também sabe, então eu ficava lá conversando com aquelas mulheres, aquele era o momento que elas me falavam muito das coisas delas, da vida assim, dos problemas, e aquilo já seria como já, eu já tinha um molde já pra programar as aulas né pra procurar os textos né pra fazer, então eu acho, eu sinto muita falta desse trabalho e sinto falta de conversar com outras pessoas sobre isso também, eu via que a grande maioria dos professores não, eles são professores. (E11)

São práticas inquietas dos professores que o fazem vivenciar experiências junto a realidade do trabalhador e seus filhos. No mundo escolar e nele, “as práticas pedagógicas, estão imbuídas das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da desigualdade social, relações de poder e de alienação. O cotidiano é organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades”. (LANDINI, 2008, p. 135). Heller (1989, p. 18) destaca que “a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade”. A autora salienta que “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas.” (HELLER, 1989, p. 38).

Lukács traz, no prefácio do livro de Heller (1971), que a sociedade só pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando se está em condição de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal. A vida cotidiana se constitui via mediação objetivo-ontológica entre a simples reprodução espontânea da existência física e as formas mais altas de generacidade agora já conscientes.

Compreender a vida cotidiana e a prática pedagógica dos professores passa pela compreensão da gênese histórico social no universo dado pela vida cotidiana. Pois a

generacidade que se desenvolve na sociedade não pode ser muda como na biológica “generacidade em si”, mas o movimento histórico mostra que esse ir além se objetiva nas formas mais elevadas, dadas pela ciência, arte, filosofia, ética... “generacidade para si” onde a vida se materializa de forma mais autêntica e livre, e isto só é possível sob correlações na prática social e política.

Esse processo ontológico (LUKÁCS, 1981) nos permite entender como a consciência do ser social que vive da força de seu trabalho está se constituindo. Ao resgatar falas de suas dimensões da vida cotidiana podem oferecer elementos de análise centrais sobre a consciência empírica, as suas formas de manifestações e quando os professores apresentam uma consciência contingente que busca outras possibilidades de ação coletiva menos mercantilizáveis ou alienadas do todo orgânico social.

Alguns professores apresentaram práticas pedagógicas que possibilitam aos alunos entenderem o processo e a estrutural da sociedade capitalista, enquanto um todo orgânico, constituído de relações que mostram as configurações das contradições entre capital e trabalho:

Como sou um professor da área de humanas, o que eu sempre optei em ter nas minhas aulas assim e pegar, trazer um pouco assim dos questionamentos do mundo do trabalho, e dizer assim “olha pessoal, sociologia é uma coisa que, eu vou ser bem claro pra vocês, eu não sou marxista de carteirinha, mas o marxismo nos ajuda a entender muito muitas coisas entre as sociedades, então eu vou pegar e mostrar pra vocês porque o patrão explora vocês, para que explora e porque e vocês vão entender um pouco como é que o mundo gira, a lógica das coisas, mas eu vou dizer por favor, ninguém peça demissão”, porque tinham alguns assim que até chegavam a ficar deprimidos “não professor, ninguém pede demissão”. “Mas o sistema tem uma lógica e a lógica é a lógica da exploração, há uma lógica. Aí a gente procurava discutir claro, se tinha algum tipo de discussão, problematizar, mas um pouco isso aí assim, de eles entenderem assim um pouco a lógica do mundo do trabalho, a lógica a exploração e tudo mais né.” (E4)

E outros colocaram suas inquietações frente ao movimento de frustração pelo planejamento diário e seus fracassos, como fruto de um processo individual sem perceberem a contradições alienantes das relações sociais presentes do cotidiano. Quanto mais o valor econômico assume preponderância, maior a tendência de reproduzir as formas de atuação que levam a práticas espontâneas, rotineiras, pragmáticas, por mecanismos ideológicos que imprimem essa lógica. E acabam aceitando a educação bancária como uma forma não tão ruim de trabalhar com os filhos da classe trabalhadora, realizando uma prática reprodutora.

Então o trabalho é isso, aqui é muito mais fácil com a aula expositiva, com textos eu trabalho assim. E com os adolescentes no início eu tentei fazer muitas coisas diferentes, teatro, debate, jornal na internet, eu digo pra você que uma parte disso tudo fracassou, teve efeitos pequenos, o que tem funcionado nos últimos anos é o seguinte: sala de aula, fila indiana, caderno, resumos, pesquisas, aquela coisa assim... e sabe que funciona, os meios tradicionais não são assim aquela coisa de ruim. (E12)



Freire (1983) descreve a educação bancária<sup>56</sup> como necrófila voltada para a dominação e domesticação, alertando-nos de que na mesma o educador é prescritor, buscando ajustamento e domesticação dos educandos, construindo prática pedagógica onde a presente contradição, educador-educandos, onde os educandos são esperados para serem meros espectadores do mundo (ela os mantêm ingênuos):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1983, p. 82).

Nesse processo, a educação bancária mantém as contradições e estimula a cultura do silêncio deixando a experiência vivida e percebida numa materialização das experiências transmitidas.

Então foi muito útil porque aqui eu realmente dava aula, lá eu tentava dar aula, na verdade contribui muito porque a minha autoestima do que é ser professor e de ser valorizado por tu teres o conhecimento, por *aquilo que tu podes transmitir* – por aquilo que a gente estudou também – é estudou e tudo mais o retorno foi aqui que eu tive e aqui eu já tive que preparar uma aula melhor porque Os alunos te perguntavam coisas, então foi muito bom. (E3)

Como diz Freire (1983), se o educador é o que sabe, o que transmite, os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feita” para ser experiência narrada ou transmitida.

Ao lado das reflexões de Heller, é possível lembrar de Suchodolski (1976) ao afirmar a importância da educação para superação de processos de alienação e, portanto, como instrumento de transformação social. Segundo o autor,

a educação nas mãos da classe dominante é uma arma, um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio e impedir o seu derrube, mantendo a

<sup>56</sup> Na “Educação Bancária”: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1983, p. 67-69).

psique humana livre de todas as influências que surgem pela transformação das forças produtivas. [...] a educação apresenta-se como influência destinada a defender os interesses da ordem decadente em franca contradição com a educação que se concebe como verdadeiro processo de formação de novos homens no desenvolvimento histórico das forças produtivas. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95).

Tendo presente esta reflexão como indicativo das análises, cabe reforçar que, no Brasil, Freire foi e é um dos professores que buscou defender a educação como instrumento de superação da dominação e como mecanismo de transformação social. Ele demonstrou o quanto a educação pode ser um instrumento da classe dominante e o quanto ela pode ser elemento de “autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico”. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95).

Assim, lembrar as modificações em curso na sociedade brasileira suscita uma retomada dos elementos determinantes no campo social e cultural, que por sua vez são os característicos do modo de produção capitalista. Questionar como tais elementos interferem na sala de aula e na prática do professor é fundamental para compreender a prática pedagógica.

A conquista da escola pública no Brasil foi efetivada ao longo do século XX e com ela persistem os desafios relacionados à superação da exclusão e do analfabetismo. Outros desafios ocorrem no campo da política educacional, entre eles encontram-se a produção e apropriação das propostas curriculares e do próprio conteúdo da LDB 9394/96. Os novos direitos sociais estão determinados tanto na Constituição de 1988, quanto na LDB, a exemplo da Educação Especial. Com ela efetiva-se o debate sobre a temática “exclusão e inclusão”, e emergem os desafios às práticas pedagógicas dos professores que se defrontam com o novo e com o diferente na sala de aula.

Estes colocam sua inquietação sobre a quantidade de alunos com necessidades especiais na presente na EJA e sem nenhuma formação específica. Os professores que vão sistematizando possibilidades para organizarem a experienci-ação no processo de organização dos conhecimentos destes alunos.

Hoje na EJA recebemos muitos alunos com necessidades especiais, não é fácil [...] principalmente nas totalidades iniciais, alguns passam anos nessas totalidades, mas ali eles se socializam e na medida que vai conquistando seus espaços vai acontecendo sua aprendizagem, dentro do seu ritmo. (E12)

A modificação central da sociedade brasileira do final do século encontra-se no processo de “construção democrática” e na liberdade de expressão das ideias. Conforme relato de professores, “*na atualidade o professor precisa pedir para falar; Os alunos falam o tempo*

*todo*”, ao contrário do focalizado nos anos 1960 e 1970, ao longo do período ditatorial no país.

Diante desse quadro sobre alguns elementos que materializam a sociedade brasileira, trago as falas dos trabalhadores em educação da EJA que configuram-se em práticas pedagógicas e os aspectos vividos por eles.

A minha aula sempre foi muito criticada por alguns alunos no começo, porque eles vem do colégio regular [...] Mas antes, eu tinha um roteiro de aula, que é muito flexível, sempre foi né, e como eu tinha um espaço com adultos de tudo quanto era lugar, gente que trabalhava em tudo quanto era lugar, no primeiro dia de aula eu perguntava o que tu fazia né, o que eles pretendiam, de onde eles vinham, quanto tempo eles estudavam, eu tive salva-vidas, eu tive aula de salva-vidas, eu tive de tudo aqui, presidiário, assassino, que no regime semiaberto tinham que estudar e trabalhar. Então a gente aqui também, tem uma gama de alunos, filhinho de papai né, alunos inteligentes que por um motivo ou outro pararam de estudar e de repente dão um banho de inteligência na frente dos colegas, trabalhos em grupo que eles faziam aqui. (E2)

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da prática do professor. Na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica. Dependendo das relações existentes entre direção, supervisão, professores, comunidade local e comunidade escolar, haverá uma gestão mais propícia, ou menos propícia ao desenvolvimento de projetos e neles a reflexão sobre o projeto político pedagógico da própria escola.

Com isso, é importante afirmar que a pesquisa é elemento essencial para uma prática pedagógica que possibilite a superação dos aspectos de alienação, da relação de cerceamento e dominação cultural, política e social.

Então essa maneira eu tinha pra cativar os alunos, e eu não escrevia muito no quadro, nunca usei livro, nunca adotei isso e tinham colegas que mandavam comprar livro e eu nunca mandei porque eu sei que eles não podem [...] então eu trabalhava muito com pesquisas, coisa de jornal, trazia materiais, lia coisas diferentes [...] Eu não eu não direcionava muito assim aquela coisa do conteúdo, isso não era muito comigo.

... Então a minha aula sempre foi muito assim de conversar, a gente fazia seminário, eu fazia só seminário, não tem como tu só falar, então formavam grupos que trabalhavam em sala de aula porque eles não tinham tempo de se encontrar em casa, pesquisavam e apresentavam os trabalhos para os colegas e assim íamos tirando as dúvidas e eu explicando, isso levava o semestre todo, mas era muito interessante. (E10)

A pesquisa é um elemento fundante da formação e da prática pedagógica do professor, como elemento de motivação para a atitude investigativa entre os alunos.

Com a pesquisa a gente vê a mudança do aluno – ah é quando a gente dava aula era gritante a mudança – é gritante – os alunos da noite principalmente que eram trabalhadores eles faziam todos os temas faziam tudo, da noite o trabalhador faz e sabe que ele precisa mesmo, então ele faz tudo pra conseguir, tem mais aluno de noite do que de manhã e de tarde. (E12)

Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social.” É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade.

Nessa realidade, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores. A participação ocorre quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Nesta realidade, a informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos (centralidade do professor) são fatores impulsionadores da participação nas atividades escolares – no campo da prática pedagógica e da gestão da escola.

Vivemos momentos muito singulares em que todos os outros elementos e atividades são mais importantes que a educação, aula, as atividades e a escola. Os professores dizem que a pesquisa é uma das formas de cativar o aluno, atrair sua atenção.

A criatividade... eles tem que buscar. Porque as informações vêm muito rápidas e pronto, então está tudo cada vez mais difícil tu querer fazer pensar, porque eles já querem saber a resposta. Eles olham as coisas e perguntam: o que é para fazer aqui? Não leem nem o enunciado, porque eles já querem saber o que é para fazer antes de ler o enunciado. Vocês está falando e eu estou pensando, e é isso mesmo. As informações vêm muito rápidas e eles não sabem o que fazer com as informações. Exatamente, porque vem pronto. Eles não sabem como é que foi feito, como é que chegou até ali. (E9)

Olha... Cada dia mais desafios, porque tu tens que saber como é motivar e educar ao mesmo tempo. Encantar, fazer acontecer, chamar atenção, porque as coisas hoje chegam muito, muito mais rápidas, os interesses ao redor de cada comunidade é o que chama mais atenção que a educação, então hoje a tem que circular, buscar, dançar conforme a música que está tocando no momento, em cada sala, em cada sala é um assunto diferente. (E12)

Além desses desafios, os professores afirma que muitas vezes uma das grandes dificuldades se concentra na mantenedora e na gestão que está no momento presente.

Eu gosto, ganho pouco me incomodo, me incomodo na escola pública, com colegas de gestão do que com os alunos... a questão é botar na cabeça dos alunos uma pulga atrás da orelha. Pois com os alunos muitas vezes consigo problematizar, falar, agora com as direções que são testa de ferro da secretaria, aí é complicado. (E9)

Muitas direções se acham dona da escola, dos professores, e ainda “testa de ferro da secretária” quando eu fui direção, eu continuei professora, porque era apenas por um tempo que estaria naquela função. Eu sempre via assim. Eu sempre via assim e eu dizia pro pessoal quando a gente fazia um

programa... a palavra direção, a gente até queria mudar né, porque eu dizia que nós não estamos aqui pra dirigir né, direção... a gente quer é coordenar um trabalho né. (E6)

Hoje a relação que as pessoas tem de visão é de poder, poder. O poder aí que mexe muito com as pessoas – mais que qualquer coisa né, o poder engana, o poder em ser mais que o outro, é o poder de julgar aquele com direito e autoridade – e isso é nojento né – é nojento, é nojento, e quem é que passa isso? A própria sociedade. É, mas também te dá um pouco de depressão né – claro – de ansiedade, de impotência, né impotência, porque tu não consegue ir adiante. (E4)

Sobre a questão do poder das gestões sobre os professores e conseqüentemente os alunos, trago Viera (2008, 447) que escreve ser esta uma prática em que a cultura ideológica que legitima a ordem social, em vez de ser imposta, é produzida de forma contraditória. Assim, as pressões da sociedade por meio do Estado não se dão de forma mecânica, visto que alunos e professores possuem um poder que está calcado em suas próprias formas culturais, tornando a eleição de diretores como forma de cargo reproduzido desde a escola, por meio de eleição, cargos de confiança da Secretaria da Educação. É uma forma privilegiada e crucial da manutenção das relações de poder no contexto do capitalismo contribuindo significativamente na criação das bases materiais para processos culturais subjetivos que recriam a divisão social entre dominantes e subordinados tal como a experienciadas diariamente.

Então aquela coisa assim de ver de cima pra baixo ainda é, conforme a direção é, mas hoje a relação esta mais camuflada. (E3)

Tem direções que só sabem ferrar os professores que chegam novos... tem certas coisas que só se consegue na briga, na luta...pra ti ter uma ideia quando eu consegui pra escola “Alfa”, eu fui substituir uma professora bem antiga né, ela estava se aposentando de uns 30 anos de carreira, muito querida ela, jamais vou me esquecer dela, e me deram as piores turmas, uma turma de amortizados, tudo dormindo, olhavam pro céu, olhavam pra janela, tu podia fazer o que tu quisesse ali na frente que tu não chamava atenção deles e eu não sabia como trabalhar com eles e ninguém me deu um apoio me deu nada, a não ser essa professora que quando viu que mexeram que me tiraram, não me deram as turmas que eram dela que deveriam vir pra mim, ela enlouqueceu, me deram uma oitava série de alunos endiabrados assim, quer dizer, uma apáticos e outra extremamente à vontade e eu não tinha domínio de tudo, eu não sabia trabalhar, aí ela gritou por mim, ela botou peso na direção, e aí fizeram toda uma reorganização das turmas da escola pra me tirarem daquelas turmas até eu adquirir experiência, foi assim, eu jamais vou esquecer, a professora “Y”, mas eu me lembro, eu vejo ela aqui hoje, a cada professor novo que chega da escola. (E4)

Tanto os professores como alunos, contraditoriamente, compreendem esse aprendizado como resistência e transformação, quando na verdade reproduzem o modelo do opressor e a própria dominação. A tragédia e a contradição está no fato de que a própria conquista das eleições diretas de direção das escolas é uma conquista limitada, distorcida, a qual se volta contra os professores e alunos, mesmo que de forma involuntária, por meio de complexos processos ideológicos gerais tal como produzidos na escola.

Essa característica da gestão da escola faz com que a direção entre em conflito em relação a atender os professores que a elegeram e as ordem da Secretaria. Por outro lado os

mecanismos de resistência dos professores, a sua condição de oprimidos, recai sobre a direção.

Bastante, antigamente apesar de ser “o patrão e o empregado” né, mas havia uma relação mais humana ainda né, hoje as pessoas estão aqui e estão tentando passar umas por cima das outras, “se eu sou vendedor eu quero chegar à gerência, pra isso não interessa se eu vou esmagar, se eu vou esmagar, se eu vou machucar aquela outra pessoa”, né, nas escolas que a nossa situação, basta tu ver quando tem eleição pra direção, que é a baixaria, que eu já trabalhei na secretaria da educação, quando eu estava em depressão, então a gente vê assim as baixarias que acontecem para o poder, o poder. (E5)

Ao analisar os múltiplos determinantes na prática pedagógica dos professores da EJA nas escolas focalizadas na pesquisa, tem-se como referência a contribuição de Marx, na obra *Introdução à Crítica da Economia Política*, quando questionou o método da economia política. Marx afirma que, ao estudar a população, esta pode se tornar uma abstração, caso não seja levado em conta as classes e outros. Por sua vez, estas podem constituir abstração se não levar em conta o trabalho assalariado e o capital, por exemplo. Estes supõem a troca, divisão do trabalho, preços etc. Assim, após analisar tais elementos concretos, poderiam ser feitos o retorno e a compreensão do conceito de população através da totalidade das determinações e relações diversas. Com isso, a intenção é afirmar que a prática pedagógica é influenciada pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade capitalista brasileira.

A conjuntura pode ser visualizada nos aspectos da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais – a exemplo do Bolsa Família, Bolsa Escola, políticas de cotas, etc. A estrutura é marcada pelas relações sociais de classe, de desigualdades e de concentração de renda, além das dimensões da dominação do campo da política internacional e dos processos decisórios que geram impactos na esfera escolar, tal como já coloquei no início deste capítulo e aprofundarei no capítulo sobre a precarização do trabalho do professor na rede pública.

Diante do exposto, na pesquisa desenvolvida destacam-se dois grandes grupos de práticas pedagógicas: práticas eminentemente reprodutivas em relação às propostas de educação e práticas que geram inquietações, inovações e projetos escolares originais.

*As práticas reprodutivas* expressam a necessidade de controle dos alunos na sala de aula, uma vez que estes apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática, ou quando o professor acha que ser professor e desenvolver uma prática coerente. Os alunos devem ser “obedientes”.

Quando eu comecei aqui na EJA, nós tínhamos alunos cuja média de idade era de 30 anos para cima. Uma das primeiras coisas que eu nunca me esqueci, que me chamava atenção era que todos me escutavam, tu até achavas

que ficava cansativo, mas não, eles te escutavam, eles faziam perguntas dava pra fazer umas coisas bem dinâmicas e terminava às vezes o período, 10 horas e eu nunca me esqueci que uma vez eu terminei a aula e eles ficaram ali sentados e deu aquele minuto e um deles disse “professor nós podemos sair?”, aí eu fiquei assim “sim, sim podem, terminou”, porque eles pediam permissão pra levantar e sair da sala. (E5)

As *práticas inquietas* geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual é o caminho mais adequado para a educação, utilizando-se da metodologia da pesquisa. São professores que aprimoraram o sentido da busca do objetivo educativo, que não é meramente a reprodução de conteúdos, mas sim a provocação da indagação entre os alunos, de forma que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdos poucos significativos socialmente.

Eu sempre gostei muito de trabalhar com essa questão do trabalho mesmo, dos direitos, então eu tinha muito, quando eu trabalhava com o CMET à noite, meus alunos eram muitos da construção civil, eles trabalhavam muito de serventes, pedreiros, alguns garis né, e as mulheres a maioria empregadas domésticas né, quase todas trabalhavam, ali no mercado público a grande maioria eram pessoas que tinham vindo de fora né... do campo que moravam aqui, agora já não, hoje aqui no CMET eu vi que não é mais essa a realidade, a maioria já tinham nascido assim, eram filhos desses que vinham de fora, então, e eu trabalhava essas questões assim com eles né, fazia uma pesquisa inicial assim conhecendo cada um, o que fazia, e tinha toda uma entrevista inicial que a gente tinha feito em reuniões, sobre o que a gente tinha que descobrir desse aluno, o que falar com ele, então a gente fazia, claro que não é assim sentar e ficar perguntando, mas a gente tinha preenchido uma ficha de cada aluno, preenchia, com tudo sobre ele, que tu ia, em determinados momentos perguntando, aí tu conhecia, tinha tudo dele ali, e por ali tu via o que tu tinha que dar, de cada conversa, de cada sala de aula, o que tava aparecendo conversando a gente ia trabalhar, eu tinha direção de trabalhar os direitos né – os direitos do trabalhador – os direitos dos trabalhadores, então assim muito da questão dos documentos, o que tinha, o que não tinha, os direitos mesmo né, a questão do trabalho e eu sabia tudo, tudo, tudo sobre isso, eu ia à caça, eu levava aluno, sentava com aluno ali no INSS pra ajudar né, trazia assim, até advogados, eu trouxe, advogados trabalhistas pra conversar né na sala de aula, mas eu tentava descobrir muito, a questão dos direitos principalmente. (E12)

Planejava a minha aula ficando nos intervalos conversando com os alunos. eu ficava ali porque naquele momento a gente fazia café, os alunos levavam alguma coisa pra fazer café e aquele momento era extremamente importante também sabe, então eu ficava lá conversando com aquelas mulheres, aquele era o momento que elas me falavam muito das coisas delas, da vida assim, dos problemas, e aquilo já seria como já, eu já tinha um molde já pra programar as aulas né pra procurar os textos né pra fazer, então eu acho, eu sinto muita falta desse trabalho e sinto falta de conversar com outras pessoas sobre isso também, eu via que a grande maioria dos professores não, eles são professores. (E7)

São estas práticas inquietas que proporcionam o “vir a ser” nas experiências vividas, percebidas e compartilhadas dos professores da EJA e seus alunos trabalhadores ou filhos de trabalhadores.

Nas escolas pesquisadas, alguns dos professores se interessavam pelo processo de investigação escolar, ou seja, a formação de um coletivo que estudariam as relações que se passavam no espaço escolar, focalizando aquelas que são relevantes e aquelas que precisam ser modificadas. Estes professores destacaram temas que poderiam ser pesquisados na instituição escolar.

A gente fazia muito seminário né onde participavam professores, alunos, às vezes eram três, quatro noites de discussão, dois seminários por dia, onde participavam os alunos também né, claro que não dava pra ser todos mas participavam uns dois, três, quatro de cada turma né de todos os turnos, eu lembro que a gente estudou, não sei por quanto tempo, com todos, com alunos, funcionários e tal o conceito de totalidade né, quando a gente resolveu trabalhar, quando a gente tava trabalhando com totalidade de conhecimento, então a gente foi a fundo né, estudando o conceito de totalidade. Tinha pessoas de fora que participavam mas tinha também os alunos discutiam junto né. Nós tínhamos momentos muito interessantes de estudos do CEMET que eu não sei se em algum outro lugar teve assim. (E7)

Percebe-se que os professores utilizam vários procedimentos metodológicos e têm interesse em aprofundar os assuntos. Contraditoriamente, há o predomínio de uma cultura escolar que impede o professor de “enxergar” além do seu trabalho pedagógico; o que o impede de realizar questionamentos de cunho científico, uma vez que participam de uma realidade social/cultural, na qual não foram (não somos) incentivados a participar, questionar, conhecer.

Bom, como eu dou uma língua estrangeira, que é uma coisa completamente diferente do foco daqueles que estão aprendendo, tem que ter muito atrativo. Então o que eu busco? Um introduçãozinha, se eles já ouviram falar em tal palavra, aí eu começo a perguntar se eles já viram em tal lugar, se eles já procuraram na internet, se já viram em alguma propaganda... aí eu faço um levantamento, quais são as palavras que eles já viram, já foi visto em camiseta, né? E vou então formando, vou começando a formação com essas palavras. Procuo sempre procurar o vocabulário primeiro, para depois introduzir em frase alguma coisa. Mas primeiro buscar o que eles têm de conhecimento, para depois poder trabalhar.

Eu uso músicas, letras de músicas. Da letra eu tiro então para que eles completem, ilustrem... Filmes, cartazes... (E11)

Cabe lembrar Novaski (1993, p. 14) quando afirma: “se o professor deve ver a sua aula também como um encontro de gente com gente, de outro lado, entretanto, é preciso proteger essa ideia de reducionismos”. É possível afirmar que o que tem possibilitado o transporte para além da sala de aula é a experienci-ação, a diversidade cultural dos alunos, manifestada na aula, quando a característica dialógica predomina nas relações sociais; a valorização da trajetória de vida dos alunos; a existência de projetos escolares, com diferentes títulos elaborados na própria realidade escolar, conforme as necessidades locais e com o objetivo de alterar ou diminuir os níveis de opressão, alienação, fazer entender o processo da ideologia presente nas nossas atitudes e vivências, por fim, cabe destacar a disposição dos professores nesta experienci-ação (MACHADO, 2007) para o enfrentamento de novos processos educativos, nos quais a incerteza pode ter lugar especial, juntamente com a valorização dos conteúdos e dos conhecimentos que os alunos trazem da sua prática social.

Outro elemento presente nas falas como inquietações e contradições expressam-se sobre o pouco tempo para planejamento e para o ato de pensar a prática pedagógica. Um professor afirma que “fazem muitas coisas na escola, mas poucos param para pensar”.



Há as reuniões pedagógicas, mas muito pouco, não vale muita coisa também né. Hoje não vale muita coisa, do jeito que tá, e hoje tá mais assim, por causa da troca de governo, o governo tem mandado uma cartilha pra nós né, o que gasta pra fazer uma cartilha né, tu tem que obedecer e fazer isso então não adianta reunião pedagógica. (E1)

As reuniões pedagógicas é o único momento que a gente para pra refletir sobre a nossa prática pedagógica. A reunião pedagógica, isso é uma conquista né, essa reunião semanal é extremamente importante né, e nós fazíamos em muitos outros momentos, a gente fazia muito seminário né onde participavam professores, alunos. (E7)

Resumindo, as práticas pedagógicas dos professores retrocedem ou avançam a partir de momentos diversos, e um dos mais fundantes são as reuniões pedagógicas, como citadas acima, pois constituem em possibilidades para partilhar as formações individuais, para trocar e pensar as atividades como um todo da escola. Mas ao mesmo tempo há uma resistência a esse momento, que se constituiu com muita lutas, principalmente na rede municipal de Porto Alegre. Estes mecanismos de resistência, que negam esse espaço como momento de formação, possibilitam continuar reproduzindo as mesmas experienci-ação.

Como diz Viero (2008), esse processo inviabiliza a possibilidade de romper com a ideologia que os interditou 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 e na qual ironicamente reproduz a própria opressão.

Segundo a autora, 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.

Contraditoriamente os professores da EJA na rede pública mostram-se dispostos a superar e a criar uma educação diferenciada, participativa, humana. Mostram-se satisfeitos quando percebem que houve aprendizagem na aula. É o reconhecimento do próprio trabalho, visto na expressão de felicidade do aluno. Mas inquietam-se com a “democracia”. Ao mesmo tempo em que há disposição para uma gestão democrática, salientam que a “democracia” nunca esteve presente, realmente.

Para finalizar, é importante retomar o princípio do texto: a totalidade das relações sociais e dos determinantes econômico-sociais interfere na prática pedagógica, tornando-a rotineira, no campo do cotidiano, ao mesmo tempo em que possibilita a superação da ideologia dominante, construindo novos trajetos na sala de aula e a possibilidade de que os professores e alunos sejam, de fato, sujeitos reais do processo pedagógico.

## 18 OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA EJA E A PRECARIZAÇÃO “DO” E “NO” TRABALHO

*antes eu tinha dez horas em uma escola, mais dez horas em outra escola, eu trabalhei em cinco escolas particulares ao mesmo tempo... Não tinha vida... eu ficava só preparando aula, e vendo coisas e tudo em função de cada escola... e de ônibus. Zona sul, zona norte, zona leste, zona tudo... De ônibus. (E2)*

Esta pesquisa procura sistematizar, a partir da materialidade das experiências vividas, percebidas e compartilhadas, os fatores de precarização dos trabalhadores da educação pública, na particularidade da EJA como reflexo das mudanças ocorridas no desenvolvimento do processo de trabalho, como parte da necessidade do modo de produção, de formar a força de trabalho conforme suas necessidades, que seguem as regras da produção geral de mercadorias, que na realidade atual se materializa como formação precarizada para trabalhos precarizados.

Analisar os fatores de precarização do trabalho da classe que vive da força do seu trabalho, e de forma particular na educação na rede pública., implica compreender que o trabalho ocupa centralidade em nosso estudo, enquanto fundamento da prática social. É por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício destes –, contribui para a transformação desta mesma realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Eu gosto, ganho pouco me incomodo, me incomodo mais na escola pública, com colegas de gestão do que com os alunos... Um elogio de um aluno é o suficiente. É a gente fica tão feliz, eu encontro seguido na rua, no mercado, porque são trabalhadores, são todos trabalhadores, aqui temos a oportunidade de falar de outras possibilidades, mostrar a eles o que temos, pois eles precisam também, mas lidamos com seres humanos e merecem um mundo melhor, e de alguma forma eu contribuo. (E3)

Todos os professores entrevistados relatam que se encontram numa situação angustiante, com mais ou menos intensidade, a conviver com as várias facetas da precariedade, como as condições de trabalho, aumento da jornada de trabalho (tanto em intensidade como no aumento da carga horária dos professores), acúmulo de funções, falta de recursos humanos, perdas de direito e garantias, salários baixos, feminização (80% de mulheres na constituição da categoria), fatores de riscos (violência na escola e em seu entorno), adoecimento, ausência de um plano de saúde na rede municipal, terceirização dentro da escola através da contratação por cooperativas para as funções da limpeza e da cozinha, programas federais com os contratos temporais, como formas de precarização. Este processo é um desmonte por dentro do setor público, inserindo estratégias políticas do setor privado, precarizando o trabalho dos profissionais.

O primeiro ano no município foi “pauleira”, é tu desceres no Vietnã, no Iraque assim de para quedas e os oficiais dizem assim “tomem aquela colina mas tá aqui a tua arma e te vira”. Eu tomei um “laço” no primeiro ano que foi difícil, pensei até em desistir, mas aí fui... aqui eu sou monitor, eu sou guarda penitenciário, eu sou enfermeiro eu sou de tudo menos professor. (E4)

Antes eu tinha dez horas em uma escola, mais dez horas em outra escola, eu trabalhei em cinco escolas particulares ao mesmo tempo... Não tinhas vida... eu ficava só preparando aula, e vendo coisas e tudo em função de cada escola... e de ônibus. Zona sul, zona norte, zona leste, zona tudo... De ônibus. (E6)

Nesse sentido, a condição do trabalhador em educação nos remete a situá-lo como um sujeito despossuído dos meios de produção, um trabalhador também expropriado. A condição de sua reprodução de vida depende como a de qualquer trabalhador da venda da capacidade de trabalho. No processo de troca, ele a vende no mercado de trabalho. De acordo com as leis da mercadoria e da organização produtiva do capital, o professor não prescinde sua vida material das relações de mercado e da circulação de mercadoria. (CUNHA, 2010, p. 92). Ou seja, precisa fazer circular sua capacidade de trabalho, como mercadoria, embora diferente em qualidade e forma do trabalhador que vende sua força de trabalho para produzir a mais-valia.

Revendo os significados do trabalho, Marx (MARX, 1989a, p. 202) definiu o trabalho como

um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Hoje o trabalho exige conhecimento multidisciplinar; é também a atividade laboral fonte de experiência psicossocial, sobretudo dada a sua centralidade na vida das pessoas: é indubitável que o trabalho ocupa parte importante do espaço e do tempo em que se desenvolve a vida humana. Como comentam alguns dos entrevistados, o trabalho não é apenas meio de satisfação das necessidades básicas, é também fonte de identificação, de desenvolvimento das potencialidades humanas, de alcançar o sentimento de participação nos objetivos da sociedade e, ao mesmo tempo, dizem que o trabalho é a sua vida. Aqui mostra a contradição do trabalho que é fundante na materialização do “ser professor” e sob condições de trabalho precarizados.

O trabalho por mais difícil que seja, é muitas aulas, alunos incomodando, uma diretora ditadora, é sempre nas costas do professor tudo o que acontece, mas ele é doloroso, como já disse, mas ele organiza a vida da gente, é fonte de toda a riqueza, mas a riqueza está em outras mãos, e não na mãos dos professores, risos, ilusão, professor é uma classe que ainda luta, mesmo na contramão, ele está ali, somos açoitados de todas as formas, mas o trabalho ainda, e em especial na sala de aula, é um possibilidade da nossa criação, temos autonomia em sala de aula, quer dizer, “naquelas”... O trabalho me forma sim. (E6)

Quando afirmo ser o trabalho central na vida das pessoas, parto do olhar marxista de que é por meio da ontologia do trabalho que o homem torna-se um ser social. Vale lembrar que quando se fala da dimensão do trabalho como categoria histórico/social primeira, pense-se em atividade que cria valor de uso e que trava relações entre o mulher/homem e a natureza, e entre as mulheres e homens.

Com o desenvolvimento do capitalismo nas sociedades contemporâneas, o uso perde valor para a troca; os produtos não são mais produzidos prioritariamente para serem usados até o seu fim. Esta é uma tendência que se acentua nestas sociedades, nas quais a descartabilidade das mercadorias é cada vez mais prematura. O descarte, independentemente da qualidade da mercadoria, é induzido para que novos produtos sejam comprados, o que leva os produtos para o lixo muito antes de esgotada a sua vida útil. (NAVARRO, 2011).

Este processo, se materializa no movimento cotidiano de vida e de rotina do trabalhador em educação que acaba assumindo, por “determinações”, esta prática social, se tornando também uma mercadoria, onde sua “durabilidade” se mostra nas condições de precariedade do seu trabalho, levando a enfermidades, ou seja, um profissional também “descartável”. Isso está exemplificado no próximo item, sobre as condições de trabalho e precarização na escola pública, a intensificação do trabalho, o aumento da jornada, as terceirizações, os oficineiros, nos projetos federais do “Mais Educação”, etc.

Para Mészáros (1989) o modo capitalista de produção é inimigo da durabilidade, portanto deve solapar as práticas produtivas orientadas para a durabilidade, até mesmo comprometendo deliberadamente a qualidade. O capitalismo traz consigo uma série de contradições, muitas delas relacionadas ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que o trabalho é a fonte de desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, o fundador do ser social, mas sob a lógica do capital, se torna degradado e alienado.

### 18.1 O Processo de Precarização do trabalhado

*Meu Deus, e eu achava que esse governo jamais iria fazer uma coisa dessa, mas esperava menos isso. Olha a questão do salário dos professores, nem o piso recebemos. Isso é ditadura, é ditadura...A meritocracia tá chegando. Já está aí, proporcionado pelo governo do “povo”. (E4)*

Este termo tem sido utilizado para designar perdas nos direitos trabalhistas, reduções das garantias do trabalho e a qualidade no exercício da atividade, ocorridas na realidade das transformações do mundo do trabalho a partir de 1970, pois as economias passaram a enfrentar problemas que se expressam pelas baixas taxas de crescimento e elevação das taxas de inflação e das taxas de desemprego. Em termos gerais, refere-se a um conjunto amplo e variado de mudanças em relação ao mercado de trabalho, condições de trabalho, qualificação dos trabalhadores e direitos trabalhistas, no contexto do processo de ruptura do modelo de desenvolvimento fordista e de emergência de um novo padrão produtivo. (MATTOSO, 1995).

O mundo do trabalho é um jogo de forças comandado pelos interesses dos empregadores que, inserido numa realidade socioeconômica mais desfavorável aos não qualificados, impõe trabalhos precarizados a uma enorme camada da população. Do setor industrial ao setor de serviços, do trabalho formal ao trabalho informal, tanto em espaços privados como em espaços públicos, em especial a educação, incontáveis sujeitos vivem longe das possíveis vantagens que vêm do núcleo privilegiado do capitalismo.

Galeazzi (2006) entende precarização do trabalho como situações laborais que se tornaram expressivas com a ocorrência da chamada reestruturação produtiva sob égide neoliberal. Segundo ela, “a definição de trabalho precário contempla pelo menos duas dimensões: a ausência ou redução de direitos e garantias do trabalho e a qualidade no exercício da atividade”. (GALEAZZI, 2006, p. 203).

No final da década de 1960 o modelo fordista de desenvolvimento entra em crise: cresce a insatisfação dos operários com a organização taylorista-fordista de execução de tarefas maçantes e repetitivas, ainda que bem pagas; explodem movimentos sociais, sindicais e extrassindicais; as empresas aumentam os preços gerando inflação, questionam os compromissos estabelecidos no Estado de bem-estar social; e assumem-se políticas que prejudicam as conquistas trabalhistas.

Deste processo emergem mudanças marcadas pela inovação tecnológica, por mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho e pela descentralização da produção, invertendo-se a tendência de verticalização das empresas. Cresce a terceirização, flexibilizam-se as relações trabalhistas bem como muda a estrutura vertical das instituições emergindo um modelo de rede, com forte colaboração interempresas e intersetorial. A empresa ou instituição mantém o que é central e terceiriza parte do seu processo de produção.

Desse modo, o trabalho não é desenvolvido apenas pelo trabalhador assalariado e protegido pelos benefícios do Estado de bem-estar social. A flexibilização e estruturação de rede interempresarial possibilita que o processo de produção envolva trabalhadores submetidos a diversas formas de contratação, recebendo salários diferenciados para a realização de trabalhos semelhantes e sem os mesmos benefícios que os trabalhadores deveriam receber. A confecção de um produto pode resultar do trabalho desenvolvido de diversas formas: prestação de serviço, trabalho por tempo determinado, assalariados de empresas terceiras, membros de cooperativas, e outras. Essa multiplicidade de formas de contratação difere da padronização fordista e tem sido chamada pelos defensores de flexibilização. (PIORE; SABEL, 1984). Todas estas situações laborais são geradas e intensificadas no seio de um mesmo processo, em que busca garantir a competitividade pela via tecnológica e principalmente, pela desregulação das relações laborais e pela redução ou ausência dos direitos e garantias conquistados pelos trabalhadores ao longo do século XX.

Neste processo a educação e o sistema educativo brasileiro passam por diversas mudanças. Como reflexo deste movimento, há um crescimento brutal e constante das necessidades de incorporar um amplo contingente economicamente ativo, porém fora do mercado de trabalho. Aqui passa o processo de precarizações desde a falta de trabalhadores habilitados para atender em sistemas públicos, como a inserção de profissionais sem a devida formação para atender à demanda e isso estes sentem na pele, no cotidiano.

Estamos passando por um momento muito difícil com a secretaria da educação, nos do município estamos com um problema de RH terrível, quase todos nós temos 40 horas numa só matrícula porque não têm professores, quando o professor vai assumir as 20 horas já te oferecem mais 20... é uma falta de organização. Não fizeram um

levantamento dos professores que iriam se aposentar, é uma estrutura sem competência e sem comprometimento com o aluno. (E12)

Faltam muitos professores, aqui nesta escola, nem tanto, mas na outra que estava, chegava a faltar mais de 80 horas de professores... (E9)

Como sou volante, as vezes dou aula do que precisar, pois quando não tem professor, aí eu entro. (E10)

Vasapollo (2006) diz que

a chamada flexibilização do trabalho é a liberdade da empresa para despedir parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuam; liberdade da empresa em reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite; faculdade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho [...]; possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas; possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário [...] diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa. (VASAPOLLO, 2006, p. 45-46).

Este processo de flexibilização nada mais é que uma subcontratação onde as empresas, em busca da qualidade excedente dos lucros e da competitividade, impulsionam uma reestruturação com diversas funções e especializações. Contrata diretamente a mão de obra autônoma, que faz parte de uma organização que presta estes serviços a diversas empresas. Esta condição autônoma não incorpora os direitos e benefícios garantidos por lei o trabalhador assalariado.

A literatura também registra que a precarização do trabalho, com múltiplas relações contratuais, tem contribuído para aumentar as dificuldades de representação e atuação sindical, deixando os trabalhadores desprotegidos e mais vulneráveis às exigências gerenciais e patronais. (MATTOSO, 1995; PIRES, 1998). Sendo assim, cabe ao movimento dos trabalhadores terem êxito em rearticular radicalmente suas próprias estratégias e formas de organização, orientando-as rumo à criação de um movimento de massas genuíno, a fim de fazer face ao desafio histórico. O movimento em que se encontram os trabalhadores é um retrocesso histórico conduzindo importante parcela dos seres humanos a uma situação de extrema vulnerabilidade.

## 18.2 A materialização da precarização dos trabalhadores em educação da EJA

Em alguns Estados brasileiros, o número de contratos temporários de professores da rede estadual ultrapassa a quantidade de contratos efetivos (concurados ou estáveis). São eles: Espírito Santo (71%), Mato Grosso (66,1%), Acre (62,9%), Ceará (60,2%), Mato Grosso do Sul (60,1%), Santa Catarina (59,8%) e Paraíba (51,9%) Rio Grande do Sul (40,7%). (CENSO ESCOLAR, 2012).

O processo de precarização tem ocorrido com maior intensidade na produção industrial e nos setores de ponta da economia, mas tem afetado de modo diferenciado todos os setores da produção na sociedade. É visível no setor de serviços em geral (OFFE, 1991), na educação, em particular, no trabalho dos professores, de forma singular o trabalhador público.

Valéria Padilha (2010) sistematiza o trabalho precário como um conjunto de fatores os quais podem ou não estar combinados. Estes fatores caracterizam a atividade laboral de inúmeros trabalhadores, até mesmo, eu diria, dos trabalhadores da educação pública.

Os principais fatores são: a) desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais (flexibilização das leis e direitos trabalhistas); b) legalização de trabalhos temporários, em tempo parcial e da informalização do trabalho; c) terceirização e quarteirização (terceirização em cascata); d) intensificação do trabalho; e) aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções (polivalência); f) maior exposição a fatores de riscos para a saúde; g) rebaixamento dos níveis salariais; h) aumento de instabilidade no emprego; i) fragilização dos sindicatos e das ações coletivas de resistência; j) feminização da mão de obra; e k) rotatividade estratégica (para rebaixamento de salários).

Alguns destes fatores favorecem as mudanças no âmbito da educação no Brasil, tais como: o crescimento do número de trabalhadores contratados na rede pública, sem as totais garantias trabalhistas de que gozam os demais trabalhadores da instituição. Encontram-se contratos temporários e trabalhadores contratados para realizar atividades pedagógicas sem ter o direito ao horário de planejamento.

Segundo os dados do IBGE de 2007, há aspectos ainda piores que são os casos dos estados de São Paulo e Goiás. Esses dados indicam que 21% dos professores informavam não possuir contratos de trabalho nem pela CLT, nem pelo Estatuto dos Funcionários Públicos. Destes, 18% trabalham em setor público e 28% no setor privado. Não são contratos temporários previstos pela CLT, são professores eventuais sem contratos, que substituem faltas diárias de professores; estes ministram aulas, como prestadores de serviços para a Associação de Pais e Mestres, ou trabalho voluntário. (SOARES, 2012).



Segundo o relato de trabalhadores em educação na conferência sobre a Educação Básica em março de 2013, vê-se que esses dados aumentaram na materialização das condições de trabalho destes, esses precarizados, recebem o nome de Categoria O. Segundo o Censo escolar de 2012, existem mais de sete estados no Brasil, na rede estadual de educação, que possuem contratos de trabalho superiores aos concursados: Espírito Santo (71%), Mato Grosso (66,1%), Acre (62,9%), Ceará (60,2%), Mato Grosso do Sul (60,1%), Santa Catarina (59,8%) e Paraíba (51,9%) Rio Grande do Sul (40,7%).

A flexibilização na contratação de monitores, sem formação específica, para desenvolverem oficinas de letramento, de matemática, de artesanato, de dança, teatro, etc., no turno inverso de aula do aluno das escolas públicas, caracterizando como turno integral, perpassam os espaços da escola sem conhecimento do projeto político-pedagógico da instituição. Os monitores destas atividades ganham uma ajuda de custo entre 120,00 e 250,00 reais.

Este processo é um desmonte por dentro do setor público, inserindo estratégias políticas do setor privado, precarizando o trabalho dos profissionais. Este projeto do “Mais Educação” é defendido pelo governo brasileiro como “Educação Integral” tanto nas esferas municipais quanto estaduais. Para ser uma Educação Integral efetiva, deve primeiro iniciar contratando o trabalhador via concurso.

Este é um dos temas recorrentes nos debates do Conselho de Representante da ATEMPA, pois em Porto Alegre a Educação integral é precarizada, conta com os programas federais de financiamento e, como os demais programas do MEC, é uma educação precária, já que quem atende são oficinairos, como já dito acima, remunerados pelas oficinas ministradas. Como é um trabalho nestes “moldes”, os profissionais logo encontram outro, e os alunos ficam no pátio da escola sem atividades.

Como nos demais setores da produção, a terceirização também cresce na educação e no desenvolvimento do trabalho dos professores e tem sido utilizada pelos empregadores tanto do setor público quanto do privado para diminuir os custos com a remuneração da força de trabalho e para fugir das conquistas salariais e direitos trabalhistas efetivos da instituição-original. (DIEESE, 1993; PIRES, 1998; PIRES; GELBCKE; MATOS, 2004).

Nas instituições públicas municipais, o setor de serviços tanto da limpeza como da alimentação está quase totalmente terceirizado. De cada instituição escolar que se organiza com uma equipe de limpeza de mais ou menos 15 profissionais, apenas um ou dois ainda são concursados; os outros são todos de empresas, que se diz “cooperativas”, terceirizadas. O mesmo ocorre no setor de alimentação. E não há mais concursos públicos para estas funções.

Estas cooperativas de trabalho se materializam na busca do rebaixamento dos custos da produção via redução do custo da mão de obra. Esta é uma forma especial de terceirização. Com essas estratégias, eliminam os encargos sociais da folha de pagamento, uma vez que estes trabalhadores das cooperativas não têm vínculo empregatício, não têm portanto carteira assinada e não usufruem dos direitos trabalhistas e previdenciários básicos nem daqueles assegurados em convenção coletiva da categoria.

Nas escolas estaduais ainda temos os funcionários da limpeza e da merenda garantidos por concurso público.

O trabalho precário está relacionado também com os vínculos de trabalho na educação que não garantem os direitos trabalhistas e previdenciários consagrados em lei. Para as entidades sindicais CEPERGS, ATEMPA e SIMPA que representam os trabalhadores atuantes na educação, o trabalho precário está caracterizado não apenas como ausência de direitos trabalhistas e previdenciários consagrados em lei, mas também como ausência de concurso público.

Na rede estadual do RS, da totalidade de trabalhadores em educação, quase a metade dos professores (40,7%) que atendem à educação básica são contratados e não concursados. Este número está diminuindo, pois em 2012 teve concurso estadual e estão chamando os professores para assumirem seus postos. Mas como este último concurso foi “duvidoso” alastrando na mídia o número mínimo de professores que conseguiram atingir o índice de aprovação, motivo de análises depreciativas do trabalho dos professores da rede estadual, para os governos ainda terem créditos, quanto à sua pouca valorização, para com esta categoria.

Aqui mesmo na escola, temos muitos professores contratados, até passaram no concurso, mas estão esperando ser chamados, mas o concurso que teve aí [...] não sei, foi muito partidário. (E12)

Temos inúmeros casos de instituições estaduais e municipais, na qual alunos estão terminando o Ensino Fundamental e ainda não tiveram aulas de matemáticas, português, ciências e outras áreas do conhecimento, ou quando muito só tem aula até o intervalo, ou, os alunos são encaminhados para suas residências por falta de professores. (SOARES, 2012, p. 6).

Nas falas dos professores há uma angústia ao falarem de sua condição de trabalho. Quantas vezes são “forçados” a lecionarem turnos e horas de trabalho superiores a sua jornada, porque não chegam professores encaminhados pela mantenedora, veem isto como uma desvalorização destes, por parte do governo, e também por parte da sociedade que permite fazerem isso.

Essa é a condição do professor, a condição social dele hoje. Exatamente. Porque depende de recurso, falam muito em qualidade tem que fazer isso ou aquilo, mas cadê o básico que são os recursos humanos? (E1)

A nossa desvalorização é gritante né [...] Aí é uma questão cultural, né de respeito social né, e nós lidamos com o ser humano não é com máquina com qualquer coisa, mas eles não veem isso. (E1)

Nem eu sei, já trabalhei de manhã à madrugada né, hoje eu diria que o professor que tem 50 horas trabalha a mais em casa, põe aí 70 horas. (E7)

Agora de turmas minhas mesmo, eu tenho cinco a tarde, nas turmas de informática, eu sou apoio então não são turmas minhas... Trabalho 60 horas, 40 no município e 20 aqui nessa escola. (E7)

Outro aspecto de precarização que apareceu é a atuação de professores sem habilitação na rede municipal. A cada ano ou semestre, em disciplinas diferentes, esta rotina é frequente, porque faltam profissionais habilitados, ou seja, este processo demanda também professores flexíveis capazes de se adaptarem a nova disciplina e tudo o que ela engloba.

Professores sem habilitação atuando, a intensificação do trabalho e o aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções, salários baixos, são fatores que colocam os trabalhadores em situações de vulnerabilidade, possibilitando uma maior exposição a fatores de riscos para a saúde. As múltiplas atividades do professor constituem a sobrecarga de trabalho, que, por sua vez, gera a necessidade de trabalho no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar.

Minha jornada de trabalho é demais são 60 horas de trabalho por semana, fora as horas que estou em casa preparando aula... Gostaria de fazer algum esporte, mas o tempo não permite. O que tu gostaria de fazer? Natação. Dizem que é o melhor esporte né?! Mexe tudo... (E4)

Os professores entrevistados relataram estar submetidos a uma sobrecarga de trabalho, ausência de lazer e contato com a cultura, e conseqüentemente um isolamento da realidade social. Segundo Hypólito (2008, p. 6-7) isolamento entre os trabalhadores da mesma instituição, pois à redução na qualidade do tempo, somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação possibilita a reflexão) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas, enquanto habilidades de gerência são incrementadas.

Uma das questões bem materializadas na precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas na rede pública. Segundo Siniscalco (2003), a dureza dessa realidade em comparação com outros países, incluindo

aqueles com piores condições sociais e econômicas: o Brasil está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Todos os demais oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária também é um dos sete piores do mundo. Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal, nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais.

Adoro cinema, to meio atrapalhada agora com o cinema, mas nem sempre consigo tempo e dinheiro, pois hoje para ir ao cinema é quase vinte reais só o ingresso se tu come uma pipoca, quase dez reais, fora que a gente nunca vai só, tem o filho pra levar né, [risos] e aí já viu... e quase cinquenta reais para nos dois. Mas eu adoro cinema, as vezes me contento em ver o filme em casa. (E3)

Cinema... Mais é infantil, quando eu levo o meu filho, umas 4 vezes no máximo no ano, porque tudo tem que pagar e não é fácil.

Culturalmente nem se fala né, pensar em laser [...] está tudo ligado com o econômico né, quer dizer, como é que eu e meu marido passamos as férias, nós vamos pra praia vamos, vamos pra Santa Catarina, vamos, mas na casa de uma tia, não pagamos absolutamente nada... Se tu não tem o dinheiro, tu está mal socialmente, culturalmente tu também tá mal. Sim, porque tu não tem nem como comprar um livro, ir no teatro, ir no cinema só de vez em quando. (E5)

Sendo assim, os professores entrevistados dobram sua carga horária de trabalho em escolas diferentes e em redes diferentes (estadual e municipal) para garantir o mínimo das condições materiais de sobrevivência. Poder ir ao teatro, ao cinema, gozar férias com a família é um elemento a ser “muito organizado” dentro das prioridades.

A condição social do professor hoje é péssima, péssima, terrível. A gente pra conseguir, no mínimo, deveria ter um livro no mês, mas aí a gente tem que pagar as contas, tu tem que ver como é que tu vai fazer, eu me sinto desmoralizada, desmoralizada, porque tu trabalha, tu te dedica, eu pelo menos e o meu marido eu sei que nós somos assim, a gente se dedica de corpo e alma, a gente se atira com tudo, a gente faz, a gente deixa de fazer alguns programas pra planejar, pra corrigir pra sabe, dividir as informações sabe, eu e ele somos da mesma disciplina também e nós não somos valorizados, e se hoje as pessoas, mesmo quem tá no comércio né, ela precisa, ter o entendimento das coisas... (E9)

A prática social dos professores da EJA passam pela “luta” em se manterem vivos para poder realizar suas atividades materiais e espirituais, e a questão salarial dos trabalhadores em educação é uma desmoralização, segundo E9. É o valor que recebem pela venda de sua força de trabalho.

No atual governo de frente popular Tarso Genro, no Rio Grande do Sul está em defasagem em relação aos outros estados do Brasil. Este nem aplicou o piso da lei (11.738/08) rumo ao piso do DIEESE, nas instituições estaduais. O vale transporte e o vale refeição é completamente estornado, no valor de R\$166,58, sendo que no período de férias e recesso janeiro e fevereiro não se recebem esses valores. No mês de setembro os professores das

escolas estaduais e os funcionários estavam em greve<sup>57</sup> reivindicando o piso salarial, as horas atividades, o plano de carreira, e a discussão sobre o desmonte que estão realizando com o Ensino Médio.

Em contrapartida, os professores da rede municipal de ensino têm um plano de carreira reflexo das muitas lutas da categoria a partir dos movimentos sociais. *“Por isto o salário não está tão defasado, mas pela prática pedagógica que os professores desenvolvem ainda ganhamos muito pouco enquanto professores em forma geral”* (E12), como disse uma professora.

Se a gente pensar no Brasil, a situação econômica e social do professor hoje, em termos gerais, claro, se nós olharmos em Porto Alegre, nós temos um plano de carreira referencial em todo o Brasil, mas se a gente for olhar o restante, a gente vê uma precarização tremenda pelo salário, as condições né. (E9)

Aí o nosso DVD estragou, aí agora quando que a gente vai conseguir, não é prioridade, não se torna prioridade, e DVD tem que ter, é um tipo de trabalho com o DVD. E engraçado que a vida do professor é isso né, eleger prioridade. Nós temos que colocar, o que é prioridade, é isso ou é aquilo? Sabe às vezes tu fica com tanta vontade de adquirir alguma coisa, não pode, não dá, até para melhorar a própria aula. Nós professores do estado somos os professores da prioridade. (E4)

Outro aspecto a ressaltar à a feminização da mão de obra. As mulheres são a maioria na educação, chegando atualmente a 80% o número de sua participação nas bases das categorias. Mas isso se faz um registro histórico onde as mulheres desde o século XIX eram consideradas as “mais adequadas” para o exercício do magistério, não só as brasileiras, mas as mulheres da América Latina e Caribe. Em 1990, tínhamos 1,5 milhões de homens e 3,6 milhões de mulheres no exercício do magistério, em 1997 – 1,8 milhões de homens e 4,2 milhões de mulheres, segundo Siniscalco (2003), o Brasil é o segundo país de professoras mais jovem em matéria de educação primária e o quarto no âmbito das séries finais do EM.

---

<sup>57</sup> Greve dos professores e funcionários estaduais: A educação do Rio Grande do Sul enfrenta diversos problemas. O governador do RS, Tarso Genro, não cumpre a Lei do Piso Nacional dos Professores, muito menos dos funcionários de escola – apesar da lei levar sua assinatura – e implantou, de forma antidemocrática, uma reforma do ensino médio que visa apenas mascarar os dados da educação do RS. O RS destina 2 bilhões de reais ao ano para o governo federal com o pagamento da dívida interna. Além disso, Tarso criou 70% a mais de cargos de confiança, onerando os cofres públicos em 10 milhões de reais ao mês, 120 milhões ao ano. Portanto, o não cumprimento da Lei do Piso Nacional dos professores não passa por falta de verbas e sim por não haver devida aplicação dos recursos públicos. Para piorar, o governo do estado criou uma reforma do ensino médio de forma unilateral. Visando aumentar os índices de aprovação, o governo prefere criar mecanismos que possam maquiar os dados em detrimento de investir na qualidade da educação. Que o ensino médio precisa de reforma ninguém discorda. Entretanto, a comunidade deve ser protagonista na construção de um novo modelo escolar para o RS. A reforma começa pelo método. Defendemos o método da democracia, da consulta, da construção coletiva e não do decreto. Exigimos o imediato pagamento do Piso Nacional dos Professores, conforme estabelecido em lei, e a suspensão da reforma do ensino médio, com a promoção de um calendário de debates na comunidade escolar para construção democrática de um novo modelo de educação. (CPERS/RS)

Este fenômeno é abordado no capítulo 19 sobre “A materialização do trabalho da mulher e professora”.

O número elevado de alunos, fruto das políticas do governo da Ieda Crusius (2006 a 2010), a qual carregava a bandeira de um “novo jeito de governar”, fechando salas de aulas para enturmações, materializando políticas por meio de programas de alfabetização, reforçando com o Alfabetiza Rio Grande, traduzindo uma política neoliberal, onde o dever do estado com a alfabetização passa a ser “um dever de todos nós”, um desdobramento dos programas federais de alfabetização, fortalecendo as parcerias do público e do privado e precarizando as relações de trabalho dos professores. Reflexo das interferências de organismos internacionais de financiamentos presentes e decisivos nos projetos sociais.

Outro elemento que trazido pelos professores em relação ao processo de precarização é a falta de recursos materiais para desenvolverem suas práticas pedagógica, ou seja, o mínimo necessário para acontecer à aula, principalmente os professores da escola estadual.

Não tem. Tudo eu tenho que comprar. Se eu quero fazer alguma coisa eu que tenho que comprar, papel colorido, EVA... Eu que tenho que comprar, porque nas escolas não tem. E acho que uma coisa que falta muito nas escolas é aquele setor de áudio visual, porque antes ali tinha tudo. Eu me lembro que quando pequena se precisássemos apresentar um trabalho era só ir nesta sala que tinha tudo...Eu tinha uma escola que tinha tudo, e eu estudei em uma escola pública. (E7)

Essas são experiências vividas, percebidas e inquietantes com as quais os professores da EJA convivem em suas rotinas diárias.

Continuando a análise da EJA, as escolas municipais e estaduais ainda contam com programas federais como o ProJovem, este destinado aos jovens entre 18 e 24 anos que cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental. É um programa para que visa a conclusão do Ensino Fundamental e a iniciação profissional, tudo em 12 meses. Os trabalhadores em educação são contratados especialmente para o programa. Não precisa muita análise para ver que este programa oferece uma escolarização precária, no momento que condensa quatro anos em um, como também forma mão de obra precária destinados a quem realiza trabalhos precarizados, não bastasse os alunos, as relações de trabalho dos professores também é precarizada, visto que não são professores concursados que dão aula; seu emprego depende da continuidade do programa, acabando junto com sua conclusão.

Estes programas materializam a EJA como prestadora de serviço, precarizando assim o trabalho nesta modalidade, e as experiências desta é pouco pública. Segundo o jornal Brasil de Fato, em sua edição de 27/05/2009, apenas 24% das instituições públicas atendem essa população específica. A grande maioria das experiências são experiências de ONGS. Somente

agora que a EJA está no MEC, mas seus princípios seguem os mesmos. Este tipo de organização dos trabalhadores em EJA enfraquece a natureza classista e seduz ao atrelamento dos setores de luta sociais para o campo das negociações e parcerias.

As políticas sociais operam a partir dos estatutos da pobreza e passaram a ser focalizada como compensatórias e clientelistas, enquadrando a EJA não como direito, mas como campanha de combate à pobreza. E nas políticas educativas destacam-se a atuação das ONGs<sup>58</sup> e das fundações com suas práticas alternativas. Estas, como prestadoras de serviço, atuam na área da educação com os recursos públicos, e para atingir seus objetivos utilizam-se de trabalho precário.

Há a implantação dos programas de EJA de curto prazo, em nível médio e fundamental, que articulam formação técnica e escolarização. É marcante nessa realidade a natureza fragmentada dos programas de alfabetização de adultos, como Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, e outros que reproduzem a condição de analfabetos absolutos e funcionais não garantindo de fato o direito à educação para quem trabalha. Enquanto o Brasil Alfabetizado adotava a prática de alfabetização, com uma temporalidade semestral em 2002 altera para 8 meses, o Alfabetização Solidária (VIERO, 2001) adota uma temporalidade de 5 meses. Além das implicações pedagógicas, esses programas precarizam as relações de trabalho dos professores, no momento que os mesmos contam com contratos de trabalho temporários, em forma de ajuda de custo, sem os direitos trabalhistas.

### 18.3 A PRECARIZAÇÃO MATERIALIZADA NO ADOECIMENTO DO PROFESSOR

Eu vejo assim uma classe que continua ali na luta, querendo vencer, mas ao mesmo tempo alguns não tão conseguindo aí caem na doença, ficam doentes. Muitos colegas que ficaram doentes olham noventa por cento é depressão... Estafa né, Estafa. Porque se sente incapaz, fracassado, não consegue fazer o que planeja! Exatamente. Precisa de medicação, a maioria é medicado. Precisam de medicação, porque não está aguentando a sala de aula, está a flor dos nervos já tão sem paciência. Essa é a condição do professor hoje. (E7)

Segundo Padilha (2011, p. 3), o trabalho e a profissão (ainda) são senhas de identidade e a falas dos professores deixaram isso bem destacado. As transformações que testemunhamos hoje continuam ancorando sua existência na atividade laboral, mesmo aquelas que se encontram em situação de desemprego.

---

<sup>58</sup> O MEC destinou em 2004, R\$ 1,2 bilhões para as ONGs que executam as políticas do governo, em prestação de serviços sociais. Dados do IBGE revelam que de 1999 a 2002 o número dessas instituições crescem 157%, perfazendo em 2002, 275.895. (NEVES, 2005).

A centralidade do trabalho dá-se não só na esfera econômica (o trabalho é a fonte de renda da maioria da população mundial) como também na esfera psíquica – o que, certamente, representa uma contradição, uma vez que a atividade laboral ainda parece ser uma importante fonte de saúde psíquica, (tanto que sua ausência, pelo desemprego ou pela aposentadoria, é causa de abalos psíquicos) ao mesmo tempo em que se registram cada vez mais pesquisas que evidenciam o trabalho como causa de doenças físicas (MÉSZÁROS, 2006; BARRETO, 2006; ANTUNES, 2007; RIBEIRO, 2010), doenças mentais (MARCELINO, 2011; SOLDATELLI, 2010; PAPARELLI, 2009) e mortes (SELIGMANN-SILVA, 1994; SOLDATELLI, 2010; BARRETO, 2006). Que tipo de trabalho adoce corpo e mente e até mata? Certamente, não é o trabalho ontológico, criativo, produtivo, prazeroso, que deveria ser central na vida das pessoas, fundantes da prática social colocado por Marx.

Há uma dimensão contraditória que se acentua no regime de acumulação do capital: as demandas de ampliação da qualificação para o exercício profissional, o que impacta, também, a materialização do “ser professor”, pois não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades.

Essa contradição está presente no processo de “luta e reluta” de “desiste e insiste” na prática social, que funda e organiza as condições de trabalho dos professores da escola pública e o seu adoecimento.

O professor tem a possibilidade de ver materializado o desenvolvimento das potencialidade dos alunos que dominam os conhecimentos produzidos pela humanidade enquanto o professor tem a dimensão histórica de seu trabalho. Experimentar esse processo de conhecimento no aluno, ver o quanto foi trabalho seu, a sua marca, sua interferência e o quanto seu trabalho foi concretizado. O que torna o trabalho do professor ainda mais central é que este processo nunca estará pronto, porque o ser humano carrega a incompletude. Trazendo à memória, cito Freire (1996, p. 50) que assim fala sobre a incompletude do ser: “Onde há vida, há o inacabamento”. Nesta tese a profissão do professor aparece como uma profissão de luta. Estes ainda continuam lutando por esta profissão, mesmo quando desistem, em virtude da crença no ser humano, como prioridade.

Barreto (2006, p. 98) nos ajuda a entender o que tem acontecido no mundo do trabalho, principalmente com a necessidade capitalista de encontrar alternativas, onde “foram estabelecidas novas metas: produzir com qualidade e em quantidade a baixos custos”.



Dentro dessa perspectiva, a autora defende que, paralelamente às metas estabelecidas pela busca de saídas capitalistas, esse sistema está criando um exército de desempregados, se já não há espaço para os ditos “saudáveis”, ainda mais difícil fica para os que adoeceram. As novas tecnologias possibilitaram aumentar o acúmulo de capital, a produção massiva de bens e consumo e estimular a sociedade de consumidores; entretanto, a reestruturação capitalista também está criando uma sociedade de desempregados-despossuídos, impossibilitados de consumir ou mesmo de sobreviver. A exigência quanto à qualidade do produto não acontece paralelamente a uma política firme de proteção à saúde dos trabalhadores. Mulheres e Homens, feitos objetos da ganância e da negligência, adoecem, sofrem acidentes ou morrem suavemente no e do trabalho.

Aqueles que adoecem no e do trabalho são demitidos, aumentando o contingente de adoecidos, de marginalizados do processo produtivo, dos bens de consumo e dos serviços da sociedade. O que a médica do trabalho, Barreto (2006), destaca nada mais é do que o velho exército de reserva de Marx, fundamental ao capital.

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista. Ele constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta, como se ele o tivesse criado à sua própria custa. (MARX, 1982, p. 156).

Hoje basta olhar à nossa volta que não será difícil encontrar um amigo, um parente que seja trabalhador de uma empresa, mas que executa suas tarefas em casa, em frente ao computador. É uma realidade destacada pelos trabalhadores da escola pública pesquisada. Todos afirmam que mais de 15 horas são realizadas fora do espaço de trabalho, planejando, preparando e organizando atividades, corrigindo trabalhos e pesquisas, fora as professoras colocando o seu outro turno de trabalho: o trabalho doméstico que também consome mais umas boas horas neste processo de precarização humana. Elemento sobre o qual escrevo no capítulo 19.

Segundo alguns dados apontados pela pesquisadora Soldatelli (2012) sobre “o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes”,<sup>59</sup> há algo o que vem chamando a

<sup>59</sup> A Revista Ciência & Saúde Coletiva no seu volume 10, n. 4, dez/2005, no artigo “O desafio de implementar as ações de saúde do trabalhador no SUS: a estratégia da RENAST”, Elizabeth Costa Dias e Maria da Graça Hoefell destacam que “apesar da escassez e inconsistência das informações sobre a situação dos trabalhadores, no Brasil, segundo o IBGE, a população economicamente ativa (PEA) é composta por aproximadamente 85 milhões de trabalhadores, dos quais apenas 23 milhões, cerca de um terço, são cobertos pelo Seguro de Acidentes de Trabalho (SAT). Estima-se que mais de um milhão de trabalhadores são

atenção dos médicos nos últimos anos: é a ocorrência de doenças relacionadas ao sistema nervoso está cinco vezes maior. Em dois anos subiu de 1.835 para mais de nove mil pedidos (9.306). E nesse mesmo período: os transtornos mentais e comportamentais, que tiveram um aumento de mais de 1.900%. Foram pouco mais de 600 pedidos de licença para mais de 12 mil (de 612 para 12.818).

A medida não é aumentar os médicos, como o Brasil fez no último mês/agosto, importando médicos de Cuba para “remediar” a crise da saúde. Isso é válido para quem acredita que o problema de adoecimentos no e do trabalho está no trabalhador, que é individual. Pois o real problema será resolvido só com a materialidade do rompimento deste sistema, já que o sistema do capital se alimenta dessas “reestruturações” e reformismos.

O adoecimento dos trabalhadores que se processa numa escola pública é fruto de termos os “representantes” do município ou do estado, que é de classe “em sua condição de estrutura de comando político totalizador do capital”, e como os trabalhadores desse estado e desse município. De certa forma somos também do capital e sofremos todas as consequências que decorrem dessa relação. E essa análise já se fazia presente no *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Marx e Engels, publicado em 1848: o Estado é “uma junta que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Este aprofundamento está presente no início do capítulo sobre os fundamentos históricos do estado.

A burguesia sempre busca saídas para suas crises,<sup>60</sup> e é neste objetivo, que vimos o governo federal destinando valores consideráveis para salvar bancos e empresas privadas,

---

atingidos, a cada ano, por acidente ou agravo relacionado ao trabalho (MS, 2004). Entre 1999 a 2003, a Previdência Social registrou 1.875.190 acidentes de trabalho, sendo 15.293 com óbitos e 72.020 com incapacidade permanente, com uma média de 3.059 óbitos/ano, entre os trabalhadores do setor formal segurados pelo SAT. O coeficiente médio de mortalidade, no mesmo período foi de 14,84 por 100.000 trabalhadores (MPS, 2003)”.

<sup>60</sup> Em entrevista concedida para o repórter especial da Folha de São Paulo, Kennedy Alencar, em 22 de outubro de 2009, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, falando sobre a crise, responde: “As coisas não aconteceram aqui como em outras partes do mundo porque nós tomamos medidas imediatas. Liberamos R\$ 100 bilhões do depósito compulsório para irrigar o sistema financeiro. Fizemos com que o Banco do Brasil e a Caixa agilizassem mais a liberação de crédito. Fizemos o Banco do Brasil comprar carteiras de bancos menores que estavam prejudicados. Fizemos o Banco do Brasil comprar a Nossa Caixa em São Paulo e comprar 50% do Banco Votorantin. Era preciso que os bancos públicos entrassem em outras fatias do mercado, em que não tinham expertise, como financiar carro usado.” A não cobrança do IPI de automóveis e vários eletrodomésticos por vários meses fez com que o governo federal deixasse de arrecadar valores significativos. Segundo Marcelino Rezende Pinto, professor da USP, ex-diretor do INEP, esses valores que deixaram de arrecadar com essas medidas beneficiaram somente os capitalistas/burgueses, pois, se tivessem organizados com uma outra perspectiva, poderia ter aumentado o PIB da educação em 10%. Conforme matéria de Lorena Rodrigues da Folha Online, em Brasília, em 20 de outubro de 2009, “o governo federal deixou de arrecadar R\$ 19,5 bilhões de janeiro a setembro com a desoneração tributária adotada por conta da crise econômica, com a redução do IPI de automóveis e para eletrodomésticos. A previsão da Receita Federal é a que a renúncia fiscal com as medidas some R\$ 25 bilhões em 2009. Com isso, parte dessa arrecadação que seria destinada aos estados e municípios não será repassada.

durante a crise. É importante destacar que parte significativa de tudo que o Estado arrecada, e que deveria reverter em serviços públicos de qualidade para a população, o que significa, entre outras coisas, condições dignas de salário e trabalho. Os valores são destinados a salvar bancos, montadoras, etc. Portanto parte do que deveria ser nossas condições de trabalho é destinado a salvar o capital. (SOLDATELLI, 2012). Outra parte considerável do orçamento brasileiro é destinada a pagar juros e amortizações da dívida pública.<sup>61</sup>

Segundo o Correio Internacional (2012), o Jornal Socialista, (2012, n. 448), a Revista Desafios na Educação (2013, n. 1) e Souza (2013) nos últimos anos, o governo brasileiro antecipou o pagamento de dívidas externas não vencidas (por exemplo, a dívida com o FMI de US\$ 15,5 bilhões e resgate antecipado de Bônus Bradies<sup>62</sup> e outros títulos de mais de US\$ 10 bilhões). Esse movimento significou, na prática, uma troca de dívida externa por dívida interna,<sup>63</sup> que tem sido muito mais rentável aos investidores que especulam com títulos da dívida pública brasileira.

Nesse sentido, as nossas condições de trabalho, segundo a LDB 9394/96 no artigo 67, os sistemas de ensino tinham que “promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: VI – Condições adequadas de trabalho.” Mas pouco definem as condições adequadas de trabalho.

Segundo dados da Secretaria do Tesouro Nacional, divulgados em 31 de março de 2009 pela Empresa Brasil de Comunicações, “a redução de alíquotas do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para automóveis e a correção da tabela de Imposto de Renda podem provocar prejuízos de cerca de R\$ 2 bilhões aos cofres públicos municipais”. E aprofundam-se as consequências sobre os serviços públicos. A maior parte da arrecadação das prefeituras é proveniente de impostos (ICMS, IPI, IPTU, etc.) cobrados de empresas, particulares e população. Na medida em que isenções são feitas e/ou as vendas diminuem, a arrecadação tende a diminuir. E isso representa menos investimentos na saúde, transporte e educação.

<sup>61</sup> O Brasil emprestou US\$ 10 bilhões ao FMI e aos EUA, em 2008, os pagamentos com juros e amortizações da dívida pública consumiram 30,57% dos recursos federais. Enquanto isso, áreas sociais fundamentais receberam parcelas muitas vezes inferiores, como no caso da saúde (4,81%) e educação (2,57%). Já em 2009 (até 4 de abril), o pagamento de juros e amortizações da dívida pública levou 34,13% do Orçamento Geral da União, enquanto a saúde (4,98%), a educação (2,20%) e as transferências a estados e municípios foi de (10,66%). Se considerarmos os gastos com o “refinanciamento da dívida – rolagem”, os gastos com a dívida consumiram 57% do orçamento, o que significa R\$ 207 bilhões.

<sup>62</sup> **Plano Brady** é o nome dado ao plano de reestruturação da dívida externa de países em desenvolvimento mediante a troca por bônus novos. Estes bônus contemplavam o abatimento do encargo da dívida, através da redução do seu principal ou pelo alívio nos juros. Além de emitir os bônus, os países deveriam promover reformas liberais em seus mercados. Os bônus do plano Brady ficaram conhecidos como *bradies*, que foi lançado no final dos anos 80. O nome do plano tem sua origem no nome do secretário do tesouro estadunidense, Nicholas F. Brady.

<sup>63</sup> De junho de 2005 a julho de 2009 a dívida interna teve um crescimento de 80%. E nos últimos anos, a dívida interna expandiu, chegando a R\$ 1,8 trilhão em julho de 2009. Em 2008, os estados e municípios pagaram R\$ 30 bilhões de dívida à União. Privilégios aos especuladores geraram no primeiro semestre de 2009 um prejuízo ao Banco Central do Brasil de R\$ 93 bilhões, este prejuízo é coberto sem limites pelo Tesouro Nacional.

Amparada em Triviños (2003), em Daltoé (2003) em Kuenzer (2010) em Leher (2008; 2012), em Soldatelli (2010), em Viero (2008), em Frigotto (2012), em Machado (2013) e em outras leituras e reflexões sobre a educação e saúde, em especial sobre o “ser professor” desenvolvidas nos Seminário Relendo os Clássicos, com a professora Carmen Machado e os colegas do grupo de pesquisa e desta disciplina na UFRGS, apresento como deveriam ser nossas condições de trabalho e as contradições dessa realidade que se materializam nas escolas públicas estaduais e municipais, sejam elas regulares e as da EJA, que são estas últimas, espaços singulares desta pesquisa.

Defendo a escola pública, estatal e com nível de qualidade para os trabalhadores e seus filhos como direito universal ao ensino. Por isso início por destacar a importância desta instituição necessária para estudar, conhecer, partilhar saberes, apreender, explicar, descrever, apropriar do conhecimento clássico produzido pela humanidade, politizar e assim se forjar o humano no desenvolvimento de toda a sua potencialidade, o seu vir a ser. Salas de aulas com suas condições adequadas, ter materiais pedagógicos para desenvolver a construção do conhecimento, materiais de apoio os professores, etc.

Estes elementos aparecem nas falas analisadas dos professores do estado e do município em relação à constituição e ao espaço singular do CMET, que se traduzia no contrário, mas agora estes estão situados em outro espaço que oferece certas condições, pois o processo histórico de constituição do CMET até os dias atuais está sempre em busca do “seu lugar”, sempre no embate com o governo lutando por seu lugar. A escassez de todos os tipos de materiais se concentra principalmente na realidade da escola estadual, onde professores compram seus próprios materiais para desenvolver suas aulas. Recordo-me da fala de uma professora que ficou muito triste quando seu DVD estragou, pois era essencial para suas aulas de História, e por não havia como comprar outro, em razão de outras prioridades materiais de existência.

Necessitamos de uma jornada de trabalho que possibilite leitura/formação, preparação e correção de materiais, alimentação, necessidades higiênicas e biológicas, descanso e lazer, atenção com a família. O que a pesquisa mostra é “a vida real” dos trabalhadores em educação bem diferente da “vida necessária”, nas atuais condições da profissão, juntamente com as organizações fora do espaço escolar, que acabam adoecendo:

Na minha formação eu sofri muito, muitas vezes não tinha tempo de almoçar, comia um lanche no ônibus, para não chegar atrasada, a vida de professor não é nada fácil, e ainda no final do mês aquele salário, risos... no ônibus mesmo já olhava e planejava o que tinha que trabalhar... não é fácil dar aula de inglês para 13 turmas, mais de 1000 alunos, eu não sabia o nome de nenhum, uma escravidão... (E7)

Eu viajava muito para trabalhar, quando eu iniciei, eu tinha três escolas diferentes só no turno da manhã, então tinha dias que ia para um lado, depois ia para outro, era uma viagem, saia de casa as cinco e meia, morava no Menino Deus, dali eu ia pro colégio Piratini, ali atrás, trabalhar três tardes, aí depois eu ia para o Cristal as outras duas tardes, dali eu ia para a faculdade, pois estava fazendo uma especialização. A Fapa ficava lá na Manoel Elias, então eu ficava assim, viajando de ônibus, assim. Ba... tu te alimenta mal, tu não dorme, chega em casa tu tem que tomar banho, comer, descansar e ainda estudar e preparar a tua aula para o outro dia ne, então tinha dias que eu não dormia quase nada parecia um zumbi, né, então era isso a minha vida. Até que um dia fui parar no hospital por estafa, esgotamento... aí foi um processo muito dolorido. (E3)

Ter garantido espaço de alimentação saudável e de qualidade durante a jornada de trabalho. Ter transporte adequado para se deslocar ao local de trabalho. Trabalhar em um único local, o mais próximo possível de casa, dos filhos, da família. Essa realidade não consta em nossa pesquisa. Em relação aos professores estaduais principalmente, a grande maioria deles trabalham em duas ou mais escolas. Sua alimentação se materializa em qualquer ambiente, menos num espaço adequado para tal. O que recebem de vale alimentação R\$166,58 é estornado quase por completo no final do mês, além de não recebê-los nos meses de recesso e férias. Como se os professores não precisassem comer no período em que não estão trabalhando.

Necessitamos de um número de alunos em sala de aula que permita atenção adequada a todos. Valorização profissional que garanta salário e plano de carreira digno. Conviver em um ambiente de relações respeitadas, saudáveis, com espírito coletivo, sem qualquer tipo de preconceito ou assédio moral, porque o que presenciamos é a dureza da vida ditando as regras no conviver, sem compartilhar, como diz E5:

Muitas direções se acham dona da escola, dos professores, controlam tudo, e ainda são “testa de ferro da secretária”. Quando eu fui direção, eu continuei professora, porque era apenas por um tempo que estaria naquela função. Eu sempre via assim. Eu sempre via assim e eu dizia pro pessoal quando a gente fazia um programa... a palavra direção, a gente até queria mudar né, porque eu dizia que nós não estamos aqui pra dirigir né, direção... a gente quer é coordenar um trabalho né. (E5)

É importante planejar, avaliar e discutir o que é desenvolvido na sala de aula e no ambiente escolar tendo como objetivo qualificar o trabalho realizado. Não ser responsabilizado unicamente por possíveis reprovações, evasões ou não atingimento de metas. Formação constante proposta pelos órgãos competentes em discussão com os trabalhadores da educação, na área específica e também de âmbito geral. Todos estes elementos necessários para o desenvolvimento de todas as potencialidades e preparar o seu “vir a ser” se materializam no seu contrário: os professores sentem na pele as contradições, as pressões e explorações por todos os lados.

A pressão permanente nas escolas da periferia para que os índices de aprovação se mantenham altos, independente se o aluno está aprendendo ou não e ao mesmo tempo que isso acontece você tem a palestra da “provinha Brasil” [...] e a gente recebe “mijada” da mantenedora porque “olha aqui essa vergonha de índice.” (E4)

As escolas do Ensino Fundamental, no atual momento, se gestam sob certas condições de trabalho que aniquilam o desenvolver de práticas profissionais e humanas, reflexo de um tempo e de um espaço histórico singular de uma sociedade cujo único objetivo é acumular capital em detrimento do potencial humano e, ainda, ocultar os aspectos da alienação, esconder essas contradições, fruto da contradição central deste modo de produção – capital e trabalho, através de diversos mecanismos e ferramentas ideológicas, como os meios de comunicação e massa com discursos culpabilizando os professores, de todas as formas, não permitindo a organização da classe que vive do seu trabalho.

Os alunos das escolas públicas municipais e estaduais são os trabalhadores e seus filhos, os quais carregam as mazelas desta classe determinada, sofrendo a precarização do trabalho, a falta de emprego, a exploração, o preconceito, o racismo, a homofobia, as opressões, a violência, as drogas, consequências diretas do modo de produção capitalista. E os professores da EJA também vivem a condição de trabalhador, o que muda é o nível e o grau das contradições em que se encontram.

As escolas das redes municipal e estadual de Porto Alegre, se olhadas de fora, em sua maioria são boas. Mas muitas trazem as construções antigas que foram sendo ampliadas sem projeto, outras são casas grandes adaptadas para serem escolas, como é o caso da escola estadual NEEJA pesquisada, fazendo muitas vezes com que algumas turmas prejudiquem o trabalho de outra. Máquinas de fotocópias, computadores, televisores, aparelhos de som, DVDs são recursos que se encontram na rede municipal de ensino de Porto Alegre, pois algumas até têm alguma coisa, com pouca qualidade, mas a maioria não. Estas, sofrem o sucateamento de todas as formas. Como relata os professores entrevistados, normalmente estes levam o seu rádio, DVD, seu notebook, compram materiais, etc. Para garantir o planejamento de suas aulas.

A jornada de trabalho de um professor de 40 horas é desumana; imaginemos a maioria dos nossos professores, que tem uma carga de 60 horas, seja ele de disciplina específica com sua hora-atividade em tempo, com suas várias turmas diferentes, com seus vários alunos, assim como os professores das totalidades iniciais e finais da EJA.

Nas escolas do estado, nem todas possibilitam aos professores a hora-atividade, a escola pesquisada é exemplo disso. Este é um dos elementos que na greve reivindicaram

juntamente com o pagamento do piso nacional, pois não recebem o salário imposto pelo governo federal. O plano de carreira dos trabalhadores do magistério, na rede municipal, conquistado por muitas lutas, não é tão ruim, mas está defasado em 12%; antes era quase 20%, mas a categoria lutou e continua lutando para ver se modifica.

A distância entre o local de trabalho e a moradia destes faz com que muitos saiam de casa bem cedo e cheguem tarde, fazendo com que o contato com sua família fique prejudicado. Esse relato foi muito “forte” quando a professora entrevistada (E3) trouxe à memória a materialidade dessas suas experiências. Ela se emocionou, lembrou com dor, com angústia, tomou água, momento de percepção e reflexão das durezas que a vida de trabalhador carrega (suas condições), nesta sociedade.

Algumas chefias não reconhecem que as condições de trabalho podem interferir no processo de adoecimento. Isso faz com que exista nas escolas um discurso institucionalizado de que o afastamento para tratamento médico e consequente readaptação é caracterizado como má vontade de trabalhar, irresponsabilidade profissional, etc.

Essa situação faz com que vários professores com problemas de saúde sofram duplamente. Avaliar os elementos presentes na escola e na sala de aula faz parte do processo de organização e sistematização de uma prática social de responsabilidade de todos os trabalhadores em educação. No entanto, avaliar tendo como objetivo atender determinados índices representa a negação de direitos, negar o processo no “vir a ser” humano, pois os processos de avaliação impostos têm um único objetivo alterar os índices.

A formação dos professores é uma questão importante que envolve a educação dos professores da EJA. A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre oferece formação aos seus professores numa quantidade boa, no entanto geralmente não é aproveitada de forma adequada. Muitas vezes, ao participar, sente na fala dos palestrantes uma distância grande da realidade da escola e, portanto, não é assimilada.

Os temas das formações normalmente se restringem ao melhoramento dos índices, o que acaba desinteressando os professores, e ajudando no fato da não apropriação do conteúdo trabalhado. Já a Secretaria Estadual de Educação ordena que as formações dos seus professores sejam organizadas pela própria escola, transferindo o seu dever de mantenedora na formação dos professores à carga das equipes diretivas que além de todo o processo de organização da escola ter de se preocupar com formações para todos os professores em todos os turnos.

Algumas escolas estaduais da EJA estão se organizando, compartilhando com outras escolas para fazerem as formações juntas, pois não estão tendo “braços”, ou seja, recursos

físicos, materiais e financeiros para dar conta de tudo. Então envolvem palestrantes gratuitos, materiais, preparações, recepção, espaços, para compartilhar as experiências desta modalidade. Nesse sentido, a ATEMPA vem auxiliando os professores na organização deste partilhamento, em virtude da necessidade de debater e contribuir para a construção político-pedagógico da rede municipal de Porto Alegre também.

Ao longo dos anos, a Secretaria da Educação Municipal vem administrando sem políticas educativas claras, não promove debates acerca das demandas das escolas, as prioridades são definidas sem a participação da comunidade escolar e autonomia pedagógica/administrativa das escolas não são respeitadas.

Nesse sentido, a ATEMPA juntamente com o coletivos dos trabalhadores em educação desta rede organizou quatro encontros trazendo da base os problemas, e os apontamentos para serem analisados e debatidos,<sup>64</sup> uma vez que estes prestam um serviço fundamental a grande parte da população em situação de vulnerabilidade social. O governo não garantem as condições necessárias ao desempenho da profissão, acentuando situações que levam ao adoecimento, pois não há uma política de saúde preventiva. Em relação às condições de trabalho e saúde, estes profissionais necessitam de plano de saúde, de ações conjuntas de

---

<sup>64</sup> Após o debate, os trabalhadores em educação propõem 21 proposições em relação às condições de trabalho e saúde do trabalhador: 1) garantir plano de saúde aos trabalhadores em educação; 2) investir em programas de saúde preventiva para os trabalhadores em educação, ofertando vacinas e tratamentos; 3) criar legislação sobre saúde e segurança do trabalho para os estatutários; 4) instaurar a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) associada ao Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT) da prefeitura SESMT, comparecer nas escolas para fazer a prevenção das doenças e acidentes do trabalho; 5) realizar pesquisas sistemáticas, garantindo a divulgação e encaminhamentos sobre o processo de adoecimento dos trabalhadores em educação e a síndrome de Burnout com vistas à implementação de ações preventivas de qualificação do trabalho docente; 6) garantir infraestrutura pedagógica e recurso humanos para todas as escolas da RME, assegurando nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em todas as modalidades o atendimento do Serviço de Orientação Escolar/SOE, Laboratório de Aprendizagem, a Sala de Integração e Recursos (SIR) para todos os alunos, no contra turno e/ou no turno em que frequentam a escola; 7) regulamentar a criação e adaptação dos prédios escolares com conforto acústico, térmico e ambiental; 8) criar e divulgar os serviços de apoio ao trabalhador; 9) criar condições adequadas de infraestrutura e recursos humanos para a ampliação da jornada escolar; 10) reforçar a segurança nas escolas, garantindo a presença da guarda municipal em todas as escolas, em todos os turnos de funcionamento; 11) oferecer microfones em sala de aula, técnica vocal, ginástica laboral, quadros brancos; 12) garantir locais específicos e adequados para Educação Física; 13) distribuir protetor solar aos professores de Educação Física; 14) garantir RH de acordo com a proposta curricular por ciclos de formação, EI e EJA para não sobrecarregar a carga horária dos educadores; 15) substituir imediatamente os profissionais em Licença Aguardando Aposentadoria; 16) garantir o gozo da Licença Prêmio, evitando o adoecimento do trabalhador; 17) reorganizar os espaços para acolher os portadores de deficiência garantindo a acessibilidade para os trabalhadores em educação; 18) não contabilizar na relação adulto/criança os estagiários nas Escolas Infantis; 19) estender as condições de trabalho das EMEFs para as EMEI, viabilizando a compensação semanal de carga horária, recesso escolar, intervalos e difícil acesso aos profissionais que atuam na Educação Infantil; 20) humanizar e desburocratizar o atendimento na biometria, ampliando o tempo para apresentação após o afastamento do servidor, com a possibilidade da chefia imediata enviar o formulário de exame médico pericial por meio eletrônico; e 21) promover ações que garantam o fim do assédio moral.



enfrentamento à violência nas escolas e no seu entorno, e um atendimento na biometria compatível com o estado de saúde dos trabalhadores.

As dificuldades enfrentadas pelas famílias e a falta de perspectiva dos jovens levam vários de nossos alunos a encontrarem nas drogas uma alternativa fácil aos problemas. A EJA nos últimos tempos tem recebido muitos jovens com suas materialidade física e emocional mutiladas pelas drogas e a própria situação de vulnerabilidade social. Os alunos que estão a trabalho “da firma”<sup>65</sup> apresentam muitas dificuldades na participação do processo ensino e aprendizagem, pois carregam a mazela das contradições sociais e trazem um histórico de reprovações do ensino regular.

A maioria dos jovens da EJA frequentam as áreas de conhecimento ou os anos finais do Ensino Fundamental. Não é mais o de pessoas que nunca estiveram na escola, não são aquelas que nunca tiveram acesso à educação, são os jovens que tiveram uma passagem breve pela escola e com poucas aprendizagens. A função da EJA passa a ser de aceleração de estudos para jovens com defasagem na relação idade/série. São os adolescente urbanos que já tiveram acesso à escola. Na rede municipal para que a educação nos ciclos apresente estatísticas favoráveis ao governo, transfere-se para a EJA os alunos com histórico de pouca aprendizagem, ou seja os alunos das turmas de progressão, com defasagem conhecimento idade.

Pesquisas apontam que esses jovens com uma história de fracasso escolar realçam o sucesso no que se refere às transgressões as regras escolares. Tornam assim as salas de aula em lugares, muitas vezes, inviáveis para trabalhar, onde os professores enfrentam um grau máximo de estresse e vulnerabilidade, conseqüentemente acarretando processos de adoecimento.

Mas não é só isso: nas escolas municipais de Porto alegre a grande maioria dos alunos de alfabetização da EJA são especiais. Nos últimos 30 anos a característica dos que estão no processo de alfabetização é bem diferente do aluno que estuda nas áreas de conhecimento. Estes que compõem as turmas de alunos especiais (deficientes) saíram das escolas especiais aos 21 anos e aqueles que se tornaram especiais (deficiente) por questões sociais.

Segundo dados da CONLUTAS, por ocasião da sua fundação, materiais do CONAT, Viero (2008), em sua tese doutoral sobre as políticas educativas na Educação de Jovens e Adultos na rede pública de Porto Alegre, coloca que as sequelas da sociedade capitalista deixa em seus trabalhadores são tanto de ordem física como psicológica, visto que um trabalho

---

<sup>65</sup> Os alunos referem ao trabalho ligado ao tráfico como “a firma”.

alienado torna o trabalhador uma pessoa especial. Por isso na EJA são alunos 100% especiais, na maioria das vezes dependem de atendimento individualizado para que possam aprender, causando estresses que chega a adoecer os professores.

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. (VIERO, 2008, p. 322).

E os professores neste meio procuram intervir e realizar o seu fazer pedagógico com poucos progressos. E nestes espaços este também vai formando uma prática social desvinculada da humanidade ontológica que o trabalho produz.

Após ter destacado algumas das situações das condições de trabalho dos professores das redes municipal e estadual de Porto Alegre, não há pesquisas sobre os índices de afastamento médico destes profissionais, em virtude das diversas formas de adoecimento. Encaminhei via protocolo central (n. 001.038673.13.4) da prefeitura solicitando essas informações e até agora persiste um “silêncio”. Apenas em 20/11/2013, após a entrega para a banca examinadora em 10/11/2013, encaminharam por email os seguintes dados:

NO	2008	2009	2010	2011	2012	5 ANOS
<b>CID PSIQ</b>	544	483	495	528	485	2535
<b>Outras CIDs</b>	1721	2142	1733	1839	1778	9213
<b>Total</b>	2265	2625	2228	2367	1778	11748
<b>%</b>	24,01	18,40	22,21	22,30	27,27	21,57

CID – Doenças psicológicas dos trabalhadores em educação do município (2008 a 2012)

Fonte: Soares, Sonia Ribas de S. (2013) “A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre-RS. Um estudo de caso”.

Estes dados veem ao encontro dos dados da APEOESP/2012, diagnóstico de depressão, ansiedade e pânico somam 23%.

Procurando entender se estes dados têm alguma relação com as condições de trabalho pontuadas anteriormente, realizamos várias pesquisas e encontramos uma quantidade incrível de produções acadêmicas e publicação de livros discutindo a relação entre as condições de

trabalho e a saúde do trabalhador docente. Existem atualmente estudos de mestrado, doutorado que tratam especificamente saúde mental, estresse laboral, saúde física e emocional, síndrome de Burnout ou mal-estar docente, a saúde docente entre limites, a saúde e a valorização do magistério, as condições de trabalho, a qualidade de vida, entre tantos.

No caso dos professores nota-se que esses estudos, quando não fazem associação direta entre condições de trabalho e adoecimento, indicam para uma necessidade urgente de repensar o espaço escolar, as relações humanas, as condições de trabalho, e principalmente indicam que as ações devam sair do plano individual para o plano coletivo do ambiente e da organização do trabalho.

Camargo (2011, p. 5) propõe a reflexão sobre o que ele chama de “abolicionismo escolar”: o questionamento da existência da escola enquanto instituição insubstituível.

Nossa sociedade percebe o ensino escolarizado como algo absolutamente natural e indispensável, apesar do mesmo existir da forma que conhecemos hoje somente a partir do século XIX. Deveríamos aprender a questionar não os problemas da escola, mas a própria existência dela como um grave problema político. (CAMARGO, 2011, p. 5).

Segundo o autor a solução para os problemas da escola sempre segue no sentido de aperfeiçoamento e ampliação da instituição, e a sociedade não consegue visualizar, de fato, o grau de insuportabilidade de sua estrutura. Não existe nenhum tipo de crise. As tentativas de reparos significam um triunfar-se perpétuo da instituição escolar. Talvez seja a hora de começarmos a duvidar da “naturalidade” da escola e de sua correspondente ordem social.

Os professores do Ensino Fundamental, junto aos demais trabalhadores do serviço público municipal de Porto Alegre, impulsionados pelo seu sindicato, sempre lutaram por melhores condições de trabalho e salariais. Em que se pesem todas as dificuldades enfrentadas nas datas-bases, a preocupação por melhores condições de trabalho, inclusive pela saúde do trabalhador, está sempre presente. E essas lutas, ano após ano, conseguiram conquistar direitos e condições de trabalho, que se comparadas com outras redes de ensino, estão em melhor patamar.

Através das lutas foi possível conquistar 6 meses de licença maternidade, um plano de carreira que valoriza tempo de serviço e formação, licença prêmio de três meses a cada 5 anos trabalhados (direito esse negado junto as secretarias, seja ela estadual ou municipal, só pode ser gozada ao se aposentar), férias de 60 dias no ano. A hora-atividade em tempo para os professores das disciplinas específicas só está sendo possível para a rede municipal que tem garantido no seu plano de carreira, porque na rede estadual esta materialidade é inexistente.

Plano de saúde é um elemento a se destacar na rede estadual, pois os professores ratificam a importância do Instituto de Previdência do Estado Rio Grande do Sul (IPE), motivo de muitos não abandonarem o magistério estadual.

A dureza da escola é muito triste, alunos não querem aprender, só vem aqui para fazer prova e receber seu certificado, professores sofrem ataques das direções, dos colegas, estão cansados, estafados, estão ficando doentes, ainda bem que temos o IPE, que apesar de ser o melhor do nosso plano, já foi melhor. (E12)

O adoecimento diante das condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental de Porto Alegre em grande parte se assemelha aos outros trabalhadores. Mesmo para aqueles que defendem o trabalho do professor como improdutivo e imaterial, colocando que esta categoria dos servidores públicos carrega características de trabalho diferentes. Marx (1982, p. 412) no tempo e no espaço singular do século XIX nos ajuda a entender o que nos unifica quando destaca “certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade (...) ataca o indivíduo em suas raízes vitais”.

Hoje, em pleno século XXI, o capitalismo, sua própria economia, seu próprio movimento, mudou sua forma historicamente, aprofundou o processo de exploração, tornou a distância entre a classe burguesa e a classe trabalhadora maior, desencadeou um ritmo de trabalho alucinante, desestruturou as famílias, criou o individualismo e a competição, criou as drogas e as doenças, o medo, a insegurança, transformou mulheres e homens em seres sem sentimento de solidariedade, de indignação; esse sistema cerceia e impede o desenvolvimento das potencialidades dos ser humano como bem colocado por ele no *Manuscrito Econômico e Filosófico: propriedade privada e comunismo*. (SOLDATELLI, 2005).

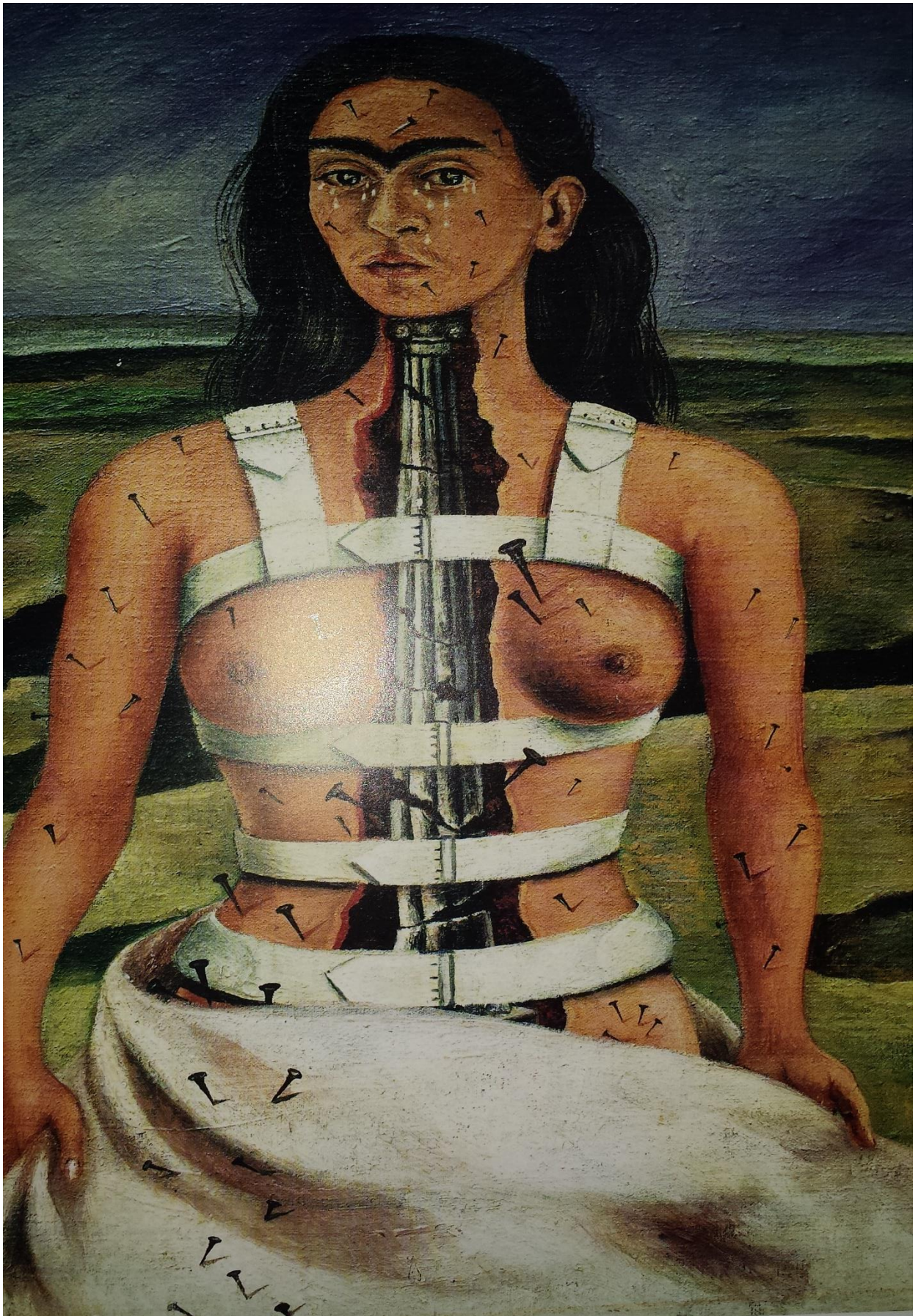
Parafraseando Sodatelli (2010) e Luxemburgo (2011), somos capazes hoje de passar por uma calçada de nossa cidade, ver uma pessoa dormindo no chão enrolado em papelão, e olhar por outro lado. Muitos vêm sem surpresa o noticiário divulgar mortes de crianças e adultos por balas perdidas, nossos próprios alunos, de confrontos entre policiais e traficantes, logo em seguida do anúncio de um desfile de moda. Ninguém se preocupa com a vida humana, com a miséria, somos um estilhaço separado de toda a humanidade, vivemos na solidão, na escuridão espiritual e corporal, desamparado em sua ilimitada “liberdade individual”, “homem livre” na luta pela existência.

É sobretudo isso que Marx nos alertava quando escreveu sobre a deformação física e espiritual. Quando escreveu também sobre a divisão do trabalho na sociedade capitalista, que *a divisão do trabalho ataca o indivíduo em suas raízes vitais*. E é em função disso tudo que os trabalhadores estão adoecendo no e do trabalho. E é por isso que, em última análise, não

importam se as condições de trabalho são as melhores ou as piores, se é professor, gari ou médico. Os trabalhadores estão em todas as esferas, de modo geral, adoecendo. Porque a sociedade burguesa que espalhou o véu da invisibilidade sobre as pessoas, somente ela implodiu todos os laços entre os seres humanos e deixou cada um ao seu destino, à sua miséria e à sua ruína, para somente depois de tê-lo mutilado – espiritual ou corporalmente, lembrá-lo nas “notícias várias” e como diz Luxemburgo (2011, p. 115) ainda acusam o “homem do trabalho” de ladrões, traficantes, assassinos, lixo humano.

Trago aqui Marx, Engels, Lênin, Rosa, Gramsci, Trotsky, Lukács, Vasquez, Boron, Thompson, Wood, Leher, Antunes, Löwy, Kosik, Galeano, Triviños, Frigotto, Kuenzer, Freire, Souza, Machado, Cunha, F. Fernandes, Konder, Mészáros, Lessa, Viero, Silveira, trabalhadores do grupo de pesquisa Mercosul/Cone Sul, TRAMSE e tantos outros que partilham da mesma CAUSA na construção da superação desta realidade. Só é possível de ser pensada, com a construção da superação do tipo de sociedade que gerou essa realidade: a propriedade privada, a divisão do trabalho da sociedade capitalista. Onde tudo o que é feito visa o lucro visa exploração, toda forma de opressão. Lutamos sim anunciamos a necessidade histórico material de preparar as condições para o desenvolvimento das forças produtivas sobre outras bases que não estejam voltadas ao lucro, e sim ao bem-estar de todos, preparando os trabalhadores e seus filhos “vir a ser”.

Lutar através dos espaços de trabalho, em organismos, não só por melhores condições salariais e de trabalho, mesmo sendo parte integrante da luta, mas discutir a situação política, econômica da sociedade, da educação, a luta de classe e a REVOLUÇÃO pela derrubada do capitalismo. Está é o nosso “DEVIR”. *Um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.* (Luxemburgo)



## 19 A MATERILIZAÇÃO DO TRABALHO DA MULHER E PROFESSORA

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria Maria  
Mistura a dor e a alegria  
(Milton Nascimento)*

### 19.1 A opressão da mulher trabalhadora como experiência de classe

Este capítulo discute a materialidade da mulher trabalhadora da EJA como experiência de classe, como constitutiva de mais de 80% da categoria de mulheres, 44% de negras e também por situar-se no universo de 56% de mulheres presente nesta sociedade.<sup>66</sup> São mulheres que lutam para se organizarem material e socialmente, ou seja, 40%, 22 milhões<sup>67</sup> de famílias são chefiadas por essas mulheres que “lutam e relutam” pela sobrevivência questionando os ditames e privilégios da dominação masculina, aspectos culturais herdados e apropriados pelo grande capitalismo. Considero também a forma como as trabalhadoras da educação se colocam neste universo de opressão e exploração, não esquecendo que este processo é reflexo de um determinado período histórico do desenvolvimento social, econômico, político, cultural e educativo.

Historicamente a mulher do povo, segundo Luxemburgo (2011), teve que trabalhar pesado sempre. Na horda bárbara ela carrega o peso, coleta alimentos; no povoado primitivo, planta e mói o cereal, faz panelas; na Antiguidade, como escrava, serve os senhores e amamenta os rebentos; na Idade Média, fiava para o senhor feudal. Mas desde que existe a

---

<sup>66</sup> O tema desta subseção é caro para mim, pois deve-se a uma série de considerações organizadas, ao longo do caminhar, como trabalhadora em educação – um ser social comprometido, que foi aos poucos desvelando a compreensão de sua classe social, de sua consciência de classe, porém sem a clareza das ideologias que acobertam e fetichizam a existência dos seres concretos e históricos. Situo-me na classe das mulheres presentes no “mercado de trabalho” que lutam pela sua sobrevivência, relutando e questionando os privilégios que reforçam a dominação masculina, mas também sendo fruto do sistema econômico do grande capitalismo que, devido às suas imensas mudanças, obrigou as mulheres a adaptarem-se as novas condições criadas pela realidade que as envolvem, “a atual mulher moderna”. Também por fazer parte de um grupo de estudo sobre “a mulher trabalhadora”, juntamente com duas colegas professoras Anezio Viero e Fabiane Sanguiné, com as quais partilho muito de suas reflexões materializadas em nossas experiências vividas, percebidas e estreitadas em nossa prática social.

<sup>67</sup> Dados do INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas de 2011.

propriedade privada, na maioria das vezes a mulher do povo trabalha separadamente da grande oficina da produção social, ou seja, separada também da cultura encurralada na estreiteza doméstica de uma pobre existência familiar. Foi apenas o capitalismo que a arrancou da sua família e a colocou sob o fardo da produção social, empurrou-a para as lavouras de outrem, para as oficinas, construções, escritórios e lojas. Como mulher burguesa, a mulher é um parasita da sociedade, sua função consiste apenas em auxiliar no consumo dos frutos da exploração; como pequena burguesa, ela é o animal de carga da família.

É apenas na proletária moderna que a mulher se torna um ser humano, pois é apenas a luta que produz o ser humano, a participação no trabalho cultural, na história da humanidade. Para a mulher burguesa proprietária, sua casa é o mundo. Para a proletária, todo o mundo é a sua casa, com seu sofrimento e sua alegria, com sua atrocidade fria e seu tamanho. Ela precisa de direitos, pois exerce a mesma função econômica que o homem na sociedade, se sacrifica igualmente para o capital, mantém igualmente o Estado, é igualmente sugada e subjugada por ele. Ela tem o mesmo interesse e precisa para sua defesa, das mesmas armas. (LUXEMBURGO, 2011).

O sistema capitalista oportunisticamente aproveita-se da “naturalização” dos aspectos culturais que coloca a mulher como sendo capaz de melhor suportar sacrifícios, ao mesmo tempo em que as diferenças salariais entre homens e mulheres expressam a desvalorização das tarefas “femininas”, mesmo para trabalhos iguais (30% a menos que os homens). As conquistas femininas ainda não são asseguradas em todos os países, e mesmo onde são a formalidade da lei leva a uma fragilidade das políticas públicas contra a opressão da mulher.

Parto da concepção materialista da história, a partir do ponto de vista da mulher trabalhadora, negra ou branca, professora, classista, presente no “mercado de trabalho”<sup>68</sup> que luta pela sobrevivência, relutando e questionando os privilégios que reforçam todo tipo de opressão por meio da busca pela sua formação. O capitalismo, ao revolucionar as forças produtivas, utiliza-se da opressão da mulher, culturalmente anterior a esse sistema, para explorar ainda mais as mulheres da classe trabalhadora, em particular as professoras. Por isso a opressão da mulher não se resume a um problema de gênero.

Segundo Toledo (2008), tratar da opressão da mulher como um problema de gênero tem como consequência a luta por políticas de gênero fora do marco da luta geral da classe

---

<sup>68</sup> A valorização do trabalho das mulheres negras no mercado continua sendo em menores proporções e de modo bastante diferenciado. Por exemplo o processo de terceirização da economia brasileira caracterizado pelo subemprego em atividades de baixa produtividade, bem baixo prestígio e baixa remuneração, atingiu primordialmente a força de trabalho feminina chegando a cerca de 70% das trabalhadoras terceirizadas, em sua maioria mulheres negras. (FARIAS, 2012, p. 50).



trabalhadora, sendo luta pela conquista do poder político que não deixa claro contra quem se luta. Ou seja, ignora-se o vínculo indissolúvel da opressão da mulher trabalhadora ao capitalismo e, portanto, o vínculo indissolúvel que existe entre a luta por superar a opressão e a luta pelo socialismo.

A opressão da mulher como um fator cultural assume diversas formas segundo o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em cada lugar e em cada período histórico. Por isso extrapola os marcos individuais e a questão de gênero, e engloba toda a sociedade, visto que sua submissão tem o poder de impedir a emancipação de toda a humanidade e não apenas de uma parte dela.

A singularidade da opressão da mulher na sociedade capitalista, entre todas as demais formas de opressão, atinge mais da metade de toda a espécie humana (52% da população mundial é feminina). Em graus e intensidade diferentes, a opressão atinge burguesas e trabalhadoras. Dentro da classe trabalhadora, a mulher negra é aquela que concentra o mais alto grau de opressão: por ser negra, mulher e trabalhadora.

A dupla jornada de trabalho da mulher é uma das formas mais gritantes da relação entre a opressão e exploração desta, pois o trabalho doméstico consome quase 20 horas semanais, da mulher no universo da vida privada junto com o trabalho no plano público. Como diz a Entrevistada 3 abaixo as professoras agregam a sua jornada outras atividades também relacionada com sua profissão, pois precisam responder emails, preparar atividades, corrigir, estudar e fazer outras necessidades.

Quando eu chego tu tem a casa pra organizar, porque como professora não consigo financeiramente ter uma empregada, tenho que preparar algo para comer, ainda tenho que dar atenção para meu filho, depois que vou para o computador preparar as coisas para a aula do outro dia. (E3)

Minha jornada de trabalho é demais são 60 horas de trabalho por semana, fora as horas que estou em casa preparando aula... Gostaria de fazer algum esporte, mas o tempo não permite. (E4)

Nem eu sei, já trabalhei de manhã à madrugada né, hoje eu to *light* assim, umas 40 horas no estado, antes era 60 horas, mas agora não, põe aí umas 70 horas, porque quando chega em casa aí que começa o outro turno. (E11)

O trabalho doméstico é tarefa socialmente constituída como tarefa de mulher, e socialmente necessário, como fruto da sociedade patriarcal é responsável pela reprodução da força de trabalho. Segundo Engels, assim a capacidade de apropriação que a riqueza desenvolve permite o homem se apropriar da mulher e de seu trabalho. E a primeira relação de propriedade que o homem desenvolve é a apropriação da mulher, o que lhe permite o aprisionamento dela à esfera doméstica, onde inicialmente a divisão do trabalho a localizou.

Para que ele não seja incorporado aos gastos necessários de um capitalista (lavanderia coletiva, creches, restaurantes coletivos), ele “naturaliza” e associa esse caráter a mulher, e aqui os mecanismos ideológicos e machistas atuam com força totalizante, desvalorizando o trabalho das mulheres, conferindo-lhes postos de trabalho mais precarizados e salários mais baixos do que o dos homens.

A dupla jornada de trabalho da mulher carrega contradições entre a luta – direito de trabalhar, pois 46% delas estão no mercado de trabalho, e por outro lado consolida as transformações do capital voltados para a superexploração do conjunto da classe trabalhadora, de forma singular as mulheres.

Atualmente, há duas realidades gritantes entre as famílias e suas jornadas de trabalho: na família negra onde os homens trabalham de 40 a 44 horas semanais, as mulheres gastam 18,9 horas de trabalho doméstico e os homens 9,6 horas; já as famílias não negra as mulheres gastam 17,7 horas e os homens 9,1 horas. Concluindo, a jornada de trabalho dos trabalhadores negras/negros é ainda maior que a família dos não negros. O fato das mulheres pobres ser maior é que não possui carro, necessitam de transporte público, todos esses elementos que dificultam e endurecem a vida da mulher trabalhadora brasileira, que trabalha dentro e fora de casa. (LISBOA, 2012).

Outro fator a ser considerado é o papel da mulher como “objeto”, por meio das várias formas de mercantilização do corpo, mesmo não sendo foco de aprofundamento. Gramsci (1984, p. 250) coloca o papel da ideologia capitalista neste processo:

[...] a ação da ideologia burguesa sobre a mulher constrói um ideal ‘estético’ masculino sobre a mulher, no qual a sexualidade vira um esporte e a mulher é um tipo de brinquedo de lazer. O ideal ‘estético’ da mulher oscila entre a concepção de “procriadora” e de “brinquedo”. Essa concepção para o autor faz parte da formação de um “novo homem” adaptado ao projeto burguês de sociedade em que a hegemonia do processo de produção da fábrica é o parâmetro para toda a sociedade e a formação da “personalidade feminina” é necessária para consolidar essa hegemonia. Por conseguinte a regularização da prática sexual do trabalhador tem a função de não desperdiçar suas energias nervosas para não produzir “estafa” ou “exaustão” junto com a disciplina de seus movimentos. É por meio da monogamia apoiada no puritanismo que a sociedade burguesa educa os trabalhadores e as trabalhadoras para os hábitos necessários à extração de mais-valia da classe trabalhadora.

Esses são aspectos que naturalizam a violência contra a mulher. A burguesia se utiliza da miséria social à qual as mulheres trabalhadoras estão submetidas: desemprego, baixos salários, a ideologia machista de que as mulheres nada mais são do que corpos a serem consumidos, para transformá-las em mercadoria a serem expostas ao sabor dos clientes no

mercado. O que ocorre é que o estado e os capitalistas fomentam esse processo, apesar de condená-lo, para ser coerente com a sua “moral”.

No Brasil, a naturalização da mulher como objeto e a mercantilização do corpo retrata a degeneração da mulher em forma de violência, onde os dados apontam que a cada 10 mulheres, sete foram assassinadas pelos próprios maridos, que a cada quatro minutos uma mulher é estuprada, onde a própria casa é o lugar mais perigoso.<sup>69</sup> De acordo com dados da OMS, 60% das mulheres agredidas nunca deixaram o lar, menos de 10% procuraram serviços de proteção e segurança, em média levam-se 10 anos para pedir ajuda pela primeira vez.

É nesta realidade da mulher que o capitalismo exerce alguns dos mais perversos mecanismos de opressão. Através de suas instituições e ideologias patriarcais – entre as quais se destaca o papel repressor das Igrejas – que contribui para perpetuar na consciência da humanidade ideologias geradoras de leis, moral e comportamentos que anulam a mulher como ser consciente de si mesmo. No Brasil a presidenta mulher por meio da “Carta ao Povo de Deus”, ao atender o apelo dos parlamentares da bancada evangélica, retirando do seu programa a legalização do aborto, transforma em moeda de troca uma bandeira histórica de luta das mulheres, numa realidade onde há um alto índice de mortalidade e complicações devido às intervenções clandestinas sem condições adequadas.

É a cultura patriarcal que alicerça as ideologias machistas que serve aos interesses do sistema no sentido de reproduzir gratuitamente sua mão de obra e superexplorar a metade tida como inferior. A ideologia machista se traduz em superioridade dos indivíduos do sexo masculino, função meramente reprodutora do sexo, negação do prazer sexual da mulher, obrigação feminina de ter filhos, família patriarcal como célula *mater* da sociedade, propensão “natural” da mulher para a vida doméstica, incompatibilidade entre o trabalho feminino e a maternidade, e outros.

É por meio da cultura patriarcal que as características fisiológicas da mulher passaram a ser utilizadas contra ela colocando-a como inferior, como segundo sexo, mesmo na sociedade burguesa em que o avanço das forças produtivas proporcionam processos de trabalho que não exigem força física. Contudo, o princípio burguês da igualdade formal dos indivíduos perante a lei permite que as divisões sociais sejam naturalizadas em desigualdades postas como inferioridades naturais. Dessa forma há um esvaziamento da gênese histórica da

---

<sup>69</sup> (“Injustiça Criminal – A Violência contra a Mulher no Brasil”, relatório da organização norte-americana de direitos humanos Americas Watch, 1.992). Caderno II, V Encontro de Mulheres – Luta Mulher, 2012, 39, p. 50).

desigualdade permitindo, assim, a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais. (CHAUI, 2001).

Com a exploração do trabalho, as características fisiológicas da mulher passaram a ser utilizadas contra ela, mesmo na sociedade burguesa na qual os processos de trabalho não exigem força física; nela manteve-se a diferença para manter marginalizada a mulher. A questão do cérebro do homem ser diferente da mulher serviu de alibi para que apenas os filhos homens frequentassem as escolas, ou para existirem cursos diferenciados para meninos e meninas.

A relação entre opressão e exploração expressa-se como duas categorias desiguais e combinadas que, embora se combinem, são distintas. Pois a opressão atinge todas as mulheres, envolvendo o seu desenvolvimento profissional, seu direito ao trabalho, sua liberdade para decidir sobre a sua vida e dispor de seu próprio corpo. Sendo cultural e social, isso gera uma situação de discriminação que atinge mulheres de diversas classes sociais e pode ter efeitos econômicos de maior ou menor peso. Já a exploração atinge a mulher trabalhadora de forma historicamente específica, em especial na sociedade de classes, a exploração é uma forma de acumulação de capital e, nesse sentido, a opressão é utilizada pela classe dominante para explorar ainda mais a classe trabalhadora. É exatamente esse conceito que explica por que razão os setores oprimidos sejam a parcela da classe trabalhadora mais explorada e que o machismo é experimentado de maneira quantitativa e qualitativa diferente por mulheres de classes diferentes

No capitalismo, essa opressão/exploração se manifesta de várias formas: a reprodução e manutenção da força de trabalho, através do trabalho doméstico não remunerado, aqui incluem as professoras que muitas ao chegar em casa de noite depois do terceiro turno de trabalho e ainda realizam mais esta jornada; é e a utilização da mão de obra feminina por salários mais baixos, propiciando maior extração de mais-valia.

As conquistas femininas, tais como o direito ao voto, a legalização do aborto e do divórcio, as leis que punem a discriminação no trabalho e na vida social e o abuso sexual praticado pelos homens, ainda não são exercidas em todos os países e, mesmo onde são asseguradas pela lei, estão sempre ameaçadas.

Mesmo nos Estados Unidos, onde o movimento feminista foi mais forte nas décadas de 1960 e 1970, as estatísticas comprovam que as mulheres continuam ganhando menos do que os homens pelo mesmo trabalho e exercendo as atividades profissionais mais desprezadas e pior remuneradas. Até o direito ao aborto está sendo questionado em vários estados do país. Nos países dependentes, como o Brasil. A opressão-exploração é ainda mais brutal. O

problema é que, no capitalismo, a opressão das mulheres, com todos os seus componentes ideológicos e econômicos são fundamentais para a manutenção da exploração.

O capitalismo, que prometera tanta modernidade em relação às sociedades pré-capitalistas, determinou a realidade da mulher moderna, segundo Kolontai (2008) como aumento quantitativo da força de trabalho feminino assalariado, devido à evolução das relações de produção, experimentada no aspecto psicológico da mulher.

A intensidade da integração da mulher no mercado de trabalho não significa uma progressão que a levará ao fim da opressão. A opressão das mulheres tem uma dupla validade para a exploração: ao mesmo tempo em que os baixos salários pagos a elas (até mesmo pelo fato de ser mulher) aumenta-se a taxa de mais-valia. O papel que ocupa na família desobriga o estado burguês de cumprir um papel social. Cabe às mulheres, e não ao estado, cuidar da alimentação dos membros da família, da educação das crianças, da manutenção da casa etc. Por isso, por mais que a família se transforme no capitalismo, ela não desaparece. Da mesma forma a opressão feminina.

*Nada causa mais horror à ordem  
do que mulheres que lutam e sonham.*  
(José Martí)

## 19.2 A origem da opressão da mulher trabalhadora

*O contraste na família entre o marido  
Como proprietário e a mulher como  
Não proprietária se tornou a base  
da dependência econômica e  
da ilegalidade social do sexo feminino.  
Essa ilegalidade social representa  
De acordo com Engels, uma das primeiras e  
Mais antigas formas da exploração de classes.*  
(Clara Zetkin)

A história do marxismo é marcada pela luta contra a concepção de que as mulheres são por natureza inferiores, colocando a opressão desde um fundamento social e histórico. É no lar que se reproduz a ideologia da sociedade burguesa patriarcal, onde toda criança nasce aprendendo a respeitar “a autoridade paterna” e ver na mulher um ser destinado a servir os demais, em todos os sentidos. Esta ideologia vem justificando uma desigualdade dos sexos e uma posição degradante das mulheres desde o surgimento de formas mais ou menos estruturais de exploração dos seres humanos.

Estudos antropológicos demonstram que em sociedades primordiais (período que compreende cerca de 90% da história da humanidade), quando ainda não existia a propriedade privada sobre os meios de produção, os conceitos de masculino e feminino e os papéis sociais eram diferenciados da lógica dos recentes 6000 anos de história oficial.

Milhares de achados arqueológicos dão conta de que as mulheres chegaram até mesmo a serem consideradas deusas num mundo onde a procriação e o fato de um corpo possuir o alimento necessário para a sobrevivência da espécie era reverenciado por seu valor material/mágico.

Engels (1980) demonstrou como a opressão sexual/política das mulheres surgiu com a apropriação individual do trabalho coletivo (sociedade de classes). Nas sociedades primordiais, além de as mulheres serem consideradas seres dotados de atribuições físicas que permitiam a perpetuação da espécie, o modelo de família era completamente diferente. A liberdade sexual e a possibilidade de relacionamentos livres vinham acompanhadas da linhagem matrilinear. As comunidades eram mães e pais coletivos.<sup>70</sup>

O excedente de produção, o fato de que os homens detivessem os instrumentos de guerra (armas de caça), foi paulatinamente obstruindo a liberdade sexual das mulheres em função do direito de herança. É o surgimento da herança que instaurará ao longo dos tempos/lugares um local domesticado e controlado para a perpetuação da propriedade privada. Os filhos “legítimos”, o controle da natalidade passou, então, dos ventres das mulheres para os homens senhores da guerra. (VIERO, COLOMBO, 2011).

Segundo Toledo (2008) foi somente com o advento da indústria que a produção social foi novamente aberta à mulher sem que sua dominação pelo patriarcado fosse resolvida. No moderno sistema fabril, a relação familiar não deixou de ser uma relação de poder. As mulheres como trabalhadoras assalariadas participam da produção social, do domínio do trabalho coletivo, e adquirem assim maior independência diante do homem. Kolontai (2008) expressa que esse novo momento da mulher adquirindo maior independência do homem, produz modificações psicológicas, que muitas vezes não são percebidas, mas que na realidade a sua inserção no mercado de trabalho nada mais é que uma grande reserva de mão de obra necessária ao capitalismo.

A monogamia e o patriarcado não só se mantiveram como foram agravados com o advento da indústria moderna. Aquele que poderia ter sido o passo decisivo para a

---

<sup>70</sup> Engels (1980, p. 56) estuda os trabalhos do inglês Lorimer Fison sobre as formas de matrimônios por grupos.

emancipação da mulher – sua entrada na produção coletiva foi transformado pelo capitalismo em mais uma forma de opressão e superexploração da mulher.

A origem da opressão da mulher está, portanto, ligada às transformações ocorridas nas relações humanas desde as primeiras sociedades que se conhece. As descobertas antropológicas permitem afirmar que a mulher não nasceu oprimida, mas passou a sê-lo devido a inúmeros fatores dentro os quais foram decisivos os fatores econômicos, que determinaram toda a superestrutura de sustentação desta opressão: as crenças, os valores, os costumes, a cultura em geral. Em especial, a opressão da mulher está vinculada à propriedade privada dos meios de produção. Esse fato mostra que a opressão só poderá ser superada com o rompimento total deste modo de organização das relações sociais.

### **19.3 A formalidade da lei e a debilidade das políticas públicas das mulheres trabalhadoras no Brasil**

As políticas públicas para mulheres dos países latino-americanos, em especial o Brasil, seguem as orientações do imperialismo. Na medida em que o Banco Mundial financia projetos sociais, também impõe aos governos a perspectiva de políticas focalizadas e compensatórias para aliviar as possíveis tensões decorrentes da contenção de despesas públicas na área social. Ao seguir a cartilha do Banco Mundial, o governo implementa políticas compensatórias na linha da economia de recursos para políticas sociais, a exemplo do corte de 50 milhões do orçamento do governo Dilma que atingiu a várias áreas sociais (educação e saúde), como vimos no capítulo sobre a precarização do trabalho dos professores na rede pública.

Os programas de transferência de renda, em especial para o Brasil, foram acompanhados de condições a serem implementadas. Estas foram apresentadas em diversos documentos, discursos e entrevistas, e representam um retrocesso em relação à conquista dos direitos sociais, pois são fundamentadas no estatuto da superação da pobreza e as mulheres são as responsáveis pela sua implementação.

Na década de 1970, as pesquisas apontam para a “feminização da pobreza,” ou seja, as mulheres vêm se tornando, ao longo do tempo, mais pobres do que os homens. O Relatório do Desenvolvimento Humano 1995 constatava que “a pobreza tem o rosto de uma mulher”.

Nas décadas de 1990 e 2000, a mulher passou a ser imprescindível para a noção de sustentabilidade do BM. Isso se expressa nas Conferências Educativas que tiram diretrizes para a educação mundial. A Conferência de Nova Deli, realizada em 1993 enfatiza a importância da escolaridade feminina e sua participação crescente no mercado de trabalho. Essas diretrizes são incorporadas no Brasil pelos Planos Decenais das décadas de 1990 e 2000, que enfatizam a produtividade da mulher por meio aumento da escolaridade. Contudo é destinada à mulher trabalhadora uma escolaridade aligeirada e a baixo custo, implicando no rebaixamento da aspiração profissional, limitando a expectativa da mulher aos setores de trabalho mais precarizados.

Nessas mesmas décadas consolidam-se as políticas públicas com base na perspectiva de gênero. Estas voltam-se para o empoderamento das mulheres, por meio de programas voltados a aumentar a autoconfiança das mulheres.

O Programa da presidenta do Brasil, eleita em 2011, expressa a perspectiva do empoderamento das mulheres, configurando-se no aumento da presença feminina nos ministérios, enquanto a violência contra a mulher, principalmente a negra e pobre, continua.

Todavia, este projeto de empoderamento expressa a face feminina do projeto de conciliação de classes, que atende às perspectivas do Banco Mundial. Nesse sentido, uma mulher por ser mulher não combaterá a opressão da mulher com um projeto de conciliação de classe. Ao contrário, coloca de maneira distorcida o sentimento e a esperança de ver mudanças, pois ao não ter um projeto que atenda à classe trabalhadora não enfrenta o Estado opressor, logo não enfrenta a situação de opressão da mulher e, ao criar programas focalizados para mulheres pobres, que não resolvem a situação estrutural, atribuindo à pessoa que se encontra em situação de pobreza a responsabilidade de superá-la e as políticas públicas de combate a opressão não passam de formalidade.

O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres elaborado a partir do Plano Nacional para Proteção para as Mulheres (PNPM), formulado com base na I Conferência Nacional de Políticas para às Mulheres, realizado em 2004, pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM-criada em janeiro de 2003, com status de Ministério) e pelo Conselho Nacional de Direitos da Mulher, foi formulado ainda no primeiro governo Lula e tem o objetivo sistematizar as políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher e a atuação do Estado brasileiro nesse sentido.

De 1985 a 2002 o eixo da política de proteção à mulher vítima de violência era basicamente a instituição de delegacias especiais para mulheres e casas-abrigo de proteção em situação de risco de morte. A lei n. 10.778/2003 estabelece a notificação compulsória nos



sistemas de saúde, pela rede INFOSEG (rede nacional de informações que integra o sistema de Segurança Pública, Justiça e Fiscalização).

A formalidade da Lei Maria da Penha (n. 11.340/2006), que em seu texto tem como propósito caracterizar a violência doméstica e familiar como violação dos direitos humanos da mulher além de garantir proteção e procedimentos policiais e judiciais para as vítimas, a criação do sistema nacional de dados estatísticos sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher, criminalizando a violência contra a mulher, prevê a criação de juizado especial para julgar os casos de violência contra a mulher. Ela também classifica os tipos de violência doméstica em física, sexual, psicológica, patrimonial ou moral, passa a ser proibida a aplicação de leis pecuniárias aos agressores e a penalidade que não passaria de um ano pode agora chegar a três anos de prisão dando-se encaminhamento às mulheres e seus dependentes aos serviços de proteção social.

Embora essa lei contribua para desnaturalizar a violência doméstica e familiar que garante a supremacia masculina e a subordinação feminina, ela não prevê gastos para a sua implantação e, não havendo determinação de investimento público nem direcionamento do orçamento para a aplicação de políticas de prevenção (âmbito educativo, cultural, social, saúde e estrutural da mão de obra feminina), assim como de políticas punitivas aos agressores, pode-se dizer que a lei não passa de mera formalidade, já que as ações do Estado não passam da criação de poucas delegacias especializadas, mas sem nenhuma articulação de fato entre os sistemas de saúde, de segurança e de assistência às vítimas e seus dependentes para proteger a vida e prevenir futuras violências.

Uma outra face da violência do Estado contra a mulher é a criminalização do aborto. A lei que proíbe o aborto é reafirmada no governo de uma mulher. Com a carta ao povo de Deus, dirigido ao público religioso, Dilma reafirmou a criminalização do aborto, ignorando inúmeras mulheres que morrem todos os dias vítimas de procedimentos mal sucedidos. De acordo com a pesquisa Nacional de Aborto uma em cada sete mulheres de até 40 anos realizou aborto. Metade delas recorreu ao sistema de saúde e foram internadas por complicações, além do aborto clandestino estar entre as principais causas de morte de mulheres no Brasil, principalmente as mulheres pertencentes à classe trabalhadora, que não têm condições de ir a uma clínica clandestina; além disso o negócio do aborto é um dos mais lucrativos.

Outra face da opressão do Estado é a negação dos direitos básicos às mulheres como o direito à maternidade quando a licença-maternidade de seis meses não vale para todas, o não acesso à educação das crianças de 0 a 6 anos para que as mães possam trabalhar e estudar. Os

dados oficiais apontam que, no Brasil, o atendimento de 0 a 6 anos está entre 10 a 16%. Isso significa que mais de 80% das crianças não tem acesso a creches.

Ao mesmo tempo em que o governo Dilma reforça as políticas focalizadas, como o Bolsa Família, para resolver a defasagem de vagas nas creches públicas, ele corta 3 bilhões de reais do orçamento destinado à educação. As políticas de bolsas para a educação de 0 a 6 anos surgem na primeira década de 2000 obedecendo a lógica do Banco Mundial expressa nas políticas do MEC, que cria incentivos por meio de bolsa para as mães cuidarem de seus filhos de até 3 anos de idade fora das creches, jogando para elas a responsabilidade da educação infantil, reafirmando a naturalização do papel da mulher como responsável exclusiva da educação dos filhos, confinando-as como cuidadoras.

Os programas focalizados são de baixo custo destinado a trabalhadores sob a perspectiva das políticas públicas de combate à pobreza. Desses destaca-se o programa Bolsa Família, implementado durante a presidência de Luis Inácio Lula da Silva com continuidade na presidência Dilma. É um programa que fornece transferência de renda às famílias consideradas em situação de extrema pobreza e responsabiliza as mulheres para o cumprimento de suas condicionantes.

Por esta razão, são as mães de família as titulares que recebem as transferências monetárias correspondentes como forma de “dar poder às mulheres”. Contudo as mulheres não participam dos processos decisórios relativos à concepção, execução e avaliação do programa. A responsabilidade do Estado é substituída pela responsabilidade das mulheres em garantir a inserção nos serviços de saúde e educação, num contexto marcado pela deterioração da educação e da saúde pública em face da retirada dos já poucos recursos destinados a esses setores.

Neste ano a presidenta lançou o programa Rede Cegonha para ampliar o acesso e qualificar a atenção à saúde da mulher antes, durante e após o parto. Para isso preveem um conjunto de medidas para a construção de uma rede de cuidados primários às mulheres e crianças desde o pré-natal até os 2 anos. No mesmo momento que a presidenta lança o programa Rede Cegonha prevendo investimento de 9.397 milhões até 2014, promoveu cortes de 1 bilhão dos recursos destinados à saúde, com a justificativa de combate a inflação. Ou seja, os dados do governo em relação ao reajuste estrutural apontam que os objetivos de programas como Rede Cegonha não passam de formalidade.

O Bolsa Família, o Rede Cegonha e a Lei Maria da Penha expressam que o governo Dilma, por meio da utilização da mídia, fortalece a hegemonia para implementar o Plano de Ajuste Estrutural que mantém as condições e pobreza por meio da implantação de políticas

voltadas às famílias, em especial para as mulheres, para formar reserva de mão de obra. Esses programas não incluem iniciativas estruturais que permitam as beneficiárias superar a situação de extrema pobreza em que se encontram. Logo, são programas que expressam a natureza opressora do Estado brasileiro reproduzindo as experiências de classe das mulheres trabalhadoras.

#### **19.4 A feminização do magistério brasileiro**

*É de se pensar, eu mulher, professora, sou a “chefe da família”, trabalho com os filhos de outras mulheres, e quando saio para trabalhar, outra mulher vem trabalhar na minha casa. (E9)*

É no conjunto das relações sociais capitalistas que a mulher se constituiu historicamente em aumento quantitativo da força de trabalho feminino assalariado. Nessas experiências, a mulher professora no Brasil, já início do século XX, se tornou a maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática.

Hoje, assistimos a presença, cada vez menor, dos homens neste terreno. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em algumas pesquisas em grande parte o processo de evasão, cada vez maior, dos professores, que atinge sobremaneira os professores do sexo masculino. Mesmo depois de mais de 100 anos a evasão dos homens da profissão docente continua sendo justificada pelos baixos salários e pelo desprestígio da profissão.

Há inúmeras pesquisas sobre o viés de gênero que, segundo Catani, Bueno e Souza (1989), deixam de lado como os homens constroem as relações com o conhecimento, a escola, a leitura e a própria profissão.

Demartini e Antunes (1993) lembram que as circunstâncias que determinaram o processo de feminização do magistério foram marcadas por atitudes preconceituosas, como diferenças salariais, curriculares e o conceito de “vocação”, induzindo as mulheres, sob a ideologia machista do patriarcado, à escolha de profissões menos valorizada socialmente, frente às profissões masculinas.

O ingresso das mulheres no magistério, no Brasil, não ocorreu de forma tranquila. Esse processo foi objeto de debates e polêmicas, perpassando disputas parlamentares. Havia

argumentos fortes contra o trabalho da mulher fora do lar e oposição à ideia de que a mulher teria habilidades intelectuais suficientes para educar as crianças. Aqui se percebem os aspectos herdados culturais de machismos e opressão que a mulher trabalhadora carrega como cuidadora, e que ainda persistem nas políticas do Banco Mundial – mulher, mãe, cuidadora – e não as vê no mundo da cultura.

Mesmo assim, foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar “aprovador”. Mais que isso, as mulheres foram, segundo Costa (1995, p. 160-178), de certa forma impelidas em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua função mais moderna: de associação da tarefa educativa com a maternidade. Quem se ocupa de cuidar dos filhos poderá se ocupar de cuidar dos “outros filhos”, ajudando-os a se tornarem “cidadãos”. Faz-se presente a lógica ideológica do patriarcado. Isso se materializa na fala da professora E9 trazida no início deste escrito.

Embora os registros históricos mostrem que, no final do século passado, os professores homens do Ensino Primário eram a maioria, ressalto que durante longo tempo a própria educação era função estritamente masculina: os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos (por padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores, pelas pessoas com melhores condições financeiras.

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função que estaria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência.

No Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. Na colonização, os portugueses vieram para o Brasil trazendo seus modelos de comportamento e dominação. Esse domínio era patriarcal, típico na cultura ocidental judaico-cristã, e foi aperfeiçoado durante anos pelo sistema capitalista em ascensão. A sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por estes. (FREITAS, 2000).

O paternalismo fazia com que a mulher restringisse sua atuação à esfera privada de sua casa, e sua ação pública se limitava a participar das atividades da igreja. O impacto dessa restrição levou a mulher a se recolher ao âmbito doméstico, à condição de mera reprodutora, tornando-se apenas um objeto de domínio masculino. A mulher não precisava ter boa

formação, bastava-lhe aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos para assegurar as tarefas do lar.

Nesta época as mulheres não eram incentivadas a participar da vida pública, ao trabalho fora do lar. Ou seja, suas funções estavam ligadas à reprodução cotidiana da força de trabalho: como o trabalho doméstico. Até hoje este outro turno de trabalho explorado é desenvolvido pelas mulheres. Nesta pesquisa, a grande maioria das mulheres ocupa esse posto do “trabalho doméstico” ou quando não pagam para “outra mulher” cuidar da “lida” doméstica. Foram poucos os comentários da “responsabilidade”<sup>71</sup> do companheiro nas tarefas diárias ao chegarem da escola.

Trabalho mais de 60 horas e quando chego em casa de noite tenho que dar uma organizada na casa né..., olhar os filhos para depois me preparar para o dia de amanhã, ver a escola que vou, preparar os materiais da aula, né [...] é corrido, mas a gente sempre dá conta. (E11)

No capitalismo atual, na profissão de professora intensifica-se a exploração da mulher, visto que, por um lado, elas estão inseridas no mercado de trabalho, por outro continuam realizando o trabalho doméstico, que garante a reprodução da força de trabalho necessária ao sistema. Os dados apontam que a participação das mulheres no mercado de trabalho não reduziu a jornada delas com os afazeres domésticos. Segundo IBGE/PNAD (2001; 2005), na faixa etária de 25 a 49 anos de idade o trabalho doméstico ocupa 94,0% das mulheres. No Brasil, 109,2 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade declararam realizar tarefas domésticas, sendo que deste conjunto 71,5 milhões (65,4%) são mulheres e 37,7 milhões (34,6%) são homens.

A profissão professora traz, na sua forma e conteúdo, a contradição dos aspectos machistas herdados e apropriados pelo capitalismo para poder explorar mais. Tanto é que quando as práticas resultantes de experiências acumuladas e transmitidas da vida cotidiana passam a ser algo de preparo específico escolarizado. Foram os homens que participaram da constituição, delimitação e fortalecimento deste campo do saber.

Também tolhidas pela própria legislação ao final do século passado, em seu direito de acesso à escolarização mais avançada, as mulheres se destinaram àquelas ocupações que não requeriam uma formação especializada de alto nível, o magistério era dentre elas, a que mais

---

<sup>71</sup> No cotidiano estamos acostumadas a ouvir os discursos ideológicos e machistas de que os homens, os companheiros, os maridos, filhos e irmãos “ajudam”, “auxiliam” nas atividades rotineiras do trabalho doméstico. Quero ressaltar que não é ajuda ou auxílio, é “responsabilidade”, tal qual a da mulher, pois ambos estão na mesma condição de venda da força de trabalho.

se adequava às estudiosas filhas e dedicadas da classe média. Este elemento aparece na pesquisa quando as professoras disseram que naquela época era a profissão que havia.

Em Santo Ângelo, no interior, o que eu ia ser, lá eu fui ser professora, e hoje como mudou, né... hoje somos profissionais com direito como os homens porque antigamente, tudo tinha que se cuidar. (E12)

Pena (1981) fala que tudo indica que o início do processo de industrialização, em nosso país, contou com a expressiva participação de uma força de trabalho constituída pelas mulheres de condições mais baixas. Porém, para a população feminina, o magistério e a enfermagem se apresentaram como as opções mais adequadas de trabalho, fora do reduto doméstico.

O processo histórico mostra que o processo de feminização também vai sendo constituído de forma paralela aos aspectos culturais do machismo. Porque, segundo Costa (1995), quanto menos profissionalizado um campo, mais facilmente ele vai sendo feminizado. À medida que as mulheres chegam, os homens se afastam, não por medo ou problema em trabalhar próximo, mas simplesmente porque profissões feminizadas são profissões mal remuneradas ou em decadência salarial.

A pesquisa mostra a dificuldade de romper com a cultura machista nas experiências do “ser professor”. São contradições que trazem internalizados historicamente a visão social de que há superioridade do homem em relação à mulher, professora e profissional.

A gente sabe que a mulher é mais conciliadora, né... é mais fácil de lidar com criança, agora as vezes os adolescentes precisam de um palavra mais firme do professor homem, é a figura masculina que eles precisam. (E1)

Quando eu comecei a dar aula com as minhas professorinhas lá no meu tempo de escola melhorou 100% o meu trabalho. (E10)

Apple (1986) reforça as contribuições de Pena (1981) e Costa (1995) ao ver a feminização do trabalho docente a partir do afastamento do homem desta profissão com a abertura de novos campos e melhores oportunidades de trabalho para os homens, que no Brasil se deu pelo processo de urbanização e início da industrialização, que atrai os homens para outras atividades.

Em contrapartida, o gradativo e crescente controle do estado sobre a escola, a mando dos ditames do capitalismo, vai tornando a docência cada vez mais regulamentada, normalizada e menos autônoma, afastando os homens que se sentiam atraídos pelo ensino, enquanto sua flexibilidade e informalidade permitiam articulá-los com outras ocupações. As

mulheres, que carregam em sua historicidade um processo de opressão e repressão, estas sujeitas e acostumadas ao controle, se adaptaram com mais facilidade às novas características da ocupação.

O modo como às mulheres vão ocupando o espaço docente está relacionado com sua formação. “Há uma hierarquia no interior da profissão ligada a níveis de formação.” (COSTA, 1995, p. 163). Aos homens, é dado o direito de acesso a qualquer grau de formação, de modo que possam galgar rápido e legitimamente as posições mais elevadas, ao passo que às mulheres só resta ocupar os cargos deixados pelos homens, aqueles que exigiam menor escolarização.

Segundo Costa (1995), para compreensão sobre a feminização do ensino, faz-se necessário abordar dois aspectos: a questão dos diferentes níveis de formação sobre os quais está estruturada a carreira do magistério, e as implicações da escolarização de massa. A legislação de 1971 estabelece a ascensão e promoção na carreira do magistério, que estará vinculada ao nível de formação do professor, e não ao grau de ensino em que se atua. Ela também define a formação mínima para atuação nos diferentes níveis de ensino, porém, devido à carência destes formados, de acordo com exigência legal, acaba-se por admitir professores com titulação inadequada, estabelecendo-se assim uma certa hierarquia interna.

Dentro das implicações da escolarização de massas, vamos destacar o crescimento de estudantes na rede pública, o aumento das oportunidades de trabalho, o crescimento dos gastos estatais com a educação. Esses fatos tiveram repercussão negativa, pois o poder estatal passou a remunerar precariamente seus quadros, iniciativa que foi favorecida por lidar com uma força de trabalho feminina emergente à procura de espaço no mundo laboral, e despreparada para atuar no campo político das negociações salariais.

Apesar de a mulher não ter tido muitas possibilidades para atuar no campo político, foi somente em função de suas lutas e das necessidades do modo de produção capitalista que as mulheres conseguiram grandes avanços sociais, que se expressam em leis, prevendo direitos iguais aos dos homens em terrenos que variam, da posse de bens, à participação política.

Mesmo a mulher trazendo em sua constituição um histórico de opressão e repressão, ela sempre lutou, não aceitou tudo de forma submissa, de cabeça baixa. Em muitos casos rebelou-se de todas as formas, até mesmo chegou a se rebelar tirando a própria vida. Isso está materializado nos escritos de Marx e Peuchet sobre o suicídio<sup>72</sup> em 1846.

---

<sup>72</sup> MARX, 2006. É um artigo pouco conhecido que Marx escreveu com Jacques Peuchet, que tinha acesso aos arquivos da polícia da França. Este traz como a principal questão social em relação ao suicídio é a opressão das mulheres nas sociedades modernas, criticando na sociedade francesa as condições de vida, as relações

A história do professorado, que reivindica melhores condições profissionais, tem revelado um elevado grau de participação política, mostrando assim que a história se modifica, ou seja, ela não é estática. Porque a mulher desde as primeiras manifestações procurou mostrar e colocar à prova que todo o processo de não participação da organização da sua profissão, não é natural, inerente à mulher: sua suposta inferioridade física e psíquica em relação ao homem. Esse processo é algo imposto. É um fator cultural que assume diversas formas, segundo o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, em cada lugar e em cada período histórico.

Trago Toledo (2008) para ressaltar que a mulher, professora e trabalhadora que sofre o ápice das contradições, trava uma luta diariamente, seja no trabalho, seja na vida particular, na vida afetiva, quer dizer, em todos os campos, com as diversas formas de opressão que ela carrega. Este problema não é só de gênero, pois este nos une; na verdade, é um problema de classe que nos divide.

Às vezes acho que não vou aguentar, é tanta responsabilidade em cima da gente, tanto na escola como em casa com a família que muitas vezes acho que não vou suportar, porque parece que a mulher que tem que resolver tudo, e cá pra nós também, a gente é mais articulada, né... (E9)

A fala da professora – *“a gente é mais articulada”* – carrega a perspectiva do empoderamento da mulher. Isso configura a luta por políticas de gênero fora do marco da luta geral da classe trabalhadora, luta pela conquista do poder político que não deixa claro contra quem se luta. Ou seja, ignora-se o vínculo indissolúvel da opressão da mulher trabalhadora ao capitalismo, e portanto o vínculo indissolúvel que existe entre a luta para superar a opressão é a luta pelo “DEVIR”.

Diante deste quadro, nesta sociedade capitalista não é fácil ser mulher, mulher negra, mãe, filha, trabalhadora, professora, militante, em que as estatísticas do Censo de 2009 colocam que as mulheres, apesar de terem mais anos de estudos do que eles, ainda recebem salários inferiores aos homens, onde a cada três minutos uma mulher sofre agressão física, dez mulheres são assassinadas por dia e 70% dos agressores são maridos, companheiros ou ex-companheiros, onde 20 e dois milhões de famílias são chefiadas por mulheres que são o esteio

---

privadas e as relações familiares. É uma sociedade doente que necessita de transformação radical da estrutura social e econômica. “Cada indivíduo está isolado dos demais, é um entre milhões, numa espécie de solidão em massa.” (MARX, 2006, p. 16). O texto traz três dos quatro casos de suicídios de mulheres vítimas do patriarcado, da tirania familiar, ciúmes, gravidez, pobreza, miséria, desprezo, impotência, paixões, depressão, censuras, castigos, etc. A grande maioria dos suicídios cometidos pelas mulheres eram através do afogamento e também por asfixia por carvão.



familiar em todos os aspectos materiais e mais de 80% dos professores são mulheres que caracterizam com sua “luta e reluta”, “desiste e insiste” nesta categoria.

Trata-se de um processo de formação em que a ideologia machista definiu que determinadas carreiras ou funções seriam próprias a elas, uma vez que se adequariam à sua “natureza”.

Assim, grande parte das mulheres se tornou empregada doméstica, quando substituem outras nas tarefas ditas específicas ao seu sexo. Tornaram-se também professoras, enfermeiras, escriturárias e comerciárias, porque era da sua “natureza” ensinar, cuidar, servir e atender. Também em certos trabalhos ela exerceu e exerce, frequentemente, tarefas que exigem maior paciência, imobilidade e sacrifícios que, supostamente, são mais bem suportados pela mulher, tendo em vista suas “qualidades intrínsecas”. A esta demarcação de funções corresponde uma desvalorização de tarefas e uma diferenciação de níveis salariais entre homens e mulheres.

Diante de todas as contradições que forjaram as mulheres desta pesquisa, de forma singular as trabalhadoras em educação, estas são mulheres históricas, políticas e concretas, lutam pela libertação através dos espaços que lhes permitem, sejam quais foram, na escola, nas associações, nos sindicatos, quicá de preferência em organismos classistas. Acima de tudo elas são compromissadas, reivindicam melhores condições de vida materializadas em suas preocupações no desenvolvimento das potencialidades do humano “vir a ser”, seja intelectual, espiritual, familiar, durante o seu processo de constituição. Muitas expressaram o vigor do otimismo e da vontade, com a certeza da sensibilidade do humano.

Fico até emocionada, quando a gente para lembrar quantas histórias já passamos nessa nossa profissão e como ainda caminhamos, as vezes com mais animo, as vezes não, né... mas é uma profissão linda, todo profissional tem que passar por nós, até a presidenta... hehe ... que é um privilégio ter uma mulher no poder, diante de tanto machismo por ai. (E7)

Este fragmento expressa a perspectiva do empoderamento. Pois, mesmo tendo uma mulher presidenta no Brasil, o que constitui um aspecto positivo em todo o conjunto machista que se tem, isto faz parte do programa da presidenta que expressa o poder do empoderamento das mulheres, autoconfiança da mulher, configurando-se no aumento da presença feminina nos ministérios. Este projeto de empoderamento expressa a face feminina do projeto de conciliação de classes, que atende às perspectivas do Banco Mundial.

Nesse sentido, uma mulher por ser mulher não combaterá a opressão e nem facilitará as condições das trabalhadoras em educação, com um projeto de conciliação de classe. Ao

contrário, coloca de maneira distorcida o sentimento e a esperança de ver mudanças, pois ao não ter um projeto que atenda à classe trabalhadora, não enfrenta o Estado opressor, logo não enfrenta a situação de opressão da mulher e, ao criar programas focalizados para mulheres pobres, que não resolvem a situação estrutural, atribui à pessoa que se encontra em situação de pobreza a responsabilidade de superá-la.

Em sua maioria, as mulheres desta pesquisa moram sozinhas, cuidam e mantêm suas condições materiais e espirituais. Trazem consigo uma maturidade consciente contra os ditames em relação às mulheres na sociedade machista. Nas entrevistas foi possível ver, sentir materializadas em seus olhos e através de seus comentários, as condições da mulher e professora como um “ser em conjunto” com a capacidade quase que sobre-humana.

[...] porque assim tu é a profissional, tu é a mãe, tu é a mulher e tu é a empregada, ou seja tu é tudo, porque quem é que faz a limpeza da casa, com o salário que a gente ganha não tem condições de tu ter uma faxineira semanal ou mensal, não dá. (E3)

[...] pra não ficar doente eu aproveito bem as férias, como sou só, viajo, passeio, porque ter 60h não é fácil, mas hoje as mulheres estão tão acostumadas a trabalhar, tanto é que muitas sustentam suas famílias.” (E10)

Eu moro sozinha, cuido de minha vida, não dou satisfação a ninguém, faço o meu trabalho com profissionalismo, sou fã das mulheres que são a minha classe, não tolero essas conversas bobas pra cima de mim, a mulher moderna hoje não se deixa passar por cima, elas lutam quando querem suas coisas e seus ideais. (E7)

Abordar as experiências das mulheres professoras é compreender como historicamente se materializa a especificidade da constituição desta, frente à opressão, à exploração, à luta pela sua liberdade. Todo esse processo se dá no fazer-se classe, num espaço de relações sociais e práticas culturais, tanto na família quanto na escola, nas relações que travamos nestes espaços, e em outras formas do fazer-se. E essa forma de garantir a sobrevivência vai determinando a mulher professora a participar de experiências sociais, culturais, e a necessidade de aceitar ou não as condições educativas que lhe são impostas.

Nesse sentido, Luxemburgo (2011) coloca que a luta das mulheres trabalhadoras são constantes e que esta sociedade que vivemos, apoiada na propriedade privada e na dominação capitalista, será sim sempre privada de qualquer direitos políticos e considerada uma criatura de segunda classe, subordinada ao homem.

A libertação da mulher desta humilhação, a devolução a ela de direitos iguais e de dignidade humana, só é possível com o sistema socialista DEVIR, o qual irá remover a dominação da propriedade privada, e com ela toda a desigualdade na sociedade humana. O próprio desenvolvimento do capitalismo com suas contradições prepara o terreno para a libertação e igualdade de direitos das mulheres, trabalhadoras e professoras.



## PARTE V

### MUDANÇA DE VIDA

*“É melhor morrer na luta do que morrer de fome”  
e “da luta eu não fujo”.*  
*Sua vida: ceifada, a mando do latifúndio.*  
(Margarida Alves)

### 20 MAGISTÉRIO MUDA A CONCRETUDE DAS VIVÊNCIAS DOS TRABALHADORES EM EJA

*O trabalho por mais difícil que seja, é muitas aulas, alunos incomodando, uma diretora ditadora, é sempre nas costas do professor tudo o que acontece, mas ele é doloroso, como já disse, mas ele organiza a vida da gente, e me dá condições de sobreviver, é fonte de toda a riqueza, mas a riqueza está em outras mãos, e não na mãos dos professores, risos, ilusão, professor é uma classe que ainda luta, mesmo na contramão, ele está ali, somos açoitados de todas as formas, mas o trabalho ainda, e em especial na sala de aula, é um possibilidade da nossa criação, temos autonomia em sala de aula, quer dizer, naquelas... O trabalho me forma sim. (E5)*

Como já venho sistematizando nesta tese, falar do magistério e de sua influência nas condições materiais e espirituais que esta profissão proporciona aos trabalhadores em educação, de forma singular, os professores da EJA na rede pública de Porto Alegre, é retomar que a educação é material, é histórica, é um produto social organizado pela estrutura vigente, fruto das relações sociais que reflete os interesses desta estrutura dominante.

Uma sociedade como a nossa está estruturada na contradição fundamental entre capital e trabalho, dividida em classes, que significa preponderantemente os interesses daqueles que possuem o monopólio dos meios de produção, e por consequência dirigem o estado e hegemonomizam suas ideologias de classe, como universais. O tipo de homem que cada sociedade deseja formar é aquele que serve para desenvolver o máximo as potencialidades econômicas e culturais dessa forma social.

Hoje presenciamos uma corrida e um aperfeiçoamento para adentrar no mercado de trabalho e não ao mundo do trabalho. O ensino é uma mercadoria. (LEHER, 2013; SOUZA, 2009; 2013; KUENZER, 2013). Sader (2005, p. 15-18) coloca que “a educação no reino do

capital é uma mercadoria, e bem que poderia ser a alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista”.

A educação para além do capital, indica que a “educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada”. Parece haver nas instituições educativas um processo assombroso de reprodução das desigualdades sociais, devido à educação formal pregada. “O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção do mundo baseada na sociedade Mercantil.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 29).

Nesse sentido, os professores vêm lutando e relutando, adoecendo, desistindo e insistindo nessa profissão que tem como fundamento, enquanto intelectual orgânico, coletivo, a organização da educação, da cultura e da ciência na formação ética, moral, política e social de um País.

Trago o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, para enfatizar que não há atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Cada homem, enfim, fora da sua profissão exerce uma atividade intelectual, isto é, é filósofo, artista, homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, contribui, portanto para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto e, para suscitar novos modos de pensar. Mas também coloca que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função dos intelectuais. (GRAMSCI, 1974, p. 194-195)

E os professores da EJA da rede pública é o modo de ser do “novo intelectual”, “professor coletivo”, a mudança que se mistura ativamente na materialidade vida prática de seu cotidiano, de sua prática social, como criador, organizador, persuasor permanente e, político. Digo isto, pois em todas as entrevistas foi possível ver a sua interação com o seu trabalho, mesmo em condições precárias materializadas, nas diversas formas, como já expressei nos capítulos 18.2 e 18.3, com as lutas da categoria, com a ênfase no formar e no acreditar no ser humano, crente que o processo de aprendizagem se materializa em todos os momentos, e que ainda lutam e acreditam numa sociedade, diferente “vir a ser”.

É nesse processo em movimento, que o magistério muda a concretude das vivências destes, tanto na produção do “novo intelectual”, e nas condições de desenvolver outras práticas sociais, na materialidade da vida social e educativa.

Diante deste terreno, em que se encontram os trabalhadores da EJA, “professores coletivos”, a maioria possui formação em nível de pós-graduação com objetivo de uma melhor qualificação para o trabalho, no sentido de incorporar uma quantidade maior de

conhecimentos, no que tange a tecnologia e seu conteúdo, para possibilitarem melhores condições de mudanças na vida e no trabalho.

Conceituo os de “professores coletivos” parafraseando Gramsci<sup>73</sup> a partir de fragmentos do “Moderno Príncipe” aqueles com “consciência operosa da necessidade histórica”, ou seja, a necessidade elevada à consciência e convertida em prática social transformadora. (GRAMSCI, 1981, p. 117) O “professor coletivo” que estou falando, é sim aquele comprometido com um projeto popular, que permita aos trabalhadores e seus filhos, os despossuídos, a partir do acesso ao conhecimento, organizar-se para destruir as condições materiais que produzem a miséria material e espiritual e, ao mesmo tempo, para criar outras práticas que vislumbre um outro projeto de sociedade.

Com relação a estes professores, as suas falas mostram que sua “autonomia” é limitada pela própria lógica capitalista, no limite de classe, que determina formas de produção, de organização da vida individual e coletiva adequadas à realização da mercadoria. Sua prática se inscreve no contraprojeto capitalista e, portanto, suas condições de sucesso caminham entre o limite e o romper deste limite, pelos mais variados fatores, que incluem desde a primeira socialização das crianças, o domínio da linguagem, o desenvolvimento do raciocínio lógico, até as condições materiais da escola pública, a qualidade da formação docente e a precarização das condições de trabalho e de remuneração, que, por sua vez, determinam as condições de vida e de acesso contínuo ao conhecimento.

Partindo do princípio ontológico do trabalho, este processo engendra a possibilidade, do movimento, da mudança, a partir da categoria de contradição que permite, a partir de seus antagonicos, o sujeito transitar no aspecto fundante do trabalho, a “criação”, o desenvolver do ser social, a partir das experiências vividas, percebidas e compartilhadas.

Diante desse quadro, também temos alunos jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais frutos da divisão social que ocorre nas relações sociais capitalistas, estes carregam todas as mazelas, fruto de um sistema que nega a maioria dos seres humanos, a cultura, o lazer, o trabalho digno, as garantias legais, as condições de saúde, a moradia, a alimentação, as aposentadorias, e outros elementos necessários à existência material e espiritual, e é essa sociedade que afirma que o analfabeto não deve existir que é um mal

---

<sup>73</sup> Gramsci designa o partido com o nome de “moderno Príncipe”, o agente da vontade coletiva transformadora. Sua tarefa fundamental consiste em superar os resíduos corporativos (que o pensador italiano define como “egoístico-passionais”) da classe operária e contribuir para a formação de uma vontade coletiva nacional-popular. Enquanto organismo de mediação e de síntese, deve assumir iniciativas políticas que englobem a totalidade dos estratos sociais e vigorem sobre a universalidade diferenciada do conjunto das relações sociais. (COUTINHO, 1981, p. 117).

social, embora não crie condições necessárias para que o jovem e o adulto estude, como mostrou a tese de doutorado de Siqueira (2004).

Na educação de EJA não ocorre, como na educação de crianças, o grande consenso social sobre a necessidade de irem à escola, mas o que acontece é o inverso, o estado assume outro papel, o de golpear a possibilidade de avanço na EJA, que é outra forma de luta, motivo de longos anos dos movimentos sociais.

O trabalho nesta modalidade, e as experiências desta, são pouco pública, apenas 24% das instituições públicas atendem essa população específica. Esta Totalidade, fruto de múltiplas determinações, é marcante a natureza fragmentada dos Programas de Alfabetização de Adultos e os que envolvem a relação entre a EJA e o mundo do trabalho contribui para a desestruturação das políticas públicas de EJA, além de formar jovens com uma educação de baixo nível e baixo custo. Estas práticas reforçam a tendência neoliberal de estabelecimento de parcerias entre as instituições governamentais e sociedade civil, conseqüentemente o esvaziamento do sistema público frente ao processo de formação dos jovens e adultos.

Quando indaguei os professores como eles viam a escola, sua estrutura, seu currículo, a maioria, reforça a escola não dá conta da realidade, e nem tem como, mas colocam as possibilidades que esta favorece aos trabalhadores e seus filhos. Aqui se percebe mais uma das contradições deste estudo. A escola, a EJA, educa os alunos sem problematizar a própria sociedade e sua especificidade no mundo do trabalho, destaque principal dos professores que trabalham no NEEJA, pois ali, no atual momento, é apenas local para aplicação de exames, então muitos não se veem como parte das escolas de EJA e isto fortalece os aspectos ideológicos que divide os trabalhadores desse campo da educação impedindo sua identidade enquanto rede pública de EJA e assim fragiliza os processos de resistência organizada para defender essa modalidade da educação.

Na escola Municipal se percebe projetos direcionados a este aluno trabalhador, mesmo que a EJA se concentra atualmente muitos jovens e muitos alunos com necessidades especiais, que segundo Viero (2008) coloca que a alfabetização da EJA é 100% especial. Estes se identificam com esse campo da educação, professores e alunos organizam movimentos de resistência desde a forma de ocupar o seu espaço e criação de novas estruturas possibilitando o real compromisso histórico de direito a educação aos jovens e adultos.

Não, eu acho que não... nós não estamos dando conta da realidade que está aí e nem mesmo a do trabalhador, mas tem uma coisa, nós temos uma situação muito interessante hoje em dia, porque na verdade assim, cursos técnicos tem de monte aí fora, então nós temos bastantes tecnólogos, mas onde estão as humanidades? Então por exemplo, eu como sou um professor da área de humanas, o que eu sempre optei em ter nas minhas aulas assim e pegar, trazer um pouco assim dos questionamentos do mundo do trabalho. (E4)

Agora de noite por exemplo no EJA, a partir desse trabalho... que o EJA é um resgate da cidadania – é um resgate de vida né, nos humaniza – e as nossas formaturas aqui são muito comoventes, pelo agradecimento que eles davam, que eles se sentiam, então isso aí pra nós assim tu vê também o avanço, não tem preço, eu me lembro assim que algum tempo atrás veio um aluno aqui que acho que se formou aqui com 24, 23 anos e veio um dia “professor, eu to fazendo sociologia na UFRGS por causa do senhor, por causa das tuas aulas” eu fiquei até meio sem jeito – é a gente fica emocionado né – aí eu “é tu tá fazendo” e ele “é professor, as tuas aulas fizeram a minha cabeça.” (E4)

Eu não sei se ela dava conta, mas ela ajudava imensamente, sim da forma que a gente trabalhava eu acho que ajudava muito, e a gente ouvia muito deles dizerem né e as pessoas se sentirem mais fortes né pra questionar lá o chefe, a família – tem mais força né, com conhecimento – é as mulheres eu trabalhava muito com essa questão assim de gênero né que as mulheres que a gente ouvia depoimentos incríveis – altamente submissas – isso, isso, e acabavam repetindo isso... eu vou me lembrando de alguns episódios – em tempos diferentes né mas que ainda acontecem. (E7)

Não eles precisam do diploma pra ficar no tal do emprego, a empresa dentro do padrão de produção, então eles precisam ter o nível médio, então eles topam qualquer negócio, mas eu acho que não dá conta não. (E3)

Esses fragmentos, apontam uma contradição que faz parte de um processo histórico da EJA. Mostram que os currículos criados para atender o universo de alunos/crianças foram transferidos para os jovens e adultos. A história recente da EJA, em Porto Alegre, mostra que a relação educação, trabalho e cultura no currículo de EJA, emerge de uma perspectiva da lógica da reprodução ampliada da vida, na qual a educação é vista como um processo de permanente ressignificação das práticas sociais. Problematizando a naturalização das relações sociais capitalistas, fundada numa concepção produtivista da educação, que visa a produção do lucro e não da vida.

Ao mesmo tempo, em que os trabalhadores em educação, dizem que a escola não dá conta das necessidades que almejam para seus alunos, também colocam que essa instituição incentivava eles a continuarem estudando. Ressaltando a questão de algumas mudanças, ou das possibilidades de transformações em suas realidades mais imediatas das condições materiais de sobrevivência.

Eu acho que sim, depoimento deles sempre foi que muda a vida deles né. A gente via assim grupos onde os alunos permaneciam né ou vinham bem mais ou permaneciam e outros grupos onde havia mais evasão. (E7)

Sim, nós professores incentivamos os alunos a terminar os estudos, até os que não conseguem vir nas aulas, que agora é só os exames. (E1)

Eu sempre estou incentivando... não podiam faltar as aulas, muitos conselhos, com o estudo já está ruim, imagina sem ele, o estudo pode melhorar a vida deles... ouço muitos os alunos dizerem que para arrumar emprego hoje tem que ter o 1º grau completo senão tu não arruma não, risos. (E4)

Eu acho que a escola incentiva, mas é difícil, eles desistem de se formar e depois pouquíssimos continuavam. Eles têm que viver em um ambiente de estudo, se eles não viverem num ambiente que a família estuda, fica mais difícil. Várias mães de família com filhos grandes já na universidade voltavam “tu vê né agora chegou a minha vez, porque eu não pude estudar, tive que cuidar dos meus filhos”, “mas meu marido não queria que eu viesse eu fui escondida”, “meus filhos queriam que eu ficasse arrumando a cama e fazendo comida pra eles – diziam que a



senhora já era velha...” então são inúmeros depoimentos que ora incentiva, e ora não incentiva... é muito complexo. (E12)

A escola e tudo que existe nela como as salas de aula, materiais escolares, biblioteca, laboratórios, ginásio de esportes, oficinas, refeitórios, tecnologias em geral, os professores das diversas disciplinas, o projeto político-pedagógico, seu currículo, a forma de avaliação, o prédio da escola, podem ser entendidos como as forças produtivas da escola.

Essas forças produtivas são organizadas e distribuídas, administradas, geridas, entende-se como as relações de produção da escola. E essa mesma escola produz conhecimentos e futuros produtos diretos. Dependendo da forma, que assume o currículo e o processo de ensino aprendizagem, podem ter uma nova qualidade, ou seja, uma nova possibilidade na escola, o de resistir aos ditames que enfrentam todos os dias na rede pública, desde a ditadura da meritocracia na rede estadual, como o desrespeito à gestão democrática e o atual “vazio pedagógico” na rede municipal.

Estes professores coletivos trabalham numa árdua batalha o de “criar sentidos” aos alunos para estarem na escola, como direito e não para estarem presentes, apenas na formalidade dos índices. O que se vê, é a “luta” destes professores para com os alunos trabalhadores e seus filhos, que também é a própria luta. Quando indaguei sobre a sua profissão, se o ingresso no magistério mudou suas condições materiais de existências, muitas foram às respostas refletidas em gestos, choros, desabafos, momentos de entendimento das contradições do próprio trabalho, de desvalorização e respeito por um profissional, que forma todos os profissionais.

Quando entrei no magistério, que abandonei o escritório, a minha vida mudou com certeza, em vários aspectos. Passei a ter mais garantia, porque estava no estado, concursada, ninguém me mandaria embora, também tive mais autonomia para fazer as coisas, pois no escritório só fica naquela “coisinha”, nas tarefas que tu tens que fazer. Tem que levar coisa para o departamento, trazer coisas do departamento, levar coisas do chefe, trazer coisas do chefe, ficava só naquilo. Eu queria uma coisa que eu tivesse autonomia, que eu pudesse usar a minha criatividade, e auxiliar as pessoas a se transformarem. A minha profissão permite isso, é diferente tu estar num escritório fazendo o que te mandam, e estar numa sala de aula produzindo vidas. Tem outro sentido. Financeiramente também mudou apesar de ganharmos pouco no estado, mas o meu curso foi muito caro, como professora de língua estrangeira, o material era muito caro, pois era importado, então tudo é mais caro... (E9)

Eu vou dizer o seguinte, financeiramente a minha vida mudou pra melhor, mas quando eu entrei no magistério lá pela casa dos 30 anos, 32 anos eu não via essa profissão como nenhum tipo de glamour. Já sabia que era um trabalho como outro qualquer e que trazia as contradições de nossa sociedade. (E4)

Quando entrei no estado minha vida mudou porque sai de uma escola privada que só me escravizava, fiquei lá dez anos, passei no concurso do município aí sim, posso dizer que melhorou a minha vida financeira, principalmente, aí parei de trabalhar 60h e hoje só trabalho 40h e isso é um privilégio, porque a maioria dos meus colegas trabalham muito. Chegam a ficar doentes. (E12)

A maioria dos profissionais, colocaram que o magistério mudou suas vidas, principalmente nas questões financeiras, principalmente os professores da rede municipal, que com muita luta e embates com o governo conseguiram sistematizar e aprovar um plano de carreira, que garanta os direitos conquistados. Estes colocam que com o salário que ganham podem organizar a vida e cuidar dos filhos trabalhando apenas 40 horas, e isto é um “luxo” para estes professores.

Os mesmos, comparam com os da rede estadual, em que para poder sobreviver nesta realidade de Porto Alegre, é necessário trabalhar 60 horas, e ainda assim, não conseguem suprir o mínimo das necessidades sociais – econômicas, educativas e principalmente das necessidades materiais culturais, em que todo professor tinha que ter como fundamento no desenvolvimento das potencialidades. Não só este profissional, mas todos os seres humanos tinham que ter as possibilidades de se desenvolver na perspectiva unilateral, como propunha Marx que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade, mas a produção unilateral, vivida no capitalismo, é a que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado.

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

Com diz Manacorda, essa divisão do trabalho, materializa a lógica do capitalismo, mesmo que ressignifique a acumulação, a materialidade do professor continua sendo a mesma, sem que tenha superado aquilo que é o seu princípio constituinte: a divisão social e técnica do trabalho, a partir da propriedade, por alguns, dos meios de produção, restando à grande maioria apenas a posse de sua força de trabalho.

Em decorrência, para os primeiros, o prazer e o gozo das delícias postas à mão pelo desenvolvimento capitalista; para os outros, a grande maioria, os professores, o sofrimento, o adoecimento, a miséria, o trabalho que produzirá o gozo dos poucos escolhidos. Neste modelo, não há unilateralidade possível, posto que ela não resulta da educação, e sim das condições materiais de existência, as quais determinam, inclusive, as possibilidades de acesso ao conhecimento dos próprios professores.

Estes, em suas falas, colocam a dificuldade de participarem de cinema, teatro, show, de cursos, de apropriar de seus próprios produtos DVD, notebook, câmeras, etc., enfim de participar de outros espaços que possibilitem a organização de novos conhecimentos para sua

prática social, enquanto intelectual orgânico. Marx vem colocar que enquanto vivermos neste emaranhado, em que a essência do trabalho, é a produção de mercadorias, e o próprio trabalho se transforma em mercadoria, que a nossa força de trabalho é a única maneira de garantir a nossa existência, seremos produtos unilaterais.

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado.” (MARX; ENGELS, 1978, p. 62)

Outros professores, colocam que o magistério não mudou suas vidas, pois se dependessem só desta profissão não conseguiriam estar em outros espaços, viajarem para fora do Brasil e participarem de outras atividades que necessitem de mais remuneração, ou pelas dificuldades de realizar um trabalho pedagógico que tenha “significado” na vida dos alunos e na sua, enfim veem o magistério hoje sem luta histórica.

Tenho casa própria. Mas isso aí não tem nada a ver com o magistério tá. Porque eu sou solteira, pode ser que desse pra ter, pode ser, não a casa que eu tenho hoje, talvez uma coisa bem mais simples, mas talvez sim. Eu tenho colegas que são solteiras mais jovens que eu e passam por muito trabalho pra sobreviver, trabalham em vários colégios, andando de ônibus, então é bem complicado pra poder fazer as coisas que eu faço né então é bem complicado. (E3)

O magistério não mudou a minha vida. Não. Todo mundo responde que sim, né. Sabe por que não muda, porque eu tentei mudar a cabeça das pessoas, se tu perguntar pras pessoas de mim a maioria vai dizer que eu não dou aula de física, porque eu passo um ano sem botar uma equação no quadro, ou uma por dia no máximo. Eu gosto de trabalhar com a mente, e isso foi o grande impacto assim quando eu entrei no magistério, então o magistério não mudou a minha vida e nem a dos alunos. (E1)

Claro só de magistério não dá para sobreviver, tenho vários colegas que fazem outra coisa, talvez eu fizesse, eu não sei o que né, mas talvez. (E10)

Já fiz várias viagens. Tudo que tu possas imaginar. Já fui pra Rússia, já fui pra Europa, muitos lugares da Europa, já fui pra Croácia, fui pra Eslovênia, Patagônia...é que eu adoro, a América do Sul eu achei fascinante, a Patagônia caminhar no meio dos Pinguins é algo indescritível.” E todas essas viagens não é em virtude do magistério. É em virtude da família, claro que eu posso guardar o meu dinheirinho pra fazer essas coisas aí né, eu guardo. (E11)

Magistério agora é um mico não é uma coisa evoluída – não tem mais uma causa – não, é uma passagem pra alguma coisa, de repente fazer um doutorado como tu, né uma coisa assim ou procurar [...] melhores, eu até acho justo, porque paga-se muito mal né, eu tenho por trás de mim uma família que me ajudou muito e que me sustenta – porque senão – senão eu não sei, não sei, sinceramente não sei, não ia dar pra continuar assim como agora, né. (E9)

Os significados que atribuímo são portanto expressões da generalidade humana, das práticas históricas, assinaladas pelos sujeitos, considerando-se sua singularidade, sua vivência e suas experiências pessoais. Na busca por atingir as ações, mediadas pelas significações sociais, definem o sentido pessoal do ser, em dado momento. Dito de outra forma, orientado

para alcançar um fim, o sentido da prática individual se define por sua expressão no conjunto das significações; o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os objetos e fenômenos conscientizados. (LEONTIEV, 2004, p. 105).

Dessa forma, os professores, a partir da significação da ação humana que se concretizam no conjunto das ações acumuladas socialmente, o significado e o sentido de seu trabalho alteram de acordo com as condições de trabalho. Quando alguns dos trabalhadores colocam que só do magistério não conseguem ter uma “outra forma de vida” com outras condições, isto ressalta a distância do caráter genérico às práticas humanas.

Cada vez que os trabalhadores desenvolvem ações conscientes, tendo em vista um fim a ser alcançado, que coincidem com a necessidade social na direção do desenvolvimento do gênero humano, assim sendo a ação do sujeito, mais dotada de sentido, se coloca na posição como “criação” ações individuais diante do socialmente posto, ou seja, significado e sentido são, portanto, partes de um só processo.

Quando entrei no magistério, que abandonei o escritório, a minha vida mudou com certeza, em vários aspectos. Passei a ter mais garantia, porque estava no estado, concursada, ninguém me mandaria embora, também tive mais autonomia para fazer as coisas, pois no escritório só fica naquela “coisinha”, nas tarefas que tu tens que fazer. (E9)

A necessidade de ter sentido e significado faz com que os professores, apesar da tendência racional e pragmática, a ação do mesmo, caracteriza-se por certo grau de “autonomia”, pelo desafio, domínio do conteúdo, pela possibilidade didática pedagógica e política, sobre como levar os processos de ensino aprendizagem. No entanto, pressões decorrentes das atuais políticas públicas educativas, atuam como barreiras na realização e “criação” das condições adequadas de trabalho.

Eu acho que o estudo é a base do trabalho. Dali que tu vai tirar: ah! O que eu posso desenvolver, o que eu posso fazer. Qual o meio que eu posso usar. É o estudo que vai te dar as raízes pra onde tu ires. E ao mesmo tempo quando a gente está no trabalho tu me diz: eu leio sobre aprendizagem, comportamento, ou seja, tu continua estudando. Continua estudando, sempre. Professor tem que estar sempre com a leitura em dia. Não adianta dizer: Ah! Professor não lê. Lê sim, lê muito! (E7)

O estudo é muito mais satisfação pessoal, do que conhecimento, um desafio, eu até gostei do desafio. Quando eu trabalhava na indústria era um desafio, os “caras” nos contratavam pra resolver um problema e tu tem que resolver. Pensar, tu tem que analisar todo um contexto. Agora na escola o desafio é a cada aula, a cada dia, temos desafios de todos os lados. (E1)

Estes relatos e tantos outros presente nesta tese, mostra o processo mercadológico determinando o “apartheid da educação” e como este se impõe à educação pública, afastando cada vez mais os professores da “autonomia criativa”, que frente as possibilidades das

condições sociais (econômicas, políticas, culturais) e educativas se encontram carregadas de significados e sentidos contraditórios.



## PARTE VI

### UMA PROFISSÃO DE LUTA

#### 21 A MATERIALIDADE DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE “LUTA E RELUTA”, “DESITE E INSISTE”

##### 21.1 Apontamentos Finais

*O trabalho me sufocava, me deixava triste, queria ser qualquer coisa, ser vendedora sei lá, mas tinha dias que tudo fluía, a aula acontecia, conseguia ser professora, via nos olhos dos alunos a minha necessidade, o quanto estava sendo essencial para aquela vida. Por isto sou uma lutadora da educação, vou no CPERGS, ainda vou quando meus colegas já pararam de ir. Risos. (E9)*

*Professor é uma classe que ainda luta, mesmo na contramão, ele está ali, somos açoitados de todas as formas, mas o trabalho ainda, e em especial na sala de aula, é uma possibilidade da nossa criação... (E5)*

A prática social de luta dos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de Porto Alegre-RS tem como ponto de partida a denúncia das contradições e o anúncio do “vir a ser”, quiçá o do “DEVIR”. A partir dos fundamentos e contribuições de Marx e Engels (1977, p. 24), vê-se que o homem se produz a si mesmo, e, nesse processo, elabora o conhecimento e faz história, enquanto produz as condições de existência pelas relações que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. É no seio das relações sociais determinadas pelo modo de produção da sua materialidade que a mulher e o homem se fazem mulher e homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações.

Nesse processo, em que ambos se forjam na materialidade das experiências da vida, vivida, percebida e compartilhada, só é possível compartilhar algo que se vive e percebe. É aí que esses trabalhadores em educação garantem a sua produção física e espiritual, sua produção cultural coletiva, a partir das condições sociais (econômica, política, cultural) e educativas. O todo articulado de suas vidas, a sua produção intelectual, enquanto “professores

coletivos”, com funções de intelectuais orgânicos, seja numa perspectiva de “classe” ou não, a produção de sua consciência, está ligada diretamente à atividade material.

Dentro dos determinantes da correlação entre as forças produtivas e as relações de produção, que os distribuem em situações de classe, “experiências de classe”. E nesse processo, reflexo da contradição central entre capital e trabalho, estes vendem sua força de trabalho num articulado e estruturado alienante e ideológico processo que forma e produz suas representações e ideias condicionadas para garantirem a sua sobrevivência.

Contraditoriamente, é pelo trabalho que o homem se constitui, se produz – se educa e se constrói; é por meio dele que o homem desenvolve habilidades e a imaginação, aprende a conhecer as forças da natureza e a desafiá-las; conhece as próprias forças e limitações; relaciona-se com os companheiros e vive o afeto e a amorosidade de toda relação; impõe-se uma disciplina, uma organização na vida material. Ou seja, o processo de trabalho contribui para constituir o homem e suas identidades de indivíduos particulares, assim como formas distintas de classe, a partir das experiências vividas e percebidas em níveis sociais (culturais, econômicos e políticos) e educativas. Dessa forma o homem não permanece o mesmo, pois altera a visão que tem do mundo e de si mesmo, pois a vivência da experiência de classe é tomado “para si” e reformulado e aplicado para novos propósitos.

Todo o elaborado dos professores passa pela atividade, enquanto prática não ilhada, mas apreendida no processo de desenvolvimento em condições determinadas. Assim, o processo de trabalho destes num tempo e num espaço singular e histórico, é compreendido sob sua ontologia como todas as formas de atividade humana pelas quais a mulher e o homem aprendem, compreendem, mudam e transformam as circunstâncias. São e ao mesmo tempo se transformam.

No processo de trabalho, os professores da EJA vão experimentando, analisando, refletindo, indagando, discutindo, descobrindo e dessa forma sistematizam e organizam um conjunto de explicações para a sua própria ação, ao mesmo tempo em que desenvolvem novas formas de “fazer”. Isso vai extrapolando o âmbito do próprio trabalho, a partir das exigências que a vida social e educativa determinam, seja no campo das necessidades mediatas e imediatas da sobrevivência, seja no campo dos determinismo das políticas públicas externas dos organismos internacionais e de setores econômicos que pautam o “apartheid da educação” atualmente.

Diante destas múltiplas determinações constitutivas do modo de produção capitalista, os professores organizam e reorganizam sua prática social de “luta e reluta”, “desiste e insiste”, porque acreditam na materialidade humana, “num mundo diferente”: num “vir a ser”.



O trabalho é centralidade na produção das potencialidades humanas e na formação destes, como seres sociais, enquanto fruto de relações históricas concretas e contraditórias – assalariados.

Sob a condição de assalariado, o professor das instituições públicas de Porto Alegre nos remete a situá-lo, na concreticidade da sua existência, inicialmente, como um sujeito despossuídos dos meios de produção, um trabalhador também expropriado. O trabalhador em educação o faz porque o mais essencial para o ser humano é a luta para manter-se vivo.

A pesquisa mostra que o trabalhador em educação o faz, mas também desenvolve nos seus alunos o pensar, o criar, o sentir, a partir das próprias contradições em que se encontram. A possibilidade de luta, de resistir, de subverter a lógica capitalista e pedagógica, dentro do limite da própria classe social, porque acreditam num mundo melhor, com seres humanos com existência social, como totalidade da manifestação humana da vida.

Muitas vezes, fica comprometido o desenvolvimento de nossa apropriação da realidade humana, porque precisamos produzir a “riqueza” para outros, para podermos comer, beber, vestir, morar, transportar, trabalhar, estudar, viver a vida com os companheiros. Pois “um ser só é independente quando é senhor de si mesmo, e só é senhor de si próprio quando a si mesmo deve a existência”. Estas contradições, presentes nesta tese são elementos fundantes da prática social destes trabalhadores.

Neste processo, os espaços de constituição do trabalhador da educação, espaços de “luta e reluta”, “desiste e insiste”, muitas vezes contra eles próprios, materializam de diversas formas, até mesmo adoecem nestas relações sociais, produzidas através do seu fazer precarizado, em todas as suas instâncias.

As práticas sociais contraditórias pesquisadas presentes na formação partem da premissa de que o trabalhador em educação da escola pública (mulheres, 9; e homens, 3; entre 36 e 59 anos) são trabalhadores como outros quaisquer. Antes de serem professores produziam sua materialidade existencial como vendedores, distribuidores de bebidas, funcionários de farmácias, babás, auxiliares de escritórios, portaria, recepção, secretárias executivas, trabalhadores da indústrias, e outros. E escolheram ser professores pela necessidade de trabalho, uma “identidade” particular do sujeito dentro de uma realidade social, como acesso mais rápido a uma profissão, ou para qualificar suas condições de vida, dentro de um recorte de classe, como melhor opção possível para a estabilidade social.

Sua profissão é uma profissão de “luta”. Está é uma categoria contraditória, de relações sociais materializadas e históricas, fruto das relações sociais da totalidade da classe

dos trabalhadores, pois ela se apresentam em várias formas e em conteúdos singulares, de acordo com as contingências e circunstâncias do momento histórico da própria luta de classes.

A primeira forma de “luta” é a própria luta por nascer numa classe social determinada. Mesmo sem perceber, desenvolve sua “história” enquanto ser humano natural, genérico e social dentro desta classe.

A segunda materialidade da “luta” é estar nesta profissão, pois como trabalhadores não conseguiam terminar o curso de formação. Muitas das disciplinas da faculdade se concentravam no turno do dia e para um trabalhador ter que fazer a escolha entre estudar e trabalhar, opta pela materialidade da subsistência.

A terceira materialidade da “luta” se configura na luta pela educação e pela escola pública, gratuita, nacional, pois há um “apartheid na educação”. Precisamos de uma educação pensada pelos professores, estudantes, conselhos escolares e comunidade sendo criadoras do projeto educativo. Uma escola que traga a “vibração da vida”, um espaço que componha as experiências vividas, percebidas e compartilhadas da comunidade. Uma educação que ultrapasse a lógica dos serviços (regulação da OMC e base do FUNDEB e FUNDEF). Enfim, defendemos uma escola socialista – “DEVIR”.

Há escolas para os ricos e seus “herdeiros”, uma educação clássica, universal, ciência e cultura geral; e outra para os trabalhadores e seus “filhos”, apenas o estritamente necessário para servir o capital, ou quando muito uma preparação destinada a formar força de trabalho, um pouco qualificada (Reuni/ProUni) em instituições privadas, para os ditos “excluídos do ensino superior”, ou através de educação a distância via instituições privadas.

Os trabalhadores e seus filhos têm o direito de se apropriarem do conhecimento produzido pela humanidade. A produção ideológica em “todo mundo” materializa uma distorção da realidade, culpabilizando os próprios professores que não sabem ensinar, alunos que não querem aprender e a má gestão das verbas.

A quarta materialidade da “luta” se concentra no processo da prática social do “fazer do professor” retirando sua função de “intelectual orgânico”, de “professores coletivos” de criação, organização, decisão, produção de conhecimento livre das avaliações internacionais e nacionais, politização e preparação da consciência de classe dos trabalhadores e seus filhos como uma “arma” para a sobrevivência dos mesmos. A luta se dá no “terreno das políticas públicas” determinadas pelas políticas neoliberais que transformam, através da privatização e mercantilização, a educação, de forma singular, a EJA. É centrada na imagem do mercado, prestadora de serviços, negando-a como direito do cidadão e dever do Estado, em educação e serviço, como prescreve a OMC, sendo apenas 24% das instituições públicas que atendem

essa modalidade. As outras experiências ficam a cargo das ONGa (Roberto Marinho, TV Futura e organizações globo) e das empresas que a classe necessita para realizarem trabalhos precarizados, utilizando recursos públicos com a formação ideológica das empresas, reduzindo os impostos por meio de isenções fiscais sobre o lucro do capital e outros tipos que aparecem como criação de emprego.

Mesmo diante deste processo, o “fazer-se” na sala de aula se materializa em duas práticas em que os professores foram forjados. As *práticas reprodutivas* expressam a necessidade de controle dos alunos na sala de aula, uma vez que estes apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática, ou quando o professor acha que ser professor e desenvolver uma prática coerente. Os alunos devem ser “obedientes”. As *práticas inquietas* geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito do caminho mais adequado para a educação, utilizando-se da metodologia da pesquisa. São professores que aprimoraram o sentido da busca do objetivo educativo, que não é meramente a reprodução de conteúdos, mas sim a provocação da indagação entre os alunos, de forma a que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não a simples transmissão de conteúdos poucos significativos socialmente. Os alunos podem recriar lutas.

A quinta forma de “luta” é a própria precarização “do” e “no” trabalho dos professores da EJA, reflexo das mudanças ocorridas no desenvolvimento do processo de trabalho, que segue as regras da produção geral de mercadorias, como formação precarizada para trabalhos precarizados. Materializam-se nas condições de trabalho, no aumento da jornada de trabalho, no acúmulo de funções, na falta de recursos humanos e materiais, nas perdas de direitos, nos salários baixos e na redução salarial justificada pela feminização, bem como na terceirização, nos programas federais com contratos temporários, assinalados como ajuda de custo, gratificações, entre outras formas de precarização.

A sexta forma de “luta” é a precarização que atinge a materialidade orgânica do sujeito: o adoecimento. As várias facetas que convivem dentro de uma escola pública, mesmo não tendo os padrões capitalistas ao lado, têm os “representantes” do município e do estado, que é de classe em sua condição de gerenciador político do capital. Sofrem todas as consequências destas relações e as formas de violência. Estes elementos que os professores experienciam geram angústia, sofrimento, doenças, psíquicas, emocionais, físicas com mais ou menos intensidade, pois cada sujeito que goza de condições sociais de vida e trabalho comuns pode adoecer de forma e doenças diferentes.

As formas de reação orgânica e psíquica aos agravos revelam modos singulares de sentir o mundo e andar na vidas das pessoas. Afinal, estas têm constituições biológicas diferentes, às quais se somam a convivência e experiências cotidianas no meio em que vivem. O valor da sociedade moderna do trabalho e de classe, tornou-se uma condição, o adoecer-se, negativo que carrega consigo a acusação do sujeito ser socialmente um peso morto. Ou seja, são “normais” os que suportam agravos e agressões sem gemidos e protestos, e “anormais” os predispostos, suscetíveis, inadaptáveis ou doentes. Concepção que trata o ser humano como ser utilitário o *homo faber*.

A sétima forma de “luta” refere-se às professoras, mulheres, negras, profissionais, mães, por serem a maioria da categoria na educação, chegando atualmente 80% o número de participação na base, por situar-se no universo de 56% de mulheres presente nesta sociedade. São elas que lutam para se organizarem em termos materiais e sociais, ou seja, 40%, vinte e dois milhões de famílias,<sup>74</sup> são chefiadas por essas mulheres que “lutam e relutam” pela sobrevivência questionando os ditames e privilégios da dominação masculina, aspectos culturais herdados e apropriados pelo grande capitalismo, através da opressão, repressão e exploração. Nesse sentido, a “luta” da professora se dá em vários aspectos seja no trabalho, na vida particular, na vida afetiva, ou seja: em todos os campos.

A oitava forma de “luta” é a sua profissão. Ao sair para o trabalho, entra em sua casa outra mulher para realizar as atividades junto a seus filhos, romper com a superioridade dos homens do sexo masculino, propensão para a vida doméstica e à terceira ou quarta jornada de trabalho: o trabalho doméstico, a obrigatoriedade de “ser mãe”, o dispor do seu corpo como mercadoria, ganhar 30% a menos que os homens realizando os mesmos trabalhos, salários baixos pela *feminização do magistério*, magistério como “dom” ou “vocação”.

Esta é a nona forma de luta. Forja-se nas experiências das mulheres no magistério. Nessas experiências, as professoras no Brasil, mesmo sendo um dos primeiros campos que se abriu para as mulheres (como um olhar aprovador), trazem também a marca cultural do patriarcado, as formas de preconceitos como diferenças salariais, curriculares, o conceito de “vocação”, “dom”, “cuidadora”, maternagem induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas. Ainda hoje existem “tonalidades” nos discursos da “professorinha”, como há destaque neste estudo, pois é forte a cultura machista que coloca a mulher professora no campo de cuidadora e não no campo da cultura e da ciência. Continuamos com uma sociedade estruturada na propriedade privada,

---

<sup>74</sup> Dados explicitados na página.

disciplinarização, na monogamia e suas relações de posse, nas jornadas de mais de 17% focada no trabalho doméstico, características de controle das condições físicas e mentais das trabalhadoras em educação da EJA.

Mesmo diante desta materialidade contraditória, que forja as mulheres em mais uma forma de “luta”, de forma singular as trabalhadoras em educação, desta pesquisa, estas são mulheres históricas, políticas e concretas lutam pela libertação através dos espaços que lhes permitem, sejam quais forem, na escola, nas associações, nos sindicatos, quiçá de preferência em organismos classistas. Elas são compromissadas, reivindicam melhores condições de vida materializadas em suas preocupações no desenvolvimento das potencialidades do humano, seja intelectual, espiritual, familiar. Expressam o vigor do otimismo e da vontade, com a certeza da sensibilidade do humano.

A décima forma de “luta” é materializar na concretude das práticas sociais a lei e suas políticas públicas para as mulheres trabalhadoras no Brasil. Como a Lei Maria da Penha, o Bolsa Família que hoje tem a “cara da mulher pobre”, numa política de “cuidadora”. O Estado nacional transfere sua responsabilidade para a mulher. A Rede Cegonha, a Criminalização do Aborto, o Projeto Nascituro, a falta de creches, e outras.

Estas políticas voltadas para as mulheres fortalecem a hegemonia para implantar o Plano de ajuste estrutural que mantém as condições de pobreza por meio destas. São programas que expressam a natureza opressora do Estado brasileiro reproduzindo as experiências de classe, das mulheres trabalhadoras. As políticas de empoderamento e de gênero, o enfrentamento da violência, e outras tantas formas.

Os professores e as professoras já nascem numa “classe determinada”, como citamos na primeira forma de “luta”. Toda a sua constituição como “sujeito histórico e social” vai sendo forjado no “fazer-se” desta classe, na medida em que sua consciência vai sendo preparada, educada na luta de classe, muitas vezes sem perceber. Aos poucos, essas experiências que estão acontecendo vão chamando à vida, chamando à luta de sua classe, trazendo e constituindo a classe “para si”, e assim os professores vão chamando os seus alunos e colegas para outras experiências. Experiências que chamam à vida – “vir a ser”.

Vendem sua força de trabalho. Transformam-se em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo. Ele não domina o processo produtivo em sua totalidade, mas o assalariado que se submete real e formalmente ao capital e à ciência a seu serviço. Desempenha suas funções num processo de trabalho fragmentado para o que ele possa ser forjado em sua existência.

Como trabalhadores de uma entidade pública, seu processo de trabalho está relacionado com o trabalho material e o imaterial; trabalho produtivo e improdutivo, dependendo da lógica capitalista, da contradição que permite o trabalho como ato criativo, ontologicamente falando. Estes estão numa situação de produção de mais-valia, ao valorizar e possibilitar aos alunos o desenvolver de suas potencialidades. Ao vender sua força de trabalho, sua profissão agrega valores nos alunos e os põem em “condições” de produzirem, a partir dessa força, a mercadoria. Desse modo, acrescenta mais capital para o seu empregador.

Todo trabalhador necessita para sobreviver desta condição de venda de sua capacidade de trabalho. E o professor é considerado uma mercadoria. A mercadoria e a sua produção historicamente mudaram na forma e no conteúdo. Enquanto essência do capitalismo, porém, não mudou em nada.

E o professor constitui não uma simples mercadoria, mas uma mercadoria objetiva e subjetiva, dentro da contradição. E esta possibilita a organização e sistematização de novas subjetividades “no e do” humano, que muitas vezes são impedidos, pelo limite de classes e das condições materiais, de desenvolvê-las.

Diante deste conhecer, sob o ponto de análise da mercadoria, o processo de trabalhos dos professores da EJA da rede pública é um processo orgânico e dialético do trabalho material, imaterial, improdutivo e produtivo. Ele é o agente real deste processo, não individual, mas de cooperação de diversas capacidades de trabalho.

Dessa forma, amplia-se a gama de trabalhadores que se engendram no conceito de trabalho produtivo. Um trabalha mais com as mãos, outro com a cabeça, como diretor, técnico, engenheiro, **professor**, etc. Aquele como capataz, como operário manual ou até como simples servente. Todos são submetidos ao **processo de valorização do capital** de produção e extração da mais-valia.

Estas mulheres e estes homens são descendentes de italianos, alemães, afrodescendentes e dadas as circunstâncias históricas, seus pais fizeram as suas vidas para sobreviverem junto ao meio rural, desenvolvendo atividades de agricultura. Os que foram criados nos centros urbanos são filhos de trabalhadores; alguns com pouca escolarização exerciam funções como carpinteiros, pedreiros, operário, domésticas, os outros tiveram uma possibilidade maior de estudo como professor, militares, enfermeiras. Estes moram em bairros de Porto Alegre, mas a grande maioria dos seus pais vem do interior do Rio Grande do Sul, de cidades como Pelotas, Dom Pedrito e São Luiz Gonzaga. Todos ingressaram no magistério

público via concurso. Todavia, observaram-se diferenças acentuadas entre os trabalhadores da rede estadual e os da rede municipal.

Ao longo deste estudo foi evidente a intensa e forte interferência das experiências dos trabalhadores em educação, no ensino público estadual, carregado de uma materialidade histórica de péssimas condições de trabalho, baixa remuneração em relação ao ensino público municipal, o desrespeito à categoria dos professores por parte do poder público estadual demarca essa materialidade histórica, pelas lutas e organização gradativa do magistério. Este fator possibilitou também a construção de uma cultura contragovernamental, em relação à capacidade do poder público estadual para gerir a escola pública, e os professores que compõem seu quadro.

Poucos exercem atividades culturais (cinema, teatro, shows), poucos cuidam de sua vida física (esporte – o mais entre eles é a caminhada livre), moram longe do locais de trabalho, pois a incessante luta pela materialidade da existência e o trabalho têm sido prioridade, já que sua jornada de trabalho é muito intensa e ocupam todos os horários, dos 12 entrevistados, sete trabalham 60 horas.

Poucos participam de seminários de formação, porque há movimentos contraditórios relacionados ao que o trabalhador em educação busca enquanto aperfeiçoamento do seu próprio trabalho, meios de trabalho e o processo de trabalho propostos pelo modo de produção, o qual é um processo que assume uma forma de trabalho.

Diante da busca de aperfeiçoamento profissional, o trabalhador em educação percorre um caminho que aperfeiçoa a sua própria exploração. Mesmo assim, o trabalho destes têm significado e sentidos no cotidiano de sua generacidade “para si” como criador, ontologicamente falando. Isso porque o que quem aliena de todas as formas o processo de trabalho é a estrutura do capitalismo, utilizando de ferramentas ideológicas para ocultar as contradições fundantes e permanecer “naturalizado”. E este deve ser destruído para a que a vida humana possa continuar existindo, no “DEVIR”.

Todo o processo histórico da formação do professor, sua valorização social e profissional é um problema material e histórico. São materialidades da forma como se organizam a reprodução social dos seres humanos, através do processo produtivo que é capaz de satisfazer ou não as necessidades materiais e espirituais da mulher e do homem nesta sociedade. Eel está envolto de mecanismos ideológicos que revestem formas para estes “não pensarem”, não terem condições nem física e nem material para organizar a classe. O salário varia entre 1500,00 a 2.500,00 para (60 horas) a rede estadual e 3.000,00 a 6.000,00 (40 horas) para a rede municipal.

Este último aspecto é fundante no magistério, a materialização das questões financeiras, principalmente dos professores da rede municipal, que com muita luta e embates com o governo conseguiram sistematizar e aprovar um plano de carreira que garante os direitos conquistados. Colocam que com o salário que ganham podem organizar a vida e cuidar dos filhos trabalhando apenas 40 horas, e isto é um “luxo” para estes professores. Mas alguns trabalham também 60 horas na rede municipal.

Eles se comparam com os da rede estadual. Para poderem sobreviver nesta realidade de Porto Alegre, é necessário trabalhar 60 horas e ainda assim, não conseguem suprir o mínimo das necessidades sociais, econômicas, educativas e principalmente das necessidades materiais e culturais; e todo professor tinha que ter como fundamento no desenvolvimento das potencialidades.

Outros professores, colocam que o magistério não mudou suas vidas, pois se dependessem só desta profissão não conseguiriam estar em outros espaços, viajarem para fora do Brasil e participarem de outras atividades que necessitem de mais remuneração.

A grande maioria tem os bens duráveis necessários. De acordo com sua organização material financeira dos entrevistados, 2 moram com pais após o divórcio; 5 moram só, e 5 são casados. A grande maioria dos filhos destes se concentram na rede estadual. As condições econômicas são determinantes na possibilidade de ter acesso às condições políticas, culturais e educativas.

A dependência ou não do salário recebido para manutenção das necessidades básicas da família, o envolvimento nas lutas da categoria, o acesso à tecnologia, as relações desenvolvidas na busca do atendimento às necessidades são as formas como as pessoas se organizam para sobreviver. E é, esta necessidade de existência material, que entendo como determinante das vivências sociais e culturais e da necessidade de aceitar ou não as circunstâncias dadas. Os professores são testemunhas vivas do germe das relações de produção capitalista, que ao longo da história da civilização humana “luta” para uma melhoria da qualidade de vida – “vir a ser”.

Dentro deste orgânico “luta e reluta”, “desiste e insiste”, estes vão criando novas necessidades e relações e fazendo a história dia a dia, materializando-a com sua prática social de criar a si próprios, se educar, se organizar socialmente, a sistematizar e a desenvolver sua imaginação. Aprendem a conhecer a natureza, conhecer seus próprios limites e suas forças, a se relacionar com o trabalho, seu processo, seu produto, seus colegas, a própria matéria-prima de seu trabalho (aluno, conhecimento), que muitas vezes não conseguem relacionar com o conhecimento produzido pela humanidade e retrabalhar com a interação com o novo na



escola. Pois o conhecimento e o seu acesso dependem do lugar que se ocupa na sociedade, nas relações e na escola. E a consciência de classe, passa por estas relações sociais, seja ela na criação do “vir a ser” ou numa relação de simples reprodução da vida.

Neste desenvolvimento, a mulher e o homem vivem o afeto e a amorosidade de toda relação. Esta prática social só existe, porque existe o trabalho humano, neste movimento o ser humano não permanece o mesmo. Nesse sentido, o professor precisa ser educado, porque esses movimentos alteram as condições e as atividades humanas nas quais, estão vivendo. Como diz Marx (1984, p. 109) na terceira tese: o “educador precisa ser educado”, não na perspectiva da contemplação, mas na real e entendida prática revolucionária.

Este “precisa ser educado”, porque os aspectos materiais e sociais das relações sociais são alienantes e a ideologia reforça nas práticas do “vir a ser” dos trabalhadores da EJA da rede pública de Porto Alegre. Como um poderoso mecanismo para esconder, ocultar as contradições presentes.

Estes processos correlacionados no tempo e no espaço materializam de forma singular na vidas dos professores, em suas condições de existência, em cada época histórica. De acordo com as necessidades do capital, exigem profissionais para produzir a mais-valia, a saquear a força de trabalho, materializada no assalariamento, destes que estão numa classe determinada ou exercem condições com níveis e graus diferenciados de uma categoria de trabalhadores para outra, como as diferenças que ocorre na rede municipal e estadual.

Nesse processo a vida dos professores se constitui. Na infância, na classe, no fazer-se classe, na cultura local e nacional, na família, na escola nos espaços que frequentam, na formação inicial e durante todo o processo de formação, na prática pedagógica, nas relações entre os alunos, entre os colegas, no âmbito da instituição de trabalho, nos conselhos escolares, com a comunidade local de trabalho e com as políticas da mantenedora estadual, municipal e federal.

Outros elementos também possibilitam “educar o professor” e forjá-lo. Como escreve Marx (1984, p. 109) na terceira tese, ao participar de espaços de organização da categoria dos professores e dos trabalhadores em geral, de preferência os de “classe”: as associações, os sindicatos, as mobilizações, as “lutas” e os partidos, estes se modificam e modificam suas relações. As experiências de classe destes e principalmente das mulheres trabalhadoras nestas organizações dão visibilidade à luta contra a opressão, exploração do capital, e esta é fundamental para libertação da classe trabalhadora.

As organizações de classe são espaços possíveis de fazer a diferença na vida dos mulheres homens, dos professores da EJA, o espaço de luta e elaboração rompe com o papel

social conferido ao homem e a mulher pela sociedade patriarcal. Como sujeitos políticos, rompem com a divisão entre atividade intelectual e manual. Suas experiências de classe criam formas próprias de resistência dentro das organizações e dos locais de trabalho, elevando a realidade dos debates à categoria enquanto prática social. Possibilita criar novas possibilidades, processos mais “livres”, fortalecendo as práticas pedagógicas, desenvolvendo a consciência e exercendo a nossa humanidade, há medida que também criam-se novas necessidades.

A grande maioria dos professores apresenta-se desiludido com a realidade política da conjuntura brasileira, apesar de muitos se dizeres “politizados”. Este fato mostra a expressão de “um pensamento” que forja a formação das consciências destes, pois a falta de compreensão da estrutura de classe conduz ao não entendimento da luta de classe, como essência da prática social para a superação das necessidades primárias do ser humano. Nesse sentido, este é o ponto fundante e o espaço em que “os professores coletivos e orgânicos” tem uma significância para a sua classe.

Os professores diante da dureza da vida, das condições sociais e educativas em que se materializam, estes são trabalhadores “leitores”, gozam de diversos estilos musicais e de arte em geral, como um instrumento de comunicação histórica e social que entendem as pessoas nas suas experiências vividas, percebidas e compartilhadas em suas necessidades e afinidades espirituais.

Esse desenvolvimento da consciência vai formando os professores com um nível ou grau diferente do início, e isso permite o conhecer para a “luta” em estar presente numa sociedade, enquanto espaço melhor, do que tínhamos e a libertação desta para uma sociedade “diferente”, do “vir a ser”, como trazem os entrevistados, quiçá uma sociedade se “DEVIR”.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Encarte do boletim mensal sobre educação de jovens e adultos.** São Paulo. set. de 2004. Ano VIII N. 69.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (dês) legitimação.** Tese doutorado. Unicamp. Campinas. São Paulo. 2001.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Jovens e Adultos, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.** Aprendendo com Jovens e Adultos – NIEPE – UFRGS, n. 1, Ano 2. Dez / 2001.

ANDREOLA, Balduino A. **Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio de Grande do Sul. Educação e Realidade.** Porto Alegre. V. 13. N. 2, julho a dezembro de 1988.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Triviños, Augusto Nivaldo Silva. **Freire e Fiori no Exílio: um projeto pedagógico-político no Chile.** Porto Alegre. EdRitter. 2001.

ANTUNES, Ricardo. (org.) **A dialética do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular. 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez. Campinas. 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2ª edição. São Paulo, SP: Boitempo. 2009.

AQUINO. Gislaine M. G. **O olhar do aluno adulto sobre sua trajetória: (re)significando o ensinar e o aprender.** Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2000.

ATEMPA. **Múltiplos olhares na mesma direção: propostas dos Educadores para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Porto Alegre. Setembro de 2012.

AZEVEDO, José Clóvis. **Educação e Neoliberalismo, Paixão de Aprender.** N. 9. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre. Dez. 1995.

AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (organizadores) **Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos teóricos e desafios da prática.** 1ª edição. São Paulo. Fundação Santillana. 2013.

BARRETO, Margarida. **Violência, Saúde e Trabalho – uma jornada de humilhações.** São Paulo. PUC. 2006.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias da Profissão Docente no Brasil:** mosaicos de uma formação. In TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL; ORTH e GUTIERREZ (orgs.). **História e Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul.** Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo, Pioneira. 1974.

BOLETIM DA CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA. n. 4. março de 2013.

BORGES, Liana. Cadernos Pedagógicos 8. **Totalidades de Conhecimento.** Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre. Junho de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Senado Federal 1994.

BRASIL. Lei n. 4.024/61. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial. Brasília. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692/71. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial. Brasília. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial. Brasília. 1996.

CADERNO II. V Encontro de Mulheres. Debate sobre Programa e contribuições. Porto Alegre. Março de 2012.

CADERNO PEDAGÓGICO EJA 1. Política **Pública de Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Estado da Educação. Abril/2000.

CADERNO PSTU. **Teoria Marxista da Alienação**. Secretaria Nacional de Formação. Porto Alegre. Maio de 2009.

CADERNOS DE ESTUDOS, n. 2 da DEJA. **Encontro Estadual de Formação de Professores de Jovens e Adultos**. Secretaria Estadual da Educação. Departamento Pedagógico. Dez. 2003 e Março. 2004.

CANARY, Henrique. **O que é ... conceitos fundamentais de política, economia e sociedade**. 1ª edição. São Paulo. Editora José Luís e Rosa Sundermann. 2012.

CASTILLO, Alfonso; LATAPÍ, Pablo; WERTHEIN, Jorge (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papirus. 1985.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Editora Alfa-omega, 1982.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (Rio Grande do Sul) Parecer 774/99 e Resolução 250/99. **Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema estadual de Ensino**. Porto Alegre. 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2000.

COSTA, Marisa Cristina V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre. Sulina. 1995.

CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado do Mato Grosso em Sinop – MT na década de 1990. O sentido do coletivo**. Tese de Doutorado na FAGED / UFRGS. Porto Alegre. 2010.

DÁRAÚJO, Maria Celina. **A era Vargas**. São Paulo: Moderna. Coleção polêmica. 1997.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 2ª ed. Campinas: Papirus. 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. **As Políticas Públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. São Paulo. PUC. 2000. Tese de Doutorado.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um Balanço da Evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Políticas Públicas e EJA.** Revista de Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e Cidadania. n. 17 – Maio de 2004.

DIAS, Maria Rosália Correa. **Identidades cruzadas: ser aluno para continuar “peão”.** Bahia. UFBA. 1998. Dissertação de Mestrado.

DIEESE. **Os Trabalhadores Frente à Terceirização.** São Paulo, maio 1993. (Pesquisa Dieese, n. 7

DOMINGUES, José Luiz. **Interesses humanos e paradigmas curriculares.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v 67, n. 156, p.351-366, maio/ago. 1986.

EAGLETON, Terry. **Marx e a Liberdade.** São Paulo: Editora UNESP. 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado** in MARX, Karl;

ENGUIITA. Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 1993.

FARIAS, Maristela. **Mulher negra.** CADERNO II. V Encontro de Mulheres. **Debate sobre Programa e contribuições.** Porto Alegre. Março de 2012.

FARIAS. Tarcísio Fagner Aleixo. **O conceito de trabalho nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de Karl Marx.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB. 2010.

FELIPPE, William. (orgnizador) **As Classes sociais no capitalismo.** 2ª edição. São Paulo. Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann. 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. **História quantitativa da alfabetização no Brasil. Letramento no Brasil.** Org. Vera Mazagao. São Paulo: Global. 2003.

FINKER, Sergio. **Escola Noturna: a dupla condição do trabalhador estudante.** Dissertação de Mestrado. USP. 1989.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina. **Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas FREIRE, Ana Maria Araújo. 2ª edição. São Paulo. Editora Unesp. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Tecnologia**. Dicionário de Educação Profissional e Saúde. www.epsjvfioacruz.br Acesso dia 25/01/2013.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório**. 3ª ed. SP. Cortez. 1984.

GALEAZZI, Irene. **Precarização do trabalho**. In: CATTANI, Antonio David. Porto Alegre: UFRGS editora, 2006

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Carcere. Volume I. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2006.

GUIMARÃES, Elizabete da F. **O aluno trabalhador: das possibilidades de um cotidiano político e uma política para o cotidiano**. Campinas. UNICAMP. 1990. Dissertação de Mestrado.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília. Líber Livro. 2009.

HADDAD, S.; Di Pierro, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. N. 1. maio/jun/jul/ago. 2000ª.

HADDAD, Sergio. **A LDB e a Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo. 1997. documento mimeografado.

HADDAD, Sérgio. **Una mirada sobre la V CONFITEA a partir del pensamiento de Paulo freire. La Piragua 14. Consejo de Educación de adultos de América Latina.** 1999. mimeo.

HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS editora, 2006.

HYPOLITO, A. M. **Intensificação e autoreestruturação auto-intensificação do trabalho Docente no contexto de reestruturação educativa.** VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en américa latina. BUENOS AIRES, 2008.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. **Trabalho do professor na escola pública.** In MONFREDINI, Ivanise. **Políticas Educacionais, trabalho e profissão docente.** São Paulo: Xamã. 2008

KALAF, Maria Lúcia. **A revelação do avesso: a aluno supletivo por ele mesmo.** Rio de Janeiro. PUC. 1990. Dissertação de Mestrado.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

KÖHLER, Cláudia Ribeiro. **A Vida e o Trabalho Profissional dos Professores: um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul/RS.** Porto Alegre. UFRGS. 2006. Dissertação Mestrado.

KOLONTAI, Alexandra. **A nova Mulher e a Moral Sexual.** Expressão Popular. 2008.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação.** 2ª edição. São Paulo. Expressão Popular. 2009

KUENZER, Acácia Zeneida. **As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade,** Campinas/SP, n 68, p. 163-183, dezembro. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola.** Documento digitado. 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI.** AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (organizadores) **Reestruturação**



**do Ensino Médio. Pressupostos teóricos e desafios da prática.** 1ª edição. São Paulo. Fundação Santillana. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador.** 6ª edição. São Paulo: Cortez. 2002.

LANDINI, Sonia Regina. **Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação com os quadros de adoecimento psíquico.** In MONFREDINI, Ivanise. **Políticas Educacionais, trabalho e profissão docente.** São Paulo: Xamã. 2008

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo. USP. 1998. Tese doutoral.

LEHER, Roberto. **O Público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente aos desmonte neoliberal da Educação pública.** [www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net) Acesso 22/01/2013

LESSA, Sérgio. **“Trabalho Imaterial”:** Negri, Lazzarato e Hardt. Revista Crítica Marxista. 2010.

LESSA, Sérgio. **Centralidade do trabalho: Qual centralidade? Qual trabalho?.** In: LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: Trabalho e ser social.** São Paulo: BOITEMPO, 2002. Cap. 1, p. 27-47.

LESSA, Sérgio. **Para Além de Marx? Crítica da Teoria do Trabalho Imaterial.** São Paulo. Xamã. 2005.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3ª edição. Ijuí. Editora Ijuí. 2012.

LESSA, Sérgio. Trabalho Imaterial. Dicionário de Educação Profissional e Saúde. [www.epsvfiocruz.br](http://www.epsvfiocruz.br) Acesso dia 15/01/2013.

LETELIER, Maria Eugenia. **Analfabetismo e Alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico.** Revista Alfabetização e Cidadania. n. 3. RAAAB / agosto 1996.

LISBOA, Camila. **Trabalho doméstico: o trabalho que se transforma em trabalho.** CADERNO II. V Encontro de Mulheres. **Debate sobre Programa e contribuições.** Porto Alegre. Março de 2012.

LOURENÇO, Edvânia; NAVARRO, Vera; BERTANI, Iris; SILVA, José F. S. da; SANT'ANA, Raquel Santos. (organizadores). **Avesso do Trabalho II: Trabalho, precarização e saúde do trabalhador.** 1ª edição. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe: estudo de dialética marxista.** Porto: Publicações escorpião, 1974.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do Ser Social. A falsa e a verdadeira Ontologia de Hegel.** Tradução Nelson Coutinho. São Paulo. Editora ciências humanas. 1979.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do Ser Social. Os princípios Ontológicos Fundamentais em Marx.** Tradução Nelson Coutinho. São Paulo. Editora ciências humanas. 1979.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; MARCELINO, Ana Lúcia Gonçalves; SILVEIRA, Marnier Lopes. (Organizadores) **Cartas Educativas. Uma experienci-ação de resistências, anúncios e fazeres.** Porto Alegre. Editora Itapuy. 2010

MANACORDA. Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo – SP: Cortez, 1991.

MARQUES, Maria Ornélia da S. **Os Jovens na escola noturna: uma nova presença.** São Paulo. USP. 1995. Tese de doutorado.

MARTINS, Ana Paula. **Possibilidade de diálogo classe e gênero.** Campinas-SP. História Social n. 4/5 p.135-156, 1997/ 1998

MARX, Karl. (1818-1883). **A ideologia Alemã.** (Tradução Silvio Donizete Chagas) São Paulo: Centauro. 2002.

MARX, Karl. (1989a). **O capital, crítica da economia política:** Vol. 1. Livro 1. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

MARX, Karl. **Biografia.** Editorial Avante – Edições Progresso, Lisboa – Moscovo, 1983. Esta edição é uma tradução da 2ª edição em russo (Moscovo, 1973)

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 10. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005. v2.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. l. 1. v.2.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 23. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006. l. 1, v.1.

MARX, Karl. **Sobre o Suicídio**. São Paulo. Boitempo. 2006.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. Volume I.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. In BOGO, Ademar. **Teoria da Organização Política**. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2005. P. 83 – 125.

MATTOSO, J. E. L. **A Desordem do Trabalho**. São Paulo: Página Aberta / Escrita, 1995.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo. 2005.

MÉSZÁROS, Istiván. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo, Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, Istiván. **Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda**. Revista. 2011.

MÉSZÁROS, Istiván. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução Alex marins. São Paulo. Editora Martin Claret. 2005.

MOLL, Jaqueline. **Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as Práticas escolares no Morro Alegre (POA)**. Porto Alegre. UFRGS. 1998. Tese de Doutorado.

MONFREDINI, Ivanise. **Políticas Educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã. 2008.

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.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. v.2 – Perspectivas.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica a razão dualista, o Ornitórrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial.2003.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

ORSO, Paulino José; GOLÇALVES, Sebastião Rodriguês; MATTOS, Valci Maria. (Organizadores). **Educação, Estado e contradições Sociais**. 1ª edição. São Paulo. Outras Expressões. 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo. Edições Loyola. 1982.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo. 7. ed. Editora Cortez: Autores Associados. 1991.

QUINTANILLA, Miguel A. **Dicionário de filosofia contemporânea**. 3ª ed. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1985. p. 327.

RANIERE, Jesus. **A Câmera Escura. Alienação e Estranhamento em Marx**. Boitempo Editorial. 1ª edição. São Paulo. 2001.

RELATÓRIO DA ORGANIZAÇÃO Norte-americana de Direitos Humanos – Américas Watch. **Injustiça Criminal – A Violência contra a Mulher no Brasil**. 1992

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 20. Ed. Petrópolis: RJ. Vozes. 1998.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: Um estudo dos manuscritos de 1861-1863**. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

SADER, Emir. (Organizador) **GRAMSCI – Poder, Política e Partido**. 1ª edição. São Paulo. Expressão popular. 2005.

SAMPAIO, Maria das M.F.; MARIN, Alda Joaquim. **Precarização do Trabalho do Professor**. Revista Ed. Sociais. Campinas. V.25. N. 89. Setembro/dezembro 2004.

SANGUINÉ, Fabiana; SOARES, Sonia R.; VIERO, Anezia. **A opressão da mulher trabalhadora como experiência de classe: da formalidade da lei a debilidade das políticas públicas**. (texto digitado) 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DE MULHERES DO RJ. **Não à toda forma de violência contra a mulher**. CADERNO II. V Encontro de Mulheres. **Debate sobre Programa e contribuições**. Porto Alegre. Março de 2012.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Desgaste mental do trabalho dominado**. São Paulo/Rio de Janeiro: Cortez/UFRJ Editora. 1994.

SILVA, Edna Maria Lopes da. **Gênero, alfabetização e cidadania: para além da habilidade da leitura e da escrita**. Paraíba. UFPB. 1998. Dissertação de Mestrado.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SIQUEIRA, Janes. **A luta do jovem que trabalha e estuda nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS. Um estudo de Caso**. Porto Alegre. UFRGS. 2004. Tese de doutorado.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. São Paulo: Global. 2003.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre: Um estudo de caso**. Porto Alegre. UFRGS. 2007. Dissertação Mestrado.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. Documento digitado. Porto Alegre. 2004. Documento digitado.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **Os Programas de EJA: Reflexo da Política Neoliberal**. Artigo para o XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul-Cone-Sul. Local: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Porto Alegre. 2010. Documento digitado.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **Os Trabalhadores da Educação Pública e a Precarização do seu Trabalho**. XX Seminário Internacional de Formação de Professores do Mercosul-Cone Sul. Chile. Novembro de 2012.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **Os Trabalhadores da Educação Pública e a Precarização do seu Trabalho II**. I Seminário Internacional e I Fórum Educação do Campo da Região sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns. Novembro de 2012.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. VIERO, Anezia. **Classe e Cultura: Contradições na Formação de Trabalhadores Jovens e Adultos**. Artigo para o XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul-Cone-Sul. Local: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Porto Alegre. 2010. Documento digitado.

Soldatelli, Rosangela. **As condições de trabalho e o processo de adoecimento dos trabalhadores docentes**. 2012. UFSC. Florianópolis.

SOUZA, Aparecida Neri. **Professores, Modernização e Precarização**. IX Seminário Internacional de la Red Estrado. Políticas Educativas para a América Latina: Praxis docente y transformación social. Santiago de Chile. 18 y 20/07/2012.

SOUZA, Gilberto P. de; PUERRO, Mauro. **Desafios na Educação. Os profissionais da Educação e a crise da escola pública.** São Paulo. N. 1 abril de 2013

TAMBARA, Elomar. **A Educação Feminina no Brasil no Final do Século XIX. História da Educação.** Pelotas-RS, v.1, n.1, p.67-89, abr.1997.

TAVARES, Ana Cristina Rodrigues. **As Leituras do Mundo e as Leituras das palavras: buscando significados na escolarização de jovens e adultos.** Porto Alegre. UFRGS. 1999. Dissertação de Mestrado.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa. A árvore da liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. V. 1. 1987.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria, ou, um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

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.

TOLEDO, Cecília. **Contribuição ao V Encontro de Mulheres. CADERNO II. V Encontro de Mulheres. Debate sobre Programa e contribuições.** Porto Alegre. Março de 2012.

TOLEDO, Cecília. **O gênero nos une a classe nos divide.** São Paulo. Editora Sundermann. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. et al. **A formação do Educador como Pesquisador no Mercosul/Cone Sul.** Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva & Molina, Vicente. (Org) 2ª Edição. **A pesquisa Qualitativa em Educação Física.** Porto Alegre: UFRGS Editora 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa.** Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Educação pelo Trabalho.** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre. RS. V9. n. 1. Janeiro/abril. 1984.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução às abordagens dialética e Hermenêutica da Pesquisa nas ciências Sociais.** Porto Alegre. 2004. Documento digitado.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **O Método Dialético na Pesquisa em Ciências Sociais.** Porto Alegre. 2005. Documento digitado.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; COLAO, Magda M.; ORTH, Miguel A.; SIMONETTI, Sandra Daltoé. **A agonia do Educador Rio Grandense. Histórias de Vida.** Porto Alegre. Editora UFRGS. 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; Wright, Richard George; Souza, Maria Carmem Rosa de. **A educação de adultos nos países da Bacia do Prata.** Porto Alegre-RS. Artes Gráficas Borges, Ribeiro & Cia. Ltda. 1985.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista.**

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 1ªed. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

VIERO, Anésia; Siqueira, Janes Fraga; Viegas, Moacir Fernando. **As Políticas Públicas e as Concepções de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista.** Reflexão e Ação. V.07, n. 2 (jul/dez) 1999. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC. 2000.

VIERO, Anésia. **A Educação dos Professores. Reconstituindo as Dimensões do Trabalho do Educador do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre.** Porto Alegre. UFRGS. 2001. Dissertação de Mestrado.

VIERO, Anésia. **As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre-RS** [manuscrito] Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papirus, 1994.



WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1991.

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. 2, 1986.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. **Acerca de Como Las Mujeres Llegaron a ser Maestras (América Latina, 1870-1930)**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n.175, p. 497-591, set./dez. 1992.

**APÊNDICE A – TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO**

Roteiro Preliminar da Entrevista Semi-estruturada

**1) Informações gerais**

- Nível de ensino em que atua:
- Modalidade de ensino em que atua:
- Área do conhecimento:
- Sexo:
- Idade:

**2) Em que cidade nasceste?**

- Atualmente onde estás morando? Gosta de lá?
- Tua casa é própria, alugada ou financiada?
- Como é tua casa? Madeira, tijolos?
- Possui água encanada e esgoto?
- Descreva o que possui dentro de casa (tv, vídeo, DVD, computador, radio, geladeira, fogão a gás, microondas, maquina de lavar roupa e louça, se possui carro, fone fixo, celular, maquina fotográfica, plano de saúde)
- Qual é a renda familiar? Quantos salários mínimos?
- Em que percentual você contribui com a renda de sua família?
- És casada?
- Quantos filhos têm? Eles moram contigo?
- Teus filhos estão estudando?
- Teu esposo estuda e trabalha?

**3) Práticas algum esporte? Alguma atividade artística?**

- Frequenta algum clube, associação de bairro, alguma associação religiosa?
- Tens algum partido político? Participa ativamente?
- Lê jornal local, regional, nacional?

**4) A que classe social você acredita fazer parte?**

- Na luta de classes, onde você se identifica?
- Em que percentual você contribui com a renda de sua família?
- Em que mudou a vida de sua família após você ingressar no magistério?
- Quais suas preferências com relação à leitura?
- Com que frequência vai ao teatro?
- Costuma realizar cursos e seminários ligados à educação? E a outras áreas?
- Qual o estilo musical preferido?
- Assiste a programas de televisão? Em caso afirmativo, quais os programas preferidos?
- Ouve rádio? Em caso afirmativo, quais os programas preferidos?
- Tem hábito de estudo autônomo?
- Qual a escolaridade de seus pais?

#### **5) Qual a sua formação?**

- Há quanto tempo trabalha como professor(a)?
- Número de turmas que atende?
- Trabalha em outra(s) escola(s)? Quais? (Pública(s) ou privada(s))?
- Quantas horas trabalha por semana?
- Quando ingressou no CMET/ NEEJA Paulo Freire?
- Desenvolve outra atividade remunerada além do magistério?
- Usufrui as licenças para aperfeiçoamento profissional a que tem direito? Em caso afirmativo, quais e em que período?
- Tem necessidade de deslocamento para o trabalho ou para estudar?
- Como você se define?
- O que significa para você trabalhar em uma escola pública?

#### **6) Como são suas aulas?**

- Descreva uma delas?
- Acha que a escola consegue dá conta da realidade do trabalhador?
- A escola incentiva os alunos que trabalhavam a continuar estudando?
- Qual o significado do estudo para ti?

- Qual o significado do trabalho para ti hoje? Trabalhas desde que idade?
- Consegues ver diferenças nas relações de trabalho de hoje em relação à antigamente?
- Crê que o estudo é necessário para o trabalho?
- Que sugestões dariam para as escolas que ensinam trabalhadores?

**7) Desejaria acrescentar alguma coisa ao que já expressaste?**

Muito obrigada pela colaboração

**APÊNDICE B – A IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO**

**A- NEEJA PAULO FREIRE**

<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>NATURALIDADE</b>
E1 M	48	Centro	POA
E2 H	58	Auxiliadora	São Luís Gonzaga
E3 M	46	Chácara das Pedras	POA
E4 M	40	Auxiliadora	POA
E5 H	44	Guarujá	POA
E6 M	59	Moinhos de Vento	Dom Pedrito

**B- CEMET PAULO FREIRE**

<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>NATURALIDADE</b>
E7 H	44	Guarujá	POA
E8 M	52	Centro	POA
E9 M	58	Chácara das Pedras	POA
E10 M	36	Hípica	POA
E11 M	48	Centro	POA
E12 M	44	Cidade Baixa	POA

## APÊNDICE C- LOCAL DE TRABALHO

## NEEJA PAULO FREIRE

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO	FUNÇÃO /CARGO	HORARIO DE TRABALHO
E1	Português e Inglês – Unissinos – Especialização em Inglês – La Salle	24/8	Prof e vice direção	60 na carteira
E2	Física na UFRGS – Mestrado em Física na UFRGS	31/12	Professor e empresa	60
E3	Biologia e Administração de Empresas na PUC	29/14	Professora e administradora	60
E4	História –	15	Professor	40
E5	História e Ciências Sociais	13	Professor	60
E6	Series Iniciais e EJA	25	Professora	40

## CEMET PAULO FREIRE

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO	FUNÇÃO /CARGO	HORARIO DE TRABALHO
E7	História e Ciências Sociais	13	Professor	40
E8	Séries Iniciais	37	Professor	40
E9	Series Iniciais	22	professor	40
E10	Mamatica	24	Professor	60
E11	Ciencias	18	Professor	60
E12	Supervisão	20	Professor	40

## APÊNDICE D – MORADIA E RENDA NEEJA PAULO FREIRE

<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>MORADIA</b>	<b>RENDA FAMILIAR</b>	<b>FILHOS</b>
E1	Apto – Aluguel	3000,00	0
E2	Casa – Mora com a mãe	3000,00	5
E3	Casa – Própria herança	3000,00	0
E4	Apto – próprio	2500,00	1
E5	Apto – próprio	5000,00	4
E6	Apto – alugado	6000,00	2

## MORADIA E RENDA CEMET PAULO FREIRE

<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>MORADIA</b>	<b>RENDA FAMILIAR</b>	<b>FILHOS</b>
E7	Apto – próprio	5000,00	4
E8	Apto alugado	6500,00	0
E9	Próprio	5000,00	0
E10	Próprio	5000,00	2
E11	Próprio	6000,00	2
E12	Próprio	5000,00	0

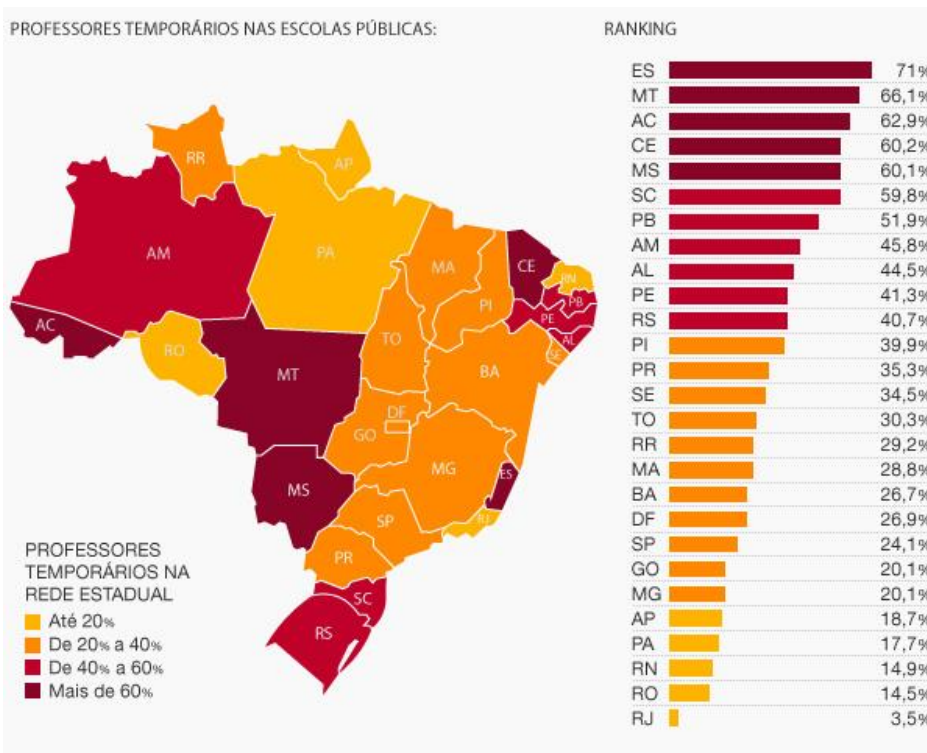
## APÊNDICE E – ESPORTES, LEITURAS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS

ENTREVISTADOS (TEATRO)	ESTILOS MUSICAIS E LEITURAS		ESPORTES	LEITURAS DE JORNAIS e PROGRAMAS DE TV	ASSOCIAÇÕES OU PARTIDOS
E1 (Não)	Todos	Livros da área de inglês, Crônicas, revistas,	Caminhada / natação	Correio do Povo Novelas, filmes e series	Sindicato CEPERS
E2 (Não)	Não	Livros da área de física, romances, crônicas, Dostoevski, Popper,	Caminhada	Não Jornalísticos	Não
E3 (sim)	Músicas dos anos 90		Caminhada	ZH Filmes,	Não
E4 (só com entrada franca)				ZH, Correio, Opinião Socialista	
E5 (Não)	Rock, Jazz, Blue, Gospel, e música folclórica, preferência músicas gravadas antes de 1975. História da música. Toca violã, o/poeta de/contos/	ficção científica Isaac Asimov e Ray Br Vitor Hugo, Erico Veríssimo, Edward Thomas Adbury, Dostoevski, Jack Kerouac, Allen Ginsberg, Conar Doyle (Sherlock Holmes). Jaques Le Goff, Robbins,	futebol	ZH, Correio, O Sul, Folha de SP, Carta Capital, jornais da internet, Veja, Isto é, Piaui, Não	- Comunidade Religiosa (radio Fraternidade) - Não partidos
E6  Adoro ir ao teatro, vou até sozinha...	Adoro tocar pandeiro Música, eu gosto de tudo, eu gosto de chorinho né, essa música mais de MPB, eu tenho alguns que eu adoro assim, gostava muito dos “Beatles	Livros jornalísticos e Literatura Clarice Lispector	Não faço nada	Leio todos os tipos de jornais e adoro ouvir radio Leio todas as revistas pela internet. Carta Capital, Veja, Correio do Povo	Não sou associada a nenhum partido, a nenhum organismo apesar de ser extremamente politica, né e estar sempre por dentro e sei muito sobre isso, porque eu gosto, me interesse e leio sobre.
E7		Leio Agtha Christie Eu		Na internet eu leio as	



Adoro ir ao teatro, mas agora vou pouco, antes ia ver as peças que vinham de São Paulo. No São Pedro, agora esta tudo mais difícil, risos, mais caro.		gosto muito de ação, investigação... Li Todos. Meu pai tinha coleção em casa.		notícias locais, as regionais e nacionais pra ver o que está acontecendo. Leio os jornais quase todos pela internet	
E8	Gosto de <i>dance</i> , de pagode, de samba de raiz... E anos 80,... Da Gloria Gaynor, <i>I will survive</i>			“Na TV (pensando)... Eu gosto de programas de documentários, gosto de ver aquela “A Liga” que pega temas bem interessantes sobre como é que vive a sociedade.	
E9 Vou muito ao teatro, cinema, gosto de assistir show musical	Gosto das músicas de verdade do nosso tempo	Literatura gosto de livros de Clarice, Caio Fernando Abreu, Erico Veríssimo, Dostoievski, Jack Kerouac, e outros	risos	Assisto muito pouco TV pois trabalho 60 horas, o que faço e ler na internet, quando consigo	Sou muito politizada, não sou filiada a nenhum partido, nenhum sindicato e nem organismos, mas tenho minhas preferências pelos de esquerda
E10	Samba de raiz e jazz		caminhada	Leio jornais ZH, Correio. O SUL...	Sim sou amigo do partido PSTU
E11	Gosto de tudo um pouco, roda de viola, chorinho, samba, anos 80...	Leio tudo que aparece, literatura, revista em quadrinhos, e muitos livros na minha área	Caminho aos finais de semana	Leio só pela internet, tudo	Não tenho partido e nem participo de nenhuma associação ou coisa parecida, isto é passado.
E12	MPB, Beatles, jazz,	Leio romances e Agatha Christie	Se pudesse gostaria de fazer dança, amo dançar, mas não tenho tempo	Gosto só de documentários, Discovery, national geographic,	Já fui PT, hoje não sou nada

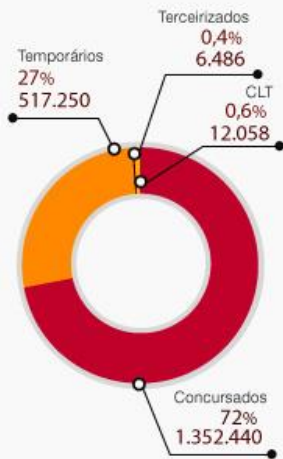
APÊNDICE F – ESPORTES, LEITURAS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS



TIPOS DE CONTRATAÇÃO

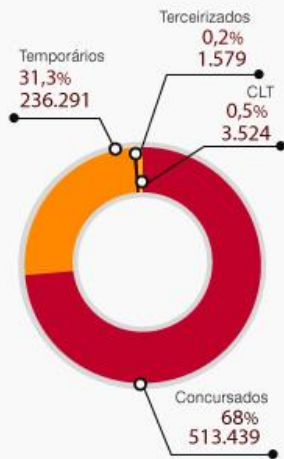
REDE PÚBLICA

Total de contratos: 1.888.234



REDE ESTADUAL

Total de contratos: 754.833



REDE MUNICIPAL

Total de contratos: 1.110.076

