

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CAROLINA BRUGGER SILVA

**CIDADANIA, FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E A RELAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DO PROEJA**

**Juiz de Fora
2015**

ANA CAROLINA BRUGGER SILVA

**CIDADANIA, FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E A RELAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DO PROEJA**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE
DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA, COMO REQUISITO PARCIAL À
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. DR. RUBENS LUIZ
RODRIGUES.

**Juiz de Fora
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Ana Carolina Brugger.
Cidadania, formação social brasileira e a relação com a Educação de Jovens e Adultos : o caso do PROEJA / Ana Carolina Brugger SILVA. -- 2015.
192 p.

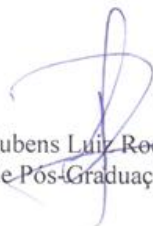
Orientador: Rubens Luiz RODRIGUES
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Cidadania. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. PROEJA.
I. RODRIGUES, Rubens Luiz, orient. II. Título.

ANA CAROLINA BRUGGER SILVA

CIDADANIA, FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DO PROEJA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Eliane Ribeiro Andrade
Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO



Prof. Dr. André Silva Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 24 de março de 2015.

**Àquela que foi meu exemplo de amor,
carinho e dedicação, vó Shirley.**

AGRADECIMENTOS

Poder dizer obrigada mais uma vez é sinal de que não estou sozinha nesta caminhada.

Agradeço a Deus, por me conceber o equilíbrio necessário nas horas de alegria e dificuldade.

Ao querido professor Rubens Luiz Rodrigues, pela imensurável contribuição acadêmica e pessoal em minha vida. Por compreender minhas dificuldades antes mesmo de eu identificá-las e, com simplicidade, ensinar-me que, para fazer pesquisa, é necessário dedicação, paciência e disciplina. Obrigada por atender prontamente a meus pedidos de orientação e pela confiança depositada neste trabalho.

Ao professor André Silva Martins, pelas importantes contribuições na banca de qualificação. Suas intervenções foram precisas para a construção desta pesquisa. Obrigada pelo comprometimento.

À gentil professora Eliane Ribeiro, por se dispor a participar da banca de qualificação e da defesa. Obrigada por contribuir significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, Gabriel e Catarina, por ensinarem a importância dos estudos e pelo amor e dedicação incondicional à família.

Às minhas irmãs, Mariana e Camila, por me mostrarem a intensidade da convivência de um irmão. Obrigada por arrancarem meu melhor sorriso.

Ao Everton agradeço pela paciência em dias de afastamento, pelos momentos de ansiedade e por me acalmar quando mais precisava. Espero que possamos aproveitar mais a vida.

À família Ribeiro Aleixo, pela amizade pura e sincera de tantos anos. Tenho enorme amor e gratidão por todos.

À amiga Amanda agradeço por conduzir meus primeiros passos na vida acadêmica. Obrigada pela cumplicidade e pela escuta nas ocasiões precisas.

À amiga Cleonice, obrigada pela disponibilidade em me ajudar e escutar quando mais precisei. Admiro sua generosidade e comprometimento como profissional da educação.

À querida Thayene, que esteve disposta a trocar experiências e pelas indicações de leituras, que foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigada por contribuir nessa trajetória da minha formação.

Aos companheiros do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC): professor Rubens, Ivone, Cleonice, Josiane, Amanda, Helen e Rodrigo, pelas noites de estudo e conhecimento compartilhado. É com satisfação que partilho esta conquista com todos vocês.

À minha turma de mestrado, por dividirem aprendizados.

Às amigas Naiara, Michele, Michelle, Taís, Poliana, Reniely, Priscila e Janeth, pela constante torcida.

Aos companheiros de trabalho e educandos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais – JF, pelo carinho e apoio e, em especial, às professoras Kele e Luzimagda, que foram generosas no início da minha carreira docente.

Ao querido Vinicius pela paciência e generosidade nas orientações da formatação desta pesquisa.

A todos meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo se propôs a realizar uma análise acerca das concepções de cidadania presentes nas políticas públicas educacionais de jovens e adultos datadas da primeira década do século XXI. Para compreender as concepções de cidadania presentes na formação social brasileira, buscamos investigar o tensionamento desencadeado pelas negações e conquistas de direitos travados pelos sujeitos históricos. Como resposta às concepções de cidadania formuladas no âmbito do Estado brasileiro na primeira década do século XXI, o processo investigativo de pesquisa concentrou suas análises no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos que tem por objetivo integrar a educação básica à Educação Profissional, buscando superar a perspectiva de uma formação alienante. Para tanto, buscamos apreender o conteúdo formativo/pedagógico dessa política e suas implicações na formação para a vida e para o trabalho (moral e profissional) da classe trabalhadora brasileira. Com base nesses apontamentos, o procedimento investigativo de pesquisa se apoiou na análise documental, pautada no referencial epistemológico do materialismo histórico, por entender que esse método busca a apreensão da realidade histórica de forma dialética. Dessa forma, discutiu-se acerca das particularidades do processo de formação do Estado brasileiro, tendo como ponto de partida o período colonial. Logo, procuramos compreender as concepções de cidadania veiculadas no período da ditadura civil-militar e suas implicações na relação trabalho e educação para a EJA. Posteriormente, abordamos os movimentos de resistência à supressão dos direitos políticos e individuais, a efervescência na sociedade civil que configurou no retorno à democracia e a conjuntura que desencadeou os primeiros anos do neoliberalismo no país. Em seguida, realizamos uma reflexão acerca da nova orientação política nacional, delineada através da contrarreforma de Estado e suas implicações nas formulações das políticas públicas para a área social e educacional, traçando as especificidades do bloco no poder de FHC e Lula da Silva. O estudo revela que a difusão do neoliberalismo no Brasil é o marco divisório das concepções de cidadania presentes na formação social brasileira, que transitam de uma cidadania tutelada para uma cidadania inclusiva, pois a nova sociabilidade capitalista traz consigo a reformulação da hegemonia da classe dirigente. Confirmamos essas questões ao analisarmos o conteúdo formativo/pedagógico dos Documentos Base do PROEJA, em que identificamos um programa que tem em seu objetivo uma resposta à moderna produção capitalista e a expressão de uma cidadania inclusiva, que fomenta a coesão social e estimula o respeito às diversidades. Em que pese a perspectiva da cidadania inclusiva expressa nas orientações da política para a EJA, pode-se considerar que essa concepção não rompe com os processos de dominação históricos que constituem a formação social brasileira.

Palavras-chave: Cidadania. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA.

ABSTRACT

This study aimed to carry out an analysis of the conceptions of citizenship present in public educational policies for youth and adults dated from the first decade of this century. To understand these concepts of citizenship present in Brazilian society, we seek to investigate the tension triggered by denials and rights achievements by historical subjects. In response to citizens' conceptions formulated in the Brazilian State in the first decade of this century, this research focused its analysis on PROEJA that aims to integrate basic education to vocational education, seeking to overcome the prospect of alienating formation^o. Therefore, we seek to learn educational content of the policy and its implications for education for life and work (moral and professional) of the Brazilian working class. Based on these notes, investigative research was based on document analysis, based on the epistemological framework of historical materialism, understanding that this method seeks to grasp the historical reality dialectically. Thus, it was discussed about the peculiarities of the Brazilian state formation process, taking as its starting point the colonial period. Therefore, we seek to understand citizens' conceptions put forward in the period of civil-military dictatorship and its implications for labor and education for adult education^o. Subsequently, we address the resistance movements suppression of political and individual rights, the effervescence in civil society who set up the return to democracy and the situation that triggered the early years of neoliberalism in the country. Next, we conducted a reflection on the new national policy guidance, outlined by counter reform State and its implications in the formulations of public policies for social and educational area, tracing the specifics of the power bloc of FHC and Lula da Silva. The study reveals that the spread of neoliberalism in Brazil is the watershed of citizenship concepts present in Brazilian social formation, switching from ward citizenship for inclusive citizenship, since the new capitalist sociability brings the reformulation of the hegemony of the ruling class. We confirm these issues by analyzing the pedagogical content Document PROEJA's basis, we identify a program that has one goal in their modern capitalist production response and the expression of an inclusive citizenship that promotes social cohesion and stimulates respect the diversities. Despite the prospect of inclusive citizenship expressed in the policy guidelines for adult education, it can be considered that this conception does not break with the historical processes of domination that constitute the Brazilian society.

Keywords: Citizenship. Youth and Adult Education^o PROEJA.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/1970	55
Tabela 2 - Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1980-1991	74
Tabela 3 - Brasil: Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por sexo segundo os grupos de idade – 2000	82
Tabela 4 - EJA Integrada à Educação Profissional Ensino Fundamental e Médio – PROEJA por Ente Federado	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- AI - Ato Institucional
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
- CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONCLAT - Congresso Nacional da Classe Trabalhadora
- CONED - Congressos Nacionais de Educação
- CPC - Centros de Cultura Popular
- CPF - Cadastro de Pessoa Física
- CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- Cruzada ABC - Programa Cruzada da Ação Básica Cristã
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- DBEEI - Documento Base da Educação Escolar Indígena
- DBEF - Documento Base Ensino Fundamental
- DBEM - Documento Base Ensino Médio
- DCE - Diretório Central de Estudantes
- DNE - Diretório Nacional de Estudantes
- EBEP - Educação Básica do SESI com a Educação Profissional do SENAI
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA - Encontro Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEP - Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Infopen - Informação Penitenciária

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG - Organização Não Governamental

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PL - Partido Liberal

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proep - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEEA - Secretária Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEMTEC - Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

SENETEC - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SETEC - Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: DA NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO À CIDADANIA TUTELADA	20
1.1 O processo de dominação burguesa no Brasil: a questão da (an) alfabetização de adultos	20
1.2 A industrialização brasileira e a educação de adultos na perspectiva da cidadania tutelada	37
CAPÍTULO 2 – DA DITADURA CIVIL-MILITAR À HEGEMONIA NEOLIBERAL: A EJA NAS DISPUTAS EM TORNO DA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA	51
2.1 O caráter da suplência na escolarização de jovens e adultos durante a ditadura civil-militar: combate ao analfabetismo e preparação para o trabalho.....	51
2.2 A luta pela ampliação da cidadania no processo de abertura política: continuidades e rupturas na EJA	63
2.3 EJA e filantropia no contexto da ofensiva neoliberal	72
2.4 A EJA no século XXI: as exigências em torno da relação cidadania e trabalho.....	83
CAPÍTULO 3 – CIDADANIA E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: O PROEJA COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO BLOCO NO PODER DO GOVERNO LULA DA SILVA.....	92
3.1 A perspectiva de cidadania e a formação para o trabalho.....	93
3.2 Situando o PROEJA no contexto de uma cidadania cultural voltada para a formação do trabalho.....	112
CAPÍTULO 4 – CONFIGURAÇÃO E DINÂMICA PROEJA	120
4.1 O processo de criação do PROEJA.....	120
4.2 Diagnóstico, proposições e encaminhamentos do PROEJA.....	132
4.2.1 O Diagnóstico.....	133
4.2.2 As Proposições.....	149
4.2.3 Os Encaminhamentos.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 179

ANEXOS 188

INTRODUÇÃO

Neste estudo busco analisar as concepções de cidadania implementadas nas políticas públicas educacionais, para jovens e adultos, no contexto da primeira década do século XXI. Para compreender tais concepções, fez-se necessário analisar a história de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o período colonial, quando ainda não se reportava ao termo, até os dias de hoje, buscando sempre fazê-lo pelo entendimento das negações e conquistas de direitos travados pelos sujeitos históricos. É nesse sentido que a pesquisa procurou analisar a configuração e a dinâmica da política educacional para jovens e adultos no Brasil, mais especificamente o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), considerando as mudanças na configuração do Estado brasileiro e as discussões referentes à relação educação-trabalho, cultura e cidadania.

Nesse sentido, a questão norteadora da pesquisa é: *Que concepções de cidadania presentes na formação social brasileira marcam as políticas educacionais para jovens e adultos na primeira década do século XXI?* Depreendem-se da questão norteadora os objetivos de: 1) analisar que concepções de cidadania marcaram as reivindicações em torno do direito à Educação de Jovens e Adultos na formação social brasileira; 2) compreender as relações entre cidadania e Educação de Jovens e Adultos a partir das políticas educacionais formuladas no âmbito do Estado brasileiro na primeira década do século XXI e 3) compreender o processo de formulação, implementação e dinâmica do PROEJA, seus pressupostos ético-políticos (diretrizes, princípios e enunciados) e os fundamentos que instruem a perspectiva formativa do programa para a classe trabalhadora brasileira.

No período em que realizei a graduação em Pedagogia, estive inserida em um núcleo de pesquisa que me oportunizou um crescimento intelectual-acadêmico e a identificação da variedade das áreas de estudo que perpassam a educação. Junto ao grupo de pesquisa, atribuí e troquei valores com outros profissionais e alunos sobre a educação. Nesse momento, interessei-me em aprofundar os estudos na área das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois senti necessidade de compreender a estrutura do seu processo histórico a partir da perspectiva das diferentes concepções de cidadania construídas nos diferentes momentos históricos no Brasil.

A partir da compreensão do que pretendo analisar na pesquisa, cumpre-me dizer que busquei aporte epistemológico na concepção histórico-dialética, pois, como Konder (2009) salienta, o marxismo apresenta uma forma de antever, com uma consciência elevada, momentos pontuais da humanidade, mesmo que através da transcendência de uma ideologia, pois esta deixa de ser uma utopia e passa a se realizar em um movimento revolucionário contemporâneo. Tal movimento nos faz pensar de forma sucinta, por meio da dialética, que as políticas educacionais brasileiras não se dão de forma isolada em relação ao contexto social global.

Trata-se de um método que veicula a ótica da classe dominada, única interessada na mudança estrutural e, por conseguinte, única interessada em analisar as leis que produzem as relações sociais de exploração no interior da sociedade capitalista. É o método histórico-dialético, como instrumento de rompimento e superação da circularidade, da elevação do empírico aparente ao concreto do real, do senso comum à consciência crítica. Método que é a um tempo instrumento de produção do conhecimento do real e instrumento de intervenção prática neste mesmo real (FRIGOTTO, 2010:65).

A partir do exposto, cabe destacar que o procedimento investigativo de pesquisa está apoiado na análise documental. Acreditamos, assim, que as diferentes espécies de *corpus* documental não se mostram em sua essência no primeiro momento de análise, pois emergem dos embates da correlação de forças sociais. Faz-se necessário, portanto, apoiarmo-nos no método histórico-dialético para vislumbrarmos o conhecimento teórico necessário para a construção da racionalidade dos documentos em sua realidade empírica, isto é, sua gênese e dinâmica. Assim, ao analisarmos uma política educacional, verificaremos que elas “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, s/d:2).

Nesse sentido, o processo investigativo de pesquisa concentrou suas análises nos documentos oficiais do PROEJA, quais sejam: Documentos Base PROEJA (2007), que possuem como vertentes o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Escolar Indígena; Projeto de Inserção Contributiva (2007) e documentos veiculados pela instância executiva do Ministério da Educação. Através desses documentos, buscaremos analisar o PROEJA para além de sua imediatez, ou seja, a partir dos documentos a ele vinculados, buscaremos superar a aparência fenomênica da realidade em vistas do movimento do real. Além disso, analisaremos o *corpus* documental em diálogo com a

bibliografia pertinente, considerando as relações sociais e históricas de sua gênese e dinâmica, assim como da formação social brasileira. Ressalta-se, no entanto, que a análise realizada sobre o PROEJA concentrou-se no governo Lula da Silva, pois foi nesse período que a política em tela foi formulada.

No primeiro capítulo da dissertação, fez-se uma discussão acerca da educação oferecida no interregno período colonial – período em que o Brasil inicia sua história marcada pelo analfabetismo, escravagismo e um Estado absolutista – ao golpe civil-militar de 1964. Apresenta-se, primeiramente, no processo de colonização, o movimento de aculturação do colonizador para com o colonizado e a negação da educação e cidadania a este. Posteriormente, a discussão é dedicada aos incipientes movimentos e documentos que começam a proclamar os direitos sociais e de cidadania, que ganham corpo no processo de urbanização e industrialização brasileira e levam a sociedade, junto aos movimentos sociais, a reivindicar ainda mais por educação, iniciando-se a asseveração da necessidade da formação para o trabalho. Em seguida são caracterizadas as campanhas de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores que passaram a ser formuladas a partir da demanda de formação para o trabalho, que se mostraram revestidas de uma cidadania tutelada. A seção é finalizada com a reflexão sobre a ideia de uma cidadania subordinada às exigências econômicas postuladas pela teoria do capital humano ainda na ditadura civil-militar.

O segundo capítulo será dedicado a caracterizar o golpe civil-militar e seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais para a sociedade brasileira. Primeiramente, analiso o caráter conservador, opressor e coercitivo do governo. Logo depois, apresento algumas campanhas de alfabetização de jovens e adultos e as reformas educacionais realizadas nos anos de 1960 e 1970 - reforma do Ensino Superior por meio da Lei nº 5.540/68 e a reforma da educação básica, através da Lei nº 5.692/71. Tais medidas adotadas pelo governo militar configuraram os postulados da teoria do capital humano que será analisada a partir das contribuições de Frigotto (2010). Mais adiante, é tratado o processo de transição da ditadura civil-militar à democracia e a manutenção das ordens econômica, política e social. Já nos anos de 1990, contextualizam-se o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a continuidade e a ampliação da política neoliberal iniciada no governo Collor, a reforma de Estado e a implicação dessas medidas para as políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que o bloco no poder de FHC teve como iniciativa principal o favorecimento econômico da burguesia nacional, o incentivo à privatização e as ações

não governamentais junto à educação, caracterizando uma concepção de alfabetização solidária e, portanto, uma cidadania assistencialista e filantrópica aos educandos da EJA. Ao final do capítulo, são analisados o governo Lula da Silva, as continuidades e as descontinuidades do bloco no poder, a ausência de ruptura com o modelo capitalista e o tratamento dado às políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco de análise a reestruturação produtiva e os programas de alfabetização voltados para a formação para o trabalho. Analisa-se igualmente a expansão das políticas sociais no país e o seu significado para a conjuntura nacional.

No terceiro capítulo, em um primeiro momento, fez-se necessário discorrer sobre a perspectiva de cidadania e formação para o trabalho expressa na primeira década do século XXI. Logo, faz-se um breve histórico do processo eleitoral de 2003, que culminou na vitória de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República. Em seguida, caracterizam-se os oito anos do governo de seu bloco no poder, as especificidades de sua reeleição e a ênfase dada às ideias neoliberalizantes. Apoiados na acepção gramsciana de “pequena política”, acredita-se que as políticas educacionais e sociais se orientaram de maneira conservadora, focalizada e compensatória, estabelecendo novas concepções de cidadania, relações de trabalho e acesso aos bens sociais aos educandos trabalhadores da EJA. Posteriormente, faz-se uma análise acerca da nova configuração da reestruturação produtiva - exigências de produção, acumulação e consumo - e as expectativas criadas por meio da qualificação profissional. Como desdobramento, são abordadas a fragmentação dos cidadãos-trabalhadores da EJA enquanto classe e as estratégias criadas para sua inserção e manutenção nos postos de trabalho e/ou empregabilidade. Tal análise teve como objetivo situar os leitores na função estratégica do bloco no poder Lula da Silva para a ampliação da qualificação da força de trabalho no país ao reformular os postulados da teoria do capital humano e os padrões de acumulação materiais e simbólicos. É na busca dessa configuração histórica que se inicia a discussão do PROEJA.

No quarto capítulo apresenta-se ao leitor o processo de criação do PROEJA, seus objetivos, princípios e diretrizes proclamados. Para tanto, busca-se compreender o conteúdo formativo/pedagógico e ético-político anunciado pelo programa a partir de uma análise crítica de seus principais documentos impressos, as informações veiculadas pelo governo federal por meio eletrônico e as pesquisas acadêmico-científicas que abordam o assunto. Na busca pelo desvelar da aparência fenomênica em vistas da essência do conteúdo formativo/pedagógico e ético-políticos anunciados pelo programa,

foram criadas três categorias, que servirão de base para a análise que se fará acerca da atual concepção de cidadania, a saber: o diagnóstico; as proposições - *a proposta de integração e o caráter da formação* e os encaminhamentos - *os aspectos operacionais*. Ao traçar tais enunciados como suporte de análise, procura-se identificar, durante todo o processo investigativo, as experiências objetivas e subjetivas/materiais e simbólicas das classes e frações da classe dominante e trabalhadora.

Buscando suporte no materialismo histórico, pode-se compreender o desvelar das partes para o todo nesse processo, ou seja, o entendimento das políticas de educação, as diferentes concepções de cidadania expressas nessas políticas e o contexto social de sua emergência. A análise é encerrada trazendo as conclusões obtidas a partir do estudo realizado. São considerações que abrem possibilidades de maiores investigações futuras, visto que o PROEJA é considerado um programa em construção.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: DA NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO À CIDADANIA TUTELADA

O primeiro capítulo constitui uma discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos na formação social brasileira. Inicialmente, problematiza a educação e a cultura oferecidas pela organização aristocrática colonial a uma ínfima parcela da população. Em seguida, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, é analisada a incipiente visibilidade dada à educação, o que aprofunda o analfabetismo, a ausência da cidadania e as condições econômico-sociais que se dão no país.

Com a transição para a República, é analisada a manutenção das decisões de “cima para baixo”. Posteriormente, é apontado o início do processo de urbanização no Brasil e a reabertura dos movimentos sindicais e estudantis, colocando em pauta discussões sobre o trabalhismo, a espoliação causada pela exploração do capital, a negação do direito à educação causadora do amplo contingente de analfabetos na sociedade brasileira e as primeiras experiências de educação popular.

Também é analisado o processo de expansão do capitalismo no Brasil. Como desdobramento, abordam-se as intensificações das lutas de classes, a pressão pela democratização de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, uma proposta educacional reducionista a preparar força de trabalho e gerar lucros para a burguesia brasileira, difundindo-se um conceito de cidadania tutelada, definido a partir de Demo (1995).

A partir da intensificação do processo urbano-industrial, são analisadas as campanhas de alfabetização voltadas para a preparação de força de trabalho, realizadas entre os anos de 1940 e 1960, em que se pressupõe um sentido compensatório e de não reconhecimento sociocultural para com os educandos jovens e adultos. Ao final, é analisado o Golpe Militar de 1964 e as contradições que o antecederam e procederam.

1.1 – O processo de dominação burguesa no Brasil: a questão da (an) alfabetização de adultos

Quando voltamos as análises para o estudo do sistema educacional brasileiro, identificamos traços de uma formação tipicamente colonial, fundamentada em uma ordem social e política bastante desiguais. Para podermos compreender a complexidade

desse período histórico, faz-se necessário conhecermos a economia colonial brasileira, que teve como princípio básico a presença da dominação.

Na economia colonial brasileira, predominou a grande propriedade de terras nas mãos de uma minoria de donos e senhores de engenho em relação a uma massa de escravos. Dessa forma, o surgimento de um sistema de produção e poder e de um estilo de vida social, que tem na família patriarcal a centralidade, foi beneficiado. Essa mesma família patriarcal favoreceu também a penetração da ideologia, pensamentos, ideias, literatura e cultura europeias, principalmente da camada nobre portuguesa, que não encontrou entraves nas obras educativas realizadas pelos Jesuítas na Companhia de Jesus. Cabe destacar:

[...] Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados. (ROMANELLI, 2009:33)

Pensar a educação nos moldes coloniais, portanto, revela-nos que, de um lado, há a presença forte de uma organização social aristocrática e, de outro, há a transposição cultural dominante europeia. De acordo com essas condições, Romanelli (2009) pontua a quem se destinava a educação naquela época. De acordo com suas colocações, o direito à educação no período colonial destinava-se àqueles que detinham o poder econômico e político, ou seja, aos homens donos de grandes propriedades de terras e escravos. Além de se encontrar em minoria, desse pequeno grupo estavam excluídas as mulheres e os filhos primogênitos, a quem eram reservados, no futuro, os cuidados da família, dos negócios e interesses particulares. Verifica-se, dessa forma, que apenas a um grupo restrito de pessoas, que fazia parte da classe dominante, estava reservada a educação escolarizada.

O segundo fator determinante na ação educativa diz respeito ao conteúdo cultural de domínio dos padres jesuítas. Esse conteúdo cultural caracteriza-se como uma reação vigorosa contra o pensamento crítico e a favor de pensamentos dogmáticos. Nas palavras de Romanelli,

[...] O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. (Idem, *ibid*:34)

A vinda da Companhia de Jesus ao “Novo Mundo” ocorreu juntamente com a dos colonos para essas terras. Em princípio, seu objetivo era a catequese, abarcando o maior número de fiéis possível, além de assegurar a fé entre os colonos e conquistar novos seguidores que aqui viviam. Embora a catequese, inicialmente, fosse o objetivo principal, aos poucos, foi substituído em valor pela educação da elite aristocrática brasileira. Em função disso, o Brasil por muito tempo assimilou os traços europeus e se tornou “impregnado de uma cultura transplantada, alienada e alienante” (*Ibid*.:35).

As obras de catequese também estiveram voltadas para a conversão dos nativos brasileiros, ou seja, da população indígena presente. Para tanto, foram criadas escolas chamadas de “curumins”, que atendiam tanto à população originária quanto aos filhos dos colonos, garantindo, assim, a evangelização de todos.

O ensino ministrado pelos Jesuítas não oferecia uma formação que contribuísse para romper com as velhas estruturas da vida social e econômica do Brasil naquela época. Nem aos filhos das elites locais o conhecimento adquirido se fazia útil, quando consideramos a existência de uma economia fundada em uma agricultura incipiente e no trabalho escravocrata. Ao mesmo tempo, o tipo de educação ministrada para essas famílias tornava-se um distintivo de classe perante as outras, demonstrando, assim, as estruturas de poder na colônia portuguesa. Aos poucos, a classe dominante compreendeu as vantagens e a consciência da força dessa educação para a formação de seus representantes políticos junto à corte.

Essa estrutura de poder na colônia permaneceu mesmo após a saída forçada dos Jesuítas em 1759. A expulsão ocorreu no momento em que sua presença na metrópole era de desagrado¹, somado ao fato da crescente decadência econômica do Reino português, devido ao esgotamento do ouro e pedras preciosas nas minas. Já na própria colônia, o descontentamento da população em relação aos Jesuítas se dá com a escravização dos povos originários das terras recém-descobertas (ROMANELLI, 2009).

¹ É importante sublinhar que Pombal, ao expulsar os Jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade sobre a instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e métodos educacionais, mas também colocá-los a serviço dos interesses político-econômicos do Estado.

Apesar da busca pela educação como forma de ascensão social, permanecem ainda as relações de dominação e dependência de uma classe em relação à outra, uma vez que os dominados ainda viviam na servidão ou na escravidão, e o trabalho físico e manual era tido como menor, sendo, o ócio, desse modo, considerado um diferencial de classe. A vinculação da pequena burguesia ocorreu, então, com as camadas superiores, pois são elas que detêm o poder de fornecer ocupações e funções burocráticas, administrativas e intelectuais. Entretanto, essa vinculação não se deu apenas nos interesses econômicos e políticos, mas também na aproximação das ideias e ideologias liberais burguesas.

Em 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, o Rio de Janeiro passou a ser a nova sede da metrópole. A transferência, motivada pela invasão de Portugal pelas tropas francesas napoleônicas, foi uma estratégia para se preservar a monarquia, as suas colônias e a integridade do império, tornando a cidade sua capital e, ao mesmo tempo, seu centro político. Com a mudança, a nova capital atraiu pessoas de todo o país e os estrangeiros, que vinham para o Brasil como pesquisadores, naturalistas, médicos, professores e comerciantes, imbuídos pelas possibilidades de enriquecimento, pelo interesse científico e pela beleza exótica e natural dessas terras. A nova sede da corte transformou-se em um centro difusor de cultura, conhecimento e produção intelectual, atendendo, assim, a essa nova demanda de pessoas e políticas.

A extinção do estatuto colonial e a independência do Brasil pressupunham, ao mesmo tempo, um princípio revolucionário e um princípio conservador.

O elemento revolucionário aparecia nos propósitos de despojar a ordem social, herdada da sociedade colonial, dos caracteres heteronômicos aos quais fora moldada, requisito para que ela adquirisse a elasticidade e a autonomia exigida por uma sociedade nacional. O elemento conservador evidenciava-se nos propósitos de preservar e fortalecer, a todo custo, uma ordem social que não possuía condições materiais e morais suficientes para engendrar o padrão de autonomia necessário à construção e ao florescimento de uma nação. [...] Portanto, a Independência foi naturalmente solapada como processo revolucionário, graças ao predomínio de influências histórico-sociais que confinavam a profundidade da ruptura com o passado. (FERNANDES, 2005:51)

Em um novo contexto social e político de transferência da corte, a educação ganhou uma nova visibilidade no país. As discussões e projetos que visavam à estruturação de uma educação nacional iniciaram-se em 1822, na passagem da

proclamação da independência e estabelecimento do império no Brasil. A primeira Constituição brasileira data de alguns anos após a vinda da família real, em 1824. A Constituição de 1824 é marcada por imprecisões e contradições, pois expressa um momento de busca da separação entre a colônia e a metrópole, ao mesmo tempo em que se almejava o fortalecimento do poder do imperador. Apesar das crises atravessadas no país nesse período, essa Constituição foi a de mais longa vigência na história das constituições brasileiras, tendo orientado e controlado as leis e direitos no Brasil por 65 anos, quando foi substituída pela Constituição de 1891, com a chegada da República.

A primeira Carta Magna brasileira contém apenas dois parágrafos relacionados à educação, quando diz “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32), portanto, também para os adultos. E “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33). Apesar da breve abordagem do tema educação na Carta, ela é um avanço quando cita a gratuidade do ensino primário, tema que não irá ser acertado na Constituição de 1891, ainda que o Brasil tenha sido um dos primeiros países a registrar em sua legislação o ensino público e gratuito, apesar da demora da efetivação na prática. Isso nos mostra como ainda era frágil o comprometimento com o ensino, já naquela época, e como as abstrações e ambições burguesas permaneciam descoladas e alheias à realidade social da qual pretendiam dispor.

Essa distância entre o anunciado e o realizado se torna mais complexa por outros fatores. Para Haddad e Di Pierro (2000:109), temos, em primeiro lugar no império, um caráter restritivo sobre cidadania, que era assegurada a uma limitada parcela da população pertencente à elite econômica, cultural e política “do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres”. Em segundo lugar, os autores apontam o ato adicional de 1834, que delegava às províncias a responsabilidade sobre a educação básica, reservando, dessa forma, ao governo imperial a responsabilidade sobre a educação das elites. O que ocorreu, no entanto, foi que as poucas atividades e realizações foram conquistadas pelo empenho das províncias, tanto voltadas para o ensino de jovens e adultos como para a educação das crianças e adolescentes.

De todo modo, no final do século XVIII e início do século XIX, a sociedade brasileira diversifica suas relações sociais, ampliando a demanda pela educação. Agora, não temos apenas a aristocracia brasileira na busca por educação, pois a esta se soma uma camada, que, aos poucos, começa a surgir no Brasil. Uma camada intermediária, também chamada de pequena burguesia, – que surge com a urbanização por meio dos

comerciantes e profissionais liberais – os quais têm participação social e política nesse período, mobilizando-se em torno do valor da escola como meio para aspirar à ascensão social, uma vez que eram desprovidos de terras e posses, sendo a educação o único meio para conquistar *status* social, firmando-se como classe.

Sustentada por essa ordem, a relação entre alfabetização e cidadania sedimenta, nesse período, um dos critérios que justificarão a supressão das classes trabalhadoras do poder e da participação política. No conjunto de ideologias que cercam o analfabetismo, as classes burguesas ocultam as condições econômico-sociais de dominação e justificam/naturalizam a ideia de que a cidadania e a participação política são consequências da alfabetização. Portanto, “se nem todos são cidadãos ou têm direitos de cidadania, é porque lhes falta o domínio do código escrito para conferir-lhes o passaporte à cidadania”. (ALVARENGA, 2010:152)

A promulgação de uma nova constituição ocorre em 1891, na passagem do império para a república. A nova Carta traz uma concepção federalista, sendo os encargos do ensino público transferidos para as províncias e municípios. A união assumiu uma responsabilidade maior no Ensino Secundário e Superior.

A Constituição de 1891 amplia seu texto relacionado à educação, mas ainda não oferece o espaço, a abordagem e a profundidade por ela merecidos, devido aos traços e ideias liberais presentes no meio político brasileiro. De acordo com Coutinho (2011), há uma paradoxal dialética de adequação e inadequação no liberalismo.

É certo que o liberalismo expressa interesses efetivos das camadas dominantes: livre-cambismo no comércio internacional, cálculo racional na comercialização dos produtos de exportação, garantia de igualdade jurídico-formal entre os membros das oligarquias rural e comercial etc. E, em outro nível, expressa também os interesses dos homens livres, mas não proprietários, que viam assegurados pela ideologia liberal seus direitos formais à igualdade com os senhores e sua diferença em face dos escravos. Mas, diante do fenômeno da escravidão, da desigualdade estabelecida como fato natural, do trabalho fundado sobre a coerção extraeconômica e não sobre a livre contratação no mercado, o liberalismo brasileiro de então revela sua face “inadequada” e “fora do lugar”. (COUTINHO, 2011:43)

Assim, podemos verificar que a formação social brasileira nesse período mantém traços clientelistas, paternalistas e do conservadorismo burguês. Isso porque, ao mesmo tempo em que o Brasil se insere no capitalismo mundial, conserva traços pré-capitalistas, tornando as novas estruturas de classes da sociedade brasileira voltadas para

os interesses dominantes. De acordo com Saviani (2011:159), a substituição da força de trabalho escrava pelo trabalho livre passa a atribuir à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador, assegurando, desse modo, uma passagem gradual e segura. A formação da classe dirigente, portanto, buscou conciliar interesses da produção e do comércio ao evitar prejuízos sobre suas terras e escravos, vislumbrando novos contratos de vendas.

Vê-se, desse modo, que a perspectiva de cidadania que marca esse período histórico é liberal e que, por isso, expressa propostas político-ideológicas e socioculturais efetivas das camadas dominantes em detrimento de um projeto societário que atenda aos interesses formativos – para a vida e o trabalho – da população jovem e adulta trabalhadora. O modo como a classe dominante seleciona no plano intelectual e teórico suas diretrizes e as definições para o trabalho e educação consubstanciam para um contínuo processo de construção de uma cultura dominante, que é imprescindível para a consolidação de uma cidadania restritiva para a classe trabalhadora.

A mudança do período imperial para o republicano não é resultado de autênticos movimentos procedentes de “baixo para cima”, envolvendo as camadas populares, mas se processaram sempre através da conciliação de representantes de grupos dominantes, ou seja, “pelo alto”. A transição de um período para o outro, portanto, mantém marginalizadas, reprimidas e fora do âmbito das decisões as camadas populares. A realidade brasileira nesse período ainda mantinha

o vínculo do modo de produção interno (ainda não capitalista) com o capital mundial, sobretudo na época imediatamente anterior e posterior à Independência, levou o bloco das classes dominantes no Brasil de então – formado pela junção da oligarquia latifundiária e escravocrata com os representantes internos do capital comercial – a adotar uma ideologia liberal burguesa. (Idem, *ibid*:42-43)

A passagem do império para a república faz surgir aspirações de um novo projeto para a educação. Para tanto, são propostas reformas educacionais que, de algum modo, procuraram a normatização do ensino e se importaram com o ensino básico frágil. No entanto, uma das contribuições da nova constituição é a Reforma Benjamin Constant, que aprova os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto nº 981/90), do Ginásio Nacional (Decreto nº 1.075/90) e do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1.232-G/91). Outra contribuição significativa da nova Carta Magna é a laicidade do ensino, ao dispor que seria “leigo o ensino ministrado nos

estabelecimentos públicos” (art. 72, § 6º), caracterizando, assim, a separação entre Estado e Igreja, aproximação tão presente ao longo da história da educação brasileira até esse período.

Mais um aspecto importante a ser analisado na Constituição de 1891 é a proibição do voto dos analfabetos (art. 70, § 1º), em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada. Isso nos mostra, mais uma vez, a negação do direito de escolha e sua representatividade como ser social, pois, como disse Pinto (1994:81), “[...] estes são indivíduos que exercem importante papel como representantes da consciência comum em sua sociedade, chegando até a serem líderes de movimentos sociais”. A exclusão do direito ao voto só foi superada na Constituição de 1988, transcorrendo, assim, um lapso de quase 100 anos.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), no período em que esteve em vigor a Constituição de 1891, a Educação de Jovens e Adultos não era reconhecida por um pensamento pedagógico ou por alguma política educacional específica. A ausência do reconhecimento nos leva a pensar as práticas pedagógicas de negação da cidadania, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais² vislumbram e defendem a EJA, entendendo-a como um direito e, portanto, uma das dimensões próprias da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do país. A omissão do sistema educacional brasileiro é herdada de uma sociedade que se formou escravagista sob a dominação imperial, em que, de um lado, formavam-se as elites e, de outro, a força de trabalho simples. Tal comportamento gera como resultado a formação de um grande contingente de analfabetos brasileiros, o que demonstra a marginalização das classes populares no processo de escolarização.

A Primeira República não configurou mudanças se comparada ao período imperial, vez que ações de caráter autoritário e elitista permaneceram na dinâmica da sociedade brasileira. Conforme Patto,

[...] se não houve alteração profunda na estrutura social, é certo que foi nas quatro décadas abrangidas pela República Velha que se criaram as condições para mudanças significativas no quadro econômico, social, político e cultural que levaram à revolução de 1930. (PATTO, 1999:76)

² De acordo com Badaró (2004), havia episódios que revelavam um nível elevado de inter-relações entre organizações, formas de ação coletiva e movimentos sociais de trabalhadores escravos e livres na busca por condições materiais e morais dignas de vida.

O apogeu da república ocorreu, de acordo com Patto (1999), com a disseminação das ideologias democrático-liberais e, nos últimos dez anos do primeiro período republicano, com a ideologização do liberalismo. Ao contrário de outras burguesias, o Brasil não forjou arranjos mais profundos e transformações próprias de poder econômico, social e político, mantendo o pacto tácito de dominação de classe, com preocupações particularistas e um conservantismo sociocultural e político. Desse modo, de acordo com Fernandes (2005) e Carvalho (2001), a burguesia brasileira é dotada de um moderado espírito conservador que não objetivava uma revolução de alto a baixo.

Nas primeiras décadas da Primeira República, temos a negação da cidadania para a população majoritária do país. O novo Estado liberal-burguês coloca em pauta a ideia de emancipação política como direito de todos na sociedade. No entanto, era preciso que todos tivessem acesso à cultura letrada, isto é, domínio da leitura e da escrita, caso contrário, não teriam direito de desfrutar da cidadania com base na igualdade de oportunidades entre os homens.

Carvalho (2001:18) ainda acrescenta que o legado deixado pelos portugueses após três séculos de colonização foi muito marcante para a história brasileira, pois constituiu, nesse intervalo histórico, “uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista”. A transição desse período para o século XX e o processo de industrialização que envolveu o país até a década de 1930 fazem parte da evolução interna do capitalismo competitivo, submersa no esquema de exportação e importação sob a égide da economia neocolonial.

Em ritmo lento, esse processo tinha como finalidade reorientar a economia mundial e impulsionar o desenvolvimento de tipo capitalista em ambientes susceptíveis à sua expansão. Esse impulso da economia brasileira gerou investimentos ao comércio interno, que, progressivamente, fomentou a produção, através de reaplicações do excedente econômico. A vinculação da economia brasileira ao mercado internacional mantém-se ligada aos traços do modo de produção escravista nesse período. Isso porque a oligarquia brasileira mantinha-se ultraconservadora e autoritária, dificultando que as possíveis transformações ocorressem, servindo, assim, mais aos interesses oligárquicos como um afeito à garantia da estabilidade econômica, social e política de seus pares do que a uma modernização como instrumento revolucionário, que atendesse a todos de forma igualitária.

Ainda com marcas culturais de uma sociedade escravocrata, a oligarquia é capaz de conservar seu poder e impedir a participação popular nas decisões a serem tomadas, referentes aos rumos do país, uma vez que as elites acordavam entre si o desenvolvimento do país sem afetar a dominação e o poder que resguardavam para si mesmas.

Com essa crescente expansão, o excedente de produção passa a ser aplicado nos meios agrários e escravistas, o que torna complexa a acumulação que se mantinha, até então, bastante tradicional. No entanto, essa complexidade não permitiu romper completamente com a base escravista, que subsidiou o financiamento do processo de modernização implementado, gradualmente, nos grandes e principais centros urbanos. Isso porque a formação da burguesia no Brasil surge e se mantém com os excedentes da oligarquia agrária.

O crescimento urbano-comercial ganha vigor, principalmente, devido à insistência do escravismo e a liberdade de que o senhor desfrutava de converter a expropriação do escravo em base material desse crescimento. Como pode ser visto em Fernandes (2005:267), “o setor agrário não dispunha de base material para arriscar-se a romper com o regime de trabalho escravo, com a propriedade servil e com o sistema de produção escravista”. E mais,

enquanto os problemas reais da política econômica das camadas dominantes girassem em torno da consolidação e da disseminação do mercado capitalista moderno, revolução urbana significava, pura e simplesmente, lançar o peso do desenvolvimento capitalista sobre o trabalho escravo e o regime de produção escravista. (Idem, *ibid*:269)

O crescimento do mercado capitalista moderno foi acompanhado do constante crescimento dos movimentos demográficos. As populações urbanas estavam em busca de trabalho livre e, mesmo que de forma restrita, aspiravam à ascensão social. Ao lado desse contingente, estavam os ex-escravos, que migraram para os centros urbanos em busca de uma ocupação. Ocupações ligadas ao trabalho doméstico e artesanal e serviços extenuantes, árduos e degradantes eram destinadas aos escravos e ex-escravos, configurando novas modalidades de utilização da força de trabalho escravo e a reorganização do sistema de trabalho urbano.

O desenvolvimento do Brasil sempre foi dependente, ancorado nas economias centrais, o que limitava o rompimento com a escravidão e o poder senhorial, que, caso ocorresse, implicaria também o rompimento com os setores arcaicos presentes há tanto

tempo na sociedade brasileira. Em outras palavras, a aristocracia agrária e as nações hegemônicas estavam comprometidas em cultivar a dependência brasileira, articulada ao plano mundial e nacional ao mesmo tempo. Ainda que aspirasse ao rompimento com o poder senhorial e a escravidão, não se almejava a superação do setor arcaico pelo setor moderno, pois qualquer modificação nessa esfera era prejudicial aos interesses imediatos e futuros.

Podemos identificar, nesse momento, que novos grupos sociais emergem na sociedade brasileira, buscando superar práticas repetitivas, imobilistas e inibidoras da democratização dos bens sociais. Um desses novos grupos sociais, formado por trabalhadores jovens e adultos, por exemplo, os quais, ao longo de sua história, foram marcados pela negação de seus direitos sociais e de cidadania devido à concentração de renda e de poder na formação social brasileira. No entanto, por meio da correlação de forças sociais, buscaram desestabilizar o poder oligárquico e, ao mesmo tempo, ampliar a apropriação dos bens materiais e subjetivos que lhes foram negados no passado.

Outro grupo foi formado por movimentos e campanhas de cunho liberal, contrários à alternância do poder da aliança aristocrática rural de Minas Gerais e São Paulo que, popularmente, ficou conhecida como política “café com leite”. Uma reação contundente a essa composição de poder seria natural despertar-se,

[...] Afinal, a sociedade brasileira já não era a mesma nos grandes centros urbanos: houve crescimento do setor industrial, ampliação das camadas médias e uma crescente urbanização, o que mudava a correlação de forças na sociedade política e trazia a mobilização de segmentos da sociedade civil. (PATTO, 1999:77)

A efervescência social que se exacerbou no transcorrer da década de 1920 teve ressonância no Brasil devido a acontecimentos externos como, por exemplo, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a crise econômica mundial de 1929. É na referida década, também, que surgem os primeiros movimentos³ de trabalhadores, que se desdobram em insatisfações, repercutindo nas reivindicações na educação. O movimento operário da época promoveu as primeiras discussões sobre os

³ Para analisar o Estado brasileiro e a participação das massas nos processos decisórios, no qual houve mudanças com especificidades próprias, podemos utilizar as categorias de Antonio Gramsci, que faz uma distinção entre “Oriente” e “Ocidente” (GRAMSCI, 2012). Aproveitando-se de Gramsci, Lênin utiliza um conceito análogo aos citados, o de “via clássica” e o de “via não clássica”. A partir das contribuições de ambos os filósofos na análise acerca da transição não clássica para o capitalismo, podemos entender o processo tardio de urbanização no Brasil, consolidado nos anos de 1950 (COUTINHO, 2011).

direitos dos trabalhadores como, por exemplo, o direito de se organizar, manifestar, fazer greve e regulamentar direitos. Tais direitos iriam se solidificar de maneira parcial apenas em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Ao equacionarmos os entraves que conduziram a violação do direito à educação e, mais especificamente, à Educação dos Jovens e Adultos, veremos a concisa presença de relações socioeconômicas, culturais e políticas burguesas que desencadeiam um fosso que separa a demanda social por educação e o reduzido número de escolas para atender a esse contingente populacional de analfabetos, que possuem características socioculturais e necessidades peculiares.

A marginalização sobre o processo da escolarização dos educandos jovens e adultos trabalhadores nos revela, mais adiante, como a reivindicação por educação se organizou também por meio desses sujeitos não alfabetizados em conjunto com setores da sociedade civil, na luta pela expansão da rede de ensino pública. Quando a perspectiva do direito se soma à demanda, novas relações se estabelecem e passam a ser praticadas nas intermináveis negociações e debates em defesa das propostas dessa classe, diferentes das formuladas pelas elites. Os pressupostos autoritários e elitistas orientavam afirmações sobre o caráter passivo e gelatinoso das classes populares e sociedade civil até então, desconsiderando outros momentos férteis em mobilizações e organizações populares.

Os movimentos sindicais liderados pelos trabalhadores também estiveram à frente formulando questões não só ligadas às relações de trabalho, mas também relacionadas à negação do direito à educação revelada através do analfabetismo dos operários que compunham o quadro de funcionários das fábricas e de outras esferas ocupacionais. Em meio a essa população adulta analfabeta e trabalhadora, surge uma incipiente demanda por educação popular para adultos os quais almejam a educação e sua gratuidade, a ampliação do número de vagas, a melhoria da qualidade de ensino, a abertura de escolas noturnas e, ainda, participarem das tomadas de decisão dos serviços oferecidos a fim de atenderem às suas especificidades. Dessa forma, a educação popular abriu precedentes para o rompimento com a hegemonia de grupos dominantes instalados em nossa sociedade, pois reconhece ser um importante instrumento de rompimento com a conservação das classes dominantes, desempenhando uma mudança social a favor das massas e da recomposição do poder político.

As primeiras experiências de educação popular representaram algumas conquistas por parte dos interessados. Entre elas, podemos destacar a organização de

sindicatos em uma sociedade de histórica exclusão das maiorias, em que seus membros procuram politizar questões sociais, reconhecendo ali um espaço privilegiado e necessário para análises e exercício de práticas mais democráticas. Apesar dos interesses e necessidades não serem atendidos, setores da sociedade civil pressionavam e reivindicavam por eles, realizavam projetos de escolarização e organizavam seus próprios espaços de estudo, mesmo que de forma improvisada e sem muitos recursos.

A participação popular trouxe consigo experiências e propostas advindas de seus movimentos de resistência, proporcionando avanços importantes no que se refere a uma discussão mais abrangente em torno do processo de democratização da educação pública brasileira. Isso porque, a partir da resistência, educandos trabalhadores buscam construir valores ético-políticos segundo seus interesses, isto é, de acordo com a necessidade da majoritária população. A participação desses sujeitos nos espaços de deliberação evita o imobilismo, levando-os a se defrontarem com comportamentos individuais, coletivos e institucionais que se relacionam com o autoritarismo. Busca-se, portanto, a superação dos processos de dominação, não reconhecimento e desrespeito cultural das pessoas jovens e adultas trabalhadoras em prol da ampliação dos direitos de cidadania e da democratização do país.

Tais movimentos e experiências populares contribuíram para o processo de discussão da renovação do sistema educacional brasileiro, que se iniciou através de um grupo de educadores brasileiros e da população envolvidos em um movimento nos anos de 1920, com pensamentos renovadores sobre a escola, o ensino e a educação. A princípio, o movimento visava à ampliação do número de escolas e à qualidade do ensino. Os pensamentos renovadores também começaram a se voltar para implementações de políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

De acordo com Romanelli (2009), o movimento iniciado em 1920 se consolida, em 1924, na Associação Brasileira de Educação (ABE), formada por intelectuais, que compilam suas reivindicações de classe e a necessidade de se tomarem medidas reais e concretas para superar entraves como a ampliação do número de escolas, a qualidade da educação e o atendimento dos educandos que tiveram seu direito à educação negado no passado. A ABE buscou sensibilizar o bloco no poder e os professores por meio da tomada de consciência e de uma emancipação intelectual e moral para subsidiar a conquista dos objetivos supracitados anteriormente, além de sustentar o compromisso assumido pelo grupo no engajamento por uma luta que iria perdurar algumas décadas. A

Associação se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, e com o lançamento do Manifesto, em 1932. Inspirados no momento cultural vivido pelo país, o manifesto intitulou-se Pioneiros da Educação Nova, dando origem ao Movimento Renovador Educacional. Era, desse modo,

[...] o movimento renovador que iria ter na ABE seu órgão representativo e seu centro divulgador. Era também o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (ROMANELLI, 2009:129)

Nesse sentido, os pressupostos perseguidos pela ABE se articulam com as reivindicações expressas no Manifesto dos Pioneiros. Sendo assim, o campo educacional no Brasil, nas décadas iniciais do século XX, possuía inúmeros problemas, como o alto índice de analfabetismo e a evasão escolar, o que fez emergir o debate acerca da necessidade da criação de um Sistema Nacional de Ensino no país. O texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi divulgado e direcionado ao povo e ao governo em princípios de 1932. Porém, sua formulação se dera antes, nas primeiras reformas educacionais discutidas e realizadas em diversos estados brasileiros que deflagram reformas (Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco), nos primeiros anos da década de 1920. As reformas educacionais, nos diferentes estados, não foram homogêneas, pois assumiram as peculiaridades das regiões do país. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 25 intelectuais, totalizando 26 educadores envolvidos na compilação do documento em campanha pela organização nacional do ensino em seus diversos níveis.

O Manifesto divulgou ideários da Escola Nova e destacou a educação como algo fundamental para a formação da sociedade. Os renovadores, por alguns anos, estiveram envolvidos em diversas atividades voltadas para o campo educacional e, principalmente, como organizadores das Conferências Nacionais de Educação. Com sua atuação, colocaram em pauta o debate sobre a escola pública, gratuita, laica, universal, a igualdade de direito dos dois sexos à educação e as práticas educativas apoiadas em métodos pedagógicos científicos centrados no aluno, considerado o indivíduo único e, ao mesmo tempo, tornando-o participativo no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, entendia-se que, de certa forma, os aspectos perseguidos contemplavam alguns direitos sociais de cidadania e de participação.

O educador era visto como um indivíduo capaz de ter uma visão ampla sobre o homem e a sociedade, apto a refletir perante as diversidades e os problemas didático-pedagógicos sob a luz de embasamentos e concepções científicas. Portanto,

a educação era considerada como possuidora de uma função social e pública. Os signatários defendiam uma escola comum ou única, e igual para todos. Uma educação que visasse a desenvolver, ao máximo, todas as capacidades vitais do ser humano; assim, ter-se-ia uma só função educacional para os diferentes graus destinados a servir às diferentes fases do desenvolvimento do aluno. (MACHADO; MÉLO e MORMUL, 2012:97)

Saviani (2006) afirma que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um importante legado deixado pelo século XX, servindo de referência às gerações futuras. O autor caracteriza o Manifesto do seguinte modo:

[...] esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. (SAVIANI, 2006:33)

Ao pontuarmos a questão política que envolve a luta pela expansão da escola pública, mais particularmente para a EJA, veremos que essa escola era entendida como a responsável pela formação do trabalhador. A alfabetização desses educandos era vista como sinônimo e preparação para o exercício da cidadania, para o voto e para a formação da força de trabalho nacional especializada. A última justificada pela classe hegemônica devido ao crescimento econômico do país, já que havia se intensificado o processo de urbanização, o trabalho livre e assalariado em substituição à economia agrária e à produção do campo.

Romanelli (2009) afirma que socialmente essa transição fez com que as classes médias e populares pressionassem sua introdução no sistema escolar por meio da expansão da oferta do ensino. A reduzida oferta de ensino começou a ir de encontro à nova demanda de busca pela educação. Já no que concerne à economia, a passagem do modelo agrário-exportador para o modelo ainda em amadurecimento urbano-industrial

desestabilizou a composição dos fatores que compõem o sistema educacional, uma vez que passou a demandar novos recursos humanos, financeiros e pedagógicos.

Os quarenta anos da República Velha não resultaram de imediato em mudanças expressivas no âmbito escolar brasileiro. Ainda que envoltos em reformas educacionais ao longo desses anos, as oportunidades de frequentarem o espaço escolar brasileiro permaneceram muito reduzidas para as classes populares. Segundo Patto (1999), as ideias liberais nesse período histórico tiveram um caráter progressista, na conjuntura de uma sociedade em que as pessoas desempenhavam seu poder político de forma reacionária, não materializando, assim, as ideias e legislações no real, não configurando mudanças políticas e sociais concretas.

Em uma sociedade como a brasileira, marcada por quase quatro séculos de escravidão, não é possível analisar o surgimento de uma classe trabalhadora e das lutas travadas pelos alunos da EJA sem levar em consideração as lutas de classe, seus valores e referenciais. Os valores, discursos e experiências que articulam tal consciência, entretanto, não surgem de repente. Desenvolvem-se a partir da experiência da exploração e das lutas de classe precedentes.

Aos poucos, as relações capitalistas se expandiam no país e, de forma parcialmente homogênea, a demanda por escolaridade também se desenvolvia nas zonas em que as relações de produção capitalista se intensificavam, o que acabou gerando ainda mais contradições no sistema educacional brasileiro. A intensificação das contradições ocorreu porque, “de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional”. (ROMANELLI, 2009:60-61) A expansão capitalista brasileira é resultado da luta de classes que, por consequência, trouxe, de um lado, a ampliação do número de escolas para atender à demanda produtiva e, de outro, uma mobilização social pela democratização do ensino, acompanhada da qualidade, sobretudo para os educandos jovens e adultos trabalhadores.

A expansão do sistema escolar não transcorreu da forma pleiteada pelos movimentos. O bloco no poder agiu com caráter elitista, atendendo apenas a uma pressão momentânea, ao invés de vislumbrar uma política nacional de educação. A despeito do fato de o retorno aos bancos escolares de uma significativa parcela da classe trabalhadora ter ocorrido, os recursos estruturais, financeiros, humanos e pedagógicos

não sofreram mudanças substanciais para oferecer uma educação de qualidade para a sociedade.

A expansão do capitalismo no Brasil por meio das relações urbano-industriais se deu de forma dependente em relação aos países centrais nas décadas iniciais do século XX. O campo político nacional havia sofrido mudanças com o estabelecimento da República o que possibilitou, nesse novo momento, alterações mais profundas na sociedade e na economia, que iria se modernizar com a industrialização⁴. Criaram-se, dessa forma, novas necessidades e demandas no preparo do trabalhador nacional para as novas relações de trabalho advindas de amplas transformações e exigências no campo do trabalho. A esfera educacional e a formação técnica dos trabalhadores, imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho na divisão social e técnica do trabalho, foram vistas como indispensáveis para a preparação desses sujeitos. Difundiuse, portanto, a crença de que era possível promover, através da alfabetização dos educandos jovens e adultos, o progresso, a modernização e a mudança social. Porém, o que pode ser visto é uma proposta educacional restritiva a preparar força de trabalho para esse processo, ou seja, fornecer a esse grupo de trabalhadores, que tiveram negado o direito à educação e à alfabetização, o mínimo dos requisitos educacionais para se inserirem nas relações capitalistas competitivas. Significa também dizer que não está sendo promovida a emancipação política e humana da classe trabalhadora brasileira, o que caracteriza mais uma vez uma cidadania com caráter restritivo e uma educação com caráter paliativo e compensatório.

A educação foi vista como um componente essencial à formação da população brasileira, pois corroborou para a consolidação do modelo político e econômico que se desenvolvia no país, o modelo burguês. A escola estimularia a formação de educandos que compartilhariam das ideias liberais e, portanto, que buscariam o acúmulo de riquezas e a liberdade, imbuídos de sentimento altruísta, de solidariedade, respeito e cooperação social, objetivando a harmonia de um ambiente em transformação e progressista ao seu redor, impulsionado pela industrialização e pelo sentimento patriótico que se desenvolviam em ritmo crescente. Nesse contexto, a educação negada em toda a história da educação às classes populares tornava-se um fator indispensável à formação dos trabalhadores jovens e adultos, bem como ao desenvolvimento e à

⁴ Com a nova demanda, o Brasil, entre os anos de 1950 e 1960, transita de uma sociedade predominantemente agrícola, com maior parte da sua população residindo no campo, para uma sociedade predominantemente urbana.

modernização da sociedade conduzida pelas elites, ao lado da defesa da ampliação das condições de acesso à educação e à qualidade do ensino.

As concepções e as práticas pedagógicas nesse período não necessariamente corroboraram com as reivindicações de socialização dos bens culturais de jovens e adultos. Isso porque a construção do conteúdo pedagógico assumiu uma perspectiva de formação para a classe trabalhadora voltada para uma concepção de cidadania tutelada, ou seja, amparada pelos interesses da classe dominante. Tal concepção de cidadania será desenvolvida na próxima seção.

1.2 – A industrialização brasileira e a educação de adultos na perspectiva da cidadania tutelada

Como salienta Fernandes (2005), os anos de 1930 inauguram a inserção definitiva da sociedade brasileira no capitalismo monopolista. Esse processo se deu por meio de mudanças promovidas pelo alto em que os interesses dos setores tradicionais e arcaicos foram conciliados à emergência de novas frações da classe burguesa na sociedade brasileira, particularmente o setor industrial.

O período Vargas (1930-1945) caracterizou-se pela valorização de um discurso nacionalista, pautado no desenvolvimento econômico referenciado no crescimento industrial, sem romper com as estruturas do poder oligárquico. Ao mesmo tempo, conteve o avanço dos movimentos populares, não admitindo manifestações políticas, manipulando a imprensa através da censura e reprimindo a oposição utilizando-se da força. Ao abordar o período ditatorial (1937-1945), Carvalho (2001:109) destaca que “o Estado Novo não queria saber do povo na rua”.

É nesse contexto que podemos analisar a consolidação do conceito de cidadania tutelada⁵, formulado por Demo (1995), na formação social brasileira. De acordo com o autor, a cidadania tutelada anuncia concessões de “cima” para “baixo”, subsidiadas pelo clientelismo e paternalismo com o objetivo de manter a população atrelada aos seus interesses, finalidades, objetivos e projetos. No processo de exploração do trabalho, a

⁵ Demo (1995) também conceitua cidadania assistida, a qual expressa uma forma mais amena da cidadania tutelada, pois permite a incipiente elaboração da noção de direito, o direito à assistência, parte integrante da democracia. A crítica está no fato de dar preferência à assistência e não à emancipação, comprometendo a equalização das oportunidades.

individualização se apresenta como um aspecto recorrente, direcionando a forma de pensar a condição singular em detrimento da dimensão coletiva de vida. Isso pode ser notado por uma série de técnicas de poder que emergem, principalmente, a partir das instâncias que asseguram essa individualização. A individualização tem uma característica interessante, pois fragmenta os sujeitos, na medida em que torna cada indivíduo o corpo social minimizado a partir dela. Não se vê o sujeito como pertencente a uma classe, pois a noção do indivíduo é uma construção do liberalismo. A individualização pressupõe a ideia da homogeneização, deixando com que as identidades coletivas passem a ser menos importantes do que as identidades individuais.

Toda a construção da individualização dos trabalhadores na sociedade está ligada à questão das referências morais, formando um indivíduo genérico, marcado pela condição de classe, o que não significa ter a consciência de classe, mas todos se compreendendo como cidadãos. O constructo da homogeneização do genérico é a ideia de cidadania. Portanto, o conceito de cidadania é uma construção burguesa que permite de fato a definição da individualização, tendo nela sua essência. Essas são estratégias da construção dos sujeitos sociais no processo de individualização, que contribui para a incorporação parcial dos interesses dos trabalhadores sem romper as estruturas de dominação, negação e repressão assistidas na cidadania tutelada.

Temos, a partir do constructo da individualização, a perspectiva de uma cidadania liberal, em que se reforça a noção de uma sociedade justa e igualitária perante a lei. Julgamos, desse modo, que a proposta de igualdade entre homens corresponde à tentativa de humanização das formas exploratórias e de dominação do capital, e não sua superação a partir da ideia de transformação. Esmaecem, portanto, as relações de desigualdade presentes nas condições de existência da classe trabalhadora.

Diante da perspectiva de construção de um projeto de nação hegemônico pelas elites econômicas e políticas, o Estado brasileiro implementa as primeiras orientações normativas e legais acerca das políticas educacionais. Essas orientações dizem respeito à organização da educação nacional, atingindo especificamente a educação das pessoas jovens e adultas.

A Carta Magna de 1934 é a primeira a reservar um espaço expressivo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). De forma geral, mantém-se a estrutura da Carta anterior quanto ao sistema educacional, cabendo à União "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º, XIV), "fixar o plano nacional de educação" e "coordenar e fiscalizar a sua execução,

em todo o território do País" (art. 150, "a") e "exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções" (art. 150, "e"). Compete aos estados e ao Distrito Federal a organização e a manutenção dos sistemas educativos (art. 151). No Plano Nacional de Educação está assegurado "ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível" (art. 150, parágrafo único, "a" e "b").

A escolarização obrigatória extensiva à população em idade escolar e para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada tornavam-se processos indispensáveis no contexto de inserção do Brasil no capitalismo competitivo, além de importante elemento na preparação para o trabalho. A educação de caráter público a ser oferecida era algo considerado necessário para o fim do alto índice de analfabetismo nas camadas populares e para a formação dos indivíduos para que pudessem participar de todas as instâncias sociais, contribuindo com o desenvolvimento da nação.

Ao mesmo tempo em que expressa ideias liberais, o texto da Constituição de 1934 também anuncia o incentivo ao ensino privado quando oferece as isenções fiscais: "Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo" (art. 154). Outro destaque do texto é a proibição do voto dos analfabetos "aos que não saibam ler e escrever" (art. 108, "a") e "os mendigos" (art. 108, "c").

O analfabetismo era apontado como um problema de ordem estrutural da sociedade brasileira, que impede o desenvolvimento da nação e o crescimento rumo à industrialização. E, para atuar nessa conjuntura, a cidadania tutelada constitui-se como uma estratégia de dominação, direcionada pela minoria que detém o poder político e econômico, ao invés de oportunizar à sociedade uma formação consciente, crítica e emancipatória no social. O amparo do Estado à cidadania se constituía, portanto, pelas necessidades estabelecidas pela burguesia brasileira em seu processo de dominação. Nesse sentido, a implementação de um sistema de ensino público passava a ser central na incorporação das massas de trabalhadores no contexto da industrialização.

As iniciativas legais que proporcionavam a organização da educação brasileira ocorreram, todavia, pela lógica dos interesses privatistas. Isso pode ser constatado na Carta Magna de 1937 que expressa uma concepção de educação pública como aquela

que se destina a educar somente os que não podem arcar com os custos do ensino privado. Nesse contexto, a Carta nos diz que,

à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937:art. 129)

Em seguida, é atribuída a função compensatória na oferta do ensino escolar, através do ensino vocacional e profissionalizante, muito presente na política educacional do Estado Novo. O artigo 129 que segue abaixo nos mostra que a República não conseguiu alterar consistentemente a situação educacional brasileira, pois continuava a ser um privilégio, embora não se estivesse mais no período da sociedade escravocrata e dos senhores de engenho. Assim,

o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

[...]

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (Idem, ibid:art. 129)

Ao mesmo tempo em que enfatiza a preparação para o trabalho, pode-se observar, com a citação abaixo, que a inserção de trabalhadores no contexto da formação social brasileira ocorre pelo estímulo à filantropia, atribuindo o caráter assistencialista que prevalece na possibilidade de a educação contribuir com a cidadania dos mais pobres. Nesse sentido, ainda que assegure que “o ensino primário é obrigatório e gratuito” (art. 130), o texto resguarda a ação privatista na educação popular, isentando o Estado do compromisso com o direito à educação quando diz que

a gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (Ibid.:art. 130)

Em 1938, é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP - que iria realizar diversos estudos e pesquisas em torno da educação brasileira. Em 1942, através desses estudos e pesquisas, institui-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual deveria realizar um programa progressivo de expansão da educação primária que incluísse também o Ensino Supletivo voltado para adolescentes e adultos. No ano de 1945, o fundo foi regulamentado em lei, definindo que a quantia de 25% dos recursos financeiros de cada auxílio deveria ser empregada em um plano geral ao Ensino Supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. É também nesse período – décadas de 1940 e 1950 – que vários esforços para se reverterem as estatísticas de analfabetismo foram empreendidas. Em comparação com as nações desenvolvidas e países latino-americanos, no entanto, as médias dos níveis de escolarização da população brasileira permaneciam defasadas.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam diversas ações voltadas para o público jovem e adulto, como um meio de acalmar as tensões nos centros urbanos nacionais e ampliar os direitos sociais de cidadania, em um período em que as camadas populares cada vez mais chegavam às cidades de pequeno e médio porte e pressionavam as autoridades por melhores condições de vida (saúde, educação, moradia, alimentação, entre outros). Para os autores, os direitos sociais, antes proclamados nas propostas liberais, agora se fazem concretizar nas políticas públicas desenvolvidas pelo governo, até mesmo como uma forma de pressão das massas para a sustentação das políticas dos governos nacionais.

No entanto, a educação oferecida a esse grupo como necessidade do processo urbano-industrial que impingia a preparação de força de trabalho para atender às exigências da formação ético-política e técnico-operativa no processo de industrialização desconsiderava as experiências concretas – sociais, econômicas, políticas, culturais, valores – da classe trabalhadora. Dessa forma, a EJA passa a ser entendida com um sentido compensatório e de não reconhecimento com vistas a adequar os trabalhadores ao processo de industrialização.

Ao final dos anos de 1940, foram implementadas as primeiras campanhas nacionais de educação escolar para adultos, que se disseminaram por todo território brasileiro através de campanhas de alfabetização. A educação de adultos vai, aos poucos, pelas práticas, absorvendo os novos sujeitos – jovens e adultos trabalhadores – apartados e expulsos de um sistema escolar que não os reconhece como sujeitos históricos, que, aos poucos, pela pressão social e demanda por força de trabalho qualificada, constituem a Educação de Jovens e Adultos. Progressivamente, foram incorporadas parcelas da população, que antes não tinham acesso à educação, cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes compunham o grupo que já frequentava a escola. Em outras palavras, a partir da expansão do acesso à educação escolarizada, a escola incorporou as tensões, contradições e diferenças que marcam a sociedade capitalista.

Historicamente, as campanhas de alfabetização promovidas pelo bloco no poder brasileiro surgiram com a proposta de reduzir os altos índices de analfabetismo que passaram a indispor os diferentes níveis de governos, desde os anos 1930, quando se iniciou o acelerado processo urbano-industrial do país. Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos foi criada para atender a parte das camadas sociais desprivilegiadas, que não tiveram acesso à escola no período adequado ou que estiveram expostas a repetidas experiências de repetência e fracasso escolar. Portanto, é nesse período que o analfabetismo passa a ser considerado um entrave ao desenvolvimento do país, passando a EJA a ser tratada como política nacional.

A partir do cenário político exposto acima, ampliaram-se as discussões sobre a EJA no âmbito internacional. Nesse momento, é criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO⁶ - que denunciou ao público as profundas desigualdades sociais instaladas nos países e a necessidade de se empenharem esforços em prol da educação e, em especial, a precisão de se educar adultos analfabetos (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Como desdobramento dessa discussão e a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país, em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos – SEA – que executava os serviços do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde e tinha como

⁶ A criação da UNESCO ocorreu em novembro de 1945, no intervalo entre o pós 2º Guerra Mundial e antecedendo a Guerra Fria, quando ainda não estava traçado por completo o cenário das relações internacionais. Tendo como fundadores intelectuais e representantes governamentais, acreditava-se que a organização deveria buscar garantir, por meio da educação, cultura e ciências, um mundo mais convergente.

objetivo reorientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo de adolescentes e adultos analfabetos por meio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Os estados e municípios tiveram de se organizar para criar uma infraestrutura para atender a essa campanha de Educação de Jovens e Adultos que nasceu em 1947 e se estendeu até fins da década de 1950. No primeiro momento, pretendia-se que a alfabetização fosse realizada em três meses e a formação do curso primário em dois períodos de sete meses, além da capacitação profissional e do desenvolvimento comunitário. Para tanto, foram elaborados e distribuídos, em larga escala, cartilhas e textos de leitura, além do acompanhamento por meio de avaliações.

Nessa época, o analfabetismo era entendido como causa e não efeito do escasso desenvolvimento brasileiro. E, por isso, o adulto analfabeto era submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não lhe sendo conferido o direito de votar ou ser votado. Aos alfabetizadores era conferida a identidade missionária, sendo o ensino entendido como tarefa fácil e simples, não requerendo, portanto, a necessidade de formação específica e de remuneração. Assim, estimulava-se, cada vez mais, a adesão de voluntários para realizarem os trabalhos da campanha. Segundo Soares (1996), as críticas à campanha voltaram-se para as precárias condições do espaço em que ocorriam as aulas, a pouca frequência, o baixo rendimento dos alunos, a má remuneração e qualificação dos professores, a formulação inadequada dos materiais didáticos e o curto período de oferta do programa, que proporcionava um aprendizado superficial e sem aplicabilidade. Nos primeiros anos, a CEAA esteve sob a direção de Lourenço Filho e, ao final, as administrações locais assumiram as responsabilidades da campanha.

Posteriormente, no período do governo Vargas, duas campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura. A primeira, que surgiu em 1952, intitulada Campanha Nacional de Educação Rural – CNER -, tinha como princípio indicar a organização social das comunidades e estimular a cooperação mútua da população da zona rural, fomentando a busca de solução dos problemas locais, a solidificação do trabalho no campo e a formação de professores leigos. Embora seus esforços tenham se voltado para fixar o homem no campo, não houve sucesso, pois, na década de 1950, ocorreu o êxodo rural e a busca por melhores condições de vida e trabalho. Ainda que os resultados da CNER não tenham sido significativos, a campanha influenciou, de forma contundente, a crença de que a educação poderia modificar a realidade educacional e social da população, independentemente das condições iniciais das comunidades em que ela esteve presente.

A segunda campanha, ocorrida em 1958, nomeada Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA–, foi uma tentativa experimental de integrar a educação elementar comum e a educação de adultos. Aspectos como o elevado índice de professores sem formação para o magistério e metodologias pedagógicas inadequadas para o público alvo também foram comuns na CNEA.

Em 1954, Café Filho assumiu a presidência após a morte de Vargas. No ano seguinte, afastou-se temporariamente da presidência, em virtude de problemas de saúde, tendo sido substituído por Carlos Luz⁷, presidente da Câmara, durante três dias. Restabelecido, Café Filho tentou reassumir os poderes presidenciais, mas seu impedimento foi aprovado pelo Congresso Nacional e confirmado pelo Supremo Tribunal Federal. Devido ao impedimento do Presidente da República Café Filho e do Presidente da Câmara dos Deputados Carlos Luz assumirem o cargo presidencial, conforme deliberação do Senado Federal e da Câmara dos Deputados, o vice-presidente do Senado Federal, Nereu Ramos⁸, assumiu a Presidência da República.

Entre 1955 e 1961, o país tem como Presidente da República Juscelino Kubitschek em cujo governo o desenvolvimento beneficiou, de maneira extremamente desigual, os vários setores da população e, ao final, as desigualdades se alargaram ainda mais com projeto de desenvolvimento econômico fundamentado no Plano de Metas⁹, cujo tema era *“cinquenta anos em cinco”*, cedendo o controle da economia para a burguesia nacional. Nesse momento, tornaram-se ainda mais expressivos os pensamentos voltados para a modernização da sociedade com maiores incentivos à ampliação das atividades industriais. Nesse panorama, em que a educação é vista como um fator importante no desenvolvimento da sociedade brasileira e indispensável à preparação do trabalhador nacional para desempenhar atividades simples requeridas pelo processo urbano-industrial, vislumbra-se a possibilidade de ela contribuir para o progresso do país.

⁷ Carlos Coimbra da Luz ocupou a Presidência da República por apenas três dias, não constando, portanto, no Livro de Posse.

⁸ Devido ao fato de Nereu de Oliveira Ramos assumir o governo itinerante sem saber o tempo exato em que permaneceria no cargo de Presidente da República, não há registros de sua posse no Livro de Posse.

⁹ O Plano de Metas foi criado e desenvolvido durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek e possuía o slogan *“cinquenta anos em cinco”*. Esse período, que é considerado a época áurea do desenvolvimentismo, não excluiu a possibilidade de receber a cooperação do capital internacional. O plano ao todo continha trinta e uma metas que privilegiaram obras de infraestrutura, sobretudo indústrias de base, estradas e energia elétrica. No governo Kubitschek, ao mesmo tempo em se modernizaram as indústrias brasileiras, houve o endividamento internacionalmente devido aos sucessivos empréstimos realizados.

Em 1958, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), os educadores se mostraram dispostos a reformular as características que dão subsídios a essa modalidade de ensino. As reformulações se tornavam necessárias na medida em que os próprios educadores de adultos reconheciam a necessidade de pensar a formação de adultos, utilizando-se práticas didático-pedagógicas diferentes das usadas na Educação Infantil. Em outras palavras, o pensamento pedagógico e a ação com os adultos deveriam ser diferentes das realizadas com o público infantil, afinal, trata-se de pessoas adultas que possuem um arcabouço de conhecimento que antecede ao processo de escolarização. Conforme Pinto,

a concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar uma “visão regressiva”. Considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utiliza as mesmas cartilhas que servem para a infância. Supõe que a educação (alfabetização de adultos) consiste na “retomada do crescimento” mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, um “atrasado”. (PINTO, 1994:87)

O Congresso marcou o início de um novo período na educação de adultos no Brasil. A renovação do pensamento dos educadores caracterizou-se pela busca incessante de novas metodologias pedagógicas, novos pensamentos e conceitos em confronto com a perspectiva de uma educação de adultos reducionista, compensatória e assistencialista. Marcavam-se também os esforços voltados para o social, em um momento em que parte da população adulta ainda era iletrada e vários movimentos sociais vigoravam em favor da educação da população adulta, objetivando sua participação na vida política da sociedade em todas as esferas. Em suma, a partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1958, podemos considerar que a intensificação dos movimentos sociais proporcionou proposições acerca da Educação de Jovens e Adultos que se confrontaram com a perspectiva compensatória, reducionista e privatista expressa pelas políticas e interesses dominantes. Nesse sentido, tal perspectiva buscava superar a concepção de educação que havia se consolidado, durante o nacional desenvolvimentismo, com base na ideia de cidadania tutelada.

De acordo com Neto (2011), pode-se dizer que a mobilização inicial dos educadores e da classe trabalhadora surge como uma crítica à incipiente democracia no

país, que para o autor se formou a partir de contornos autoritários com a presença de golpes e das ditaduras civis e militares na República. Os elementos históricos colocados em destaque são ordenados pelas elites e se conformam a partir do modo societário de poder presente na sociedade de classes, consolidando, assim, uma perspectiva de cidadania tutelada, na qual os trabalhadores jovens e adultos são impedidos de usufruir dos bens produzidos pela humanidade em favor da qualidade de vida do homem.

A perspectiva da educação popular, que se constitui como um movimento em oposição à classe dirigente, é pautada na visão democrática e igualitária de escola e integrada aos saberes populares construídos nas relações cotidianas de vida e de trabalho da sociedade. O espaço escolar, nesse âmbito, revela seu sentido político voltado para a formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade sociocultural em que estão inseridos, tendo como princípio básico a participação dos educandos, entendida como pilar para a construção do conhecimento, respeito aos seus saberes e à diversidade cultural. Assim, o projeto educacional das classes populares torna-se uma alternativa ao processo dominante de educação oferecida pelas elites, sendo caracterizado por um ensino paliativo e compensatório ministrado aos educandos jovens e adultos das classes trabalhadoras e que, ao mesmo tempo, sustenta a sociabilidade capitalista que emprega a concepção de cidadania tutelada.

Compreender a Educação de Jovens e Adultos a partir da perspectiva da educação popular significa partir de uma relação estruturante em que temos a educação como direito de todos e o trabalho como atividade humana autorrealizadora. Aponta, portanto, para uma perspectiva que supera a concepção de cidadania tutelada, uma vez que atribui interesses, expectativas e concepções de mundo daqueles que frequentam a EJA. Significa dizer que há um projeto educacional emancipatório de jovens e adultos, garantindo seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

A cidadania tutelada pelo bloco no poder limitava a participação popular na socialização dos bens materiais e imateriais e, especificamente, educacionais, em nossa sociedade. Isso fez com que os movimentos de educação popular não apenas denunciasses seus valores ideológicos, como também buscassem constituir uma proposta educacional baseada nas práticas sociais e políticas das classes e frações de classe e articulada aos interesses de transformação e alteração das condições materiais geradoras da desigualdade social-econômica. Podemos observar que a marginalização das classes subalternizadas é inerente ao sistema capitalista e por isso está implícita a sua lógica social de exclusão das camadas populares de usufruir dos bens culturais e

materiais produzidos pela humanidade. Além disso, o Brasil caracteriza-se por manter relações sociais fortemente marcadas pelo autoritarismo das elites, que nega o caráter público dos bens públicos.

De acordo com Paiva (2005:163), na segunda metade da década de 1950, várias ações voltadas para a educação nasceram não do poder público, mas da luta e da resistência social aos projetos de dominação instalados no país. Estudantes, intelectuais e católicos desenvolveram projetos que tinham como base a cultura e a educação popular. Dentre os movimentos, podemos destacar o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros de Cultura Popular (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular, nascido em Recife; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); o Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire e a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, desenvolvida pela Prefeitura de Natal e administrada pelo educador Moacyr de Góes com bases nos estudos do educador Paulo Freire.

Nesse sentido, a partir dos estudos pedagógicos de Paulo Freire¹⁰, no início dos anos de 1960, originou-se uma sucessão de programas que trouxeram um novo entendimento sobre o analfabetismo e a alfabetização, tendo como ideias centrais a tomada de consciência e a ação política por parte dos sujeitos. Assim, suas maiores contribuições estiveram presentes no campo da educação popular, a serviço da população e em benefício dos jovens e adultos trabalhadores, ou seja, alternativas às propostas tradicionais e conservadoras defendidas na época. Além disso, considera o ato pedagógico uma práxis social e política, capaz de estimular que as críticas mais profundas e construtivas sobre o ensino no Brasil viessem das classes dominadas, ou seja, as que tinham real interesse em superar a ordem social vigente.

Freire (2009) apresenta propostas de práticas pedagógicas diferentes das que haviam sido defendidas até então na educação brasileira, buscando sempre valorizar a individualidade dos alunos e sua autonomia, o que ele chamou de “liberdade”, razão de ser de uma educação libertadora. Nesse sentido, ele coloca o professor como tendo um importante papel nesse processo, devendo a todo instante estimular e valorizar a cultura

¹⁰ A educação popular é um campo teórico ligado à prática de movimentos sociais que buscou alfabetizar jovens e adultos sob a concepção herdada de Paulo Freire e de outras experiências realizadas por educadores nos anos de 1960. O conhecimento e saberes populares construídos nas relações cotidianas de vida e de trabalho da população eram tidos como poder de luta dos trabalhadores. Portanto, rejeitava-se a “educação bancária” criticada por Freire e outros modelos hegemônicos que negavam os saberes, interesses políticos, econômicos e culturais legítimos e oriundos dos meios populares.

dos educandos, assim como suas experiências de mundo. Para Freire, a educação sempre será um ato político e, portanto, não pode ser neutra, sem identificar os valores dos que a conduzem em favor dos opressores ou oprimidos. Defende, também, que os processos de ensino-aprendizagem não podem se restringir ao âmbito escolar ao serem conduzidos somente pelos professores, pois, nas práticas sociais, os educandos desenvolvem habilidades e adquirem conhecimentos, que serão utilizados em diversas esferas de sua vida. Assim, os elementos destacados acima devem ser considerados legítimos pela escola e fomentados pelos professores no processo de escolarização, tendo no aluno a centralidade do processo de aprendizagem. Dessa forma, desmistifica-se a concepção de que o educando da EJA analfabeto não pode ser visto como um ser social capaz de conduzir sua própria vida, fazer suas escolhas políticas e ser produtor de cultura. Segundo o autor, “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2009:67) e que, por conseguinte, negam-se os processos de ensino-aprendizagem a que qualquer um pode estar sujeito nas diferentes fases de sua vida.

Nessa perspectiva, os objetivos educacionais devem emergir de uma concepção de cidadania centrada na tarefa de potencializar o aprendizado nas lutas dos sujeitos coletivos e individuais, envolvendo suas expectativas na afirmação da identidade, na negociação das diferenças e no compartilhamento da transformação. Emerge, portanto, uma formação de cunho político emancipatório, na medida em que promove a crítica às relações sociais capitalistas, servindo, assim, como estratégia de superação à dominação.

A partir do exposto, não é de se estranhar que a educação elementar pública torna-se importante na preparação intelectual e cultural dos sujeitos para as diferentes dimensões da vida e em defesa de um projeto que se firmasse nos princípios democráticos. A educação popular, através dos trabalhadores jovens e adultos, tem o papel de reivindicar, junto às frações da classe trabalhadora, maiores ações do governo para com o investimento no ensino público e se contrapor ao analfabetismo e às inconsistências do sistema de ensino.

De acordo com Netto (2011:19), na história da formação social brasileira, havia um misto de confluências de diferentes linhas de força, que são expressas na dinâmica da organização da economia e sociedade, desencadeadas por um capitalismo instaurado de forma tardia, que torna as relações sociais heteronômicas e excludentes das forças populares dos processos decisórios políticos, devido às escolhas feitas pelo “alto”. Para

Netto, o desfecho dessa correlação de forças foi estabelecido com um “pacto contrarrevolucionário”. Assim, pode-se dizer que

seu significado imediatamente político e econômico foi óbvio: expressou a derrota das forças democráticas, nacionais e populares; todavia, o seu significado histórico-social era de maior fôlego: *o que o golpe derrotou foi uma alternativa de desenvolvimento econômico-social e político que era virtualmente a reversão do já mencionado fio condutor da formação social brasileira.* (Idem, *ibid*:25, grifos no original)

Dessa forma, podemos observar que a crise desse período, desencadeada pelo golpe civil-militar de 1964, advém da forma de dominação autocrática burguesa no Brasil, tendo como fundamentos as contradições procedentes da forte industrialização e um alto padrão de acumulação do capital feito pela burguesia e a ampliação e o aprofundamento das lutas e tensões desencadeadas pelo perpetuamento da negação da universalização dos direitos sociais às classes dominadas.

O golpe civil-militar de 1964 conteve, pela força, a mobilização social e educacional para impedir o projeto societário das classes trabalhadoras. Isso significou interromper a implementação do Plano Nacional de Alfabetização coordenado pelo educador Paulo Freire. Contiveram-se, também, programas e campanhas por ameaçarem a ordem vigente, além de promoverem repressão aos movimentos de educação popular, fortalecendo uma perspectiva compensatória, paliativa e de formação reducionista para o trabalho simples, que se alinha às condições restritas dos valores de cidadania constituídos pelo processo de dominação na sociedade e na educação brasileira. A extinção dos movimentos também foi levada por desconfiança às lideranças populares, que foram rechaçadas pelas autoridades com práticas repressivas e exílio.

O regime autoritário imposto pelos governos civis e militares procurou manter a perspectiva histórica das elites brasileiras de “erradicar” o analfabetismo via ensino supletivo compensatório e reducionista do direito à educação. No entanto, o final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 apontam para a necessidade de escolarização das massas no contexto do capitalismo monopolista.

O Golpe de 1964 contribuiu para a aliança da burguesia nacional e seu projeto societário vinculado ao capital internacional. Essa aliança se deu de maneira dependente à lógica do capital, com a associação da burguesia nacional e seu projeto societário aos interesses de internacionalização da economia capitalista. Em posição dependente no capitalismo internacional, a burguesia brasileira manteve sua vocação de exportar

produtos agromanufaturados e importar produtos científicos e tecnológicos de alta qualidade, perdendo, dessa forma, sua independência nacional e de desenvolvimento tecnológico autônomo.

Cerceados por um projeto político-econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora, jovens e adultos se viram contidos pela força dominante no golpe civil-militar de 1964. A política educacional veiculada para jovens e adultos, assim, passa a reforçar uma concepção de cidadania tutelada, inserindo esse público de forma subalternizada no projeto da burguesia brasileira associada ao capital internacional. Preserva-se, portanto, uma proposta educacional para os trabalhadores que visa não apenas alfabetizar, mas formar força de trabalho adequada ao processo de intensificação da industrialização. Vejamos como ficam as políticas de Educação de Jovens e Adultos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – DA DITADURA CIVIL-MILITAR À HEGEMONIA NEOLIBERAL: A EJA NO CENTRO DAS DISPUTAS EM TORNO DA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA

A constituição histórica da educação no Brasil no interregno da ditadura civil-militar no final do século XX expressou as marcas de nossa formação social. Para os trabalhadores jovens e adultos, seguindo as premissas das reformas do ensino impostas nesse período, representou uma possibilidade educativa marcada pelos valores particularistas da burguesia nacional. As ações pedagógicas voltaram-se para o fortalecimento do nacionalismo ufanista, balizado por valores de disciplinamento intelectual e moral, formação à época desejada para os trabalhadores da EJA.

Destacam-se, nesse contexto e processo impositório, os programas e campanhas de alfabetização promovidos pelo governo ditatorial, que estiveram imersos em contradições e imbuídos de objetivos formativos. Também é analisada a repressão aos movimentos sociais (estudantis, sindicais e artísticos) e, ao mesmo tempo, a elevação desses movimentos em contestação ao regime militar, abrindo as discussões acerca da transição do regime ditatorial para o regime democrático e as antagônicas disputas de projetos para a presidência da república.

A seção seguinte é aberta tendo em pauta a discussão da afirmação dos pressupostos neoliberais no Brasil, a Reforma de Estado e seus desdobramentos no âmbito das políticas sociais e educacionais. Logo, é analisada a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República e suas continuidades e descontinuidades em relação ao governo anterior, suas inovações e no que elas tangem às políticas de EJA.

2.1 – O caráter da suplência na escolarização de jovens e adultos durante a ditadura civil-militar: combate ao analfabetismo e preparação para o trabalho

O golpe civil-militar de 1964 teve início em 31 de março e definiu-se logo em 1º de abril. Para Saviani (2011:364), a partir da materialidade do golpe, buscava-se ajustar a ideologia política ao modelo econômico e, ainda, substituir a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista à doutrina da interdependência. Para o autor, o golpe de 1964 também desencadeou uma ruptura política importante para a manutenção da ordem socioeconômica. Ao dar sequência ao plano socioeconômico, Saviani (2011)

também compreende que tenha havido continuidade na educação, refletindo as reformas do ensino impostas pela ditadura. Nesse período, também houve a readequação da ordem institucional que incluiria reformas na organização do Estado nas instâncias executiva, legislativa e judiciária e mais, na política estaria presente o cerceamento e/ou eliminação das oposições e no social a repressão aos movimentos sociais (estudantis, sindicais e artísticos). Para tanto, fazia-se necessário estimular o povo brasileiro a (re) incorporar seus traços essencialmente ordeiros e pacíficos e reforçar os comportamentos tidos como adequados, os valores cívicos, da moral e bons costumes por meio de ações pedagógicas que fortalecessem o nacionalismo e sua aspiração promissora.

No período da ditadura civil-militar, a universalização do acesso a bens e serviços relativos às políticas e programas sociais foram amplamente utilizados como compensação ao cerceamento dos direitos civis e políticos praticados pelo Estado. Assim, ao inibir a ampliação e a consolidação da cidadania e do acesso aos bens materiais e imateriais, estão se reduzindo as possibilidades de empreender uma formação de acordo com as aspirações da maioria da população brasileira, isto é, voltada para a qualificação no trabalho e na vida.

Behring (2008:114), ao analisar o golpe de 1964, afirma que nesse período houve a aceleração e o aprofundamento da acumulação capitalista monopolista no Brasil. Os valores conservadores, particularistas e elitistas da burguesia nacional, a manutenção dos setores arcaicos e da concentração de riquezas geradoras da extrema desigualdade social nos mostram as características da modernização conservadora ocorrida no país, constituindo um movimento hegemônico e gerador da concentração e centralização do poder, mostrando-nos que cada vez mais as tomadas de decisão se tornam menos democráticas e sem a participação popular ou incorporações sociais. Em outras palavras, podemos dizer que “o golpe de 64 expressou uma continuidade das nossas piores tradições: a heteronomia, a exclusão e as soluções pelo alto” (BEHRING, 2008:114). E mais,

abriram-se novas condições para as elites associarem-se mais intimamente com o capital financeiro, reprimirem a subversão da ordem e se apropriarem literalmente do Estado, num contexto de crescimento acelerado e sob controle. Assim, segundo Fernandes, a dominação burguesa mostrou-se como ela é. Evidentemente, mais uma vez houve a acomodação de interesses arcaicos, interferindo nos ritmos da modernização. No entanto, o golpe teve um significado fundamental [...] o da revolução de cima para baixo, de natureza

claramente autocrática, na qual a burguesia atinge a sua maturidade e plenitude no poder. (IDEM, *ibid*:102)

Ganhando um caráter conservador, surge, em 1966, no Recife, o Programa Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC). De acordo com Paiva (1983:268), a Cruzada ABC se posicionou de forma contestadora aos movimentos educativos desenvolvidos no Nordeste nos anos anteriores, diferindo-se nos seus objetivos, a maneira de interpretar a educação e os métodos educativos. Ao tomar dimensão nacional e ganhar a liderança de norte-americanos, a Cruzada engajou-se na tentativa de ocupar os espaços que, no passado, eram dos movimentos populares e passou a ser conduzida de maneira assistencialista aos interesses políticos e pedagógicos do regime militar, visando aliviar as tensões sociais produzidas no período. O analfabeto, perante a industrialização conduzida pelas elites econômicas nesse período, era visto como um potencial marginalizado para o trabalho e um elemento contribuinte para expandir a sociedade em suas estruturas mais básicas. Assim, a educação passa a assumir importância vital para a manutenção e a afirmação do modelo econômico capitalista associado à preparação de força de trabalho, que se instrumentalizará de acordo com os requisitos mínimos para desempenhar as funções que passarão a ser exigidas por essa sociedade. Educação e alfabetização, portanto, ganham um novo sentido ideológico para as classes dominantes na afirmação de seu projeto societário e de acumulação de capital, retirando as possibilidades de uma educação cidadã que visa à igualdade material e de conhecimento entre todos os indivíduos e sua participação política nas tomadas de decisão. Alvarenga (2010:148-149) e Paiva (1983:276-280) nos dizem que, em 1968, surgem diversas críticas à condução da Cruzada, às concepções produzidas sobre a incapacidade dos analfabetos, ao assistencialismo através de doações alimentícias aos educandos, aos materiais didáticos com ideologias das classes dirigentes e às dificuldades de ordem financeira para a manutenção do programa, que, ao se acumularem, progressivamente levam à extinção do programa entre os anos de 1970 e 1971.

Em 1967, sob a égide da ditadura, é concebida uma nova Constituição Federal para o país. No que se refere à educação, somente depois de promulgada a Carta Magna de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma do período, marcando o cenário dos anos subsequentes. No entanto, seus dispositivos e a Emenda Constitucional de 1969 não chegaram a traduzir uma ruptura com as abordagens das constituições anteriores, assegurando ainda o mínimo de investimento à educação e

relacionando-a a uma forma alternativa de investimento para se garantir desenvolvimento. Na Emenda Constitucional de 1969 (art. 176, § 3º incisos I e II), a educação é reconhecida pela primeira vez como *dever* do Estado, que, portanto, deveria investir na área de ensino primário e, com o cumprimento dessa tarefa, possibilitar a todos os educandos usufruir de uma educação de qualidade, conforme asseguram os direitos sociais. Todo o processo decisório realizado no período do governo militar manteve a subordinação das unidades federadas ao poder central, marcando a dominação da gestão pública e da elaboração da Constituição.

É dentro dessa conjuntura que a educação de adultos ganha importância dentro da agenda política nacional (HADDAD e DI PIERRO, 2000:113). O interesse por essa modalidade de ensino advém da busca por apoio político junto aos grupos populares e da necessidade de dar respostas às intensas manifestações populares na busca pelo direito de cidadania negado ao longo da história brasileira, mas já identificado como legítimo nos documentos oficiais e pela sociedade civil. A oferta do ensino foi utilizada como uma estratégia que também atendesse aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar, que passou a condicionar a um aspecto menor os aspectos pedagógicos das práticas e processos de ensino-aprendizagem à legitimação dos interesses burgueses e autoritários do regime. A começar, podemos citar como exemplo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de interesse tanto do capital como militar, como será explicitado adiante.

Em 1967, sob a ditadura, foi implantado o MOBRAL, tendo como presidente do programa Mário Henrique Simonsen. De acordo com Frigotto (2010:44-45), Simonsen defendia a eliminação das desigualdades encontradas na sociedade através do acesso à escola e de maiores investimentos na educação – foram identificados o reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e os elevados índices de evasão e repetência escolar, considerada um entrave diante à pretensão do desenvolvimento da nação –, dando, assim, uma resposta às aspirações desenvolvimentistas encontradas na ditadura militar. Vejamos, na tabela 1 a seguir, dados referentes aos índices de analfabetismo no Brasil para compreendermos o acesso à educação escolar.

Tabela 1

Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/1970

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6

* Não tivemos acesso aos dados de 1930.

** Dados extraídos de Galvão e Di Pierro (2012) e adaptado por nós.

De acordo com os índices do analfabetismo datados no interregno de 1920 a 1970, podemos observar o ritmo lento em que a proporção de analfabetos diminuiu ao longo dos anos. Essa morosidade decorre da perpetuação das relações monolíticas, hierárquicas e patrimonialistas da autoritária formação social brasileira. Nesse contexto, temos uma situação de desigualdade desenvolvida a partir das contradições estabelecidas e enraizadas na educação pública escolar, que consubstanciam para o conjunto da população um reflexo vagaroso do processo de expansão da rede pública de ensino e, em consequência, da democratização de seu acesso.

Ao mesmo tempo, temos a orientação ético-política das classes dominantes sob a formação daqueles que tiveram seus direitos à educação negados no passado. Ao marginalizar a classe trabalhadora da produção do conhecimento, admite-se que a escola pública perca sua finalidade pedagógica e não direcione o debate sobre seus desafios e perspectivas junto à sociedade. Reduzem-se, dessa forma, as possibilidades de se constituírem valores ético-políticos em termos do para quê e para quem educar e, como desdobramento, para qual sociedade fazê-lo.

Como exemplo desse direcionamento ético-político, temos a Lei Federal nº 5.692, promulgada em 1971 – a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, há a implantação do Ensino Supletivo expandindo o MOBREAL por todo o território nacional, configurando uma modalidade de ensino destinada à Educação de Jovens e Adultos com caráter compensatório e paliativo, ancorada no conjunto de postulados

básicos da teoria do capital humano¹¹ (FRIGOTTO, 2010). A emergência da concepção produtivista de educação nos leva a observar que

o pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz¹², se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. (SAVIANI, 2011:265)

Os postulados da teoria foram adotados pela ditadura e formularam as concepções, as políticas e as práticas educativas no Brasil, a fim de tirar o país do atraso em seu desenvolvimento. Nesse sentido, para Frigotto (2010),

a ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2010:44)

O conjunto de postulados da teoria baseia-se, portanto, em dois aspectos básicos de acordo com o autor: o primeiro é a tentativa de se mensurar a educação a partir do aspecto econômico e o segundo de vincular a educação à produção de capacidade de trabalho. Ambos os aspectos funcionam em simbiose para que conhecimentos, habilidades técnicas, valores e atitudes adquiridas no espaço escolar funcionem como potencializadores da produção na esfera do trabalho. (FRIGOTTO, 2010)

¹¹ A partir de Frigotto (2010), podemos ver também que a teoria do capital humano possui elementos da ideologia positivista e o estímulo à concentração e centralização, revelando os desequilíbrios causados pelo subdesenvolvimento e as contradições postas na relação capital-trabalho. A teoria tem como postulado a ligação entre o aparente desenvolvimento acompanhado da superação da desigualdade social, o que mediante a qualificação estará amparado pelo progresso técnico da produção, e na desqualificação, sujeito a um possível emprego ou subemprego. A educação, então, é a principal vertente do capital humano quando concebida como produtora e potenciadora do trabalho, corroborando, assim, para diferenciar o reconhecimento entre produtividade e retorno financeiro e conseqüente mobilidade social.

¹² Em 1967, Theodor Schultz publicou o livro “O valor econômico da educação”. A versão original do livro foi publicada nos Estados Unidos em 1963, já no Brasil veio a ser publicada dez anos depois, em 1973, tendo como título “O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa”.

A política educacional conduzida pela classe dominante, ao minimizar a formação de educandos jovens e adultos nos espaços educacionais, deixa de promover o discurso de igualdade de oportunidades, uma vez que tem como objetivo principal legitimar o regime ditatorial e seus interesses econômicos. Nesse contexto, a cidadania assume seu sentido clássico liberal e se distancia da realidade e das expectativas de vida dos trabalhadores brasileiros, alijando-os da compreensão crítica das contradições existentes a partir do disciplinamento e controle ideológico da força de trabalho.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000:118), o MOBRAL e o Ensino Supletivo implementados pelo bloco no poder “buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares”. Segundo os autores, as reformas educacionais realizadas na Educação de Jovens e Adultos ocorreram “ainda que apenas no plano formal, aos níveis do ensino fundamental e médio” e também pela ampliação da “possibilidade de acesso à formação profissional”. Assim, a educação de adultos passou a fundar o que Haddad e Di Pierro (2000) chamaram de “mito da sociedade brasileira”, traduzido pela possibilidade de ascensão social dos educandos jovens e adultos e das classes populares viabilizada por méritos individuais como apregoa a teoria do capital humano, gerando a crença de que o sistema educacional brasileiro, somado ao esforço individual, promoveria o fim das desigualdades produzidas pelo contraditório modo de produção capitalista.

À luz do regime civil-militar, de acordo com Alvarenga (2010:150), o MOBRAL, ao longo dos seus 15 anos de duração, iria fortalecer a ideia do analfabetismo como responsabilidade individual dos sujeitos e um problema de causa isolada. Em outros termos, não o relaciona em nenhum instante às questões de ordem social, política e econômica responsáveis pela sua geração, além de colocar a alfabetização como um pressuposto para fortalecer a ideologia do modelo econômico desenvolvimentista adotado pelo bloco no poder e pela burguesia industrial. Além disso, o enquadramento legal disponível na Lei nº 5.692/71 consagra a ampliação da escolaridade obrigatória, que passa de quatro para oito anos e que torna compulsória a profissionalização do 2º grau, gerando reflexos na exigência de certificação para o trabalho que, por sua vez, gera a procura pelos exames suplementares oferecidos nos centros de estudos supletivos. Desse modo, a visão sobre o analfabeto e o analfabetismo traduz o projeto político, econômico e social formulado pelas elites, tornando a cidadania dos jovens e adultos trabalhadores subordinada a esses aspectos.

Numa sociedade como a nossa, fundada em relações sociais, políticas e econômicas desiguais e excludentes, condicionar ao ordenamento da escrita o movimento de compreensão que homens e mulheres devem fazer sobre a realidade significa querer subordinar esse movimento à visão de mundo e à ética das classes dominantes, já que estas tentam tornar invisíveis e inaudíveis – portanto, incompreensíveis – as contradições produzidas pelo modelo de sociedade que defendem e tentam perpetuar. (Idem, *ibid*:161)

As reformas realizadas nos anos de 1960 e 1970, apoiadas nas políticas desenvolvimentistas, buscaram assegurar a formação do capital humano capaz de acelerar o desenvolvimento econômico ao vincular a educação, o mercado de trabalho e a mediação dos órgãos governamentais de interesses externos e internos na reorganização da educação brasileira. É imposta a reforma do Ensino Superior através da Lei nº 5.540/68, que tem por objetivo oferecer uma resposta às demandas crescentes por Ensino Superior, principalmente as camadas médias urbanas e dar substância ao crescimento econômico. As leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 se complementam com o anseio de reformar a organização escolar brasileira.

Ao analisar o significado da educação no desenvolvimento da economia durante a ditadura civil-militar, Romanelli (2009:196) constata uma crescente na demanda social de educação e, como desdobramento, a crise no sistema educacional brasileiro. Influenciados pela demanda de força de trabalho associada à produtividade do sistema escolar e as recomendações das agências internacionais e sua colaboração financeira, buscou-se uma justificativa para as assinaturas dos convênios entre o Ministério da Educação (MEC), seus órgãos e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O objetivo desses acordos era promover a abertura para o planejamento, a execução orçamentária e a cooperação financeira presidida por essa Agência, a fim de organizar as diretrizes do sistema educacional brasileiro. Os acordos realizados nesse período ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID” e, segundo a autora, a ajuda internacional resultou em maiores benefícios ao país colaborador do que para os países em benefício. A educação orientada conforme os Acordos visava implementar uma visão tecnicista e liberal na qual seria concebida a formação de trabalhadores aptos a exercerem suas funções nas crescentes indústrias. Esse processo acaba por abalar as condições de escolarização, de vida e de trabalho da classe trabalhadora, desencadeando mudanças nas formas de sua organização política e diminuindo a compreensão da educação enquanto constituição histórica e emancipadora dos sujeitos sociais. Fora prevista também nos Acordos a extinção dos Diretórios

Centrais de Estudantes (DCE) e da União Nacional dos Estudantes (UNE), substituindo-os pelo Diretório Nacional de Estudantes (DNE). Além disso, embora os acordos fossem anunciados com caráter provisório em seus textos, atuaram de forma permanente e proclamaram as bases da organização do sistema de educação.

A partir de Romanelli (2009:226), vemos que o Governo após 1964 se viu imbuído da necessidade de reestruturar todas as estruturas do ensino, uma vez que os investimentos em educação se faziam cada vez mais importantes para obter o êxito na expansão econômica e no enfrentamento imediato dos problemas educacionais mais flagrantes e agudos apontados nas mobilizações estudantis, desencadeando uma crise no sistema educacional e demandando soluções eficazes em curto prazo. Em contrapartida, tornava-se necessário controlar os protestos estudantis e, sobretudo, as greves, mesmo que através da contenção por meio da força e da destruição dos instrumentos organizativos, pois as medidas mostravam-se capazes “de impor a ordem e, ao mesmo tempo, as reformas”. Para tanto, é decretado o Ato Institucional nº 5 (AI – 5), em 13 de dezembro de 1968, que rompe com todos os direitos assegurados aos brasileiros, sobretudo civis e políticos, e ainda concede ao Presidente da República o poder de transitar tanto na esfera executiva quanto na legislativa. A repressão após sua promulgação se torna ainda mais intensa àqueles que se opunham ao governo e, assim, líderes estudantis e partidários foram perseguidos, outros presos e/ou torturados e alguns até mortos, restando a clandestinidade para as organizações, sobretudo as estudantis e sindicais.

Na ditadura, houve a implementação de estratégias de adequação entre o modelo político e econômico e as reformas na educação, de bases capitalistas, situadas dentro de um amplo contexto de tensões políticas que marcaram esses anos. Durante o regime, avançaram-se os processos de urbanização da população e de industrialização iniciado nos anos 1930 e acentuados com o governo Juscelino Kubitschek (1955-1960). A indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB), sendo incentivada a produção de bens duráveis. Passada a fase inicial de ajuste estrutural, o ritmo de desenvolvimento acelera-se, introduzindo o país na fase conhecida como “milagre econômico”, processo de crescimento econômico vivido entre 1968 e 1974. Para tanto, projetos de grande porte são concebidos e realizados, sendo viabilizados investimentos em infraestrutura com a disponibilidade externa de capital e a determinação dos governos ditatoriais, passando o Brasil a ser identificado como um possível aliado das grandes potências mundiais. É também o período da pressão

realizada pela classe média por educação, que serve de estratégia ao governo de conter a demanda pelo Ensino Superior e incentivar a formação profissional na conclusão do então 2º grau. Nesse contexto, justifica-se novamente a Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

Esse mesmo período se caracterizou por violenta repressão e implacável censura impostas pela ditadura ao buscar viabilizar economicamente seu projeto modernizador. Para a política educacional implementada na ditadura, o período de 1964 a 1968 foi importante na materialização das intenções, ajustes e controles, “reprimindo com furor inaudito as propostas, experiências, movimentos e instituições que ensaiavam e/ou realizavam alternativas tendentes a democratizar a política, o sistema e os processos educativos, vinculando-os às necessidades de base da massa da população” (NETTO, 2011:58). Ao mesmo tempo, pode ser considerada uma época de efervescência na produção e difusão cultural e intelectual (teatro, cinema, literatura e música popular), influenciada pelo engajamento e desejo de transformação dos movimentos sociais e experiências novas, criativas e críticas envolvendo toda a sociedade. Envoltos com o discurso de esquerda, os movimentos de tendências democráticas e populares estudantis buscavam conscientizar o povo brasileiro, procurando entender sua opressão e seus processos de exploração por meio da espoliação, conduzindo-os ao plano da contestação ao regime e à busca por transformação, à revolução. Nesse sentido, Netto (2011:57) explicita, de forma notória, a questão educacional como prioridade de uma sociedade que se deseja igualitária na distribuição dos bens materiais a todos, no seio do apelo antiditatorial liderado pelos movimentos estudantis.

Também no decorrer desses anos, a UNE promoveu eventos em que os principais pontos de discussão eram a educação, as universidades brasileiras, a vulnerabilidade das classes populares e a realidade social. Desses eventos e de suas decorrentes discussões, resultaram documentos e textos da UNE, alertando para o desenvolvimento e as influências do capitalismo no Brasil e o engajamento dos estudantes a favor da classe trabalhadora e do direito à educação para essa classe. Entre os anos de 1969 e 1973, a tentativa de unificar a luta e a resistência das massas em oposição à ditadura ocorreu pela luta armada. Ao discorrer sobre tal estratégia de luta, Sales (2008), a partir da citação de Marighella, revela que

(...) ninguém espera que a guerrilha seja o sinal para o levante popular ou para a súbita proliferação de focos insurrecionais. Nada disso. A guerrilha será o estímulo para o prosseguimento da luta de resistência por toda parte. Para o aprofundamento da luta pela formação da frente-única antiditadura. Para o esforço final da luta de conjunto, de todos os brasileiros, luta que acabará pondo por terra a ditadura. (MARIGHELLA, 1979:49 *apud* SALES, 2008:205)

Podemos afirmar que houve a criação de uma via alternativa de luta contra a ditadura através da guerrilha, com a qual se buscava desencadear na sociedade a consciência revolucionária na busca por mudanças e condições de vida igualitárias para todos, romper com o imperialismo norte-americano e as forças militares brasileiras. Pode-se compreender, assim, que os governos ditatoriais provocam entre os opositores uma redefinição na sua atuação como organização social no início dos anos de 1970. Devido à intensa repressão da ditadura, alguns opositores optaram pela resistência a partir de organizações armadas clandestinas. Já na metade dessa década, há o retorno das mobilizações estudantis novamente e o surgimento de inúmeros movimentos como, por exemplo, os movimentos feministas, movimentos em busca de desaparecidos políticos, movimentos étnicos, movimentos populares em luta pela escola pública e pelo acesso a níveis de ensino ainda negados nessa ocasião. A ausência de liberdade política fez surgir, também, em resistência ao regime de força, mobilizações em torno da luta pela anistia ampla, o fim do regime ditatorial e a favor dos direitos humanos. Todas essas reivindicações foram amplamente reprimidas pela ditadura.

A partir de 1975, o bloco no poder começa a sofrer os desgastes da crise econômica a partir de uma instabilidade que já vinha reduzindo a governabilidade do país desde os anos de 1970. Surge, assim, um desapontamento das camadas médias com o gradativo fim do “milagre econômico” e a perda da legitimidade do regime nos diferentes setores sociais, não justificando mais a ditadura imposta desde 1964. Um dos marcos geradores da crise que mudou a conjuntura internacional foi o impacto da alta do preço do petróleo e as medidas anticrise elaboradas pelos EUA, com apoio do BM e FMI (TAVARES, 1998) que, ao fim do decênio, provocaram a elevação abrupta das taxas de juros e de inflação no mercado internacional, promovendo uma instabilidade financeira nas principais economias mundiais.

O aumento abrupto nas taxas inflacionárias atuou em detrimento dos países emergentes e em benefício do imperialismo estadunidense e de economias como a do Japão e Alemanha, que utilizaram da crise econômica estrutural para absorver parte dos

recursos disponíveis e gerar investimentos na esfera internacional. Para tanto, foram implementadas novas formas de organizar o trabalho a fim de promover a capacidade competitiva por meio da reestruturação produtiva, inserindo novas tecnologias – engenharia robótica, microeletrônica, engenharia de produção – pautadas na acumulação flexível e na diminuição dos custos das empresas. Nesse contexto, as medidas adotadas na racionalização dos gastos das empresas geram malefícios para a classe trabalhadora, sobretudo dos países dependentes, pois se fragilizam os trabalhadores que são levados ao aviltamento de suas condições de trabalho e de vida e, aos poucos, passa-se a diminuir o número de seus funcionários e, para os remanescentes, os salários são reduzidos, provocando o desemprego estrutural no capitalismo.

Com as mudanças ocorridas a partir da reestruturação das relações trabalhistas no final da década de 1970, tanto dos países industrializados quanto dos países dependentes, ocorre a intensificação das críticas às mudanças a partir do surgimento de um novo sindicalismo e com a crescente organização popular dos movimentos de resistência. Diante da imposição das elites econômicas industriais e da tentativa do regime militar de se manter no poder, os movimentos de resistência se mostraram capazes de lutar coletivamente contra as práticas e ritmos atribuídos aos trabalhadores, “caracterizado por um discurso mais combativo, com forte referencial de classe, centrado na crítica à estrutura sindical e, principalmente, pela retomada da capacidade de protesto e participação dos trabalhadores através das greves” (MATTOS, 2007:10). Os movimentos sociais empreendidos por aqueles que experimentavam a contradição intolerável do capital visava, portanto, protestar contra e contestar as novas relações impostas nas mudanças estabelecidas pela nova dinâmica de acumulação capitalista mundial e seus geradores e, além disso, a classe trabalhadora, por meio das manifestações populares e greves, demonstrava seu poder decisório no processo de redemocratização política. A erupção dos movimentos grevistas evidenciou o grau de descontentamento da classe trabalhadora com o avanço capitalista e o regime militar, bem como a capacidade de resistência da classe em se organizar politicamente em entidades sindicais, mesmo que na clandestinidade, e sua disposição de luta. Nessa conjuntura, tais greves reforçaram o crescimento de lutas mais amplas que iriam desencadear no processo de transição do regime militar para o retorno à democracia.

Desse modo, a resistência e a luta pelos direitos políticos e sociais travados por meio dos setores progressistas e de esquerda tornaram-se componente central para a

organização da discussão sobre uma concepção de cidadania ampliada nos anos finais da ditadura civil-militar. Assim, na próxima seção, abordaremos sobre a transição democrática e a concepção de cidadania ampliada dela advinda.

2.2 – A luta pela ampliação da cidadania no processo de abertura política: continuidades e rupturas na EJA

O processo político no Brasil ocorrido entre o início da década de 1960, prosseguindo até a abertura política em 1985, corroborou para a discussão da elaboração de propostas políticas educacionais, a busca da retomada das liberdades civis e das organizações sociais, que haviam sido cerceadas durante o período militar e alinhadas com os interesses hegemônicos dos trabalhadores. Para manter a legitimidade do governo Geisel, objetivava-se promover a abertura política com a adoção de estratégias de transição de modo lento, gradual e seguro, desdobradas ao longo dos anos de 1970 e 1980. No entanto, Saviani (2011:414) considera que a “transição democrática”, como ele mesmo denominou, fez-se por mecanismos de preservação por meio da “obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” e mais, “visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica”.

O controle exercido durante a abertura tornava-se imprescindível para garantir o ritmo desejado pelo governo e, para isso, compartilhava-se da ideia de que o regime fora uma solução emergencial para afastar todos da ameaça do subversivo regime comunista e promover o país no desenvolvimento econômico. Agora, com a situação econômica do país relativamente estável e a política sob controle, seria o momento mais adequado para se iniciar o retorno à democracia diante das especificidades da realidade brasileira. Desse modo, a sociedade civil e política e as organizações estudantis passavam a se apresentar com menos repressão, a fim de recuperar os espaços negados. No processo lento de democratização, aos poucos os exilados políticos anistiados começaram a retornar ao Brasil, assim como também houve o retorno ao pluripartidarismo em 1979.

Em 1982, ainda na fase de transição do regime ditatorial para o regime democrático, a sociedade brasileira pôde retornar às urnas e eleger os governadores estaduais de seus respectivos estados. Tal direito havia sido suspenso pelo Ato Institucional nº 3 (AI-3), significando, assim, um avanço na luta pelas liberdades democráticas, atribuindo à sociedade civil uma conquista sobre o Estado ditatorial

instaurado pelos militares em 1964. O processo de democratização reinstaurado levou à derrota do regime militar em cerca de dez estados da Federação e em dez Assembleias Legislativas Estaduais, demonstrando o descontentamento da população frente ao regime e repressão aos direitos já conquistados. A esse respeito, Saviani (2011) afirma que os governos opositores ao regime militar buscaram implementar políticas públicas educacionais de interesses da classe trabalhadora. As experiências,

no entanto, esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país; e acabaram tendo duração efêmera. De qualquer modo, devem ser contabilizadas como ganhos da “década perdida”, pois se trata de tentativas que, em seus resultados positivos, ajudam os educadores a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades; e, em seus efeitos negativos, acautelam quanto às estratégias e táticas que devem ser acionadas para superar os obstáculos aos avanços preconizados. (SAVIANI, 2011:406-407)

Ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, houve o retorno do movimento operário e das greves sindicais – que não se restringiram ao setor metalúrgico, mas que também abrangeram o setor de serviços como funcionários públicos, professores e bancários – enquanto simultaneamente ocorria o declínio da ditadura. O sindicalismo brasileiro ganha uma nova dinâmica na região do ABC¹³ paulista e assume novas configurações sociais. Apoiado por intelectuais, políticos e representantes de movimentos sociais, é fundado, no início dos anos de 1980, o Partido dos Trabalhadores (PT). Tal criação tornou-se um marco para os movimentos populares que lutavam contra o regime militar, pois traçou novas lutas e construiu uma nova noção da luta coletiva entre os sujeitos, tendo como uma das principais lideranças do novo sindicalismo Luiz Inácio Lula da Silva.

Nessa conjuntura de abertura política, também foi criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em agosto de 1983. A CUT é o resultado do acúmulo das lutas realizadas no acirramento político que eclodiu no final dos anos de 1970, materializada no Primeiro Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). O Congresso trouxe significativas trocas de experiências entre os sindicatos das diferentes categorias

¹³ Sigla utilizada para se referir à região conhecida por ser tradicionalmente industrial. Inserida na grande São Paulo, as três cidades – Santo André, São Bernardo e São Caetano – possuem nomes santos, dados em ordem alfabética no ato de suas fundações, devido à influência da religião católica na região. É relativamente comum também encontrarmos hoje a sigla ABCD, tendo como acréscimo a cidade de Diadema.

trabalhistas que vinham em um processo crescente de mobilizações e dos movimentos populares em geral. Em meio a uma sequência de movimentos grevistas e manifestações públicas, a CUT caracterizou-se como uma central sindical, de âmbito nacional, que buscava romper com o sistema capitalista vigente e com a classe patronal por meio da correlação de forças, cobrando a ampliação dos espaços para a sedimentação da representação dos interesses da classe trabalhadora brasileira em seus mais diferentes níveis. Portanto, “a Central Única dos Trabalhadores, a CUT, não pretendia ser agente de um sindicalismo de resultados, mas uma força social para além do corporativismo, que propunha transformações radicais na sociedade”. (COUTINHO, 2002:29)

De acordo com a acepção de Coutinho, nesse período, teremos a emergência da noção de cidadania ampliada. A nova cidadania ou cidadania ampliada buscou romper com as formulações tradicionalmente vigentes no Brasil, tais como a noção de cidadania tutelada, uma vez que não se vinculou às estratégias da classe dominante e, por isso, esteve vinculada aos movimentos sociais populares imersos no Brasil ao final da década de 1970 e ao longo da década de 1980. A concepção de cidadania ampliada, portanto, trouxe a ideia de que o processo pedagógico deveria fortalecer os membros da classe trabalhadora através da valorização de suas práticas sociais, superando os valores dominantes por meio da obtenção de conquistas, o que se constitui tarefa educativa.

O movimento das Diretas Já (1983-1984) marcou a transição do regime instaurado em 1964 e o primeiro governo civil depois de cerca de vinte anos. A campanha das Diretas Já teve grandes proporções, levando milhares de pessoas – jovens, trabalhadores e políticos – às ruas, em protesto, pressionando o governo a realizar eleições diretas para Presidente da República. O movimento político de massas envolvido pelas greves, mobilizações e grupos sociais em luta ganhou repercussão também na imprensa e evidenciou o descontentamento popular, o anseio por mudanças e pelas liberdades democráticas. As exigências populares não foram acatadas de imediato e a Emenda Dante de Oliveira não foi aprovada, pois os deputados não aceitaram o pedido de eleições diretas. Dessa forma, a reivindicação veio por meio da eleição indireta e o Colégio Eleitoral elegeu, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Tancredo Neves cuja morte antes da posse levou José Sarney ao poder, em 1985. Ambos os candidatos eram oriundos de partidos que apoiaram a ditadura.

Mesmo com a crescente abertura política no país, os pressupostos ideológicos burgueses continuaram a orientar as decisões político-econômicas e socioculturais por

meio das relações clientelistas, patrimonialistas e privatistas presentes na sociedade brasileira. Para tanto, houve o confronto com as lutas travadas pelo campo democrático-popular, que buscou ampliar a noção de cidadania, tomada então como elemento de unificação e resistência. Ser cidadão, desse modo, significava vincular-se às experiências democratizantes pela via popular – resistir à opressão política, participar dos protestos populares e exigir mudanças.

O resultado de um período de vinte anos de ditadura civil-militar aberta mostra-se ao mesmo tempo um paradoxo para a sociedade brasileira, como assinala Frigotto (2002). De acordo com o autor, a sociedade brasileira

experimentou na década de 80 um rico processo de luta pela redemocratização, no sentido forte de democracia [...] A organização de parte da sociedade civil – novo sindicalismo, movimentos sociais, emergências de um partido popular de massa (Partido dos Trabalhadores – PT) – comprometida com as lutas históricas pela superação das relações sociais de cultura escravocrata, do latifúndio e da perversa distribuição de renda, que vêm mantendo o Brasil como uma das sociedades mais injustas e desiguais do mundo, logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da constituição de 1988. (FRIGOTTO, 2002:54)

A Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, contendo ao todo dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Carta Magna de 1988 aborda a educação em seus diferentes níveis e modalidades, nos seus mais variados conteúdos. Ao surgir no momento da abertura política, a Constituição propôs a incorporação dos adultos e analfabetos que tiveram o direito à educação negado, expressando o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). Somada a essas conquistas, também estão assegurados a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI) e o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I).

Como símbolo do retorno à democracia, a Constituição de 1988 trouxe consigo as ideias da cidadania ampliada ao se fundamentar na ideia do direito a ter direitos, incorporando parte das reivindicações traçadas pelos movimentos populares das últimas décadas. Assim, ao estabelecer as novas bases do ordenamento político brasileiro e dos direitos sociais, a Carta Magna ficou popularmente como Constituição “cidadã”. No entanto, apesar de ela garantir as eleições diretas, restabelecer o direito à participação popular na escolha de seus representantes políticos (voto direto e secreto), ampliar os direitos trabalhistas e legalizar o direito à livre organização política, não há rompimento com as estruturas de poder da burguesia brasileira.

Ao nos atentarmos para a análise dos dois últimos artigos citados, Haddad e Di Pierro (2000) apontam uma tendência da Educação de Jovens e Adultos na década de 1980, a da inserção no mercado de trabalho e a transferência dessa modalidade de ensino para o horário noturno. Paiva (2005:59), por outro lado, alerta para a relação existente entre educação, trabalho e certificação, “sem o qual não se qualifica para empregos”. E acrescenta: “Certificados, declarações são, frequentemente, a finalidade última do direito à educação, não importando se o direito exige o processo de ensino-aprendizagem para todos, o que efetivamente, em muitos casos, não chega a acontecer”. Dessa forma, verifica-se que a classe dominante estaria se utilizando da educação como um meio de atingir a classe dominada para atingir o seu fim, formar trabalhadores para ingressar no mercado de trabalho através da certificação, sem se apropriar dos conhecimentos básicos acumulados pelo homem e muitas das vezes sem desenvolver o senso crítico para os fatos que lhe são impostos de “cima” para “baixo”. Além desses fatores, há a tendência de deslocar para o ensino noturno os educandos jovens considerados em defasagem idade-série, aqueles que não se adéquam às normas escolares estabelecidas ou que se encontram com elevados números de repetência.

Ainda sobre as questões relativas à educação na Constituição de 1988, cabe mencionar a previsão para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (art. 124) e os esforços do poder público para suprimir o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental (ADCT, art. 60). O Plano Nacional de Educação (PNE) passa a ser discutido após a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), sendo votado e aprovado no Congresso Nacional pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, com vetos, através da Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001.

Para a eleição de 1989, foram lançadas diversas candidaturas. No entanto, o confronto final ficou entre Fernando Afonso Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, com diagnósticos de realidade e projetos de candidatura bem diferentes. A disputa ficou marcada entre a divisão “direita e esquerda”, ou seja, entre a disputa de projetos de caráter burguês e popular, tendo, ao final, a ascensão de Collor à Presidência da República. Para chegar ao poder, Collor consolidou perante a sociedade a imagem de um homem que seria capaz de promover a estabilidade do país e, para isso, teve como aliados os meios de comunicação, que construíram um culto à sua personalidade ao omitir seu passado. Em sua candidatura, Collor manteve um discurso incisivo e propôs o corte de mordomias e altos salários no serviço público. O então candidato fora um dos políticos que apoiaram a ditadura militar e, por isso, mantivera o apoio da ala conservadora e dos empresários, que temiam a eleição de um governo de esquerda, como se mostrava o de Lula e seus aliados e, além disso, foi “quem primeiro falou em privatização, em flexibilização do mercado de trabalho” (COUTINHO, 2002:29). Já Lula da Silva expressava claramente sua origem de retirante nordestino e sua ligação com as lutas operárias do ABC paulista. Lula também esteve ligado ao renascimento das liberdades políticas ao final da década de 1970 e a fundação do PT que, no passado, tinha, na sua essência, a representação da luta pelos direitos da classe trabalhadora. Em seus discursos públicos, Collor de Mello utilizou do binômio moralização/modernidade e de sua representação ligada às forças neoliberais e neoconservadoras que, ao mesmo tempo, eram contrapostas pelo discurso de esquerda de Lula da Silva que assustava a classe média e os grandes empresários. Isso porque Lula da Silva representava um projeto com caráter democrático popular e, dessa forma, “uma proposta diversa e alternativa, não só programaticamente (prioridade do público, distribuição de renda etc.), mas também no terreno da organização social e da representação dos interesses” (Idem, *ibid*:29).

Em dezembro de 1989, depois de uma acirrada disputa no segundo turno e apesar do avanço sindical e popular, que se colocava como alternativa de poder, Fernando Collor de Mello foi eleito Presidente da República. Contudo, o presidente fora perdendo o prestígio popular e seu governo sofrendo acusações de corrupção. Em seu terceiro ano de mandato, Collor recebe fortes acusações de que estaria envolvido em esquemas de corrupção, formando-se logo em seguida uma Comissão Parlamentar de Inquérito, que logo confirmara seu envolvimento. Alguns meses depois, sobre fortes influências das manifestações populares, da pressão político-social do campo da

esquerda e do apoio da Rede Globo de Comunicação, como assinala Frigotto (2002:55), é autorizada pela Câmara de Deputados a abertura do processo de *impeachment*. Em dezembro de 1992, o Senado Federal aprovou o *impeachment* do Presidente Collor de Mello, banindo-o por oito anos da vida pública.

O Parlamento votou o *impeachment* porque havia caras-pintadas nas ruas; porque havia uma ativação do lado progressista da sociedade civil, que se opunha à política liberal-corporativista que tenta despolitizar a sociedade, que minimiza a democracia, que busca reduzi-la na prática. (COUTINHO, 2002:30)

Houve também um apoio de setores conservadores, que não se sentiam representados por Collor. O *impeachment* de Collor foi comemorado como uma conquista recente da democracia brasileira. Para o referido autor, Collor fora uma solução política inesperada para a elite brasileira e não correspondia aos tradicionais políticos eleitos no passado e sua ingerência política de ajustar a sociedade brasileira à mundialização do capital.

Em 1990, Collor adota como uma medida para a educação que gera mais uma descontinuidade no processo das políticas da Educação de Jovens e Adultos, a extinção da Fundação Educar, que alguns anos antes havia sucedido o MOBREAL. Para Haddad e Di Pierro (2000), essa foi apenas uma das iniciativas adotadas pelo governo que

fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultânea à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação. Nesse mesmo pacote de medidas foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o fundo que nas duas décadas anteriores financiara o MOBREAL e a Fundação Educar. (HADDAD e DI PIERRO, 2000:121)

Para os autores, a extinção da Fundação Educar deixou os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições envolvidas surpresas, pois, a partir daquela decisão, perderiam o financiamento estatal e do voluntariado das pessoas jurídicas, passando, desde então, a ter que custear as responsabilidades que envolviam as atividades educativas mantidas por convênios com a Fundação. Haddad e Di Pierro (2000:121) colocam a medida adotada como “um marco no processo de descentralização da

escolarização básica de jovens e adultos”, pois a modalidade passa por transferência direta a “responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios”. Dessa forma, as matrículas do ensino básico de jovens e adultos passam a ter um crescimento contínuo nos municípios, concentrando-se nas séries iniciais, enquanto, nos estados, concentraram-se as matrículas no segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio. Verifica-se, também, com tal medida, uma priorização do financiamento público para o Ensino Fundamental e uma transferência de responsabilização da Educação de Jovens e Adultos para a esfera privada, vinculando cada vez mais seus interesses às exigências de mercado.

A UNESCO definira o ano de 1990 para ser desenvolvido o Ano Internacional da Alfabetização. No ano de 1989, a Fundação Educar, juntamente com o MEC, começara a desenvolver as atividades – convocar uma comissão com especialista na área, que se denominou Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) – relacionadas à tarefa, para que assim pudessem discutir as ações que seriam propostas. No entanto, a CNAIA foi desfeita com a extinção da Fundação Educar no governo Collor de Mello. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que, durante a gestão do governo Collor, havia a promessa de implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em substituição à Fundação Educar. No entanto, houve apenas algumas iniciativas isoladas, não passando para o plano das ações. Para a elaboração do PNAC, houve o envolvimento de representantes da sociedade civil e de instâncias subnacionais de governo. No documento, constava, dentre outras medidas, a transferência de recursos federais que eram destinados à extinta Fundação Educar para as instituições públicas, privadas e comunitárias, para que assim promovessem a alfabetização e o avanço dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos e, por último, pretendia-se reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos primeiros cinco anos subsequentes à implementação do programa. Após o *impeachment* de Collor, seu sucessor, o vice-presidente Itamar Franco, não colocou o PNAC em prática, deixando-o arquivado.

Ao analisarmos a concepção de cidadania expressa no PNAC, identificaremos que o programa mostrou-se pouco sensível às demandas sociais por Educação de Jovens e Adultos. Isso porque a referência social da EJA no PNAC atendia aos grupos que a frequentavam a partir de ações paliativas e isoladas, e não como um direito em uma sociedade em que o conhecimento adquirira centralidade para os processos de socialização. Desconsiderava-se, portanto, uma formação pautada nos fundamentos

técnico-científicos do atual desenvolvimento social articulada às demandas dos trabalhadores por igualdade de condições sociais, econômicas e políticas. De acordo com Carvalho (2011), as ações de Collor para a EJA mostraram-se sobre uma inflexão, ainda mais se tomarmos como referência as garantias estabelecidas na Constituição de 1988, permitindo-nos afirmar que seu governo reforçou a perspectiva de uma cidadania tutelada.

Vê-se que, no governo Collor, houve uma descontinuidade nas políticas relacionadas à EJA, justamente no ano em que se comemoravam e propunham-se novas ações na alfabetização. Assim sendo, discutiam-se e apresentavam-se propostas em todo o país, em diversos eventos, com o intuito de pôr fim ao analfabetismo no Brasil. De acordo com Alvarenga (2010), ao negar o direito à Educação de Jovens e Adultos, cumpre-se o papel de servir à economia, legitimando um modelo econômico excludente, mantendo, dessa forma, os trabalhadores da EJA marginalizados por essa elite econômica ao longo dos séculos. Esse mesmo modelo econômico seria confirmado nas políticas educacionais governamentais no decorrer da década de 1990. Além disso, nas palavras de Frigotto (2002),

Collor de Mello assume a Presidência da República incorporando o ideário que vinha se afirmando de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, de que estávamos iniciando um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia – e do qual estamos defasados e ao qual deveríamos irreversivelmente nos ajustar. Esse ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial. (FRIGOTTO, 2002:55)

Analisar o processo de construção do neoliberalismo no Brasil exige que observemos suas estratégias a partir de Collor de Mello, quando este se sobrepõe aos projetos de caráter democrático-popular. Os ajustes neoliberais terão como um de seus principais alvos a educação, garantindo, assim, as condições exigidas pela nova lógica da economia voltada para o mercado e para a consolidação da ideologia globalizada.

A vitória eleitoral de Collor de Mello também significou a recomposição dos contornos para a nova cidadania, que iria se consolidar com o projeto neoliberal. Nesse movimento, teremos a compreensão social do que seja cidadania redefinida nos preceitos pautados em soluções individualizantes, nas noções de filantropia, colaboracionismo e voluntariado, no estímulo à inclusão social e respeito às

diversidades. Tais mudanças sobre a compreensão social do conceito de cidadania irá assegurar a formação de um novo padrão de sociabilidade no país

2.3 – EJA e filantropia no contexto da ofensiva neoliberal

No decorrer dos anos de 1990, verifica-se que os governos sucessores darão continuidade ao pacto político-econômico com as elites neoliberais brasileiras e os organismos internacionais aliados. O Brasil passa a fazer parte de um período marcado pela ofensiva burguesa e se adapta novamente aos pressupostos do capitalismo mundial, reconfigurando a ofensiva burguesa no país (BEHRING, 2008). Além disso,

a década de 1990, sob a perspectiva dos trabalhadores, difere muito da anterior em que foi possível a Construção do “novo sindicalismo”, da CUT, do PT e a realização de gigantescas mobilizações de massas, como nas “Diretas, Já”. Neste período, a perspectiva classista e autônoma das entidades foi construída e afirmada. (LEHER, 2002:196)

O projeto neoliberal segue com a gestão do vice de Collor, Itamar Franco (1992-1994), isto é, a presidência muda, mas o projeto da classe burguesa continua, pois Franco não rompe com a lógica neoliberal instaurada por seu antecessor e os movimentos sociais perdem um pouco seu vigor na luta contra essa política econômica. Nesse contexto, “seus movimentos serão no sentido de recompor uma articulação política, a mais ampla possível, para dar sustentação e condições de governabilidade ao mandato tampão” (BEHRING, 2008:154).

Nesse momento de reajuste e de desacerto entre as demandas postas pela sociedade e as respostas dadas pelo Estado, pode-se considerar que, mesmo a educação sendo declarada como a prioridade do governo, ela passa a receber ínfimos investimentos no campo educacional, sendo um exemplo dessa prática a extinção da Fundação Educar. De acordo com Frigotto (2002), esse período - Itamar Franco (1992-1994) e FHC, em suas duas eleições (1995 a 1998 e 1999 a 2002) -, fica marcado pela substituição explícita das políticas públicas educacionais. Assim,

no âmbito organizativo e institucional a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço prestado e adquirido no mercado ou na filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado”, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não necessitam de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários. (FRIGOTTO, 2002:59)

Há, portanto, uma intensificação do controle sobre o desenvolvimento das atividades pertinentes às instituições escolares. Nessa perspectiva, a escola se vê obrigada a realizar uma política que impõe o quê, como, por quê, quando, para quê e para quem fazer. Além disso, também direciona quem irá executá-la na prática, isto é, educandos, educadores e pais, sem que se apreenda qualquer tipo de diálogo com os envolvidos no processo pedagógico e de aprendizagem. Na medida em que a escola pública é chamada a contemplar interesses e necessidades divergentes e, invariavelmente antagônicos, que atravessam as relações sociais, perdem-se os interesses, as expectativas e as concepções de mundo da classe trabalhadora e, portanto, seu caráter de cidadania.

Desse modo, o conservadorismo de poder constituído no governo Itamar Franco em torno de FHC, então à frente do Ministério da Fazenda, gera sua eleição em 1995 e o avanço neoliberal no país. Assim, tornou-se possível a implementação de inúmeras contrarreformas, a privatização de setores importantes da economia e da regressão de muitas conquistas sociais expressas nos direitos sociais assegurados na Constituição de 1988. Além disso, o projeto neoliberal de governo também prevê o Estado gerencial, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais e a exploração das riquezas nacionais em prol de grupos econômicos e interesses transnacionais, além da terceirização de serviços públicos.

O resultado dos sete anos do Governo Fernando Henrique Cardoso mostram que as conquistas da década de 1980 foram sendo uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia e da atração de capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. A ditadura das leis do mercado, vale dizer do capital e, particularmente, o capital financeiro especulativo, condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. (IDEM, Ibid:55-56)

Nesse período, incorporaram-se novas estratégias de dominação no bloco no poder, que passou a dissolver, aos poucos, os conflitos sociais e disputas ideológicas, consolidando a perspectiva de coesão cívica, em que os sujeitos tornam-se indivíduos e abdicam de sua organização de classe em prol do bem coletivo. As ações governamentais visaram difundir a noção de cidadania ativa e a participação/responsabilização social, assegurando a consistência e a naturalização da nova sociabilidade capitalista. Iniciativas políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos também permaneceram marginalizadas e fragmentadas, mostrando a indiferença e negligência em relação à democratização do acesso à escolarização desse público. Vejamos na tabela 2 os índices que demonstram a manifestação de dominação sobre esses sujeitos.

Tabela 2

Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1980-1991

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1991	95.837.043	19.233.758	13,6

*Dados extraídos de Galvão e Di Pierro (2012) e adaptado por nós.

Como podemos ver na tabela 2, com o crescimento da população brasileira, o número absoluto de analfabetos manteve-se contínuo, tendo declinado no final do século XX. O decréscimo do número de educandos analfabetos, em parte, pode ser explicado pelos efeitos da reestruturação produtiva na educação. Isso porque a gestão das novas formas de dominação propiciou a afirmação do neoliberalismo, esvaziando a historicidade e a concreticidade da ideia de democracia, ao reforçar a exigência da maximização dos lucros capitalistas mediante a intensificação da exploração do trabalho. Para tanto, fez-se necessário formar força de trabalho apta às inovações advindas do processo de reestruturação produtiva, apoiando-se na ideia de formar um novo tipo de trabalhador, isto é, um homem empreendedor, polivalente e flexível.

Sob essa configuração, as reformas educativas enfatizavam a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, adequando-se aos ditames apregoados pelos acordos dos organismos internacionais. Assim, foi negada a

efetivação dos direitos sociais de forma universal, implementando-se um processo de “desmonte da esfera dos direitos, vale dizer, da esfera pública e passam a produzir políticas de ‘alívio à pobreza’” (FRIGOTTO, 2002:57). Com a mesma postura crítica, Paiva (2005) faz as seguintes observações:

restavam os programas compensatórios de assistência social, sem a responsabilidade do referido Ministério. As ofertas “públicas” que surgiram a partir daí vieram pelo viés da assistência social, obra de voluntários, uma vez mais alívio para a pobreza. A visão estreita que esta concepção encerra deixa de incorporar toda a construção até então feita, em que a educação de jovens e adultos é vista como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologias, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo – especialmente a partir do fenômeno da globalização – vem conferindo à história. Na contramão, as políticas governamentais promovem a exclusão, deixando de garantir o direito à “cidadania inteira” a tão largo contingente populacional. (PAIVA, 2005:198)

No bojo dessas ações governamentais, a Educação de Jovens e Adultos continuou em uma posição marginal nas políticas públicas de âmbito nacional, relegada à segunda categoria, mostrando que, no Brasil, nunca houvera um processo de universalização dos direitos considerados basilares, mas, sim, um tom caritativo assistencialista, isto é, um favorecimento que se presta e não um direito que se assegura. Progressivamente, a concepção da EJA foi definida em regime de colaboração, e a responsabilidade de promovê-la e universalizá-la, sobretudo na educação básica, foi repassada aos estados e municípios, acentuando-se mais sobre os últimos, sem nem ao menos dar-lhes condições e recursos para cumprir tal objetivo, reforçando as tendências de descentralização do financiamento.

Dessa forma, a reforma educacional iniciada no primeiro mandato de FHC, no ano de 1995, foi implementada sob o imperativo da racionalização e redistribuição dos gastos públicos em favor do Ensino Fundamental, que se tornara obrigatório na Constituição de 1988, e de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotada pelo governo federal. Um dos principais instrumentos da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/96, que suprimiu o artigo da Constituição de 1988 que imbuía à sociedade e aos governos a obrigação de acabar com o analfabetismo e de universalizar o Ensino Fundamental em um prazo de dez anos, ou seja, em 1998, isentando o governo federal de aplicar recursos para atingir esse objetivo. Seguindo essa orientação, visava-se reduzir custos, encargos e

investimentos públicos na educação, buscando senão transferi-los, ao menos compartilhá-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. Assim, com a nova redação encontrada na emenda constitucional, é criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Nele, parte dos recursos públicos vinculados à educação era depositada nas unidades federadas em um Fundo contábil, que posteriormente era redistribuído entre os governos estaduais e municipais, de acordo com as matrículas registradas no Ensino Fundamental regular nas respectivas redes de ensino (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. (IDEM, *ibid*:121)

Vemos, portanto, que os municípios foram impedidos legalmente de usufruírem dos recursos do FUNDEF, pois, usando de uma política focalizada, excluía-se etapas e modalidades educacionais, sendo compreendido apenas o Ensino Fundamental regular. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos não era prioridade dos municípios, mas, ao mesmo tempo, educadores e movimentos sociais engajados lutavam pela derrubada dos vetos ao atendimento das modalidades excluídas, na tentativa de reverter a injustiça social feita a esse público, privando-o do direito à educação básica.

Pautando-se nos princípios de uma cidadania tutelada, a compreensão teórica e política para a emancipação de jovens e adultos reforça e é reforçada pelas exigências da produção capitalista nos anos de 1990. Traz-se, portanto, a noção de formar força de trabalho a partir dos interesses da burguesia brasileira associada à internacionalização capitalista em tempos de reestruturação produtiva, produzindo uma sociedade de exclusão e desintegração social. Desse modo,

à medida que as políticas educacionais vão sendo postas em prática, vai adquirindo maior nitidez a função social da escola, nessa conjuntura, em todos os níveis e modalidades de ensino. Evidencia-se, cada vez mais, que o papel da escola, nesta perspectiva, consiste na efetivação da submissão técnica e ético-política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira. (NEVES, 2002:172)

Em 1996, oito anos depois da promulgação da Constituição de 1988, a LDB nº 9394 passa a regulamentar a educação. A LDB foi promulgada após intensos debates de organizações científicas, políticas e sindicais e das estratégias do governo Cardoso, que visava subordinar as reformas educativas no plano organizativo e pedagógico aos projetos de ajuste econômico-social. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a longa tramitação da LDB e as inúmeras emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo nada mais eram do que uma estratégia praticada a fim de alongar o tempo para progressivamente implementar as reformas educacionais por meio de decretos e outras medidas políticas. De acordo com os autores, tal medida foi adotada pelo bloco no poder porque o pensamento dos educadores e dos movimentos sociais envolvidos com a discussão da proposta da LDB não corroborava com a ideologia e com os ajustes políticos adotados pelo seu governo e, por isso, foram severamente combatidos e rejeitados e as decisões tomadas “pelo alto” ou pela simples troca de favores.

A Educação de Jovens e Adultos é abordada na Seção V, artigo 37, em que é afirmado que a modalidade destina-se àqueles que não tiveram acesso aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade adequada. Já os parágrafos 1º e 2º reiteram que os sistemas de ensino deverão assegurar gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais por meio de cursos e exames supletivos, respeitando a base nacional comum curricular, de acordo com as características específicas do alunado e garantindo o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

Uma mudança importante ocorrida na seção de jovens e adultos na LDB 9.394/96 foi a alteração das idades para que os possíveis alunos pudessem se submeter aos exames supletivos, fixando de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio. Tal mudança nos mostra aspectos que levam à facilitação da certificação que propicia a procura pelo ensino supletivo ao integrar a EJA ao ensino básico comum de forma orgânica, ou seja, a aceleração dos estudos deixa de ser vinculada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos, sendo ampliada ao ensino básico como um todo (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Vê-se, portanto, que, apesar de a LDB reconhecer o direito à EJA, a nova lei acabou por deixar de forma marginalizada uma série de iniciativas que dessem condições mínimas para que esses educandos pudessem ter o direito à educação reconhecido e, ao mesmo tempo, serem

promovidas pelo poder público medidas que garantissem os meios necessários para o exercício desse direito.

Assim, para Frigotto e Ciavatta (2003), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 significou uma inflexão como projeto educativo para a classe trabalhadora. Isso porque, ao longo do moroso processo de negociação, o projeto proposto pela sociedade civil sofrera sínteses e densas modificações. Em contrapartida, o governo, que não havia apresentado projeto algum de LDB, foi beneficiado de acordo com suas necessidades. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003:109), a LDB se apresentou de maneira minimalista, isto é, “em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e ‘compatível com o Estado Mínimo’”. Com efeito, desse modo, a noção de cidadania para a transformação social é enquadrada à lógica dos interesses do capital.

Na segunda metade da década de 1990, buscando resistir às diluições dos direitos educativos conquistadas no retorno à democracia, temos o regresso dos movimentos de educação de adultos. O movimento procurou manter, desde o princípio, sua descentralização. Para tanto,

o movimento adotou, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, mediante a constituição nos estados de fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. São espaços abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, têm caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção. (DI PIERRO, 2005:1130-1131)

Desse modo, os movimentos de educação de adultos buscaram afirmar os compromissos firmados pelo país na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada pela UNESCO em Hamburgo, em 1997. Nos anos posteriores, utilizaram como estratégia de articulação em rede para se organizarem anualmente, em colaboração com as três instâncias de governo, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA'S). Nesse instante, o movimento tenta influenciar nas políticas públicas em âmbito nacional.

As primeiras questões colocadas pelos ENEJA's aos dirigentes educacionais estavam voltadas à articulação entre os programas de alfabetização e os níveis mais elevados de escolarização; ao financiamento da educação pública e das políticas de

fundos que se encontravam marginalizadas em relação à modalidade EJA; à inclusão da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas de ensino e à importância da formação inicial e continuada de educadores, uma vez que os educandos da EJA guardam especificidades em relação aos demais. Vê-se, desse modo, que a agenda política dos ENEJA's exprimem os principais desafios postos à política educacional de educação de jovens e adultos na atualidade.

Também na segunda metade da década de 1990, surgem três programas desenvolvidos pelo governo federal, tendo como público alvo os educandos jovens e adultos. São eles: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR). O primeiro, criado em 1997, na primeira gestão do governo FHC, utiliza da política focalizadora e compensatória para desempenhar suas ações, que estavam concentradas em áreas de maior índice de pobreza e analfabetismo. A tese da inferioridade do analfabeto é mantida pelos idealizadores do PAS sendo, assim, sustentada a convenção da incapacidade e improdutividade desse contingente populacional, tendo, na alfabetização, a resposta para esse mal e, na escolarização, uma possível fórmula para tornar o educando não alfabetizado um cidadão. O segundo, apesar de ser um programa do governo federal, era executado em articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), (HADDAD e DI PIERRO, 2000). As ações articuladoras subsidiaram as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do campo e meio rural, voltadas para a reforma agrária e para a melhoria educacional dos educandos jovens e adultos que se encontravam nos assentamentos. Já o terceiro operou de forma descentralizada, em parceria pública e privada, visando ampliar a oferta da educação ancorada na formação profissional, buscando proporcionar a qualificação dos educandos jovens e adultos, isto é, de parte da população economicamente ativa, a fim de fomentar força de trabalho com formação mais específica para o trabalho.

De maneira geral, as políticas educacionais para a EJA apresentadas acima possuem um sentido conservador de cidadania. As questões centrais apresentadas na integração escolarização e qualificação expõem de imediato a mutilação do direito social e subjetivo, tanto da escolarização quanto da formação profissional dos educandos jovens e adultos. Podemos assinalar, ainda, que as políticas públicas de escolarização e qualificação não atingem a esfera dos direitos sociais, uma vez que há a

cisão entre os interesses dos educandos da EJA e os interesses de formar por meio de um caráter paliativo e em conformidade com o mercado de trabalho.

Na formulação de novas leis que buscam uma perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional, surge o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que passa a estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito da EJA, concebendo-a como uma modalidade da educação básica. No Parecer, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, é incorporada uma nova concepção da Educação de Jovens e Adultos. Assim, Cury discorre na defesa do direito à educação para todos e, na linha de argumentação, estabelece como funções da EJA *reparar* a dívida social com os educandos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade dos seus estudos; *equalizar* o acesso à educação e permanência dos educandos jovens e adultos nas escolas e *qualificar* no sentido de uma educação permanente na formação do homem nas diferentes fases de sua vida. Desse modo, o Parecer nº 11/2000 apresentou avanços e limites. Avanço ao destacar que a EJA é um direito de todos e o reconhecimento da sua especificidade como uma modalidade, com finalidades e funções próprias e limites, ao não abordar que a desigualdade real posta na sociedade capitalista constitui-se em elemento fundamental que define a sociedade de classes e o Estado liberal.

Ao definir as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o Parecer 11/2000 afirma que cada vez mais são exigidos saberes diversificados em decorrência da reestruturação produtiva. Desse modo, ao serem privados dos saberes e conhecimentos requeridos pela moderna produção capitalista, os sujeitos veem-se excluídos das novas oportunidades do mercado de trabalho e ainda mais vulneráveis às novas formas de desigualdade. Trata-se, desse modo, de uma questão de mérito pessoal a maior ou menor capacidade de ascender socialmente, tornando o mérito um passaporte para a cidadania a serviço do interesse do mercado de trabalho (CHILANTE e NOMA, 2009).

O campo educacional, no período compreendido entre 1996 e 2001, é marcado pelo processo de construção do PNE, que resultou na Lei nº 10.172. De acordo com Di Pierro (2010), as questões colocadas em pauta geram controvérsias sobre a relevância da EJA na agenda das políticas educacionais. A afirmativa da autora pode ser compreendida ao fazermos uma retrospectiva dos acordos estabelecidos internacionalmente e da legislação nacional, pois ambos, em seus documentos, dizem que os seres humanos possuem o direito à educação, independente da idade e ao longo

da vida. No entanto, quando colocadas em prática, as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos são postas em segundo plano.

O embate pela formulação do PNE ocorreu através da polarização dos interesses em torno da EJA. Dessa forma, uma das propostas do PNE é feita pelo MEC e encaminhada ao Congresso Nacional, dando início a um processo de consultas e estudos realizados pelo INEP e apresentado em fevereiro de 1998 à Câmara dos Deputados na gestão de Paulo Renato sob a Lei nº 4.173/98. Concomitantemente à iniciativa do executivo federal, movimentos estudantis, sindicais e de educadores organizaram dois Congressos Nacionais de Educação (CONED) e apresentaram um conjunto de propostas alternativas para a educação da classe trabalhadora, tendo realizado inúmeros seminários, debates e encontros em todo o país, dos quais resultou uma proposta para o PNE que se denominou “o PNE da sociedade brasileira”, consubstanciado no Projeto de Lei nº 4.155/98. Para Di Pierro (2010), os anteprojetos do PNE, tanto do governo quanto da sociedade,

não diferiam quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras, nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular ou da educação continuada ao longo da vida. Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA. (DI PIERRO, 2010:942)

O PNE revelou-se, dessa maneira, um dispositivo legal situado nos marcos da concepção compensatória de EJA. Isso porque ambos os projetos não consideraram, de fato, a marginalização da Educação de Jovens e Adultos, ao projetarem metas ousadas de superação do analfabetismo absoluto e funcional. Logo, assimilaram as diretrizes educacionais dos organismos multilaterais, ao incorporarem os interesses da burguesia brasileira e diluírem as propostas em defesa da escola pública de qualidade. Mais uma vez, assim, a Educação de Jovens e Adultos enfrentou as reivindicações que mobilizam a escola pública no sentido de se articular a socialização dos bens culturais, tendo continuado a ser tratada como segunda categoria.

O PNE, instituído pelo Congresso Nacional através da Lei nº 10.172/2001, dedica um capítulo à EJA, tecendo uma minuciosa análise de reconhecimento da amplitude do analfabetismo absoluto e funcional de grande parte da população brasileira e a necessidade de políticas focalizadas para reverter a situação, com seu recorte

desigual nas zonas rural e urbana e, também, nas diferentes regiões do país, sendo subdivididas por idade, sexo e etnia. Para tanto, em suas diretrizes, o Plano vislumbrava atuar sobre a educação das novas gerações, de adultos e idosos, tendo esses educandos o direito público subjetivo ao Ensino Fundamental gratuito (Idem, *ibid*:944).

No tocante ao diagnóstico realizado, não houve implementação de estratégias ou metas que orientassem pela reversão do quadro exposto. Além disso, não se levou em consideração o debate e a luta da classe trabalhadora em torno da educação, pois, ao invés disso, incorporaram-se os interesses elitistas da burguesia brasileira diluídos nas propostas em defesa da escola pública. Nota-se, portanto, um descompasso entre o proclamado no PNE, tendo o documento não passado, assim, de uma “carta de intenções”, segundo aceção de Valente e Romano e utilizada por Saviani (2008:278).

Ao tratarmos da correlação de forças sociais presentes na sociedade brasileira em relação às políticas educacionais, torna-se importante levarmos em consideração os enfrentamentos cotidianos sofridos pela classe trabalhadora para manter sua condição de existência em padrões materiais mínimos e responder à exigência acerca do domínio da leitura e da escrita. Vejamos na tabela a seguir os índices de analfabetismo nos anos 2000.

Tabela 3

Brasil: Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por sexo segundo os grupos de idade - 2000

Grupos de idade	Total	Homens	%	Mulheres	%
Total	15.467.262	7.526.250	48,66%	7.941.012	51,34%
15 a 17 anos	432.005	287.005	66,44%	145.000	33,56%
18 a 24 anos	1.330.327	837.329	62,94%	492.998	37,06%
25 a 29 anos	1.040.647	618.652	59,45%	421.994	40,55%
30 a 34 anos	1.197.781	670.639	55,99%	527.142	44,01%
35 a 39 anos	1.252.178	668.772	53,41%	583.406	46,59%
Mais de 39 anos	10.214.324	4.443.853	43,51%	5.770.472	56,49%

*Dados extraídos de Galvão e Di Pierro (2012) e adaptado por nós.

De acordo com Galvão e Di Pierro (2012), aos poucos, o sistema educacional brasileiro vem incorporando os contingentes populacionais que, por diversos motivos, foram alijados do direito à educação. No entanto, apesar da difusão dos códigos de

leitura e escrita, o acesso e a progressão na educação básica são ainda muito seletivos e, portanto, mantêm fundamentos individualizantes e desiguais, pouco contribuindo para os interesses, as expectativas e as concepções de mundo daqueles que frequentam a EJA. O trabalho pedagógico que deve emergir traduz-se como dimensão impulsionadora do pluralismo existente, de criação de cultura, de formação identitária e mesmo de afirmação das diferenças na Educação de Jovens e Adultos.

2.4 – A EJA no século XXI: as exigências em torno da relação cidadania e trabalho

Após anos de disputa pela Presidência da República, contando com o apoio de novos e históricos aliados, o PT chegou ao poder. Com a vitória de Lula para a presidência do país, era depositada a esperança da classe trabalhadora brasileira por sensíveis mudanças na orientação da política educacional e na construção coletiva de um projeto político alternativo ao da classe burguesa. Criava-se, desse modo, a expectativa de que o projeto retomasse o crescimento do país em concomitância ao combate à desigualdade social, pois agora o país possuía um representante dos trabalhadores no poder.

A vitória eleitoral de Lula expressava a crítica de parte da população brasileira aos sucessivos governos neoliberais, a exaustão para com a contrarreforma neoliberal e a possibilidade de mudanças na conjuntura nacional. Dentro das expectativas, era aguardada como uma de suas primeiras medidas a derrubada dos vetos¹⁴ empregados pelo governo FHC no texto do PNE aprovado pelo Congresso Nacional, que impedia os poucos avanços previstos no financiamento da educação. No entanto, o que pôde ser visto foi um governo parcimonioso com a contrarreforma ocorrida no ano de 1995, dando continuidade ao projeto que favorecera a concentração de renda e a crise econômica, obtivera altos índices de desemprego e desigualdade social e renovara as parcerias do setor público com o privado na gestão do processo educacional, retirando o caráter público da educação e seu processo de universalização, diferentemente do que se

¹⁴ Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou, com nove vetos, a Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE. Com as medidas voltadas para o financiamento da educação vetadas, comprometeram-se os recursos financeiros que asseguravam a condição prévia e necessária para a viabilização das metas do Plano, determinando, assim, uma lógica de racionalidade financeira e de um governo neoliberal.

pregara publicamente antes de se eleger e de sua ligação estreita com os movimentos populares no passado.

Ao analisar o processo de reforma democrática ocorrida, Behring (2008:117) sinaliza que a ação no Brasil foi de modernização conservadora, pois houve a preservação dos elementos do passado e a ausência de rupturas políticas fortes. Em outros termos, a modernização se deu de forma não democrática, isto é, sem a participação e a incorporação de elementos populares e sob a hegemonia conservadora. Seria, portanto, “uma modernização sem modernidade, já que elementos decisivos desse encontro, numa acepção clássica, como a democracia e a cidadania, estão pouco presentes”. Vê-se, portanto, que Lula dá continuidade às políticas neoliberais implementadas pelo presidente que o antecederia, FHC, sendo, dessa forma, afastado do cotidiano de lutas e de organização da classe trabalhadora desempenhadas pelo PT na década de 1980.

Os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC. (SAVIANI, 2011:451)

De acordo com Boito Junior (2005a), o Estado brasileiro durante o governo Lula entra em sintonia com a burguesia interna industrial e agrária. Isso porque passou a estreitar sua relação com o bloco no poder, proporcionando uma melhor política de exportação centrada no agronegócio, nos recursos naturais e produtos industriais de baixa densidade tecnológica e melhorias na balança comercial. A política adotada pelo governo Lula reforça, portanto, que “o resultado econômico dessas mudanças tem sido o de propiciar um novo lastro ao modelo capitalista neoliberal e o seu resultado político, o de ampliar o apoio da burguesia brasileira a esse modelo” (BOITO JUNIOR, 2005a: 239). Assim, a medida política econômica adotada pelo governo Lula é uma ampliação e continuidade das iniciativas implementadas pelo governo FHC em seu segundo mandato, isto é, as políticas do bloco no poder apresentam propostas de dinamização do capitalismo na sua fase financeira. No entanto, como não houve o rompimento com o projeto antagônico, as propostas políticas buscaram contornar as dificuldades advindas

das contradições próprias do modelo capitalista neoliberal, procurando atender aos interesses da burguesia brasileira, sem alterar as relações de classe.

Nesse sentido, as políticas para a educação no primeiro governo Lula da Silva são regidas com os pressupostos da Reforma de Estado pautada no racionamento de recursos e seus condicionantes orientados pelo modelo neoliberal. Dessa forma, predomina a política de contratos e parcerias público-privados, de terceirização de serviços e assessorias com organizações privadas para dar suporte na organização, gestão e orientações pedagógicas às escolas.

Em 2003, sob a coordenação do Ministro Cristovam Buarque, no governo Lula, houve o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Segundo Paiva (2005), a insatisfação em relação ao programa foi despertada mesmo antes do seu lançamento, pois estava ligado à “Secretária Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA)”. O termo erradicação fora superado há anos na prática social da EJA, sendo seu uso considerado um retrocesso para estudiosos e pessoas engajadas na luta pela universalização da educação básica. Os recursos orçamentários destinados ao programa foram limitados, conforme dito anteriormente e, além disso, a SEEA atuou com um conceito limitado sobre a alfabetização. O Programa Brasil Alfabetizado operou de modo descentralizado pelos estados, municípios e entidades filantrópicas. Dentre outros aspectos polêmicos do programa, pode-se destacar seu desenvolvimento semelhante às campanhas e programas de alfabetização de jovens e adultos do passado. Nesse sentido, suas características principais eram a utilização de metodologia de módulos de ensino e aprendizagem com duração insuficiente para se assegurar o aprendizado, ausência de avaliação e utilização de profissionais pouco capacitados ou sem nenhuma capacitação pedagógica para alfabetizar os educandos.

No decorrer de sua implementação, o PBA recebeu inúmeras críticas referentes à sua semelhança com programas implementados nas últimas décadas. Embora o programa tenha incorporado algumas críticas e se reformulado a partir delas, continuou a se apresentar em caráter de programa emergencial e vinculado ao “pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos” (RUMMERT e VENTURA, 2007:40).

Vê-se, portanto, que o PBA continua a tratar de forma secundarizada e descontínua a Educação de Jovens e Adultos. Rummert e Ventura (2007) destacam, assim, que o PBA se inscreve na lógica de propiciar às classes subalternizadas, a partir

de custos mínimos, uma pretensa inclusão social e, como desdobramento, uma cidadania amparada pelos interesses elitistas.

As políticas de Educação Profissional, também propostas no governo Lula, tiveram como característica a focalização dos programas e a dicotomia da educação básica e profissional. Essas propostas alinham-se às exigências da reestruturação produtiva e suas mudanças pautadas no modelo da gestão empresarial cujos pressupostos mercadológicos são transferidos para as escolas. Tais mudanças implicam a racionalidade técnica e financeira em detrimento dos princípios pedagógicos, o que gera a incorporação dos valores produtivistas e a conseqüente desvalorização da produção do conhecimento historicamente acumulado. Nessa perspectiva, podemos destacar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROJOVEM, implantado em 2005 pela Secretaria Geral da Presidência da República, teve como parceiros o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e, por último, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O público alvo do programa são os jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série do Ensino Fundamental, mas que não concluíram a oitava série e não possuem vínculos formais de trabalho. O programa tem como objetivo proporcionar aos jovens a elevação da escolaridade visando à conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação por meio da certificação e o desenvolvimento de ações comunitárias que tenham vínculos com algum interesse público. O projeto oferece aos jovens um curso com carga horária de cinco horas diárias por um período de 12 meses, além de conceder uma bolsa no valor de R\$ 100,00 mensais.

O PROEJA, lançado em 2006, impôs às instituições da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica destinar 10% das vagas oferecidas em 2005 para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. No entanto, as vagas oferecidas deveriam ser preenchidas por jovens acima dos 18 anos que tivessem cursado apenas o Ensino Fundamental. No decorrer dos anos subsequentes, o MEC iria definir o quantitativo de vagas a serem oferecidas. A principal proposta e objetivo do PROEJA, em síntese, era universalizar a educação básica e ampliar a Educação Profissional para adultos. Conforme consta no Decreto nº 5.478/2005, artigo 6º, parágrafo único, ao concluírem os cursos do PROEJA, é certificado aos alunos o diploma de conclusão do Ensino Médio com qualificação para o trabalho, de acordo com o curso frequentado,

desde que tenham concluído com o aproveitamento a parte relativa à formação geral. O que pode ser visto nos cursos oferecidos, ao final, foi uma fragmentação da carga horária de educação geral e profissionalizante, não comportando em nenhuma delas o conhecimento necessário para formar um educando jovem e adulto de forma integral e/ou profissionalmente.

Os programas educacionais, como os destacados acima, foram configurados dentro dos marcos da coesão social, uma vez que suas ações visaram proporcionar à sociedade aspectos de uma cidadania inclusiva, ao objetivarem o apoio de seus beneficiários. Por meio dessa perspectiva, busca-se evitar uma possível insatisfação popular e, através dela, uma tomada de consciência e de posições antagônicas às conduzidas pelo bloco no poder. Além disso, também se pode observar, nos programas destacados, que as exigências do capital orientam a formação ético-política dos trabalhadores, alterando as relações trabalhistas, que passam a se configurar em uma nova perspectiva de cidadania. Reitera-se, desse modo, que a consolidação da nova sociabilidade perpassa por uma reforma intelectual e moral, terminando por se confrontar com as condições concretas de vida das pessoas jovens e adultas.

Pode-se verificar, assim, que o interesse principal do governo passa a ser o de oferecer cursos profissionalizantes, tendo, como público alvo, jovens e adultos ainda em fase produtiva. Quando pensada para atender aos novos requisitos da reestruturação produtiva, a preparação para o trabalho passa a agregar aspectos que possuem a lógica de tornar os novos profissionais capazes de serem “empregáveis” e indivíduos resilientes em trabalhos cada vez mais precários. Conduzir a educação dessa maneira significa responsabilizar a classe trabalhadora pela sua formação escolar e técnica, retirando, assim, o direito social de todos os trabalhadores de frequentarem uma escola pública e de qualidade, que os forme de forma crítica e ciente de seus direitos conquistados ao longo da história. Em outras palavras, podemos dizer que a perspectiva de cidadania colocada atua sem descaracterizar as políticas de alfabetização para a EJA, mas reforçam o aspecto da preparação para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva. Além disso, é negada a esses trabalhadores a menção a outros tipos de relação no cotidiano trabalhista como, por exemplo, as lutas sindicais e a solidariedade entre os coletivos de trabalhadores. Isso impõe, mais uma vez, a submissão às imposições do mercado de trabalho e a negação das experiências humanas antagônicas, mas também permeadas de complicitades.

Podemos dizer, assim, que a função social da educação para a cidadania é distanciada da perspectiva de emancipação humana, uma vez que se mostra subordinada a reproduzir e, até mesmo, a aprimorar as relações existentes na sociedade capitalista, atendendo, desse modo, aos interesses da burguesia nacional e internacional. Cabe ressaltar que a nova noção de cidadania pouco direciona para a superação das desigualdades sociais, ao se referir aos interesses e projetos societários dos trabalhadores, uma vez que os interesses dominantes se sobrepõem junto ao conformismo social de novo tipo.

Outra ação política instaurada pelo bloco no poder de Lula da Silva foi a substituição do FUNDEF pela Emenda Constitucional nº 053/06, que dá origem ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, passou a regulamentar e a assegurar as políticas de fundos da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.

Ainda que pese o caráter frágil do FUNDEB, ele foi celebrado principalmente pelos setores aliados anteriormente pelo FUNDEF, quando houve o veto presidencial de FHC para o financiamento das modalidades de ensino. Entretanto, o governo FHC não admitia que os vetos fossem realizados em detrimento das reformas educacionais em curso naquele momento, todas orientadas pela lógica neoliberal imposta pela reestruturação produtiva, tendo nela a redução e a otimização dos gastos públicos, sob o discurso da melhoria do fluxo escolar com a focalização no Ensino Fundamental regular, mesmo que prejudicando outros níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, foi criado para o FUNDEB um mecanismo de financiamento que atendesse às etapas e modalidades da educação básica aliadas anteriormente – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Indígena, Quilombola e EJA.

Acreditava-se que, com a criação do FUNDEB, a dívida social com essas modalidades e com os jovens e adultos não escolarizados seria resolvida a partir da garantia crescente de recursos próprios do fundo, mesmo que ínfimos, além de impulsionar a oferta da educação. No entanto, o que pôde ser visto pela Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez, foi o desafio histórico do financiamento da educação para a modalidade, pois, apesar de o texto constitucional reconhecer que os jovens e adultos fazem parte do Ensino Fundamental, não houve igualdade na distribuição dos recursos de financiamento, mas, sim, uma priorização com tons excludentes ao

beneficiar amplamente o Ensino Fundamental regular. O que ocorreu com a Educação de Jovens e Adultos com a adoção dessa medida, portanto, foi uma redução de matriculados na modalidade, os recursos destinados não foram suficientes para suprir as necessidades, as taxas de evasão permaneceram elevadas, os programas educacionais se mostraram aligeirados e com ações descontínuas. Ao contrário, deveria ser garantida a universalização e a integração da educação com qualidade para todos e com recursos adequados para essa demanda educacional, promovida por políticas públicas consistentes, duradouras e, ao mesmo tempo, articuladas com estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. Para Volpe (2013),

historicamente, o financiamento da EJA mostrou-se mais reativo (resposta a uma demanda instaurada por pressão socioeconômica) do que pró-ativo (em reconhecimento a um direito). Portanto, a bandeira hasteada jurídica e discursivamente da EJA como direito público subjetivo “não pegou”, não resultando em ações concretas efetivas. Fosse a EJA entendida como direito, os investimentos não seriam tão baixos em relação a outros níveis e modalidades de ensino; seria investido muito mais tendo em vista a demanda potencial; seriam evitados os dissabores de cortes orçamentários de cunho economicista ou manobras políticas corporativistas, alimentadas por oblíquos fins eleitoreiros. (VOLPE, 2013:711)

Vê-se, desse modo, que os embates em torno da concepção de cidadania pouco se orientam para uma perspectiva democrático-popular, fundada na dominação efetiva da maioria, valorizando a política como condição para a articulação em torno do bem comum. Podemos dizer, assim, que permanecem restritas as disputas e as orientações do bloco no poder, pois a ideologia expressa na nova sociabilidade indica novas acomodações políticas, reordenando as relações mais amplas localizadas no interior da sociedade civil, legitimando uma nova perspectiva de cidadania, pautada nas individualidades do cidadão.

Nesse contexto de afirmações neoliberais, no segundo mandato do bloco no poder do governo Lula, também houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do decreto nº 6.094/2007. O plano trouxe consigo a lógica de que o sistema educacional brasileiro deveria ter a visão sistêmica da educação no país para, assim, levar a resposta ao objetivo principal do documento, que seria buscar a qualidade na educação. De acordo com Solano (2011:51), apesar da luta de anos dos educadores em prol da melhoria da educação e da qualidade do ensino público, não houve o convite para que representantes da classe pudessem levar suas reivindicações

mais pontuais no processo de formulação do PDE, “cabendo sua elaboração aos ‘intelectuais orgânicos’ do MEC”. Para a autora, o documento é a expressão da correlação de forças presente em nossa sociedade, que buscam ser minimizadas através da estratégia do consenso.

O PDE se apresenta como um plano executivo, visto que incorporou várias ações que já estavam sendo desenvolvidas e também se encontram em aberto, em fluxo contínuo, pois novas ações podem ser acrescentadas. O governo tem colocado o PDE como a salvação da educação, quem aderir às diretrizes propostas conseguirá melhorar a qualidade da educação. (IDEM, *ibid*:51)

No que se refere especificamente à EJA, um dos pontos de destaque é a nova formatação do Programa Brasil Alfabetizado e a integração dessa modalidade. O governo federal estimulou que as redes de educação municipais assumissem a modalidade, destinando seu efetivo de professores para as salas de aula com baixa remuneração – o quantitativo era pago diretamente pelo MEC e tinha um valor irrisório, nos valores de R\$ 200,00 e R\$ 230,00, caso houvesse alunos com necessidades especiais, determinando um número mínimo de educandos por turmas e retirando a participação de entidades da sociedade civil das decisões, que historicamente marcaram suas lutas. Sobre a nova formação do programa e a remuneração dos monitores, Haddad (2007) diz:

quando do anúncio da medida, alguns gestores afirmaram que não haveria profissionais suficientes com turnos disponíveis. Outros apontaram que o valor da bolsa oferecida não seria atrativo. Tais restrições certamente estão baseadas na realidade observada nos municípios. No entanto, não se pode desconsiderar que essa realidade é consequência de um processo histórico em que o atendimento a jovens e adultos com baixa escolaridade esteve vinculado à omissão do Estado que repassava a responsabilidade, de forma precária, para a sociedade civil. (HADDAD, 2007:27)

Outro aspecto relevante citado no documento do PDE é a inclusão da EJA no FUNDEB e a vinculação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio à Educação Profissional, através do PROJOVEM e PROEJA, respectivamente. Tais ações já eram previstas na agenda governamental, conforme colocado em outro momento, o que demonstra que algumas realizações no campo da educação são novas e outras não.

Ao final do governo Lula, marcado pelas contradições e correlações de forças já descritas anteriormente, podem-se observar avanços e ampliação das políticas sociais. A expansão dessas políticas não significou a universalização dos direitos sociais para os cidadãos brasileiros, pois o governo anterior já havia instituído programas sociais desse tipo, mas o governo Lula foi capaz de dar sua feição às políticas compensatórias de alívio emergencial da pobreza. Com efeito, não ocorreram mudanças estruturais, uma vez que permaneceu uma grande concentração de renda e de poder nas mãos de poucos. Sendo assim, as políticas sociais implementadas ganharam um sentido assistencialista e paliativo, visto que não houve a formulação de metas e estratégias que possibilitassem o enfrentamento de suas causas estruturais, colaborando para a amenização da pobreza e miséria de grande parte do contingente populacional brasileiro e, ao mesmo tempo, garantindo a construção de uma coesão social ao amenizar os problemas que permeiam a sociedade.

CAPÍTULO 3 – CIDADANIA E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: O PROEJA COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO BLOCO NO PODER DO GOVERNO LULA DA SILVA

Neste capítulo faremos uma análise em torno do processo da formação social brasileira e de como se configurou a questão da cidadania e da formação para o trabalho na recente história política do país. Buscaremos apresentar, assim, as especificidades da constituição do Estado brasileiro e das políticas educacionais e sociais do início do século XXI a partir da análise de três conceitos¹⁵ basilares: *trabalho*, *cidadania* e *cultura*.

Iniciaremos as discussões a partir do período de governo do bloco no poder Luiz Inácio Lula da Silva. Destacaremos, desse modo, a configuração da nova sociabilidade capitalista, pautada na coesão, na responsabilização social e na ampliação do direcionamento ético-político das classes e frações da classe dominante, que aprofundou e redimensionou aspectos da proposta educacional de EJA e, conseqüentemente, das concepções de trabalho, cidadania e cultura empregados por esse modelo societário.

Ainda dentro do contexto do bloco no poder Lula da Silva, analisaremos o início da política veiculada pelo PROEJA. Para tanto, consideraremos na discussão as reformulações dos postulados da teoria do capital humano e da reestruturação produtiva e, como desdobramento, o fomento às ações solidárias e filantrópicas, assim como a contenção aos embates contra-hegemônicos.

Durante o estudo foi preciso não somente analisar fatores recentes e específicos sobre a política educacional brasileira, mas também articulá-los a fatos históricos que se refletem na atual conjuntura social. Entendemos, assim, que as condições concretas de vida em nossa sociedade são causa e consequência dos múltiplos determinantes históricos de nosso país, e que, portanto, precisam ser compreendidas a partir de um referencial epistemológico crítico.

¹⁵ Faz-se necessário, no entanto, deixarmos claro que a divisão dos conceitos se faz apenas para fins didáticos, uma vez que eles não se dissociam na formação do homem e se encontram em diálogo ao longo do texto.

3.1 A perspectiva de cidadania e a formação para o trabalho

O processo eleitoral de 2003 representou, para parte da população e movimentos sociais e partidos de esquerda, uma fase de contestação ao controle exercido pelas elites políticas e econômicas tradicionais na história brasileira. Para pleitear a candidatura à presidência da República, seis candidatos se inscreveram no processo eleitoral no corrente ano. No entanto, sobressaíram-se duas candidaturas com maior peso político no cenário nacional. De um lado, tivemos a coligação “Esperança vencer o medo” integrada por Lula da Silva (PT) e José Alencar (PL), representando, para a sociedade brasileira, a possibilidade de um presidente oriundo das classes populares ser capaz de modificar os rumos do país e romper com a histórica desigualdade social brasileira. De outro lado, encontrava-se a principal candidatura de situação formada por José Serra (PSDB) e Rita Camata (PSDB), vislumbrando a continuidade do ideário empregado no governo FHC.

Ao analisarmos a condução das campanhas empreendidas pelos presidenciáveis, notamos que as propostas dos candidatos giravam no plano da pequena política, conforme definição gramsciana. Ao apresentarem suas propostas políticas em campanha para o país, Lula da Silva/José Alencar e José Serra/Rita Camata não expuseram novos projetos de sociedade, mas, sim, o desejo de dar continuidade ao projeto neoliberal em curso.

Com um histórico político de derrotas em campanhas eleitorais para a presidência da República, o PT altera seu posicionamento político em busca da vitória e não mais em busca de uma consolidação da organização de classe. A mudança de posicionamento político levou também a mudanças na condução da campanha na eleição.

Em busca de uma melhor eficiência eleitoral, o Partido dos Trabalhadores optou pela assistência de especialistas em marketing, elevando o custo financeiro da campanha. Além do reforço às ações de marketing, a coligação partidária unia o candidato à Presidência da República, Lula da Silva, que se constituiu como uma liderança do movimento popular e sindical, e o candidato à Vice-Presidência, José Alencar, um renomado representante da burguesia industrial. Essa coligação expressava a inflexão petista no cenário político de uma posição de construção de um projeto societário na direção dos interesses dos trabalhadores para uma disputa de poder dentro

da proposta de dominação de classe presente na sociedade brasileira do início do século XXI.

Durante a campanha de 2002, especulou-se sobre a mudança de vertente do Partido dos Trabalhadores, que ainda não havia convencido por inteiro as frações da classe dominante. Os conflitos gerados pelos questionamentos da nova orientação petista levaram as frações da classe dominante a ingressarem em campanha contra sua candidatura, temendo uma possível reconfiguração do projeto neoliberal e a perda da hegemonia burguesa. Para cessar o conflito, a equipe da candidatura Lula divulga um documento em âmbito nacional intitulado “Carta ao Povo Brasileiro”, comunicando a garantia e a manutenção dos contratos internacionais e das obrigações do país e da ordem vigente firmada, contendo as especulações da classe dominante e vislumbrando sua candidatura ao governo. Nesse instante, constata-se que a carta expressava as diretrizes básicas que enquadrariam as políticas econômicas do bloco no poder do governo Lula da Silva, que atuaria em acordo com o capital e visando à conciliação de classe.

A chegada ao poder de Lula da Silva/José Alencar, no segundo turno, revelou a quebra de precedentes, marcada por uma poderosa tradição autoritária e hierarquia de classes. No entanto, “o governo Lula, que gerara alguma expectativa positiva em parte da esquerda brasileira e internacional, revelou-se uma espécie de “terceira via” da periferia, disseminando a perplexidade, a decepção e a revolta entre trabalhadores e intelectuais” (BOITO JR., 2003:1). De acordo com Boito Jr. (2005a), o governo Lula construiu uma nova versão do modelo capitalista neoliberal, pois manteve, ao mesmo tempo, os pilares do modelo iniciado ao final do segundo mandato FHC e aprofundou alguns aspectos desse mesmo modelo, permitindo a ampliação da base burguesa do modelo capitalista neoliberal brasileiro.

Ele promoveu pequenas mudanças na política econômica e na política social que, embora não cheguem a provocar mudanças na dependência econômica e financeira da economia nacional e nas condições de vida da população trabalhadora, poderão dar um novo fôlego político a esse modelo antinacional e antipopular de capitalismo. (BOITO JR, 2005a: 7)

Durante o primeiro mandato de Lula, a liderança do PT conduziu a política econômica de forma conservadora, ao mesmo tempo em que daria ênfase às políticas focalizadas e compensatórias em resposta à histórica centralização de renda e poder no

Brasil. O bloco no poder petista adotou como slogan de governo a frase “Brasil, um país de todos” e lançou, em 2004, através da lei nº 10.836, o Programa Bolsa Família¹⁶ (PBF). Apontado como promotor de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população, o governo Lula tem nesse programa a unificação das bolsas e auxílios criados pelos governos Sarney, Collor e FHC em uma única transferência de renda denominada Bolsa Família. Seu objetivo era aliviar as condições desiguais de distribuição de renda impostas às famílias pobres e extremamente pobres do Brasil. Ao mesmo tempo em que introduzia uma ênfase redistributiva por meio de um programa que se tornaria sua marca registrada, o Bolsa Família, ele foi se expandindo de forma eficiente até alcançar uma envergadura sem precedentes. Cabe destacar, nesse contexto, que o PBF representa uma política assistencialista aos seus beneficiários, uma vez que serve como estratégia de alívio à pobreza e não com objetivos de superação das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, a concessão do benefício por meio de políticas de focalização como o Bolsa Família permite certa inclusão social, haja vista que promove uma aspiração cidadã voltada para o mercado de consumo nos marcos da sociabilidade capitalista. Em outras palavras, podemos dizer que aliviar o pauperismo e o sofrimento de frações da classe dominada por meio do assistencialismo significa sempre o cultivo do problema social sob a aparência da ajuda em detrimento da universalização do direito.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva formou um novo bloco no poder, com o qual buscou afirmar a condução de um projeto de sociedade e de sociabilidade que já estava em curso, e processou a reforma de Estado ocorrida nos anos de 1990. Nesse sentido, aprofundaram-se e redimensionaram-se aspectos da proposta educacional e, em especial, a concepção de cidadania. Segundo Lopes (2013), o PT, aos poucos e ao contrário do que se esperava, transformou-se na esquerda para o capital, mantendo a configuração da política neoliberal no Brasil e desencadeando implicações diretas nas concepções de cidadania.

Oliveira (2009) nos retrata que o novo bloco no poder se tornou promotor de políticas sociais focalizadas dirigidas a um público entre os mais vulneráveis da

¹⁶ O quantitativo financeiro do benefício recebido pelas famílias pode variar de acordo com o perfil da família registrado no Cadastro único. O Bolsa Família atende tanto às famílias consideradas pobres, com renda mensal por pessoa variando de 77,01 reais a 154 reais, como as famílias consideradas extremamente pobres, com renda mensal por pessoa de até 77 reais. Entre as informações consideradas básicas para compor a parcela mensal que os beneficiários irão receber estão: a renda mensal por pessoa, o número de integrantes da família, o total de crianças e adolescentes de até 17 anos e a existência ou não de gestantes. (Fonte: <mds.gov.br> Acesso em: 14 set. 2014).

população brasileira. Entretanto, diversas políticas sociais de responsabilidade do governo federal passaram a estabelecer acordos e parcerias com os demais níveis de administração estatal, com o empresariado ou, de forma direta, com os cidadãos assistidos, desestruturando a construção de direitos e de participação política conquistada nas lutas sociais.

Seguindo as premissas de um projeto com ideias neoliberalizantes, a educação no governo Lula passou a envolver programas instituindo por “parcerias¹⁷ com organizações da sociedade civil de modo a estabelecer novas bases da cidadania e de acesso aos bens sociais” (LOPES, 2013:11). As ações promovidas por esse modelo tiveram como objetivo orientar a racionalização técnica dos recursos em vistas de promover as políticas sociais e a viabilização de novos pressupostos para redefinir a participação política. Trata-se, portanto, de um meio de transferir a responsabilidade da aparelhagem estatal para os cidadãos, que passariam a colaborar mutuamente e a compartilhar responsabilidades perante os problemas sociais, tornando a harmonia das classes sociais possível em uma sociedade de relações capitalistas. Forja-se, portanto, uma sociedade civil ativa e colaborativa com os interesses da aparelhagem estatal, imputando, assim, o conformismo social.

Assim, o projeto de classe criado pelas frações burguesas firma-se sobre novas bases e dá origem a uma nova concepção de cidadania. A nova concepção de cidadania exige a construção do processo de individualização do homem, tendo como referência as questões morais, de minimização dos problemas sociais e atuante na conciliação social. Forma-se, por conseguinte, um indivíduo genérico, marcado pela condição de classe, o que não significa ter a consciência de classe nas estratégias da construção dos sujeitos sociais no processo de individualização. O constructo da homogeneização do homem genérico é a ideia de cidadania. Portanto, o conceito de cidadania adotado é uma construção burguesa que permite de fato a definição da individualização e contribui na difusão da sociabilidade neoliberal.

¹⁷ As ações no bloco no poder Lula da Silva estimularam o envolvimento de organizações de cunho filantrópico. Dentre eles podemos citar as Organizações Não Governamentais (ONG's), as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's) e os programas que associam práticas de voluntariado a valores morais, de solidariedade e participação social. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo FHC, isto é, na reforma de Estado promovida em sua gestão. Muitas mudanças desencadeadas pelas reformas realizadas nos anos de 1990 foram duramente condenadas pelos movimentos sociais envolvidos na base eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo a crítica a essa postura firmada como um fator importante em sua eleição.

Lopes (2013) assegura que o desenvolvimento de um novo padrão de sociabilidade capitalista, todavia, não seria possível somente com a institucionalização das Organizações Sociais. Nesse sentido, o novo padrão de sociabilidade capitalista atribuía ênfase aos preceitos de participação e cooperação, viabilizando políticas sociais por meio do voluntariado e filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares.

Podemos dizer, também, que a mudança de ênfase e de direção do projeto Lula da Silva está no alargamento da atuação da classe empresarial, industrial e agroindustrial na formulação ideológica empregada nos espaços decisórios da política nacional. No âmbito educacional e das relações de trabalho há a legitimação das concepções de cidadania que, ancoradas nos postulados neoliberais, foram “diluindo tensões e acomodando as expectativas de mudanças de alguns setores da sociedade que haviam assumido uma postura crítica ao projeto do governo FHC” (SANTOS, 2014:82).

Ao vincular a participação dos integrantes das frações burguesas nacionais e internacionais às questões sociais, criou-se um espaço propício para a legitimação de uma nova concepção de cidadania formulada a partir das transformações estabelecidas nas relações de trabalho, em que o trabalhador assume responsabilidades individuais perante as coletivas, além de criar o sentimento de solidariedade por meio do trabalho voluntário, visando à colaboração de todos a fim de reduzir os índices elevados de desigualdade social, sem aboli-la, uma vez que a desigualdade é fundamental para a eficiência e a produtividade capitalista.

O novo padrão de sociabilidade empregado pelos empresários direciona, portanto, em concomitância, as questões sociais, o processo educativo em que serão empregados e sua base mercadológica. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelos funcionários das empresas ganha uma conotação de “responsabilidade social”, que transita nas relações capitalistas “de valor social para valor de mercado e para o mercado” (SOUZA, 2013:23). Denota-se a legitimação do processo educativo, portanto, na ampliação da responsabilização social, em sua dupla dimensão, quando permite a cidadania a quem a desenvolve e a quem a recebe no trabalho assistencialista (FRIGOTTO, 2010 e LOPES, 2013).

A responsabilidade social pode ser depositada em cada indivíduo, grupo ou comunidade e, a partir dela, construir estratégias de dominação em busca da minimização dos efeitos desencadeados da exploração a que está submetida parcela da classe trabalhadora. O apelo tratado pelos autores se consubstancia em estratégia na

redução da participação nos movimentos sociais, sindicais e populares, em que se procura humanizar a relação capital e trabalho em seus valores de exploração, expropriação e dominação. Nesse momento, ressalta-se a liberdade individual como valor moral radical em detrimento da igualdade como um valor primordial para uma sociedade humana e justa.

De acordo com Frigotto (2010) e Santos (2014), também devemos observar a estrutura do conjunto de relações sociais, que tem como objetivo central e permanente a maximização do capital financeiro, possuindo como valores imanentes a acumulação, a concentração e a centralização. Em síntese, podemos dizer que ocorre a lógica de acumulação de riqueza de um lado e da miséria de outro. No interregno dos dois mandatos de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), essa afirmação fica evidente, pois as políticas públicas implementadas assumiram o esforço de fortalecer ainda mais a classe burguesa junto ao Estado brasileiro e, com isso, conquistaram um espaço privilegiado no bloco no poder, na composição dos ministérios, além de uma ampla margem de lucro nas instituições financeiras.

O processo educativo advindo do novo padrão de sociabilidade do capital foi transmitido aos trabalhadores em seus ambientes de trabalho com novas características. As novas características identificam esses indivíduos pelas suas individualidades e não mais pela ideologia de classe. Dessa forma, seguindo a lógica da empregabilidade burguesa, o processo educativo foi

reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2010a:51).

As mudanças ocorridas no perfil e no comportamento dos trabalhadores são exigências postas para sua inserção e manutenção no mercado de trabalho e emprego. Atualmente, empresas e indústrias utilizam a nomenclatura trabalhador-colaborador para definir a função de seu quadro de funcionários. Nesse sentido, valorizam os preceitos da adaptação que os trabalhadores possam assimilar no contexto da produção capitalista. Ao incorporar em seu trabalho tal designação, o trabalhador abdica do confronto com o patrão em defesa de seus direitos e melhores condições de trabalho a favor da colaboração/cooperação. Nesse momento, as práticas de militância sindical tornam-se diluídas, assim como a compreensão do pertencimento de classe dessa fração

social, fortalecendo, dessa maneira, a ideia de cidadania ativa. É nesse novo cenário que o perfil do cidadão-trabalhador é substituído pelo do cidadão-colaborador e nele se constrói um indivíduo resiliente e que coopera com o alívio dos problemas. Em outros termos, podemos dizer que o cidadão-trabalhador, ao mesmo tempo em que desenvolve suas funções/atividades/produção no emprego, também exerce sua autonomia política no que diz respeito aos seus direitos trabalhistas. Já o cidadão-colaborador se adapta aos conflitos sociais, negligenciando seus direitos e a exploração que lhe é imposta. Cabe ressaltar que, ao assumir a postura de um cidadão-colaborador, esse mesmo indivíduo está contribuindo para a promoção da coesão social de modo a evitar que a insatisfação da classe trabalhadora resulte em tomadas de consciência, o que geraria uma posição antagônica ao das classes hegemônicas.

Observamos que, nesse instante, setores do bloco no poder e intelectuais orgânicos aliam-se para difundir a ideia de que o governo Lula da Silva era governado para/com o povo e comprometido em romper com a estrutura das relações de poder.

A questão política proposta era que o governo Lula deveria ser disputado por dentro da aparelhagem estatal, cabendo aos setores progressistas da sociedade civil apoiar o presidente e suas medidas populares como modo de impor restrições aos interesses burgueses presentes no bloco no poder. Ao invés de disputar um projeto de sociedade, a classe trabalhadora foi incentivada a disputar um governo constituído. (SANTOS, 2014:84)

Neves (2005) afirma que a hegemonia da burguesia brasileira, a partir do processo histórico de difusão do neoliberalismo nos anos de 1990, recompôs, consolidou e aprofundou as relações de poder e a estrutura política do país. A perspectiva neoliberal fez com que surgissem novas determinações políticas para a sociabilidade, traçadas de forma implícita e explícita pelo capital, o que aludiu na alteração organizativa da sociedade civil e na conformação de importantes setores da classe trabalhadora – a última utilizada pelo capital para impedir uma contra-hegemonia pela sociedade brasileira, frente às mudanças estruturais e superestruturais processadas.

Para mobilizar o conjunto da sociedade em uma única direção, exigiu-se da classe hegemônica a utilização dos meios de dominação a fim de fazer vigorar um novo processo pedagógico de repolitização da política. Trata-se, portanto, de gerar um novo ponto de partida para avaliar a ascensão, na sociedade brasileira, dos novos ideais, ideias e práticas voltadas para a construção do projeto neoliberal burguês com base na

nova pedagogia da hegemonia. Busca-se, nesse sentido, uma educação para o consenso – democracia, cidadania, participação – a partir da formação de um homem de novo tipo, adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (NEVES, 2005).

Para a formação do homem de novo tipo na sociedade brasileira, não podemos desconsiderar a organicidade indissociável das ações diversas e complementares próprias da burguesia para a obtenção do consenso da sociedade. A nova pedagogia da hegemonia, ao estimular o consenso e a direção, propõe a participação de movimentos caracterizados por soluções individuais. Em consequência, temos o estímulo à expansão dos grupos de interesses específicos (diversidade, orientação sexual, etnia, feminismo); o dismantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora; a restrição do nível de consciência política ao marginalizar os movimentos sociais. Vê-se, portanto, que há uma cidadania de novo tipo, na qual se gera o consenso de que não haveria excluídos da desigualdade social e, sim, aqueles que ainda não foram incluídos nas políticas sociais. Em síntese, podemos dizer que se nega a sociedade de classes em vista de medidas paliativas de amenização da miséria e pobreza¹⁸ de um grande contingente populacional.

De acordo com Martins e Neves (2013), ao concebermos a formação social como bloco histórico, isto é, de maneira oposta à elite dominante, devemos avaliar o conjunto de elementos subjetivos e objetivos constituintes das relações sociais – de suas condições efetivas de vida e existência – para podemos compreender a estrutura e a dinâmica do ser social na sociedade capitalista. Vale dizer, assim, que há uma relação dialética entre as dimensões do ser social.

Logo, podemos dizer que a essência humana “é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo” (SAVIANI, 2007:12), não sendo, portanto, uma dádiva divina ou natural. Significa dizer que a essência humana é construída e consolidada pelas experiências individuais e coletivas do ser social, o que revela seu caráter histórico. A educação se mostra nesse instante como característica inerente à formação do homem.

Segundo Cevasco (2003), as atividades humanas nascentes processadas nas relações dialéticas sociais caracterizam a formação de um homem inserido em um contexto sócio-histórico, envolvido na transformação e conservação de valores de

¹⁸ Pobreza não se restringe somente à carência material, pois se estende ao processo de repressão ao acesso às vantagens sociais desigualmente distribuídas (DEMO, 2012).

diferentes naturezas, marcado pelas lutas hegemônicas estabelecidas entre os projetos societários no capitalismo. Isso implica destacar que os projetos de classe estão permeados com suas formas de sentir, pensar, agir e fazer fundamentais para a constituição de seus embates políticos na busca pela consolidação de seu projeto intelectual. Em outras palavras, podemos dizer que, ao construir sua história, o homem constitui suas concepções, necessidades, interesses, embates, antagonismos e posicionamentos de classe que irão revelar as experiências presentes em sua consciência e cultura de classe de maneira complexa.

Devemos observar que a sociedade capitalista foi fundada sobre formas de exploração que são, ao mesmo tempo, econômicas, morais e culturais. Dessa forma, se tomarmos a relação produtiva do sistema capitalista e a observarmos de diferentes perspectivas, ela se revelará a cada instante em um aspecto, pois eles são instalados no campo ético-político e econômico-social. Assim, as atividades culturais se tornam forças produtivas das condições materiais de existência e da construção do processo societário. Por conseguinte, a cultura terá como característica delimitar os mecanismos de sustentação ou não de uma hegemonia de classe, tendo a educação como parte intrínseca dessa instituição.

Como a hegemonia não é uma construção estática, uma cultura dominante somente pode ser compreendida no processo social real onde ela está incorporada. Nas instituições educacionais e também nas outras instâncias culturais estão incorporados valores e ideias que a classe dominante enfatiza e seleciona, mas paralelamente existem significados e práticas que são negligenciados e excluídos desse processo. Há experiências, práticas, significados e valores, que não fazem parte da cultura dominante, que podem fazer oposição a esta cultura, mas esta oposição depende da correlação de forças sociais. Os processos de formação social na família, na educação, as definições no processo de trabalho, o modo como a classe dominante seleciona no plano intelectual e teórico suas diretrizes, todas essas forças estão num processo contínuo de fazer e refazer uma cultura dominante, e são imprescindíveis para a construção da hegemonia. (MARTINS E NEVES, 2013:347)

Ao compreendermos a cultura como um palco de disputas e tensões, e mais, de afirmação dos valores e significados existentes na ideologia de classe, estaremos nos aproximando do novo entendimento dado à expressão cultura e sociedade (WILLIAMS, 2011). A partir do novo entendimento, a expressão deixa de ser envolvida por uma compreensão mecânica dessa relação e torna-se uma possibilidade para as estratégias de

mudanças fundamentais para a superação do modo de exploração capitalista, gerador das condições desiguais de acesso e redistribuição dos bens materiais e simbólicos produzidos em nossa sociedade.

No entanto, a separação mecânica entre cultura e sociedade pode ser vista atualmente em virtude das relações opressoras advindas do capitalismo, o qual leva a cultura à lógica de mercado, ao subordinar e fragmentar a produção e reprodução cultural das frações de classe. Assim, as possibilidades de interpretação da cultura tornam-se monopolizadas e fragmentadas em suas expressões, valores e significados, respondendo às necessidades exclusivas da classe hegemônica.

Devemos também considerar, como destaca Williams (2011), a relação estreita entre a hegemonia e o processo de produção e reprodução da cultura. Assim, temos cada vez mais explícito, nos meios de comunicação de massa, o uso da cultura nos processos de dominação e controle. Trata-se, desse modo, de uma cultura que tenha a vivência da dominação e da subordinação das frações da classe trabalhadora e as marcas dos conflitos políticos e econômicos transferidos igualmente para a esfera cultural.

Para Williams (2011), de forma contraditória, ao ocorrer a fusão da esfera política, econômica e cultural, permite-se a formação de um campo com elementos fundamentais para a organização da sociedade e, portanto, um campo importante na viabilização de discussões em termos mais igualitários, na luta para modificar a organização opressiva capitalista. Ao ocorrer a fusão dessas esferas, supera-se, por conseguinte, a ideia de que a cultura como criação de valores e significados é criação única e exclusiva de grupos privilegiados. Ao contrário, toda a sociedade é produtora de cultura e o que deve ser proposto é o acesso de todos ao conhecimento e aos meios de produção culturais mais elaborados pela humanidade. Em outras palavras, podemos dizer que devem ser dadas a todas as condições para que sejam produtores de cultura e não apenas consumidores de uma versão escolhida por uma minoria e dissolvida para toda a sociedade de maneira prevalente.

A ideia de uma cultura em comum é apresentada como uma crítica e uma alternativa à cultura dividida e fragmentada que vivemos. Trata-se de uma concepção baseada não no princípio burguês de relações sociais radicadas na supremacia do indivíduo, mas no princípio alternativo da solidariedade que Williams identifica com a classe trabalhadora. (CEVASCO, 2003:20)

Apesar do esforço coletivo de massa em busca de mudanças na organização social, na qual haja a luta pela legitimidade de uma cultura em comum, prevaleceu, no atual contexto do capitalismo, a “cultura no plural”, isto é, colocou-se em pauta a luta pelas diferenças étnicas, de gênero e regionais, por exemplo. No contexto dessa fragmentação dos movimentos sociais, temos um entrave para se atingir uma cultura em comum, uma vez que a valorização das diferenças entre grupos inibe a luta por condições de igualdade no acesso e apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos na sociedade. Esse processo permite, ao mesmo tempo, a difusão do individualismo como valor moral radical de acordo com a concepção de mundo da classe dominante. Além disso, ao se constituir essa fragmentação, a classe trabalhadora se afasta da tradição sindicalista e partidarista na busca pela superação do individualismo como valor moral radical e adquire um sentido idealista de consenso.

O sentido idealista do consenso sustenta, e é sustentado, pelos preceitos do cidadão-colaborador, que participa ativamente no interior da sociedade na execução de atividades que contribuam para o desenvolvimento social, ao mesmo tempo em que reforça os mecanismos de alívio à pobreza. Nessa perspectiva, os valores culturais preconizados pelo cidadão-colaborador se vinculam à ideia do empreendedorismo em que os indivíduos orientam-se por seus interesses particulares prescindindo de ações coletivas no sentido da solidariedade de classe.

Para Martins e Neves (2013), desse modo, não devemos considerar apenas a coerção como forma predominante de dominação, mas também o consenso como mecanismo de hegemonia e um importante disseminador do projeto da classe dominante com ideias e valores incontestáveis. Em consonância, devemos considerar a hegemonia em seu viés econômico, já que as condições objetivas reais fornecem base para seu estabelecimento, que só poderá ser desenvolvida e mantida por um grupo ou classe que ocupe um lugar de destaque no sistema de produção capitalista, no caso, as frações hegemônicas da classe dominante. Assim, o processo hegemônico irá proporcionar medidas que satisfaçam, em certa medida, aos interesses materiais imediatos da classe trabalhadora, criando o consenso que irá levá-los a não contestarem suas representações, normas de conduta e valores impostos. Inseridos no interior de um bloco histórico determinado, portanto, vemos que os homens vão construindo, dialeticamente, suas formas de sentir, pensar, agir e fazer, isto é, suas práticas culturais de classe.

Ao avaliarmos o período de governo Lula da Silva, podemos dizer que ocorreu uma “hegemonia às avessas”, a partir da expressão utilizada por Francisco de Oliveira

(2010). Para o autor, a busca pela hegemonia da classe dominante ocorria às avessas, isto é, buscava-se aderir às necessidades dos dominados como uma forma de se fortalecer perante a sociedade, no entanto, era negado qualquer questionamento que pudesse abalar a configuração política estabelecida no bloco no poder. A fim de criar uma imagem positiva frente à sociedade, o bloco no poder Lula da Silva adotou medidas que se tornaram marcas distintivas do governo. Dessa forma, de acordo com a acepção gramsciana, a hegemonia do bloco no poder Lula da Silva girou no plano da “pequena política”¹⁹.

No plano da pequena política, o cidadão-colaborador busca realizar seus empreendimentos cotidianos, aproveitando-se das oportunidades auferidas na sociedade de consumo. Diante dos processos que se aprofundam na sociedade brasileira de mercadorização da vida, as perspectivas da cidadania ficam cada vez mais articuladas às possibilidades de crescimento econômico, atenuando-se suas relações com o que Gramsci denominava de grande política, mais comprometida com concepções de mundo pautadas nas mobilizações coletivas, nas conquistas democráticas, na universalização dos direitos.

Entre as medidas que se tornaram marcas do bloco no poder Lula da Silva temos o tratamento dado às questões sociais. Assim, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais, temos a política social e os programas voltados para as frações da classe trabalhadora. No entanto, a ênfase dada a eles possui um caráter paliativo e focalizado, associada às recomendações dos organismos internacionais, o que faz com que não tenhamos uma melhor redistribuição de renda e poder e uma universalização dos direitos sociais de cidadania.

Outra questão que manteve uma imagem positiva do governo Lula foi a estabilidade da economia. O Plano Real²⁰ apoiou-se em uma política de estabilização da economia, voltando-se para a sobrevalorização da moeda criada; a abertura comercial e financeira da economia brasileira e, com a reforma de Estado, a privatização da seguridade social, a racionalização financeira e a modernização (LEHER, 2003). Dessa maneira, a estabilização da economia conquistada, de certo modo, com o Plano Real nos

¹⁹ Conceito de Antonio Gramsci (2012) que trata das questões parciais e cotidianas presentes no interior da sociedade, conservando a estrutura societária, isto é, sem romper com a base do Estado.

²⁰ O Plano Real foi criado no governo de Itamar Franco, pela equipe do Ministério da Fazenda que tinha Fernando Henrique Cardoso como ministro da fazenda. O objetivo do plano era conter a hiperinflação que perdurava por quase três décadas, o que implicou na substituição da antiga moeda Cruzado pelo Real, a partir de 1º de julho de 1994.

períodos iniciais, governo Itamar Franco e governo FHC, e mantida pelo governo Lula, propiciou um círculo virtuoso de aumento no consumo e crescimento da produção e emprego, alavancado pelo término das altas taxas inflacionárias e pela ampliação da oferta de crédito.

Com a possibilidade de as famílias da classe trabalhadora poderem efetuar compras a prazo, criou-se uma relação mais estreita com a identidade do capitalismo de face humanizada, justamente pela fragmentação da consciência política coletiva da classe trabalhadora, garantindo a hegemonia da classe vigente. Além disso, direitos conquistados historicamente como educação, saúde e previdência, por exemplo, também passaram a ser tratados como mercadoria e seu direito de uso “comercializado” a todos. Pode-se observar, portanto, que se corroborou para que as políticas sociais fossem estruturadas para assegurar a coesão social e atender aos interesses particularistas, ao invés de atingir e combater a concentração de privilégios, os processos de enriquecimento e de acumulação de poder.

Nesse período, também foi observado um incipiente crescimento da massa salarial, registrada, sobretudo, no aumento do salário mínimo, superior ao da inflação. O modesto aumento dos salários levou à redução da miséria e fomentou o patamar de consumo da população brasileira, criando um sentimento de pertencimento como cidadão e uma visão positiva do governo Lula (LEHER, 2003).

Ao compreendermos a cultura a partir de suas práticas culturais, isto é, ao “modo de viver, de pensar e de operar” de uma sociedade, entenderemos seu processo histórico de luta política e de dominação de classes presente na formação social brasileira (GRAMSCI, 1999:258). Assim, as práticas culturais tornam-se essenciais no processo de consolidação hegemônica e da formação dos seres sociais envolvidos nessa formação, que constituem a partir da cultura um sistema de atitudes, significados e valores que serão compartilhados junto às formas simbólicas em que se acham incorporados na sociedade capitalista neoliberal e conduzidos pelo bloco histórico vigente. Dessa forma, a sociedade torna-se constituída e constituinte de cultura.

De acordo com Coutinho (2011), na construção da cultura hegemônica brasileira, podemos observar um modelo que não é estático e que está inserido em um processo social real. As leis e ideologias empregadas na condução do modo de governar neoliberal são frequentemente tidas como um valor de significado universal na consolidação da cidadania. No entanto, nada mais são do que expressões ratificadas e selecionadas pela classe hegemônica brasileira em defesa de interesses particularistas de

uma fração social. Dessa maneira, na ausência da participação popular nas tomadas de decisão governamentais, gera-se uma cidadania às avessas para as frações da classe trabalhadora, que consente de forma passiva à elite dominante brasileira a viabilização de seu projeto político e formulações e práticas culturais e políticas para efetivá-lo.

Por outro lado, lutar pela expansão hegemônica de uma orientação cultural – no caso, da orientação nacional-popular – não pode significar de nenhum modo a negação do pluralismo. A luta pela hegemonia respeita o pluralismo e dele se alimenta. (COUTINHO, 2011:70)

Em outras palavras, significa dizer que é necessário ser criado um novo bloco histórico para que a cultura brasileira possa se desenvolver sem os ranços e traços históricos elitistas, isto é, a superação do elitismo cultural brasileiro. Para Coutinho (2011:71), no Brasil contemporâneo, essa superação estaria precisamente em um “quadro de uma democracia pluralista de massas”.

Referenciada na formação do homem de novo tipo e adaptado à nova sociabilidade do capital, a equipe envolvida no Ministério da Educação, ao início do governo Lula, anunciou o tratamento que iria ser dado à educação junto à formação profissional. No entanto, o que pôde ser visto foi um discurso contraditório, pois se verificou- uma mudança na forma de gerir a política e não uma mudança no conteúdo político de governo, mantendo, dessa forma, os traços neoliberais e conservadores do bloco no poder FHC.

Assim, a gestão no poder manteve-se ligada aos postulados de uma pedagogia que estimula a competitividade, possuindo como pilares os conceitos de competência e habilidade ao atuarem na função econômica atribuída à escola (empregabilidade) e na formação técnico-profissional de educandos jovens e adultos (formação para o emprego). O ideário pedagógico afirmado traz a ideia de um cidadão mínimo e produtivo, sujeito às exigências do mercado e do capital no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Ao incorporar essa ideologia, a pedagogia da competitividade torna-se uma dimensão da cultura no capitalismo brasileiro. Há um deslocamento da responsabilidade social do Estado para a esfera individual, o que faz com que os trabalhadores se tornem empregáveis ou não, tornando a Educação Profissional adequada à nova divisão internacional do trabalho. Nesse horizonte, busca-se “conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente” (FRIGOTTO, 2001:80). Trata-se,

portanto, de uma formação individualista e minimalista para atender à demanda por Educação Profissional dos jovens e adultos sob os desígnios do capital na nova configuração do trabalho.

Por tudo isso, reduz-se aos trabalhadores da EJA a capacidade de produção e, em decorrência, torna-se sua formação um investimento em “capital humano” e no empreendedorismo, ligado aos processos pedagógicos curriculares de educação escolar e em um volume de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com as desejadas pela reprodução ampliada do capital (FRIGOTTO, 2001). O cidadão produtivo, portanto, é aquele trabalhador que maximiza a produtividade e possui qualidades inerentes a uma economia de mercado, que o aliena politicamente em relação aos demais homens, ao submetê-lo aos postulados da reprodução ampliada do capital. Cabe observar, desse modo, que essa concepção de cidadania está distante do conceito de cidadania que envolve o coletivo, uma vez que o último resgata a individualidade como parte indissociável do coletivo e, por conseguinte, do sujeito político.

Em contraposição à concepção de trabalho e educação expressa pelas exigências do capitalismo surge, em meados do século XIX, a concepção de educação politécnica. A crítica tem sua origem nos estudos desenvolvidos por Karl Marx, todos eles pautados nas análises das relações sociais de exploração capitalistas. No século XX, dando continuidade às premissas marxianas e formulando novas questões, temos Antônio Gramsci que pensou e propôs um projeto escolar para a classe trabalhadora, o qual formaria sujeitos emancipados, unindo autonomia socioeconômica com autonomia política.

Para ambos os pensadores, o trabalho assume a dimensão ontocriativa. A dimensão ontocriativa do trabalho nos diz que o animal não se projeta teleologicamente e não modifica sua natureza e, em contrapartida, adapta-se e responde instintivamente ao meio. Os seres humanos, ainda que seres da natureza, elaboram e reelaboram, pela ação consciente do trabalho (capacidade desenvolvida pelo ser humano de criar finalidades às ações para alcançar os fins desejados) a sua própria existência, mediatizados pelo conhecimento científico e cultural produzidos no trabalho e nas relações interpessoais.

Desse modo, pode-se dizer que o trabalho constitui-se como uma das essências humanas e das relações sociais do homem. Assim, a partir da crítica de Saviani (2007:163), a essência humana pode ser definida como “um trabalho que se desenvolve,

se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo”, isto é, não se dá de forma espontânea ou a partir de uma dádiva natural, mas, sim, pelo processo de formação do ser social e do trabalho em seu caráter educativo e ontocriativo.

Nesse processo, o trabalho é entendido como uma ação intencional e criativa, que possibilita a produção de todas as dimensões da vida, e a educação define-se como uma ação humanizadora, voltada para a formação de todas as potencialidades humanas. (SANTOS, 2014:143)

É em meio às análises e estudos da relação trabalho e educação que Marx propõe a educação politécnica, baseando seus mecanismos na busca do rompimento das dualidades criadas pelo projeto dominante. Fundamentado nos pressupostos marxistas, Saviani (2007:162) afirma que a politecnia “implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. Nessa perspectiva, o processo educativo escolar deve procurar buscar a emancipação da classe trabalhadora através da apropriação do conhecimento na esfera técnico-científica, do início ao fim da produção, na sua forma mais avançada, vinculando tanto o conhecimento manual quanto o intelectual, sendo permitida, portanto, a compreensão integral do processo produtivo. Ao impedir um trabalho alienante para o trabalhador, ser-lhe-á admitida também uma formação cultural vinculada às artes, o que irá “proporcionar à humanidade um aprofundamento do seu conhecimento de si mesma e do mundo sobre o qual ela age” (KONDER, 2009:161).

Essa compreensão nos conduz também a entender que esse mesmo trabalhador que produz as riquezas para o capital possui condições desumanas em seu labor, que anulam suas possibilidades como homem omnilateral. Em síntese, um homem que usufrui da participação no consumo dos bens materiais, intelectuais e dos prazeres produzidos individual e coletivamente pela humanidade.

Articulados à compreensão da construção do homem omnilateral, podemos destacar os estudos de Antonio Gramsci que apontam para a possibilidade de uma formação política, intelectual e moral para a classe trabalhadora. Essa possibilidade permitiria a constituição de uma alternativa de projeto contra-hegemônico que torne a classe trabalhadora autônoma.

Nessa perspectiva, Gramsci propõe a escola unitária, a qual tem por objetivo promover o desenvolvimento humanista e de cultura geral dos indivíduos ao unir a formação para a vida e para o trabalho, o que dará um novo significado às relações

trabalho intelectual e trabalho industrial, uma vez que trabalho e teoria estão estreitamente ligados em toda a vida social. De acordo com Gramsci (1982:125), “o princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”. Portanto, através do trabalho, o homem, na relação com os seus demais, torna-se o único ser capaz de apropriar-se da natureza, de transformá-la, de criar e fazer cultura.

A escola unitária deve ser organizada dispondo dos vários graus da carreira escolar. A formação deve contemplar as primeiras noções de instrução – ler, escrever, contar –, que deverão ser acompanhadas das primeiras noções críticas da realidade e das concepções de mundo, o que requer a elevação das capacidades morais e intelectuais e da autonomia dos estudantes. Na escola unitária também devem ser elevados os valores humanistas dos estudantes, juntamente com uma consciência moral e social sólida, o que irá proporcionar uma especialização de caráter científico ou prático-produtivo, tendo em ambas a articulação das primeiras noções básicas com os ensinamentos técnicos adquiridos na formação humana para o trabalho. De acordo com Gramsci, para que o conhecimento adquirido na escola unitária tenha vida útil, “os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, [...] (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas)” (GRAMSCI, 1982:125).

No entanto, diante da dinâmica da sociedade capitalista, verificamos a funcionalidade dada ao trabalho e à educação, seguindo as premissas do projeto societário dominante, centrado na degradação e na fragmentação das atividades humanas. Ao assumir tais posturas, o ser humano deixa de se constituir como o centro e a medida das ações governamentais - que deveriam romper com a dualidade trabalho manual/trabalho intelectual e teoria/prática - e passam a assumir a dimensão do mercado e do lucro na acumulação do capital e centralização do poder nas mãos da classe dominante (FRIGOTTO, 2001:82-83).

Ao gerar a parcelarização do trabalho, assume-se a postura de subordinação diante das relações de poder do sistema produtivo capitalista. Assim, os proprietários terão o controle dos meios e instrumentos de produção e, sob seu domínio, a venda da força de trabalho dos trabalhadores em troca de uma remuneração ou salário e o usufruto da extração das taxas de lucro. Gera-se, portanto, um distanciamento na relação trabalhador-trabalho, uma vez que, antes mesmo de o produto se materializar nas mãos do trabalhador, ele pertence a outrem.

No contexto da sociedade capitalista, as atividades humanas ligadas ao conhecimento científico e ao desenvolvimento da técnica e tecnologia, e seus vínculos criados com os processos produtivos, são expropriadas do trabalhador. Em outros termos, o saber é retirado e negado ao trabalhador, e a produção científica passa a ser propriedade do capital, não conferindo uma ciência para consumo coletivo e aumento da qualidade de vida, mas, sim, uma ciência para geração de lucro nas suas produções. Dessa forma, compreende-se que o capital e seus adeptos administram a produção científica de acordo com seus interesses e necessidades, fazendo com que a ciência não seja transformada em tecnologia aplicada no instante em que poderia já ter vida útil para a população.

As relações sociais vigentes inibem a generalização da produção baseada na ampla incorporação do conhecimento e das novas tecnologias. A contradição do capitalismo gerada impede a universalização da proposta de escola unitária, isto é, a formação omnilateral, o que reuniria, em síntese, um homem que usufrui da participação no consumo dos bens materiais, intelectuais e dos prazeres produzidos individual e coletivamente pela humanidade, preconizado pela concepção de politecnia²¹.

Assim, podemos verificar que a escola unitária e a educação politécnica encontram os limites para se firmarem na sociedade capitalista, mas, ao mesmo tempo, novas possibilidades de lançarmos na sociedade um processo educativo referenciado em uma nova forma de produção e organização da existência. Teremos como referência nas formulações à classe trabalhadora, única interessada em romper com as estruturas capitalistas de exploração. Desse modo, a instrução intelectual e moral serão indispensáveis para criar um embate contra-hegemônico de sociabilidade, deixando os trabalhadores de serem dirigidos para se tornarem dirigentes.

Formou-se, no Brasil do século XXI, uma nova trajetória política econômica, em que os interesses da grande burguesia interna têm um peso cada vez maior nas iniciativas e medidas no interior do bloco no poder. O projeto econômico envolvido nessa relação política nos governos Lula da Silva e a burguesia interna vincularam-se aos fundamentos do neoliberalismo da terceira via, buscando o equilíbrio no orçamento das contas governamentais e na implementação dos programas sociais focalizados no combate à desigualdade social.

²¹ A educação politécnica tem como base elementar a concepção de trabalho, tendo nele seu princípio educativo.

O governo petista, de maneira surpreendente para muitos, aprofundou alguns aspectos dos pilares do modelo capitalista dependente. Nesse momento, podemos identificar a atuação impetuosa do empresariado industrial brasileiro, que revelou o anacronismo da educação brasileira na formação para o trabalho dos jovens e adultos, muito inferior às necessidades apontadas pelo crescimento industrial, o que se lhe mostrou como um entrave. Para justificar os postos de trabalho não preenchidos pelos trabalhadores, difundiu-se e tornou-se hegemônico pela sociedade o pensamento de que não havia falta de emprego para todos, mas, sim, profissionais não aptos para exercê-lo devido à pouca escolarização e capacitação/qualificação profissional, o que explicaria a qualidade dos serviços oferecidos e a fragilidade industrial brasileira perante os demais países.

Consubstanciando o pensamento pedagógico empresarial, temos os postulados da reestruturação produtiva, que passam a exigir força de trabalho qualificada para as exigências do mercado, todas elas ligadas à produtividade e à empregabilidade dos trabalhadores de acordo com os desígnios do capital em sua nova configuração. A empregabilidade está ligada à pedagogia das competências e ao conhecimento, habilidade e esforço individual adquirido no momento de adequação às necessidades do capital. Devido às profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que afetam tanto a saúde física quanto a saúde mental, e os riscos associados ao desemprego e/ou subemprego, os trabalhadores buscam na qualificação profissional uma saída para sua inserção no mercado de trabalho.

A partir do fortalecimento dos grupos empresariais no governo Lula da Silva, verifica-se que o conhecimento adquirido pelos trabalhadores deverá vincular-se também à motivação, ao interesse e à criatividade pelo trabalho que realiza/desenvolve. Assim, a ideologia envolvida na pedagogia das competências passa a promover a coerção da subjetividade dos trabalhadores, exigindo que eles incorporem uma formação técnico-operativa e ético-política capaz de atender às exigências de inserção brasileira na competitividade capitalista. Sobretudo para o empresariado brasileiro, a educação básica não tem atingido suas finalidades de acordo com essas expectativas.

A produtividade, a competitividade e a empregabilidade são exigências do mercado de trabalho que, ao penetrarem nas estruturas internas e externas da escola pública, diluem-se de tal maneira que – no plano da aparência – ratificam a necessidade de o trabalhador se tornar mais qualificado de acordo com as forças produtivas e comerciais. Retira-se, assim, uma maior produtividade possível para que a acumulação

se torne cada vez mais intensa. Segue-se, portanto, uma formação de base individualista e contrapõe-se à essência da formação do homem omnilateral que objetiva a constituição da integralidade, trabalho produtivo e vida em sociedade em contraposição à formação unilateral que visa somente à preparação do homem para o trabalho alienante.

Nessa perspectiva, o ensino público brasileiro adquire um caráter minimalista e fragmentado, com a tarefa de desenvolver competências específicas para a empregabilidade dos trabalhadores jovens e adultos. A formação ainda conservadora e voltada para o ensino profissionalizante desse público encontra-se subordinada às formulações neoliberais dos organismos internacionais representantes do capital, dos quais o Brasil encontra-se em posição de dependência. Trata-se, assim, de atribuir aos trabalhadores jovens e adultos brasileiros possibilidades restritas de formação, em um contexto complexo das relações sociais de exploração e de sociabilidade do capital.

Ainda que se fale na busca pela procura de trabalhadores altamente qualificados profissionalmente, não significa dizer que haja a eliminação das formas precárias de trabalho²² inseridas nas relações capitalistas de exploração, que visam aumentar a produção e a competitividade das empresas. Dessa forma, ainda temos a formação desses profissionais voltadas para o trabalho simples, que se dão, muitas das vezes, por meio de formações colaborativas em parcerias público-privadas, configurando como estratégias do consenso social e também como formadora do exército de reserva na divisão internacional do trabalho.

Na próxima seção buscaremos compreender o PROEJA e a perspectiva de cidadania veiculada em seus documentos oficiais formulados nos blocos no poder Lula da Silva.

3.2 Situando o PROEJA no contexto de uma cidadania cultural voltada para a formação do trabalho

O estudo realizado pela Universidade de Brasília (UnB), divulgado no primeiro semestre de 2013 pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), intitulado “Gasto público, tributos e desigualdade de renda no Brasil”, buscou identificar os

²² Entre as formas precárias de trabalho no século XXI, temos, como exemplo, os trabalhos informais, temporários, terceirizados ou por contrato.

fatores que auxiliam na concentração e na distribuição de renda do país, além de atribuir o peso de cada uma delas no atual conjunto das desigualdades sociais brasileiras. Ao todo, foram identificados oito elementos a serem analisados, sendo um deles a assistência social, formada pelo Bolsa Família. O estudo aponta que os programas sociais, dentre eles o Bolsa Família, compõem uma fração mínima da renda líquida nacional, isto é, menos de 1%, para reduzir a concentração de riqueza e a desigualdade social no país, considerada uma das mais elevadas no mundo. Para os pesquisadores,

no caso brasileiro, faz mais sentido argumentar que os trabalhadores nos setores mais desenvolvidos da economia, incluindo a administração pública, conseguem se organizar em grupos de interesse muito mais influentes que a massa não organizada de potenciais beneficiários da Assistência Social. Ao contrário do que Korpi e Palme defendem para países desenvolvidos, o que mais importa para a desigualdade em um sistema de políticas sociais de um país como o Brasil não é tanto o desenho das políticas – focalizadas *versus* universais –, mas o desequilíbrio de poder entre as oligarquias e os pobres que precede o desenho e determina o nível das transferências para os diversos grupos sociais, seja qual for a soma agregada dos gastos. (MEDEIROS e SOUZA, 2013:26)

A trajetória do Bolsa Família levou à consagração de Lula como símbolo de um período marcado pelas políticas de combate à desigualdade social na agenda política brasileira, o que desempenhou um papel decisivo no crescimento de sua popularidade, garantindo sua reeleição em 2007. No entanto, ao analisarmos as políticas públicas implementadas pelo governo Lula da Silva, veremos que a visibilidade e o tratamento dado a elas são de uma política de cunho compensatório. De acordo com Boito Jr (2005),

as despesas nas áreas dos direitos e serviços sociais básicos (saúde, moradia, saneamento e educação) sofreram redução significativa, enquanto aquelas com assistência social cresceram um pouco, isto é, cresceram as despesas destinadas aos trabalhadores desorganizados e que podem mais facilmente aparecer como dívida pessoal do presidente. (BOITO JR., 2005:73)

A maneira como o neoliberalismo se deu no Brasil e as estratégias utilizadas pela classe dominante em busca do consenso fizeram com que parte das classes populares acordasse os propósitos dessa direção política. Como estratégia para atrair o consenso, utiliza-se o discurso político como vetor dos desejos populares por melhorias das condições materiais e de inclusão social em detrimento da anulação da participação

popular nas decisões que lhes dizem respeito frente às transformações que se seguem. Um dos equívocos mais comuns, no entanto, é tratar das questões sociais em si mesmas e não como constituídas e constituintes de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais.

Além disso, ao realizarmos uma análise crítica a partir de Frigotto (2007), veremos que a sociedade brasileira ainda reitera, ao longo de sua história, a “modernização do arcaico” e não a ruptura das profundas marcas da desigualdade social instaladas. Nesse sentido, a desregulamentação do trabalho formal e informal e os altos índices de analfabetismo não são obstáculos/impedimentos para o desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dele até os tempos atuais. Dessa forma, verifica-se uma ausência de interesse por parte da classe dominante em preparar trabalhadores jovens e adultos brasileiros para um trabalho complexo e que agregue conhecimento e valores competitivos.

No governo Lula da Silva, estreitou-se ainda mais o caráter antipopular da política educacional neoliberal, que pode ser atestada pela presença, atualização e aprofundamento da “privatização, focalização, descentralização dos encargos e a participação na execução” das políticas sociais presentes no campo educacional (NEVES e PRONKO, 2008:66). De acordo com as autoras, as mesmas tendências observadas no sistema educacional brasileiro são reproduzidas também na área científica e tecnológica.

Dessa forma, além de atualizar e aprofundar as diretrizes científicas e tecnológicas definidas por seu antecessor, o bloco no poder segue o corolário da divisão internacional do trabalho e, por meio do empresariado, passa a produzir inovações tecnológicas a fim de aumentar a produtividade capitalista do trabalho em âmbito nacional e internacional, acirrando a polarização capital-trabalho. Tais mudanças ocorridas nas diretrizes do governo Lula da Silva implicaram o atendimento das diferentes frações da classe dominante, produzindo implicações significativas na educação pública brasileira, especialmente na integração educação básica e educação profissionalizante.

É importante considerar que, nesse contexto, a reestruturação produtiva passa a exigir novos padrões de produção, acumulação e consumo, gerando, cada vez mais, a necessidade de força de trabalho qualificada para desempenhar tais atividades. O processo tem como consequência a fragmentação dos trabalhadores, enquanto classe, reduzindo-os a um cotidiano de disputas em torno de um emprego formal,

regulamentado e com condições básicas para desenvolvê-lo. Dessa maneira, marcados por uma acumulação e distribuição profundamente desigual da produtividade, isto é, da riqueza produzida socialmente, os trabalhadores são remetidos a tecer estratégias criativas para sua empregabilidade diária.

Cabe frisar, entretanto, que as exigências em torno da qualificação de força de trabalho se referem à elevação dos elementos para a ocupação do trabalho simples, pois as intenções de reforço a uma política de inovação tecnológica não se traduzem em uma política de formação para o trabalho complexo. Isso porque, no contexto da divisão internacional do trabalho, a burguesia brasileira permanece em uma posição dependente em relação aos países cêntricos.

Frente a esse processo, a política do governo Lula da Silva, apesar de reconhecer a distinção entre Educação Tecnológica e Educação Profissional, propõe-se a promover a interação mais estreita entre ambas e, por meio do Decreto nº 5.154 de 2004, cria o Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC²³). Para Neves e Pronko (2006), a criação do subsistema cooperou para que, na prática, os limites próprios da dualidade estrutural da educação escolar brasileira entre a escolarização regular e a educação oferecida de forma compensatória, como a de jovens e adultos, fossem suavizadas.

As iniciativas do governo Lula da Silva, nos dois mandatos, voltaram-se para a educação e a formação profissional dos jovens e adultos de forma articulada ou integrada à elevação da escolaridade, buscando dar uma resposta imediata às demandas da classe trabalhadora. No entanto, as políticas lançadas nesse período não contemplaram uma formação profissional de jovens e adultos com caráter politécnico, mas, antes, um modelo de educação com conhecimento restrito, tanto geral quanto profissional.

Um exemplo desse modelo político é a criação do Programa Escola de Fábrica, criado em 2005, que tinha como objetivo qualificar jovens de 15 a 21 anos em cursos de formação profissional. A qualificação profissional dos jovens não previa a elevação de sua escolaridade, mas induzia-os a se matricularem em escolas regulares no Ensino

²³ “O processo de expansão dos cursos tecnológicos foi acompanhado de uma reestruturação interna do MEC, que se reorganizou em janeiro de 1990 com a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETEC e sua alteração em 1992 para a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Em dezembro de 1999, o MEC emitiu a Portaria nº 1.647, que transferiu a supervisão dos CST’s da SESU para a SEMTEC. Com o Decreto nº 5.159, a SEMTEC passou a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. A definição das políticas do ensino médio passou, com a nova estrutura, a ser de competência da Secretária de Educação Básica, ficando a SETEC responsável pela educação profissional”. (TAKAHASHI e AMORIM, 2008:220)

Fundamental, Médio ou na modalidade EJA. Um segundo exemplo dessa prática é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), também criado em 2005, e tendo como público alvo jovens de 18 a 24 anos, considerados em situação de vulnerabilidade social e que, ao mesmo tempo, tivessem a 4ª série concluída.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideraram os programas destacados acima voltados para a inclusão social, pois buscaram inserir os educandos no mercado de trabalho. No entanto, podemos identificar que são as necessidades do sistema produtivo, em cada um de seus estágios, que irão regulamentar a quantidade e o tipo de oportunidades educacionais que serão destinadas à classe trabalhadora. Significa dizer que são os interesses dominantes que irão atribuir o acesso à educação básica e o grau e a forma da qualificação profissional aos educandos da EJA. No plano da materialidade dessa ação política, temos a difusão da crença de que a educação/formação é o caminho a ser percorrido para a garantia da inclusão social. No entanto, a concepção de cidadania pautada na inclusão social pouco se expressa em uma perspectiva da classe trabalhadora em termos de educação e formação emancipadora. Em outros termos, podemos dizer que a inclusão social se limita, portanto, à inserção econômica.

Igualmente, no ano de 2005, o governo Lula da Silva novamente dá continuidade a algumas ações do governo FHC. Realizando modificações pouco significativas em seu conteúdo, reedita-se o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que institui o Exame do Ensino Fundamental em âmbito nacional. De acordo com informações contidas no portal do Inep,

o Enceja constitui-se em um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. (Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/enceja/enceja>> Acesso em: 3 out. 2014)

Observamos, desse modo, que a concepção de cidadania difundida no século XXI aponta para os interesses do empresariado. Isso porque as questões sociais e do trabalho são apropriadas pelas relações capitalistas e tratadas de maneira utilitarista para o aumento da produtividade e dos lucros. Assim, o novo padrão de sociabilidade exige

dos trabalhadores novas características como condição de empregabilidade para sua inserção e manutenção nos postos de trabalho. Lopes (2013:40) compreende que, “ao vincular as questões sociais ao âmbito empresarial, buscou-se legitimar uma nova perspectiva de cidadania, demarcada pela metamorfose nas relações de trabalho”, porém sem alterar as condições objetivas de existência da classe trabalhadora.

Durante a gestão do governo Lula, os fóruns de EJA passaram a ganhar crescente apoio do governo federal. Tendo origem nas experiências de educação popular ainda nas décadas de 1960 e 1970 em oposição ao regime militar, o movimento de EJA ganhou relevância na luta institucional ao defender o reconhecimento da escolarização de jovens e adultos como um direito de todos e a necessidade de sua consolidação conforme expresso na Constituição Federal e na LDB. Para tanto, criou-se um portal dos fóruns, visando integrar os diversos *sites* em nível nacional e compartilhando informações de interesse geral. Por sua vez, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's) significaram a representação macro dos Fóruns de EJA, passando a receber maior apoio financeiro e ampliando o número de participantes ao longo dos encontros.

Um dos pontos importantes nos debates dos ENEJA's era o questionamento sobre a manutenção do ENCCEJA, que propunha um exame de certificação sem discutir a oferta de uma educação básica de qualidade para os educandos jovens e adultos e, além disso, garantir a certificação desses educandos nas etapas fundamental e média, sem ao menos terem a frequência mínima nos cursos de EJA. Mais um ponto debatido nos ENEJA's é a integração entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, eixo de muitas experiências e discussões originárias das décadas de 1980 e 1990, no âmbito dos movimentos sociais. De acordo com Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), o governo Lula da Silva, através do MEC, iria dar um novo tratamento à Educação Profissional, buscando

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeirou a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005:2)

Em termos de políticas públicas, as discussões materializaram-se na Portaria n° 2.080, de 13 de junho de 2005²⁴, do Ministério da Educação, estabelecendo as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Mais tarde, essa proposta deu origem ao Programa Nacional de Integração de Jovens e Adultos, um movimento de expansão da Educação Profissional em consonância com a EJA.

Nesse embate, o governo Lula da Silva, por decreto, acrescenta dois dispositivos legais que passam a fazer parte do marco regulatório da Educação Tecnológica e da Educação Profissional brasileira. Em 2005, é instituído o Decreto n° 5.478, que estabelece, no âmbito das instituições federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Cerca de um ano depois, em âmbito federal, é instituído o Decreto n° 5.840, que regulamenta o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Através dos dois decretos, o governo passa a dar uma maior funcionalidade à SEMTEC, direcionando-a de duas maneiras: 1) com o primeiro decreto, passa-se a incluir na Educação Tecnológica de nível médio uma nova modalidade de estruturação curricular; 2) com o segundo decreto, busca-se formar de maneira mais rápida as frações da classe trabalhadora, que, para se inserirem no mercado de trabalho, procuram concluir sua educação básica (NEVES e PRONKO, 2006).

A política veiculada pelo PROEJA exerceu uma função estratégica para o bloco no poder, uma vez que seu objetivo era o de ampliar a formação para o trabalho no país, através da reformulação dos postulados do capital humano, visando ao aumento da produtividade e à competitividade material e simbólica. Ao mesmo tempo, pretendia a ampliação do desenvolvimento de ações de responsabilização social sob a manutenção da coesão social ao inibir as lutas sociais.

Assim, ao compreender que o PROEJA encontra-se inserido em uma sociedade cindida em classes e, em consequência, formulado em tempos de acirramento das desigualdades sociais, torna-se relevante analisar sua gênese e dinâmica. Buscamos compreender suas concepções de cidadania, para, assim, elucidarmos seus reflexos na formação humana no contexto das primeiras décadas do século XXI. O próximo

²⁴ Como pode ser observado no texto, foram vários os Programas e ações empreendidas pelo bloco no poder Lula da Silva no ano de 2005 em relação à Educação de Jovens e Adultos, o que nos mostra uma descontinuidade e fluidez entre um Programa e ação e outro.

capítulo, portanto, tratará de analisar, no *corpus* documental do PROEJA, seus objetivos, diretrizes, princípios e enunciados.

CAPÍTULO 4 – CONFIGURAÇÃO E DINÂMICA PROEJA

Neste capítulo, discorreremos sobre a configuração e a dinâmica do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Logo, trataremos de discutir seus princípios e diretrizes proclamados, tendo como base de análise três enunciados, que servirão de apoio para a compreensão da perspectiva de cidadania no cenário educacional brasileiro na atualidade. São eles: o diagnóstico; as proposições - *a proposta de integração e o caráter da formação* e os encaminhamentos - *os aspectos operacionais*.

Tais enunciados foram definidos com o objetivo de direcionar a análise do conteúdo formativo/pedagógico do programa. Assim, buscaremos identificar os pressupostos ético-políticos que fundamentam o programa e, ao mesmo tempo, orientam a formação básica e profissional dos cidadãos-trabalhadores que veem no PROEJA uma possibilidade educativa. Para tanto, procuramos identificar, na análise do processo formativo/pedagógico do PROEJA, os interesses das classes e frações da classe dominante e trabalhadora.

4.1 O processo de criação do PROEJA

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é uma iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação (SETEC/MEC), por meio do Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Foi instituído pelo Decreto nº 5.478 de 2005, logo em seguida à edição da Portaria nº 2.080. O PROEJA foi apresentado para a sociedade como uma inovação no contexto da educação nacional, uma vez que ousou articular a tríade: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Médio e, além disso, o fato de qualificar profissionalmente os trabalhadores jovens e adultos, elevando sua escolaridade no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, marcada pela seletividade de seus alunos.

A princípio, o PROEJA foi formulado para ser desenvolvido na Rede Federal de Educação Tecnológica. O programa enfrentou grande resistência de seus gestores e professores. A obrigatoriedade atribuída desafiou as instituições a reverem suas

tradições e papéis na formação dos trabalhadores das camadas populares, que passaram a se inserir em uma instituição que se elitizou ao longo dos anos, tornando-se inacessível para esses sujeitos. As críticas sobre o conteúdo e a forma do Decreto nº 5.478/2005 passaram a ser discutidas pela SETEC/MEC, que se organizou em busca de soluções e na reelaboração do texto, modificando, para tanto, os contornos do PROEJA.

Em 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), através da Portaria nº 208, instituiu um Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar um Documento Base do PROEJA. No entanto, a criação desse Grupo de Trabalho foi uma estratégia para a implementação do Programa, uma vez que ele recebeu uma carga de críticas como, por exemplo, sua criação ter sido via decreto e também a forma de seu conteúdo. Foram designadas pela Portaria nº 208 as seguintes pessoas para a comissão:

- a) Benedito Luiz Correia – CONDETUF.
- b) Caetana Juracy Rezende Silva – Técnica em Assuntos Educacionais, CGPEPT/ SETEC/MEC.
- c) Cláudia Veloso Torres Guimarães – Coordenadora Geral de Educação de Jovens e Adultos, DEJA /SECAD.
- d) Cristina Azra Barrenechea – Universidade Federal do Paraná.
- e) Dante Henrique Moura – Diretor de Ensino, CEFET/RNº
- f) Denio Rebello Arantes – Diretor de Ensino, CEFET/ES.
- g) Ivone Maria Elias Moreyra – Diretora do Departamento de Políticas e Articulação Institucional, SETEC/MEC.
- h) Jane Paiva – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- i) Jaqueline Moll – Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, DPAI/SETEC/MEC.
- j) Leôncio José Gomes Soares – FAE, UFMG.
- k) Maria da Conceição V. P. Oliveira – Diretora de Ensino, CEFET/BA.
- l) Maria José Rocha Lima – Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Programas Especiais, SETEC/MEC.
- m) Marilise Braivante – Professora, EAF Rio do Sul/SC.
- n) Simone Valdete dos Santos – Professora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- o) Tânia Midian Freitas de Souza – Professora, EAF Manaus/AM.
- p) Timothy Denis Ireland – Diretor do Departamento de Jovens e Adultos – SECAD.

Ao final do ano de 2005, o Grupo de Trabalho organizador do Documento Base passou a reunir-se em Brasília e, a partir do trabalho realizado pelo grupo, foi elaborado um documento que deveria orientar a organização do PROEJA. Em fevereiro de 2006, o Documento Base PROEJA foi apresentado pelo MEC/SETEC, juntamente com um novo Decreto, nº 5.840 de 2006, que revoga o anterior e passa a regulamentar o

PROEJA. Em 2007 foram lançados pelo MEC/SETEC mais três Documentos Base. São eles:

- Formação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio²⁵;
- Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental²⁶;
- Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena²⁷.

Em relação à forma como o PROEJA foi construído, devemos ressaltar a importância de se organizar uma comissão organizadora para a elaboração do Documento Base PROEJA. Houve a aproximação de campos teóricos e instituições tradicionalmente afastadas, embora outros, com a mesma importância, tenham ficado apartados das discussões e da formulação do documento, como os representantes das redes estaduais e municipais de ensino, que possuem significativa relevância na oferta da EJA na rede pública de ensino no Brasil.

Pelo primeiro documento legal, ficam obrigados a oferecer o PROEJA todos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Para além das definidas no primeiro Decreto, passa-se a estabelecer no novo documento que:

²⁵ O Grupo de Trabalho envolvido na elaboração do Documento Base do Ensino Médio são: coordenação: Jaqueline Moll e Caetana Juracy Rezende Silva; Texto: Benedito Luiz Correia, Dante Henrique Moura, Denio Rebelo Arantes, Jane Paiva Maria da Conceição V. P. Oliveira, Marilise Braivante, Simone Valdete dos Santos e Tânia Midian Freitas de Souza.

²⁶ O Grupo de Trabalho envolvido na elaboração do Documento Base do Ensino Fundamental são: coordenação: Jaqueline Moll, Caetana Juracy Rezende Silva e Dante Henrique Moura; Texto: Carlos Artexes, Dante Henrique Moura, Denio Rabello Arantes, Francisca Elenir Alves, Ivany Souza Ávila, Márcia Martins de Oliveira, Maria Luisa Merino Xavier, Marilise Braibante, Marise Nogueira Ramos, Rosilene Bicalho, Sandra Regina de Oliveira Garcia, Sophia Regina Egypto.

²⁷ Na elaboração do Documento Base Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena, também esteve ligada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O Grupo de Trabalho envolvido na elaboração do Documento Base da Educação Escolar Indígena são: coordenação editorial: Caetana Juracy Rezende Silva; Jaqueline Moll, Kleber Gesteira Matos, Mônica Thereza Soares Pechincha, Susana Marteletti Grillo Guimarães; Texto: Aumerino Raposo da Silva, Caetana Juracy Rezende Silva, Daniela Maria Viana, Denize Alencar Cândido Lentini, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, Gersem dos Santos Luciano, José Ribamar Bessa Freire, Lucas Ruri'ô Xavante, Luciane Ouriques Ferreira, Maria Aparecida Bergamaschi, Marina Machado, Mônica Soares Pechincha, Neide Martins Siqueira, Paulo Morais, Pierangela Nascimento da Cunha, Renato Rocha Fnteles, Sara Regina Souto Lopes, Simão Corrêa da Silva, Sofia Beatriz Machado de Mendonça, Susana Marteletti Grillo Guimarães e Suzana Alves Escobar; Revisão de texto: Ana Lúcia Sarmento Henrique.

ART. 1º, § 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

Em uma perspectiva crítica, entendemos que as parcerias público-privadas e “quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de curso no âmbito desse Programa” (BRASIL, 2005:55) levam a uma forte capacidade de intervenção do capital nas propostas de educação da classe trabalhadora. Passam portanto, a regular a formação dos trabalhadores de acordo com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. De acordo com Lopes (2013), esse modelo de projeto neoliberal é uma forma de otimizar os gastos públicos na operacionalização das políticas sociais e na instituição de novos pressupostos para a resolução dos problemas enfrentados pelo sistema educacional. Dessa forma, compreendem que o direito à educação não deve ser tarefa limitada ao Estado, mas, sim, que as responsabilidades devem ser compartilhadas por todos os cidadãos, promovendo, assim, um processo de repolitização da política em uma nova cultura cívica.

Outra mudança ocorrida no Decreto nº 5.840/2006 foi a oferta de “no mínimo dez por cento do total de vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior (...)”, conforme parágrafo 1º, Art. 2º § 1º, reservando-se ao MEC a atribuição de definir, nos anos subsequentes, os novos quantitativos de vagas. Verifica-se que a criação do Programa não concorreu para a ampliação do acesso, mas, antes, provocou o deslocamento de vagas já existentes na instituição para os cursos que passaram a ser oferecidos, uma vez que houve a criação de novas turmas de educandos (RUMMERT, 2007:44).

Os cursos oferecidos pelo PROEJA possuem um caráter flexível no que se refere à oferta de vagas e ao público-beneficiário para o Ensino Fundamental e Médio. As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, cabendo à instituição proponente a escolha do meio de processo seletivo simplificado como, por exemplo, sorteio, entrevistas, a combinação de ambos ou outros meios que respeitem a condição de democracia ao acesso. No entanto, o Decreto nº 5.840/2006 não determina a idade mínima para o acesso aos cursos PROEJA, o que leva o programa a respeitar a idade

definida pelo nível de ensino do projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000). Cabe ressaltar que os Documentos Base PROEJA afirmam que a proposta do programa é voltada para um público com mais idade, mas que não é vedado o atendimento a jovens a partir de 15 anos, conforme permitido pelas diretrizes da EJA para o Ensino Fundamental. Entretanto, resguarda-se ao dizer que a “possibilidade de atendimento a jovens nessa faixa etária deve ser cuidadosamente avaliada, principalmente para atendimento de públicos específicos como, por exemplo, adolescentes em conflito com a Lei, em regime de internação” (BRASIL, 2007b:33-34).

O público-beneficiário indígena segue os critérios de indicação, inscrição e matrícula. O educando candidato indígena deverá apresentar uma autodeclaração afirmando ser membro de um povo indígena e uma declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato. Também deverá ser apresentado pelo candidato um documento afirmando sua intenção sobre a formação profissional a ser desenvolvida junto à sua comunidade. O documento deve ser aprovado com assinatura das lideranças e/ou membros do grupo beneficiário. Somada a essa declaração, deve ser apresentada outra da comunidade de origem do educando que afirme seu interesse na formação do candidato. Os candidatos que não atenderem a essas exigências não terão suas matrículas efetuadas. A prioridade das vagas será para os alunos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou Médio.

Assim, os cursos do PROEJA passaram a ser distribuídos da seguinte maneira, conforme informações disponibilizadas no portal do MEC.

- 1 – Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 2 – Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 3 – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 4 – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 5 – Formação inicial e continuada ou qualificação integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- 6 – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

De acordo com os Documentos Base PROEJA, as áreas de formação do programa assumem uma grande importância, ao permitirem qualificar os educandos para sua inserção no mercado de trabalho e, através dessa qualificação, eles poderem conquistar melhores postos de trabalho, desempenhando atividades mais complexas. Desse modo, os cursos oferecidos no âmbito do PROEJA

poderão ser organizados através das áreas profissionais adotadas pelo MEC, instituídas por meio dos Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e CNE nº 16/05, ou através dos arcos ocupacionais adotados pelo Ministério do Trabalho e Emprego já incorporados em programas governamentais tais como o PROJOVEM e Saberes da Terra. (BRASIL, 2007b:42-43)²⁸

Em 2009, através do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, foi enviado um convite aos dirigentes das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada com o Ensino Fundamental, o que seria denominado de PROEJA FIC. Por intermédio das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os cursos PROEJA FIC poderiam ser oferecidos pelos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais.

A justificativa para a oferta do PROEJA FIC se fez a partir da análise de dados extraídos do Censo Escolar de 2007 e da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2006, que demonstraram que a demanda potencial para a modalidade EJA era muito maior que as matrículas registradas nas instituições escolares, incluindo oferta pública e privada de ensino. Também foram levados em consideração os estudos do Ipea de 2007, que constataram um número elevado de trabalhadores à procura de emprego e, ao mesmo tempo, que um número reduzido desses trabalhadores possuíam experiência e qualificação profissional para sua inserção no mercado de trabalho. A justificativa para o atendimento dos estabelecimentos penais se fez embasada nos dados de Informação Penitenciária (Infopen) do Ministério da Justiça. Segundo o levantamento, o número de pessoas privadas de liberdade no Brasil ultrapassa 420 mil e, dentre esses sujeitos, apenas cerca de 20% realizam atividades educacionais de maneira formal ou informal e 70% desse público não concluiu o Ensino Fundamental.

²⁸ As áreas ocupacionais adotadas pelo PROEJA serão destacadas mais adiante nesta seção e os arcos ocupacionais seguem em anexo para observação.

Para efeito da implantação do PROEJA FIC, foram consideradas as seguintes ações:

A – Formação continuada de profissionais para implantação dos cursos PROEJA FIC:

- 1) Docentes, profissionais da educação, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nas escolas municipais.
- 2) Docentes, profissionais da segurança pública, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nos estabelecimentos penais.

B – Implantação dos cursos PROEJA FIC.

C – Produção de material pedagógico para os cursos PROEJA FIC.

D – Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA, considerando a realidade das escolas municipais ou, conforme o caso, da educação em estabelecimentos penais.

Os projetos desenvolvidos pelo PROEJA FIC deverão ter como referência as orientações do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC; do Documento Base Ensino Fundamental; as legislações pertinentes à Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e, no caso dos cursos PROEJA FIC desenvolvidos nos estabelecimentos penais, deverá ser respeitada a resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária nº 3 de março de 2009. Como pode ser observado no elenco de possibilidade de cursos oferecidos pelo PROEJA, a integração entre a educação básica e a Educação Profissional é um dos pressupostos básicos do PROEJA. Para Ciavatta (2005), a construção de um currículo integrado deve ser tratada na sua completude social, isto é, nas diferentes mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005:2)

A formação integrada no PROEJA não ocorreu, conforme análises²⁹ de Pinto (2010) e Silva (2010). Assim, a educação geral (humanista) ocorreu de forma

²⁹ As análises realizadas por Pinto (2010) e Silva (2010) em seus respectivos artigos são resultados e exemplos do financiamento realizado entre PROEJA/CAPES/SETEC a partir do Edital nº 3/2006, que será abordado mais adiante.

fragmentada em relação à Educação Profissional (preparação técnica para o trabalho), isto é, os processos educativos e produtivos se deram de forma desvinculada, sem haver relação entre conhecimento escolar e científico, trabalho e cultura no currículo do PROEJA. Para Rummert (2007), uma das causas do descompasso formação geral e formação profissional encontra-se explícita no caráter híbrido da fundamentação teórico-política do Documento Base. O Grupo de Trabalho responsável por elaborar o Documento, ao pontuar o quarto princípio educativo, dentre seis, afirma que

o quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2005:35)

Assim, ao entender o trabalho como princípio educativo, entra-se em conflito com a concepção de trabalho como integradora do homem, ainda mais quando se destacam as instituições parceiras e, mais especificamente, as instituições parceiras preferenciais, sendo elas as pertencentes ao “Sistema S” e as beneficiadas com recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Dessa forma, verifica-se a incoerência em se cumprir o trabalho como princípio educativo e, ao mesmo tempo, atender às demandas dos empresários, que irão regular a formação desses mesmos trabalhadores de acordo com as necessidades imediatas postas pela divisão internacional do trabalho. Sobre o trabalho como princípio educativo para a Educação de Jovens e Adultos, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem a seguinte avaliação:

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a:10)

Outra evidência aproximativa com a concentração e centralização do capital no atual modo de produção, de acordo com Rummert (2007), diz respeito aos conceitos e teses incorporadas nos documentos oficiais do PROEJA, que fazem crítica ao modelo

capitalista e exaltam, em consonância, a formação humana. Para Rummert, os proponentes dos documentos não possuem clareza de seu posicionamento conservador, dependente da lógica do mercado e da subordinação das políticas de educação frente à insaciável acumulação de riquezas capitalista.

Mais um aspecto do Decreto nº 5.478/2005 a ser aludido revela/demonstra a concepção de EJA defendida no âmbito do MEC, ao estabelecer uma carga horária máxima de 1.600 horas para os cursos de formação inicial e continuada, das quais 1.220 serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. Já nos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio serão 2.400 horas no total, na qual 1.220 serão para formação geral. A prerrogativa do máximo de horas foi assim avaliada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há porque defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade (...) Limitar a carga horária dos cursos a um 'máximo' é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação "mínima". (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b:1098)

Em 2007, foi criado pela Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica o projeto de Inserção Contributiva³⁰, com o objetivo de acompanhar e diagnosticar o tratamento dado aos cursos PROEJA nas instituições federais. A busca por esse diagnóstico se dá ao identificarem altos índices de evasão dos cursos, procurando estratégias para monitorarem possíveis falhas e superarem esses indicadores. Para tanto, no mesmo ano, foram selecionadas trinta escolas, em um total de cento e quarenta e quatro, para que pudesse ser desenvolvido o projeto, pois apresentaram índices de evasão ou repetência superiores a 30%. Ressalta-se que as escolas que não puderam ser atendidas no corrente ano foram atendidas nos anos subsequentes. A consolidação dos dados levantados no ano de 2007 também levou a diagnosticar deficiências na área pedagógica como, por exemplo, a proposta curricular, avaliativa e a proposta pedagógica do curso.

Como desdobramento do diagnóstico feito pelo projeto Inserção Contributiva, temos os Diálogos PROEJA. Os Diálogos PROEJA são encontros microrregionais,

³⁰ Para que se possa compreender melhor as etapas de implantação do projeto de Inserção Contributiva, consultar o site <portal.mec.gov.br> Acesso em: 20 set. 2014.

realizados pelos institutos federais, tendo como público alvo a equipe técnica PROEJA, docentes e discentes dos cursos PROEJA. Os objetivos dos encontros microrregionais, realizados a partir de Fóruns de Pesquisas e Experiências em PROEJA apontados pela SETEC/MEC, são:

- Socializar as pesquisas desenvolvidas em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* do PROEJA;
- Socializar experiências no PROEJA (gestão, divulgação, seleção, recepção dos estudantes, permanência, docência, etc.);
- Trocar experiência entre as instituições e os profissionais que atuam com o PROEJA;
- Integrar e dialogar com gestores, técnico-administrativos, professores e estudantes envolvidos com o PROEJA;
- Aproximar profissionais da formação geral com os profissionais da formação profissional do PROEJA;
- Integrar ações financiadas pela SETEC (Especialização PROEJA/Capes/SETEC, PROEJA/FIC, Assistência Estudantil, Formações PROEJA entre outros);
- Discutir e encaminhar propostas para superação dos desafios pedagógicos do PROEJA na microrregião;
- Apresentar e expor trabalhos da Especialização PROEJA;
- Apresentar e expor trabalhos desenvolvidos no projeto PROEJA Capes/SETEC;
- Integrar várias ações do PROEJA realizadas nas instituições federais;
- Divulgar o PROEJA aos estados, municípios e entidades interessadas;
- Viabilizar o encontro dos estudantes PROEJA da microrregião.

Ao consolidar os dados dos projetos Inserção Contributiva e Diálogos PROEJA, foi constatado que parte das causas da evasão/desistência dos estudantes nas instituições vinculadas ao PROEJA se devia à ausência de transporte e alimentação adequados aos estudantes. Em 2008, é criada a “Assistência Estudantil para Permanência ao aluno PROEJA”³¹, com a qual é repassada aos estudantes regularmente matriculados uma quantia de R\$ 100,00 por estudante. De acordo com os Documentos Base PROEJA, “a assistência estudantil será financiada por meio de suplementação na rubrica correspondente a essa finalidade nas instituições federais. Para estados e municípios, serão utilizados os mecanismos disponíveis com base nos recursos do FUNDEB” (BRASIL, 2007b:55).

Em alguns casos e regiões do país, registra-se a dificuldade do educando em receber o repasse da Assistência Estudantil, uma vez que ele ainda não havia adquirido o Cadastro de Pessoa Física (CPF), justificado por diferentes situações. Para que se

³¹ Para que se possa verificar maiores informações sobre a Assistência Estudantil PROEJA, consultar o site <portal.mec.gov.br> Acesso em: 20 set. 2014.

pudessem constatar possíveis melhorias na Assistência, no final de 2008, foram enviadas às instituições vinculadas ao programa e que receberam a assistência estudantil um questionário avaliativo. De acordo com as informações contidas no Portal do MEC,

segundo os dados da avaliação levantados em 2008, o recurso de R\$ 100,00 destinado ao estudante PROEJA contribuiu para a permanência no curso. Dos 2678 estudantes PROEJA que responderam ao item do questionário “A Assistência Estudantil ajuda a resolver algum problema financeiro que limita a ida a escola” 2508 estudantes responderam que concordam com essa afirmativa. (Fonte: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 21 set. 2014)

Para dar suporte ao desenvolvimento dos cursos PROEJA e produzir conhecimentos que permitissem sua consolidação, o Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e Tecnológica buscou a vinculação do PROEJA aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* das universidades. Assim, sob as orientações do Edital PROEJA/CAPES/SETEC n° 3/2006, passou-se a estimular convênios, realização de projetos de pesquisa e redes de cooperação acadêmica na área de educação com os Programas de Pós-Graduação em Educação das instituições de Ensino Superior. A fim de formarem especialistas, mestres e doutores com linhas de pesquisas nos campos de abrangência da EJA, seu objetivo foi de desenvolver e consolidar o pensamento teórico-científico sobre o PROEJA e a consequente produção de material educativo para a elaboração de material didático (BRASIL, 2007). O edital previu os seguintes objetivos:

- a) Contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país que tratem de assuntos relativos à Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos;
- b) Ampliar a produção científica sobre questões relacionadas à Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos;
- c) Promover o intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica brasileira, estimulando o estabelecimento de parcerias (redes de pesquisa e/ou consórcios interinstitucionais) entre IES, instituições que atuem em Educação Superior e desenvolvam atividades em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, entre outras instituições capacitadas a desenvolver estudos acadêmicos, que, de forma articulada, desenvolvam programas de pesquisa sobre assuntos relativos à Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos;
- d) Apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos;

- e) Estimular a estruturação e aperfeiçoamento de estratégias educacionais específicas para atuação na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos;
- f) Estimular o diálogo entre especialistas em Educação Básica e especialistas em Educação Profissional sobre assuntos atinentes à Educação Profissional integrada Educação de Jovens e Adultos.

Uma pesquisa realizada no âmbito da educação constitui-se complexa, visto que incorpora as mais diversas dimensões das relações sociais subjacentes aos processos produtivos, à cultura, ao conhecimento e à organização do espaço tempo de uma instituição educativa. Estas, por sua vez, destinam-se politicamente à expressão e à incorporação de valores aos sujeitos jovens e adultos na educação. Dessa forma, sua compreensão se efetiva de forma dialética, a partir do entendimento do concreto.

As pesquisas realizadas nas instituições de nível superior não colaboraram para o rompimento da evasão assistida no PROEJA, da descontinuidade e da fragmentação do Programa. O não rompimento se dá no momento em que as pesquisas e o PROEJA/CAPES/SETEC ignoram a historicidade da EJA e sua configuração, imbricada em uma perspectiva negativa e associada a designações como compensar e consertar. A desqualificação, a princípio, atinge os educandos jovens e adultos trabalhadores, que trazem para o âmbito escolar suas marcas, lutas e experiências e também suas destituições de direitos.

Ao analisarmos os desdobramentos desse convênio, também verificamos que um de seus objetivos não se concretizou, uma vez que a produção de material pedagógico de qualidade e pensado a partir das necessidades e especificidades do público EJA não foi produzida, sendo verificada, dessa forma, a fluidez na relação trabalho, ciência e cultura no currículo do PROEJA. Além disso, as pesquisas realizadas a partir do Edital PROEJA/CAPES/SETEC se deram de maneira isolada, isto é, ganharam um caráter de estudo de caso, o que não corroborou para identificar os desafios e perspectivas do Programa de maneira mais unívoca.

Também podem ser observados cursos de especialização *lato sensu* para capacitar docentes e gestores que atuavam ou iriam atuar no PROEJA, fomentando a área de conhecimento que integre Educação Profissional com Educação de Jovens e Adultos. Os cursos eram presenciais e possuíam carga horária mínima de 360 horas.

De acordo com Rummert (2008), o MEC registrou, entre os anos de 2006 a 2010, um total de 147 cursos, que se concentraram, predominantemente, nas seguintes áreas profissionais: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil,

design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transporte, turismo e hospitalidade e serviços de apoio escolar. De acordo com a autora, apesar de “todo o arcabouço do Programa, inédito no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sua divulgação é incipiente, o que concorre, segundo a avaliação de vários coordenadores, para o baixo índice de matrículas” (RUMMERT, 2008:186). Ainda de acordo com a autora, a diversidade de ofertas leva os cursos a se tornarem aligeirados, isto é, cursos de curta duração que irão acrescentar pouco ou quase nada à formação dos jovens e adultos trabalhadores.

Com as considerações acima apresentadas, podemos delinear, de um modo inicial, a fragmentação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual, segundo o estudo ora apresentado, organiza-se de modo a atender, de formas diferentes, a distintas frações da classe trabalhadora, de acordo com os pressupostos do sistema produtivo e das necessidades de controle social. Desse modo, aprofundaremos agora o estudo do PROEJA segundo seus objetivos e materiais disponibilizados. Para a análise central da pesquisa, deter-nos-emos principalmente nos três Documentos Base, que nortearão a questão e os objetivos da pesquisa. O procedimento da pesquisa em torno do *corpus* documental buscou, assim, elucidar como o PROEJA articula as perspectivas em torno da concepção de cidadania.

4.2 Diagnóstico, proposições e encaminhamentos do PROEJA

Posterior à análise da configuração e da dinâmica do PROEJA apresentada na seção anterior, faz-se necessário analisar, igualmente, o conteúdo formativo/pedagógico do Programa. Assim, buscaremos identificar, ao longo dos escritos dos Documentos Base³² PROEJA, os pressupostos que o fundamentam, uma vez que tais elementos são a base de sustentação de sua configuração e dinâmica e geram implicações para a formação humana dos educandos. No entanto, é importante frisar para o leitor que a presente seção não buscou cindir os conteúdos político e pedagógico, já que eles são indissociáveis, apesar de suas especificidades, mas, sim, torná-los mais claros na análise que se fará presente.

³² A partir desse momento, será utilizada a nomenclatura DBEM para se referir ao Documento Base Ensino Médio; DBEF para se referir ao Documento Base Ensino Fundamental e DBEEI para se referir ao Documento Base Educação Escolar Indígena.

Para analisar o conteúdo formativo/pedagógico traçado nos Documentos Base PROEJA, interessa-nos desvelar os limites e as possibilidades encontrados para realizar a proposta de integração curricular (formação básica e formação profissional), no contexto de uma educação politécnica. Compreendemos que, em síntese, a noção básica de politecnia resulta da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência, portanto, é a noção de trabalho como princípio educativo que requer tipos variados de formação de acordo com o tempo histórico e a complexidade demandada pelo processo de trabalho.

Os Documentos Base PROEJA constituem parte do esforço de três Grupos de Trabalho, respectivos aos documentos legais, como destacado na seção anterior, para a construção de referenciais políticos-pedagógicos para cada um dos segmentos atendidos pelo programa, permitindo reconhecê-lo a partir de avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da EJA. Pode-se considerar, de uma maneira geral, que os documentos se articulam em torno de três eixos centrais: 1) o desenvolvimento de um *diagnóstico* sobre a relação da desigualdade social e a configuração do sistema de ensino público brasileiro; 2) as *proposições* a serem realizadas na perspectiva da integração da Educação Profissional à educação básica; 3) os *encaminhamentos* que irão promover a capacitação dos sujeitos da EJA em articulação com a Educação Profissional, resguardando as especificidades dos segmentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Escolar Indígena, objeto dos três volumes de documentos.

4.2.1 O Diagnóstico

De um modo geral, os Documentos Base PROEJA realizam um diagnóstico da educação brasileira, ressaltando as relações entre desigualdade social e sistema público de ensino. Consideram que o processo de expansão da escola básica se desenvolveu sem proporcionar a qualidade do ensino para todos os educandos, o que atingiu, sobremaneira, as classes populares, que tiveram seu direito à educação negado em virtude dos mecanismos de fracasso escolar, tais como o analfabetismo, a evasão e a repetência. Nesse sentido, apontam que um dos elementos fundamentais de prevailecimento da desigualdade no campo educacional diz respeito às práticas pedagógicas compreendidas em termos dos mecanismos institucionais de dominação, não reconhecimento e desrespeito sociocultural.

Em termos de Educação de Jovens e Adultos, os Documentos Base PROEJA destacam a dívida social contraída com as classes populares, entendendo que os sistemas públicos promoveram políticas que buscaram o atendimento a essa modalidade de ensino de forma assistencialista, residual e privatista. Essas características consolidaram práticas pedagógicas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos que se distanciaram da realidade vivenciada por aqueles que buscam retomar seus estudos. Os Documentos Base PROEJA abordam que é necessário superar os problemas do analfabetismo, mas reforçam que atender à realidade dos educandos jovens e adultos significa superar um ensino parcial por meio de uma educação integral, que relacione educação e formação para o trabalho.

Para analisar as marcas históricas da relação entre desigualdade social e configuração do sistema público de ensino, os documentos partem de um diagnóstico que destaca a universalização do acesso. Entretanto, a universalização do acesso vem sendo acompanhada por forte evasão das crianças e jovens das classes populares, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, o atendimento de recente demanda vinda dos povos indígenas indicou, para a aparelhagem estatal, ações governamentais que pudessem promover uma aproximação da Educação Profissional e Tecnológica à Educação Escolar Indígena. Em outros termos, o diagnóstico dos documentos aponta não apenas para as marcas históricas da desigualdade que provocam a evasão escolar, mas salienta, também, questões como a demanda dos povos indígenas, para justificar mudanças no sistema público de ensino brasileiro.

Em termos do Ensino Fundamental e Médio, os documentos sinalizam que um dos problemas do sistema público de ensino para reproduzir o fracasso e a chamada evasão configura-se nas práticas pedagógicas que sequer permitem o domínio da leitura, da escrita e dos conhecimentos das essas modalidades da educação básica. Ao abordar as práticas pedagógicas que contribuem para a repetência e a evasão dos educandos do Ensino Fundamental e Médio, os documentos reforçam que a origem das dificuldades do processo de apropriação do conhecimento se encontra nas escolas, mas originam-se no próprio sistema de ensino. Em suma, o diagnóstico dos documentos aponta para a necessidade de se modificar a estrutura do sistema de ensino público, para atender às crianças, jovens e adultos das classes populares.

Cabe aqui salientar que, para a Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino são tidos como um dos principais agentes do esforço de homogeneização cultural, não havendo ainda, portanto, dispositivos legais diferenciados para atender à

diversidade cultural dos povos indígenas. Em função dessa diversidade cultural, o DBEEI enfatiza a necessidade de que o sistema público brasileiro potencialize práticas pedagógicas novas, condizentes com a realidade dos povos indígenas. A potencialização dessas práticas pedagógicas novas se institui por meio da formação dos agentes indígenas de modo que possam promover o conhecimento científico e tecnológico ligado aos saberes dos povos indígenas, ampliando as possibilidades de intervir em suas próprias comunidades auxiliando-as a enfrentar problemas em diversas áreas, especialmente na área da saúde.

Apesar de os documentos indicarem que a solução do acúmulo de déficits históricos no campo educacional encontra-se na reformulação da estrutura do sistema de ensino público brasileiro, eles não revelam em qual concepção político-pedagógica tais mudanças estão fundamentadas. Isso porque seu diagnóstico pouco expressa a perspectiva de sistema de ensino em que está se baseando para promover a análise, tampouco retrata a correlação de forças, as lutas sociais e os projetos societários que condicionaram, e condicionam, o sistema público de ensino brasileiro. Em outros termos, não há a definição acerca do que é um sistema público de ensino e das condições ideológicas e políticas que inviabilizaram sua configuração na formação social brasileira no que se refere ao atendimento das classes trabalhadoras. Nesse sentido, os Documentos Base PROEJA terminam por apartar a análise da realidade social, ficando apenas em um plano da discussão fenomênica, que coloca o sistema público de ensino como mero reproduzidor das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o DBEF sugere que:

as dificuldades que afloram diretamente nas escolas, mas cujas origens estão na estrutura da sociedade e nos próprios sistemas de ensino, merecem destaque as questões relacionadas às concepções de educação e às práticas pedagógicas; ao financiamento da educação; à gestão desses sistemas e das escolas especificamente; à infraestrutura física; à formação dos professores, assim como ao déficit quantitativo desses profissionais. (BRASIL, 2007b:12-13)

Entendemos que delimitar a explicação das dificuldades educacionais somente a partir da reformulação/reestruturação do sistema de ensino público não garante a oferta de uma educação de qualidade. Abordar os mecanismos institucionais do sistema que contribuem para a desigualdade, sem relacioná-los aos condicionantes político-ideológicos que sustentam a dominação, pode atribuir as responsabilidades das

desigualdades geradas a interpretações particularizantes que lançam a culpa das práticas pedagógicas aos professores, da gestão da educação aos dirigentes, da infraestrutura das escolas à burocracia, do fracasso escolar às condições de vida dos educandos.

É importante compreender o sistema de ensino como uma instituição fundamentada em práticas sociais. Nesse sentido, constitui-se como lugar de exercício de hegemonia, em que se pode lutar para resistir aos processos de dominação, que continuam reproduzindo as desigualdades sociais. Compreender como funciona e se processa a educação escolar pelas necessidades de uma classe dominante e de um modo preponderante de produção configura-se como uma das tarefas primordiais daqueles que visam contribuir para a apropriação e a reapropriação do conhecimento por parte das classes subalternizadas. Outra tarefa diz respeito a entender os sistemas de ensino e suas escolas como instituições em movimento e heterogêneas, isto é, em que o conflito é inevitável e se caracteriza pelos embates e propostas alternativas ao bloco no poder (CEVASCO, 2003).

Em que pese a pouca explicitação da concepção de sistema de ensino articulada às condições do processo de dominação na formação social brasileira, os Documentos Base PROEJA abordam elementos centrais na discussão acerca dos mecanismos de desigualdade na educação escolar. Nesse sentido, cabe destacar as formulações do documento em relação a três elementos centrais, que constituem o sistema de ensino: financiamento, gestão escolar e formação de professores. Os Documentos Base PROEJA ressaltam esses três elementos da constituição do sistema público de ensino para refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Em termos de financiamento, há referência, sobretudo no DBEF, à adequada política de ampliação de recursos, originada da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Essa ampliação permitiu que o atendimento educacional abrangesse não apenas o Ensino Fundamental, mas também as demais modalidades de ensino da educação básica, inclusive a Educação de Jovens e Adultos.

O DBEF ressalta a relevância da criação do FUNDEB. No entanto, alerta para o fato de que a ampliação de recursos foi acompanhada pelo aumento do número de

matrículas. Segundo o DBEF, isso gera a necessidade de aprovação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP)³³ (BRASIL, 2007b:13).

Frente a essa colocação, é importante considerar as condições de consolidação do direito à educação por meio de uma política de financiamento baseada em fundos. Isso porque as exigências de ampliação do sistema público pelo atendimento focalizado no aumento de matrículas pouco se têm efetivado em termos da garantia da qualidade de ensino sobre a problemática dos fundos. Davies afirma que:

A principal fragilidade do FUNDEB, assim como a do FUNDEF, é que traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos já constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas nos âmbitos de atuação constitucional prioritária desses governos na educação básica, o que significa que, quando não houver complementação federal, uns governos ganharão mas outros perderão na mesma proporção, complementação esta que será o único recurso novo para o sistema educacional em geral. (DAVIES, 2008:37)

A propósito dos poucos ganhos do FUNDEB, dois pontos foram questionados na regulamentação desse fundo em relação à EJA. São eles: 1) a limitação de um percentual máximo de 15% dos recursos do FUNDEB para essa modalidade de ensino; 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do Ensino Fundamental, no ano de implementação do FUNDEB, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica.

Esses aspectos permitem algumas conclusões sobre o financiamento da Educação de Jovens e Adultos e os fundos. Uma é a de que o FUNDEB trouxe poucos recursos novos para o sistema educacional, havendo, portanto, apenas uma redistribuição entre o governo estadual e as prefeituras. Outra fragilidade dos fundos em relação à EJA é baseá-lo em um percentual fixo e inflexível dos impostos, tendo nele um limite máximo, e não mínimo, de investimentos em educação. Para se garantir o direito à educação de qualidade, ao conhecimento e à cultura dos educando jovens e adultos trabalhadores, não se pode restringir o investimento ao percentual mínimo dos impostos, mas, sim, no mínimo esse percentual. É imperioso que o financiamento e a

³³ O Projeto de Lei de iniciativa do Senador Paulo Paim do PT-RS visa à criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP). Desde 29 de março de 2012, o Projeto de Lei do Senado, nº 274 de 2003, encontra-se disponível para a Comissão de Assuntos Econômicos e pronta para a pauta na comissão. Informações disponíveis em <http://www.senado.gov.br> Acesso em: 15 jan.2015

indução da União extravasem os recursos dispostos no FUNDEB, caso contrário, tais entes federados continuarão a investir percentuais muito baixos de seus recursos educacionais em EJA. E, por último, temos a dizer que atribuir o menor valor ponderativo à EJA apenas acentua o grau de marginalização histórica em que a modalidade se encontra. Ademais, o financiamento público junto aos fundos apenas torna mais evidentes as manifestações de dominação, desrespeito e indiferença em relação à Educação de Jovens e Adultos com a negligência frente ao aprimoramento de recursos materiais, humanos e financeiros adequados para a democratização e a elevação da qualidade de ensino.

Quanto à gestão dos sistemas de ensino, a questão central diz respeito às dificuldades impostas em função das descontinuidades das políticas públicas educacionais. Essas descontinuidades são atribuídas à “elevada taxa de rotatividade dos dirigentes educacionais nos municípios, nos estados e, inclusive, no âmbito federal” (BRASIL, 2007b:14), inviabilizando, segundo o documento, a configuração de uma política de Estado.

O DBEF considera que avanços no campo da gestão dos sistemas de ensino ocorreram em virtude da implantação da escolha dos dirigentes escolares pela população. No entanto, essa escolha não eliminou práticas históricas dominantes que perpetuam o clientelismo, o patrimonialismo e o privatismo no âmbito da educação escolar, o que implica o aperfeiçoamento da gestão democrática no sentido da participação de “dirigentes, os docentes, o pessoal técnico-administrativo, os estudantes, os seus familiares e a própria comunidade” (IDEM, Ibid) nos processos de decisão coletiva. Além da participação popular nas decisões coletivas, a construção do projeto político-pedagógico expressa a convicção do documento de que esse processo “poderá contribuir para o fortalecimento da relação teoria-prática e o aperfeiçoamento do fazer pedagógico das escolas” (IDEM, Ibid:15).

A proposta de participação popular nas decisões coletivas constitui-se, de fato, em elemento central para a democratização dos sistemas de ensino. Ainda que o DBEF reconheça a necessidade das decisões coletivas, suas formulações tendem a considerar a participação popular restrita ao âmbito escolar. É importante, entretanto, abordar que a participação popular nos processos decisórios pode ser ampliada para as discussões que envolvem os sistemas de ensino e suas políticas educacionais como um todo. Haja vista que, quando se trata das políticas educacionais adotadas nos sistemas de ensino, as referências à participação popular são negligenciadas pelos interesses dominantes.

Cabe, aqui, destacar que a própria realidade de educandos jovens e adultos, com experiências pautadas na construção de valores políticos, permite considerar a pertinência de se abordar a participação popular para além dos rumos da escola, abrangendo o sistema de ensino como um todo.

A participação popular de jovens e adultos trabalhadores sugere que a autonomia desses educandos se instaure como estimuladora de processos criativos e originais, que referendam uma práxis reflexiva, superando, desse modo, práticas repetitivas, imobilistas e inibidoras da democratização. De acordo com Rodrigues (2012), o controle consciente sobre essas formas de sentir, pensar, agir e fazer dos educandos, no caso, dos educandos jovens e adultos, leva-os à compreensão de sua *autogestão*, conforme acepção de Mészáros. O autor salienta, ainda, que a *educação continuada* é parte integrante da *autogestão*, e que, para consolidá-la, une-se ao processo social, no qual as classes e frações da classe trabalhadora a partir da livre manifestação de seus interesses, valores e vontades tornam-se agentes ativos. A articulação da *educação continuada* e da *autogestão* é assim descrita:

Ela [a *educação continuada*] é parte integral desta última [a *autogestão*], como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (RODRIGUES, 2012 apud MÉSZÁROS, 2005:75).

Nesse contexto, não há por que negar a autonomia como expressão importante da *autogestão* dos sistemas de ensino e, especificamente, da escola pública. Mas, para consolidá-la, necessita-se da autonomia desenvolvida a partir da ampliação do espaço público pela articulação da igualdade e do pluralismo, opondo-se às hierarquizações presentes nas relações entre subjetividades e coletividades. O sistema de ensino mostra-se como um espaço em que educandos jovens e adultos trabalhadores podem empreender seus poderes decisórios sobre os interesses, rumos e metas a serem vislumbrados pelos sistemas de ensino, superando as hierarquizações do processo político-pedagógico, a fragmentação do saber e a homogeneização das formas de sentir, pensar, agir e fazer que legitimam as relações capitalistas. Assim, surgem projetos alternativos de emancipação política e humana que requerem a compreensão do processo de formação e qualificação das pessoas jovens e adultas.

Como terceiro elemento, os Documentos Base PROEJA destacam a formação de professores. Ao abordar sobre a formação de professores, o DBEF reconhece as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação no âmbito escolar. Ao realizar esse diagnóstico, o documento adotou como referencial de análise os sistemas de ensino e atribuiu os desafios “à inadequação do financiamento, da gestão dos sistemas e das escolas e das concepções e práticas pedagógicas que permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas dos alunos, potencializando o fracasso e o abandono escolar” (BRASIL, 2007b:15).

O DBEF também alerta os leitores sobre a necessidade de se encontrarem soluções para esses entraves educacionais. Para tanto, destacou os seguintes elementos: “a carreira docente, a necessidade de reconhecimento social e econômico, as adequadas condições de trabalho, inclusive a segurança física e patrimonial, e uma contínua avaliação e assessoramento dos processos pedagógicos das instituições” (IDEM, Ibid).

Apesar de realizar o diagnóstico da formação docente considerando seus desafios e a necessidade de solucioná-los, o documento apresenta os entraves existentes para o desenvolvimento das condições do trabalho docente, sem se referir, novamente, à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Embora indique elementos que dificultam o processo de formação docente, é importante reforçar a perspectiva dessa formação, isto é, quem forma o professor, para quem e para que tipo de sociedade. No plano das opções políticas, esse debate pode explicitar a direção que se atribui ao contexto mais amplo de formar professores para preservar os processos de dominação ou de buscar superá-los a partir de um processo crítico e de conscientização da formação social brasileira. Ao compreender que, além do diagnóstico feito pelo documento, também devemos considerar as relações estabelecidas no plano sociopolítico da sociedade, estamos recusando a incidência idealista e homogeneizadora de processos educacionais que terminam por se expressar em formas de dominação, não reconhecimento e desrespeito cultural.

Cabe o registro de que a dimensão política é imprescindível para se tratar da formação de professores no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Isso porque promover a apropriação do conhecimento historicamente acumulado para trabalhadores jovens e adultos pouco ou não escolarizados requer uma discussão sobre as condições de vida da população majoritária do país, que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência e em condições cada vez mais adversas, e perversas, de sua força de trabalho. De acordo com Rummert (2006), trata-se

do conhecimento compreendido em seu sentido pleno, que possibilita aos seres humanos se apropriarem das diferentes expressões da história de seu tempo – contidas nas tecnologias, nas ciências e nas artes – para compreendê-la criticamente e, sobretudo, para transformá-la. (RUMMERT, 2006:125)

Dessa perspectiva extraímos a compreensão de que a escola é um espaço de formação integral, o que requer o esforço de romper com a lógica da desigualdade do acesso ao conhecimento e, portanto, a intensa participação dos trabalhadores na construção de uma escola segundo seus interesses. De acordo com Rummert (2006), essa escola não se encontra apartada do sistema educacional, pois deverá ser forjada no interior dos sistemas de ensino pela luta das forças sociais, não isentando o Estado de suas obrigações no que se refere à oferta de educação de qualidade para todos os jovens e adultos trabalhadores.

Também deve ser considerado o recente interesse pela formação de educadores para a EJA, que se configura dentro de um campo pedagógico específico, requerendo, portanto, uma profissionalização diferenciada das demais modalidades e níveis de ensino. Durante a formação inicial e continuada, educadores da EJA devem buscar construir coletivamente novas propostas político-pedagógicas, articulando-as às subjetividades desses educandos. A busca de novas práticas pedagógicas fundamenta-se na necessidade de superar a fragmentação do trabalho pedagógico e qualificar a educação. De acordo com Chaves (2008), a organização curricular que formará esse educador deverá orientá-lo sobre o compromisso social e político com a docência, fornecendo-lhe, nesse processo, autonomia intelectual e profissional. Trata-se de um educador que compreenda criticamente os embates políticos travados pela luta de classes e, conseqüentemente, seus processos históricos.

Dessa forma, o educador de jovens e adultos deverá compreender a pluralidade cultural, social e profissional de seus educandos para, assim, articulá-las com a formação escolar de modo interdisciplinar e coletivo. Para tanto, em seu processo formativo, educadores de EJA deverão se despir do histórico processo escolar de reprovação e evasão desse público, considerando-os, assim, sujeitos de direitos, que possuem um referencial ético e político (CHAVES, 2008) e (ZANETTI, 2008).

Nesse sentido, caberá aos sistemas de ensino desenvolver propostas que permitam a apropriação e a reapropriação do saber historicamente acumulado por parte das classes e frações de classe destituídas do direito à educação. Essa perspectiva leva ao

afastamento de “propostas e ações derivadas de perspectivas assistencialistas, caritativas, filantrópicas, inevitavelmente conformadas à ordem que naturaliza a pobreza” (IDEM, *ibid*). Em outros termos, sua finalidade precípua de transmitir a cultura universal adquire o sentido de vincular-se à concreticidade nacional-popular pelas lutas e projetos que atribuem uma perspectiva ético-política emancipatória e transformadora ao conjunto das relações presentes na sociedade (COUTINHO, 2011).

Para os Documentos Base PROEJA, o sistema de ensino se configurou pouco compatível com o perfil das classes populares brasileiras. No diagnóstico, os documentos se mostram críticos às proposições de formação para jovens e adultos orientadas por uma cidadania tutelada, isto é, com uma certificação aligeirada e que fornece um ensino paliativo, focalizado e pouco denso para esses sujeitos. O documento também aponta elementos da sociabilidade capitalista que se distanciam de uma discussão mais profunda sobre o conceito de cidadania frente aos desafios postos sobre a apropriação do conhecimento científico-tecnológico. Reforçando essa análise, o DBEF relaciona as dificuldades do sistema à baixa qualidade do ensino na educação básica.

Para o DBEF, uma pequena parcela dos filhos da classe trabalhadora terá acesso ao Ensino Superior devido à baixa qualidade da educação básica oferecida nas instituições públicas de educação e, quando o fizer, por isso, será em instituições privadas. De acordo com o documento,

isso acontece não por opção, mas porque a Educação Básica que lhes foi destinada confere um certificado, mas não os conhecimentos necessários ao competitivo processo de seleção com vistas ao ingresso nos cursos mais concorridos e reconhecidos oferecidos pelas instituições de educação superior públicas. (BRASIL, 2007b:12)

Aqui, o DBEF refere-se aos processos de certificação que atribuem pouco valor à apropriação do conhecimento, que se respaldavam em uma concepção de EJA ainda marcada pela cidadania tutelada, em que jovens e adultos trabalhadores eram considerados educandos de segunda categoria. Por isso, teriam acesso a um conhecimento residual, linear e compensatório com vistas a formar para o trabalho simples.

O DBEF enfatiza a necessidade de uma certificação com vistas a permitir um conhecimento para processos competitivos. Nesse sentido, exemplifica com as

dificuldades de acesso dos educandos das classes trabalhadoras ao Ensino Superior para justificar mudanças nas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, que integrem educação básica à formação profissional.

Quando o DBEF refere-se a processos mais competitivos, vislumbra-se uma tendência de reforçar que a reestruturação capitalista implica mudanças no mundo do trabalho. Nesse contexto, essas mudanças significam processos formativos condizentes com as atuais exigências em que há necessidade não apenas de agregar valor à competência técnica do trabalhador, mas também de oferecer os preceitos ético-políticos que conformem o trabalhador à nova sociabilidade. Nesse ponto, o DBEF se aproxima das ideias colocadas para a cidadania no novo contexto da sociabilidade capitalista, apontando para a formação do trabalhador, que se torna mais produtivo, mais competitivo e mais adaptado aos contextos da coesão social.

Nesse contexto, as relações de poder são (re) definidas, o trabalhador deixa de experimentar o trabalho como princípio educativo e as lutas sociais passam a ser um espaço de coesão política. A consolidação do projeto neoliberal exigiu da classe dominante a utilização de formas sutis de dominação por meio da repolitização da política, tendo como propósito maior a obtenção da coesão social e a difusão da nova pedagogia da hegemonia. Assim, a reconfiguração da sociedade civil pela repolitização da política alterou o trato com as questões sociais e, portanto, com o padrão de organização dos trabalhadores. Dessa forma, o trabalhador deixa de questionar, protestar, confrontar e reivindicar sobre seus direitos e torna-se um trabalhador-colaborador, pois colabora para a humanização do capitalismo no âmbito de seu trabalho. E, no âmbito social, esse mesmo trabalhador torna-se o cidadão-colaborador, pois, ao colaborar para a nova sociabilidade, assume a responsabilidade de minimizar os problemas sociais (NEVES, 2005).

A perspectiva da nova cidadania fica ainda mais explícita no DBEM. Nesse sentido, também é possível verificar, no DBEM, a crítica “à baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional” (BRASIL, 2007c:11). Nesse sentido, o DBEM destaca como

fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (IDEM, *ibid*)

Assim como no DBEF, o DBEM explicita uma necessária relação entre elevação da escolaridade e formação profissional de modo a incluir grupos de trabalhadores marcados pela negação do direito à educação no atual contexto de desenvolvimento da sociedade. Essa inclusão diz respeito, sobretudo, aos trabalhadores pouco ou não escolarizados que vivem em situação de desemprego, subemprego e precarização de trabalho.

A perspectiva da inclusão contribuiu, segundo o DBEM, para a ampliação da abrangência e aprofundamento do PROEJA. Ao identificar a necessidade de ampliação em termos de abrangência e aprofundamento do programa a partir de seus princípios epistemológicos, houve a revogação do Decreto nº 5.478/2005 e a promulgação do Decreto nº 5.840/2006. Para tanto, a revogação

trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. (BRASIL, 2007c:12, grifos no original)

A abordagem expressa no DBEM desenvolve o entendimento de que, a partir da admissão de novos sistemas de ensino, estará se ampliando seus limites, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (IDEM, *ibid*). Aqui, o DBEM desenvolve a ideia de cidadania inclusiva. Nesse sentido, distingue uma cidadania voltada para a inclusão no ‘mercado de trabalho’ de uma inclusão em que o cidadão “produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (IDEM, *ibid*:13). Ressalta, ainda,

Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (IDEM, *ibid*)

Pode-se considerar, a partir da citação acima, que há uma ênfase em se compreender que o próprio desenvolvimento científico e tecnológico aponta para uma cidadania que vai além dos pressupostos históricos de formação da força de trabalho que configurou a Educação de Jovens e Adultos. Sua perspectiva é de demonstrar a necessidade de uma formação em que a competência técnica esteja articulada a valores ético-políticos expressos na atual sociabilidade.

O conceito de cidadania inclusiva expresso no DBEM difunde a perspectiva de articulação da escolarização básica com formação profissional com vistas a atender a requisitos de empregabilidade dos trabalhadores jovens e adultos. Na medida em que recusa as insuficiências de uma certificação que, em muitas ocasiões, se dá apenas de modo formal na formação dos educandos jovens e adultos, o DBEM sugere que a certificação de jovens e adultos se empreenda a partir de um contexto valorativo. Tal contexto busca atingir aos grupos sociais de trabalhadores em situação de desemprego, subemprego, salários defasados, destituição de direitos e formas dignas de existência, por meio de uma proposta educacional que insira o sujeito em uma sociabilidade que requer o compartilhamento de responsabilidades, conhecimentos, informações que possam contribuir para os processos produtivos.

O DBEM também afirma que, com as mudanças ocasionadas pela queda do número de postos de trabalho, houve a necessidade de reconfigurar o perfil da formação dos educandos em vistas do trabalho, exigindo que a sua formação se torne mais polivalente. De acordo com o documento,

o declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. (IDEM, *ibid*)

Assim, as justificativas sobre a exigência de uma formação mais polivalente funde-se com elementos de ordem política e econômica. A defesa do Ensino Médio para educandos jovens e adultos como condição de acesso ao ensino profissionalizante, orientada pelas lutas dos movimentos sociais organizados ao longo de décadas, vem cedendo espaço aos argumentos em prol da escolaridade como meio de garantir a existência material imediata e/ou como forma de viabilizar sua empregabilidade.

Isso significa o fortalecimento político-ideológico e educativo da classe dominante na definição e no controle da formação de parcela de trabalhadores, que é

atingida pelo PROEJA, sob o apoio das forças políticas que sustentam o bloco no poder. Além disso, devemos pensar qual o sentido dessa formação e a quem ela serve e sustenta, ainda mais quando ela é proclamada a gerar “emprego e renda”.

Ao definir que a escolarização vincula-se ao mundo do trabalho, conferindo um processo formativo capaz de proporcionar condições mais adequadas de inserção no desenvolvimento científico e tecnológico com geração de emprego e renda, o PROEJA atribui à educação a possibilidade de superação de problemas como o do desemprego. Cabe salientar que problemas como o do desemprego se expressam como questões estruturais da sociedade capitalista em virtude das necessidades de intensificação da acumulação, que acentuam a desigualdade. Não se pode naturalizar que, por meio de processos formativos em que se vincula a escolarização ao mundo do trabalho, pode-se promover a ascensão dos indivíduos, gerando emprego e renda, proporcionando, inclusive, o desenvolvimento econômico. Essa perspectiva assume, no contexto da atual sociabilidade capitalista, um cariz político e ideológico, que reforça a ideia de que as contradições sociais podem ser superadas com alternativas individuais de investimentos na educação. O problema é que essas alternativas, além de deslocar o debate acerca das questões sociais, responsabilizam o sujeito por seu sucesso ou fracasso social e educacional. Em suma, pode-se consolidar uma perspectiva de educação voltada para o mundo do trabalho, bem apropriada à configuração de uma cidadania inclusiva, que alivia a pobreza ao mesmo tempo em que ameniza as tensões sociais.

A referência à cidadania inclusiva se associa, igualmente, a processos formativos que exaltam os valores do empreendedorismo como requisito central de inserção social. Nesse sentido, uma formação empreendedora permite ao indivíduo adquirir competências que não apenas permitam inserção social, mas potencializam sua atuação frente ao desenvolvimento econômico. Nessa direção, o DBEM propõe uma formação humana produtora da capacidade de trabalho enquanto potencializadora de determinantes básicos para o aumento da produtividade e elementos de superação da economia nacional. A formulação do DBEM é assim descrita:

a formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios da inclusão social e da globalização econômica. (BRASIL, 2007c:14)

A maneira linear como é tratada tal questão nos impele a compreender que as perspectivas políticas ideológicas adotadas por tal Programa atuam no sentido de desconsiderar e/ou simplificar os processos históricos pelo qual o capital tem se construído e, conseqüentemente, desconsiderar e/ou simplificar as desigualdades sociais vivenciadas em uma sociedade de classes, o que compreendemos ser uma intencionalidade de desresponsabilizar o capital em sua historicidade de dominância. Nesse sentido, podemos identificar mudanças nas estratégias capitalistas no âmbito escolar. Os processos educativos escolares tornam-se reduzidos às exigências voltadas para o capital, isto é, a função de produzir habilidades intelectuais e a de desenvolver determinadas atitudes como geradoras da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção e desenvolvimento econômico em um contexto de globalização dos interesses do capital.

Dessa forma, será de competência do trabalhador investir na sua própria qualificação e moldá-la segundo sua configuração ideal, de modo a atingir as necessidades demandadas pelo setor produtivo visando à soberania nacional. Significa dizer que a concepção de formação humana encontra-se alinhada no bojo da teoria do capital humano e social, ornamentada à formação unilateral, restrita e voltada para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho e da coesão social. Por formação unilateral, compreende-se como aquela que enfatiza o desenvolvimento da racionalidade instrumental e promove condutas sociais baseadas no conformismo social. Trata-se, assim, de uma educação reducionista, que se efetiva ao imprimir as marcas da divisão social e técnica do trabalho.

A presença da cidadania inclusiva também se encontra no conteúdo pedagógico/formativo proposto no DBEEI. O documento afirma que a luta dos povos indígenas não se limitou ao reconhecimento da educação escolar indígena como um direito, mas também a partir do conhecimento sobre as formas de organização das comunidades indígenas e a compreensão de suas diferenças com relação ao padrão ocidental de organização social, política e econômica. Assim, as reivindicações estiveram em torno do respeito à sociodiversidade; no direito de uso de suas línguas maternas; das especificidades dos processos de ensino-aprendizagem desses povos e do direito a articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos e da necessidade de se formar profissionalmente os povos indígenas para serem capazes de gerenciar, autonomamente, seus territórios e as questões referentes à saúde e à segurança alimentar, assim como a atendimentos básicos cotidianos.

Acreditamos que a proposta de cidadania inclusiva presente no DBEEI visa integrar as comunidades indígenas ao desenvolvimento da nação brasileira. Nesse sentido, o DBEEI propõe uma reinvenção do projeto de educação e da formação profissional de modo a rever métodos e princípios para preservar a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Tal reinvenção aponta para a necessidade de combater as adversidades do processo de globalização por meio de uma educação escolar indígena que valorize a diversidade sociocultural dos povos indígenas. De acordo com o DBEEI,

o contexto mundial de globalização, de concentração de renda, de desigualdade e injustiça social, direta ou indiretamente, afeta as comunidades indígenas. Novas oportunidades e a superação de dificuldades dependem da direção e da influência dos processos educativos nos destinos desses povos. O capital econômico define e decide a vida dos países inseridos num mercado mundial, obrigando a formação e capacitação de profissionais com habilidades e competências para lidar com tecnologias avançadas e sofisticadas, que atendam àqueles que têm capacidade de consumo. (BRASIL, 2007a: 52)

Para o DBEEI, formas concretas de integração ainda estão por se configurar, mas não podem perder de vista a perspectiva não só de superar a dominação no contexto da globalização, mas de promover o reconhecimento e o respeito sociocultural em relação aos povos indígenas. A educação escolar indígena é compreendida como uma estratégia de garantir a construção autônoma e sustentável desses povos frente às atuais condições presentes no processo de globalização, de promover a diversidade sociocultural como expressão dos saberes e da aprendizagem autóctone e de valorizar a formação integral a partir das especificidades, das possibilidades e das necessidades do trabalho comunitário indígena.

A escola, nessa perspectiva, passa a se configurar como um mecanismo fundamental para a formação dos educandos indígenas. Ao articular a educação profissional e tecnológica com a educação escolar indígena, gera-se a formação de trabalhadores capazes de solucionar problemas básicos e até mesmo complexos em suas comunidades, o que estaria beneficiando a si e seus semelhantes e promovendo a modernização da sociedade. Por essa via, a educação também assumiria um papel importante na redução da marginalização social desses povos, à medida que propiciaria melhores condições de vida para as famílias e comunidades indígenas.

Ao abordar a educação escolar indígena e formação profissional, o DBEEI reforça noções como politecnicidade e formação integral que associa ensino de base propedêutica ao Ensino Profissional, “numa perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia do sujeito” (BRASIL, 2007a:12). Essas noções tendem a uma análise mais voltada para a articulação das questões educacionais aos processos que se vinculam a totalidade social. Entretanto, cabe salientar, com Frigotto (2010a), que é preciso ter cuidado com a abordagem acerca da desigualdade que afeta grupos sociais, como no caso dos povos indígenas. Isso porque as questões que afetam grupos sociais específicos, em muitas ocasiões, não são vistas como um problema orgânico presente nas relações capitalistas, mas, sim, como um fato isolado e que pode ser resolvido com a alteração de fatores tais como a elevação da escolaridade da população e com a modernização da produção.

Frente ao diagnóstico da educação brasileira, realizado a partir dos três volumes dos Documentos Base PROEJA, trataremos, na próxima seção, das proposições expressas nos documentos a serem desenvolvidas na perspectiva de integrar a educação Profissional à educação básica.

4.2.2 As Proposições

Para compreendermos as proposições expressas no material dos Documentos Base PROEJA, fez-se necessário, anteriormente, pautarmos o diagnóstico da educação pública brasileira anunciada pelo documento e o conteúdo formativo/pedagógico por ele proclamado. Para tanto, partimos da premissa de que o documento buscou construir um cenário de busca pelo consenso, tendo na integração da educação básica e Educação Profissional a função de articular valores ético-políticos expresso no atual padrão de sociabilidade.

De maneira geral, a seção irá tratar das proposições traçadas nos Documentos Base PROEJA a partir da delimitação de dois eixos centrais: a) a *proposta de integração* entre os conhecimentos da educação básica e os conhecimentos específicos de uma determinada área profissional e b) o *caráter da formação*, que se encontra imbuído de concepções, valores e princípios ético-políticos.

a) *Proposta de integração*

A partir das contribuições de Poulantzas (2010), podemos analisar a *proposta de integração* conferida aos Documentos Base PROEJA. Em termos poulantzianos, verificamos que as políticas públicas, quando inseridas em uma sociedade de classes, na perspectiva da classe dominante, constituem uma ação estratégica para a reprodução ampliada da força de trabalho, servindo para assegurar a coesão social. Embora imbuídas de intenções, as políticas públicas não visam à transformação social ou à universalização dos direitos, ao contrário, irão desempenhar a função de conformar as classes populares aos padrões ético-políticos da nova sociabilidade capitalista.

Apesar da hegemonia dos intelectuais orgânicos do capital diante das demais classes sociais, a burguesia reconhece a possibilidade de ruptura abrupta com a coesão social e busca consolidar o domínio de classe. Para tanto, utiliza-se do discurso ideológico que reforça o processo de repolitização diante das infindáveis possibilidades produtivas do mercado globalizado. Ao diluir a noção de classe e/ou pertencimento de classe social e de projeto alternativo, a classe trabalhadora foi instruída nas relações de hegemonia a redefinir suas lutas políticas. O deslocamento dos questionamentos, protestos, confrontos e reivindicações, algo comum nos embates contra-hegemônicos nas sociedades capitalistas, para a noção de colaboração e/ou voluntariado passam a ser a tônica do processo.

Ao redefinir os novos preceitos da ordem capitalista estão se criando novos sujeitos políticos coletivos e, com isso, sujeitos “dedicados à defesa de interesses extra-econômicos e à execução das políticas sociais governamentais” (NEVES, 2005:99). Nessa direção, a inclusão ganha um sentido fragmentado, pois se encontra apartada das organizações sociais e a favor da ação de grupos específicos, sem articular com um projeto contra-hegemônico, corroborando para a coesão social.

Ao analisarmos os Documentos Base PROEJA, verificamos algumas semelhanças com as questões expostas acima. Ao tratar da educação oferecida aos trabalhadores, tanto do processo de escolarização quanto do processo de profissionalização, os Documentos Base PROEJA apontam como um ponto dificultador a ausência de articulação entre ambas. Nesse instante, o documento enfatiza o PROEJA enquanto uma política em construção, tendo como proposta justamente qualificar trabalhadores jovens e adultos em articulação direta com o mundo do trabalho, gerando, por conseguinte, possibilidades de desenvolvimento, emprego e renda a esse público. O novo perfil do

trabalhador-cidadão, assim, é construído a partir da imagem daquele indivíduo que assume suas responsabilidades, tanto para sua inserção no mercado de trabalho quanto para a manutenção do emprego, colaborando para minimizar os problemas sociais e a manutenção e a intensificação das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, a qualificação profissional dos indivíduos é compreendida como fator central para o desenvolvimento econômico. Pode-se considerar que a integração da escolarização e da profissionalização estabelecida nos Documentos Base PROEJA conduz a um processo de integração nacional, que pretende articular desenvolvimento social e crescimento econômico. A integração entre educação básica e Educação Profissional buscando o desenvolvimento nacional nas diferentes esferas – economia, política, educação, saúde, dentre outros – pode ser observada na seguinte passagem do DBEM:

torna-se indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas que, no seu conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano. Nesse sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos. (BRASIL, 2007c:32)

Embora os Documentos Base PROEJA se apresentem preocupados com as questões materiais e subjetivas capazes de responder aos desafios postos às políticas públicas, a orientação das proposições do programa foi a de promover a coesão social a partir da promoção da face mais humanizada do desenvolvimento capitalista. Isso porque, ao invés de enfrentar os problemas advindos da integração entre educação básica e Educação Profissional, visando à escolarização e à profissionalização dos educandos jovens e adultos trabalhadores que tiveram o direito à educação negados no passado, o Programa propõe uma formulação genérica e abstrata sem considerar as condições históricas e as reais possibilidades. Com isso, os problemas reais continuam intactos.

O estímulo às políticas de autossustentabilidade e empreendedorismo, isto é, as políticas que fomentam a iniciativa pessoal na inserção e manutenção do trabalho, emprego e renda, convergem para o modelo de Estado gerencial. Assim, o aparelho do

Estado deixa de ser provedor das políticas sociais e passa a ser gerente/regulador das questões socioeconômicas, incentivando uma proposição que reforça o individualismo como valor moral radical, na medida em que atribui aos sujeitos as responsabilidades de geração de trabalho, emprego e renda, promovendo uma nova cultura em que cada um se torna responsável pelo seu próprio acesso. Nessa linha, ao se reconhecer socialmente pertencendo a uma comunidade, o sujeito sente-se incumbido de buscar soluções concretas que propiciem o bem comum, adequando-se à nova sociabilidade e não transformando a realidade vivenciada. O problema é que se colocam responsabilidades nos sujeitos sem considerar a realidade social e a dinâmica econômica do país e do mundo.

Ao tratarmos especificamente do DBEF, verificamos que o documento reconhece a pouca articulação entre os conhecimentos que embasam a aproximação educação e trabalho e a necessidade de vincular a qualidade da formação profissional com a elevação da escolaridade do trabalhador. Para tanto, afirma que “essa formação pressupõe a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, do conceito de trabalho como princípio educativo e da cultura técnica articulada à cultura geral” (BRASIL, 2007b:23).

Ainda que esteja consciente de que essa concepção de educação não se enquadra na atual conjuntura educacional brasileira, entendemos que qualificar os trabalhadores a partir de “políticas de trabalho, emprego e renda, sejam elas urbanas ou rurais; públicas ou privadas; resultem em relações assalariadas, empreendedoras, individuais ou solidárias” (IDEM, *ibid*:22) impede que seja colocado em prática o trabalho como princípio educativo. Isso porque o trabalho pode apresentar facetas diferenciadas quando inserido na sociedade capitalista, apresentando consequências perversas ao processo formativo humano através da exploração da força de trabalho do homem sobre a produção e a acumulação do capital.

Em outros termos, a possibilidade de implantação e consolidação do trabalho como princípio educativo requer uma análise da própria historicidade das relações sociais no capitalismo hodierno. Nesse sentido, a referência ao empreendedorismo tem atendido mais à perspectiva da coesão social a partir do individualismo como valor moral radical do que às possibilidades de construção do trabalho como princípio educativo.

No atual contexto, a abordagem do empreendedorismo assume a dimensão ideológica de adaptar os sujeitos às necessidades de aumento da produtividade, da

concorrência e da seletividade do mercado, impondo aos trabalhadores exigências para se inserir e se manter em seus postos de trabalho. Cabe, portanto, questionar se as condições materiais em que se expressam as dimensões ideopolíticas dominantes podem conduzir à construção de processos que valorizem o trabalho como princípio educativo.

De certa forma, o DBEM também reforça essa articulação problemática do conceito de trabalho como princípio educativo a partir das exigências de adaptação do trabalhador às mudanças proporcionadas pela reestruturação produtiva. O DBEM afirma que os sujeitos envolvidos nesse processo não terão garantia de emprego e/ou acesso a melhores condições materiais de vida. Em contrapartida, ser-lhes-ão oferecidos meios para atingir os fins desejados, além de enriquecer seus olhares sobre os “referenciais culturais, sociais, históricos, laborais” (IDEM, Ibid:36), levando os educandos da EJA a compreenderem o mundo de uma maneira diferente a partir de seu processo formativo.

Cabe ressaltar, entretanto, que a proposta de integração não assume um sentido linear nos Documentos Base PROEJA. Pode-se considerar que o DBEEI estabelece a relação mais consistente da compreensão do trabalho como princípio educativo integrando escolarização e profissionalização.

No entanto, a peculiaridade do DBEEI está no tratamento dessa integração, considerando a diversidade sociocultural dos povos indígenas. Por meio da defesa da diversidade, o DBEEI argumenta em favor da integração/inclusão dos povos indígenas de modo humanizado, isto é, evitando-se que as desigualdades produzidas pelo mercado global possam provocar o extermínio dessas populações. Ao abordar sobre a organização do trabalho pedagógico da educação escolar indígena, o DBEEI alerta aos leitores que sua integração com a Educação Profissional deve ser acompanhada de estratégias que visem à apropriação do conhecimento técnico e tecnológico que terão alguma funcionalidade a esses povos nas esferas econômica, cultural e social. A perspectiva que norteia essa discussão é a de que se deve considerar, de forma prioritária, a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, assim como envolver o coletivo em “projetos sociais de busca de autonomia econômica, de autodefesa, de autovalorização” (BRASIL, 2007a:64) e, ao mesmo tempo, conjugar os antigos saberes indígenas aos novos conhecimentos apreendidos nos cursos oferecidos.

Para que a integração entre Educação Profissional e Educação Escolar Indígena possa se efetivar, o DBEEI propõe a “formação de professores indígenas para exercerem a função de formadores nas escolas das aldeias, capazes de oferecer variados cursos, de acordo com as necessidades coletivas indígenas” (IDEM, ibid:65). Para tanto,

“o perfil do candidato e do profissional indígena deve ser pensado a partir do contexto sociocultural de cada comunidade ou povo indígena” e, mais, que

valorize os conhecimentos indígenas e consiga equipará-los à ciência ocidental, no sentido de uma educação intercultural. Espera-se que o candidato utilize a sua escolarização como um instrumento de apoio à sua comunidade e coloque as suas habilidades a serviço de seu povo. (Ibid.:65)

É nesse sentido que o DBEEI desenvolve uma proposta de escolarização indígena pautada na concepção de diversidade sociocultural. Dentro do contexto político, cabe destacar que a modalidade EJA³⁴ ganhou força redimensionada sob a noção da diversidade e, no caso da Educação Escolar Indígena, sob o “resguardo e reconhecimento das diferenças indígenas no contexto da sociedade nacional” (Ibid.:11). Esta noção justifica a promoção de uma política socioeducacional focalizada nas especificidades dos grupos indígenas que sofreram, e sofrem, um processo de aculturação desde o período colonial, contribuindo para o extermínio de muitas línguas e saberes de seus povos. Ao se encontrarem nessas e em outras especificidades, acredita-se que os educandos indígenas devem ser tratados de modo diverso em respeito às diferenças que guardam entre si.

Além de reconhecer as especificidades dos povos indígenas, o DBEEI pretende articular a diversidade em um contexto de unidade das políticas sociais. Segundo o DBEEI, a proposta de integração também deseja que os candidatos indígenas se autorreconheçam pertencentes à comunidade em que funciona a escola; que dentro da comunidade indiquem suas formas de representação política e, a partir delas, criem mecanismos para contrapor as dificuldades e defender seus interesses e direitos; que sejam sensíveis às expectativas e demandas de sua comunidade no que se refere à educação, à saúde e à sustentabilidade e que se interessem e, ao mesmo tempo, interrelacionem os saberes de outras culturas aos seus e de sua comunidade, o que levará à valorização e à ampliação de suas práticas culturais.

Na concepção do DBEEI, a distinção da relação entre os povos indígenas e não indígenas se dá a partir de dois campos opostos. São eles: “o dos sistemas sociais de convívio indígena e o do sistema ocidental, que tem por base o individualismo, a

³⁴ A EJA, apesar de abranger a educação básica nos níveis fundamental e médio, ao compreender seu público sobre a perspectiva da diversidade, acaba por não se enquadrar na Secretaria de Educação Básica e em uma Secretaria específica de EJA, mas sim na SECAD, que acaba por reunir alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e diversidade étnico-racial.

competitividade e o consumismo, e que pressionam cotidianamente os povos indígenas e suas culturas” (BRASIL, 2007a:66).

As discussões acerca da diversidade sociocultural realizadas no DBEEI são consistentes e legítimas. Nessa perspectiva, cabem as seguintes questões: como podemos resguardar as políticas identitárias e cada uma de suas especificidades dentro de um mundo cada vez mais globalizado e com um modelo econômico que, apesar das crises cíclicas, renova-se e ainda assim se mantém forte? Os elementos socioculturais existentes no contexto histórico dos povos indígenas são fundamentais para a constituição de sua formação social. Por que o PROEJA, ao tratar da diversidade sociocultural no DBEEI, não aborda a hegemonia - sociocultural e político-econômica - como expressão da dominação de classe sobre esses povos?

A partir de tais questionamentos, traremos as contribuições de Gramsci (1999) na busca de possíveis respostas. Gramsci não fez teorias específicas sobre a noção de cultura. O pensador e militante político entendia cultura como “modo de ser e de viver” (GRAMSCI, 1999:59) de uma dada sociedade em seu processo histórico. Preocupava-se também em entender as diferentes estratégias utilizadas pelas frações da classe dominante para obterem o consentimento, ativo ou passivo, sobre a sua concepção de mundo e projeto de sociedade.

Para Gramsci, impunha-se como tarefa indispensável assimilar, tanto na discussão teórica quanto na militância política, elementos para a construção de uma nova cultura emergente, que tornaria a classe trabalhadora, ao seu tempo, apta a construir coletivamente novas relações sociais de natureza mais humana e igualitária. Segundo o autor, as produções intelectuais junto às manifestações artísticas são importantes nessa construção.

Desse modo, para que os povos indígenas abordados no DBEEI possam manifestar suas culturas e saberes de maneira irrestrita, é preciso romper com as relações dominadoras capitalistas, na qual se sobrepõem as necessidades materiais e subjetivas da classe burguesa. Isso porque a cultura, dentro das relações capitalistas, tornou-se um espaço de dominação, uma vez que as ações no campo cultural geram modificações nos modos de vida da sociedade, o que leva à consolidação de determinados princípios e valores, isto é, a um processo de direção e domínio intelectual e moral que precisa ser interrompido. Para tanto, esse rompimento dar-se-ia através de um contínuo processo de luta contra-hegemônica, sedimentada na educação como uma prática cultural e social fundamental para a presença de um trabalho intelectual e moral

das classes dominadas. Ao abordar os embates sociopolíticos a partir de uma bipolarização que confronta os sistemas sociais de convívio indígena e o sistema ocidental, o DBEEI pouco trata o processo de hegemonia no contexto mais amplo e complexo da luta de classes.

Nesse contexto, de acordo com o DBEEI, a proposta de integração e a concepção de educação defendida para os povos indígenas tem em seu princípio educativo o pensamento marxista a partir da politecnicidade. O documento afirma que a formação integral torna-se um “desafio político e pedagógico que requer um franco enfrentamento de preconceitos e superação de práticas que reforçam a fragmentação artificial do conhecimento”, além de abarcarem “as questões atinentes à produção e as características do ambiente e da comunidade” (BRASIL, 2007a:48).

Segundo o DBEEI, é nesse instante que a educação para o trabalho se integra às necessidades da Educação Escolar Indígena. Ressaltamos que o DBEM também traz em seu conteúdo formativo/pedagógico esses princípios. O tratamento da politecnicidade nos Documentos Base PROEJA será abordado com profundidade no item a seguir desta dissertação denominado *o caráter da formação*. Cabe, aqui, destacar a perspectiva central que orientará nossa análise para discernir o tratamento que os Documentos Base PROEJA oferecem à questão da politecnicidade.

De acordo com Sousa Junior (2010), a concepção de politecnicidade desenvolvida se contrapõe à concepção desejada para os trabalhadores defendida por Marx. Segundo o autor,

enquanto o ponto de vista burguês defende a educação politécnica como meio de preparar mão de obra para atender as exigências de expansão do capital ou, quando muito, como preocupação com o desemprego dos trabalhadores; para Marx, contraditoriamente, o ensino politécnico surge como meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho. Esse domínio, por sua vez, deve atuar contra a alienação da atividade do trabalho, muito embora por si só não a supere. (SOUSA JUNIOR, 2010:82)

Assim, a intenção da discussão no próximo enunciado é analisar a perspectiva de educação politécnica adotada pelos Documentos Base PROEJA. Para tanto, serão observados os limites e possibilidades, isto é, as aproximações e os distanciamentos do conteúdo formativo/pedagógico do PROEJA em relação ao conceito de politecnicidade para o capital e para o trabalhador em Marx a partir do eixo *caráter da formação*.

b) *Caráter da formação*

Ao lado dos enunciados destacados e analisados acima, o PROEJA apresenta também o *caráter da formação*, mostrando aos leitores a perspectiva formativa do Programa através dos fundamentos pedagógicos que estabelecem a formação humana e, como desdobramento, a perspectiva da relação educação e trabalho juntamente com seus pressupostos ético-políticos.

Gramsci (1999) afirmava que o homem é concebido como um bloco histórico e que, por isso, congrega ativa e dialeticamente elementos objetivos e subjetivos em um processo contínuo. Por se apresentar para a sociedade de maneira contraditória, o homem contribui para que suas atividades passem a conservar ou transformar o contexto social e histórico em que se encontra inserido.

Ao identificar uma formação social como bloco histórico, Gramsci (1999) está considerando determinantes históricos como as relações de produção e acumulação e os elementos socioculturais e políticos. Em outros termos, podemos dizer que na formação social há uma reciprocidade dialética entre as relações sociais e as atividades humanas, levando os homens a constituírem experiências de classe e embates na luta de classes, fundamentais para a constituição de uma formação histórico-social. Assim, podemos afirmar que a luta econômica não pode ser desvinculada da luta político-ideológica, uma vez que a supremacia de um determinado grupo social perante os outros se efetiva a partir do domínio por meio da direção intelectual e moral de uma sociedade.

Apoiados na acepção gramsciana, ao consultarmos os Documentos Base PROEJA, verificamos que em seus três volumes é reconhecido o homem jovem e adulto trabalhador como sujeito histórico, que possui uma identidade, forjada por um conjunto de princípios, valores, crenças e símbolos. Esses mesmos homens trazem consigo uma série de conhecimentos oriundos de suas experiências de vida, tanto no âmbito do trabalho quanto no âmbito social. Em outros termos, a valorização dos trabalhadores jovens e adultos se constitui em um elemento importante da direção moral e intelectual que as políticas educacionais empreendem no contexto da primeira década do século XXI.

Para Marx, o trabalho é a principal atividade realizada pelo homem, pois é por meio dele que se desenvolvem as elaborações complexas ligadas à condição humana: desde a produção dos instrumentos necessários à realização das atividades humanas até

o desenvolvimento das suas próprias aptidões, como a linguagem, consciência, representações e produção cultural.

Ao compreender o trabalho nesses moldes, isto é, na centralidade do processo da formação humana, temos a tese do princípio educativo do trabalho, independentemente de suas circunstâncias históricas, tendo nela a principal contribuição de Marx no campo educacional. Todavia, é preciso compreender as circunstâncias históricas em que o princípio educativo encontra-se inserido para, então, entendermos em qual processo educativo os trabalhadores estão imersos. As mudanças operadas nesse processo levam, portanto, à distinção que se coloca entre a politecnicidade como exigência da produção capitalista e a proposta de formação politécnica defendida para os trabalhadores. Inspirado em Marx, Sousa Junior (2010) analisa a distinção que se coloca sobre a politecnicidade.

Na primeira análise, a politecnicidade referenciada nos interesses do capital é uma exigência que se constitui a partir da moderna produção capitalista, que requer novas competências e habilidades para que os trabalhadores possam assimilar não só os conteúdos técnico-operativos da produção, mas também os valores ético-políticos que preservam a dominação. Nesse sentido, o trabalho é compreendido a partir das condições históricas dadas pela sociedade do capital. No entanto, essas condições históricas do trabalho no contexto da moderna produção capitalista não rompem com o trabalho abstrato, trabalho alienado/estranhado e trabalho assalariado, passando, assim, “a ser o pilar fundamental da sociedade negadora do homem”. Portanto, o trabalho, ao assumir a centralidade e sustentação do capital, ganha “o sustentáculo da ordem social alienada, fetichizada e estranhada do capital” (SOUSA JUNIOR, 2010:60). Há de se considerar, assim, que a alienação/estranhamento tem sua origem na relação do homem com o trabalho, no entanto, não se restringe a essa relação social, perpassando todo o conjunto das relações sociais.

Na segunda análise, a politecnicidade referenciada nos interesses dos trabalhadores visa à construção de seu processo de emancipação, criticando e superando “os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (SOUSA JUNIOR, 2010:82). O trabalho é considerado condição indispensável à gênese do homem e da sociedade humana. Torna-se imprescindível, portanto, a oferta da educação pública, gratuita, obrigatória e de qualidade para todos os jovens e adultos trabalhadores; que haja o rompimento do monopólio do conhecimento e da cultura por parte dos

intelectuais orgânicos da burguesia; que a compreensão integral do processo produtivo possa ocorrer a partir da superação do hiato trabalho manual/trabalho intelectual (execução/técnica e concepção/ciência, respectivamente) e, por último, que a escola se integre de maneira recíproca à sociedade, ao invés de uma maneira distanciada, para que, assim, possa superar o estranhamento entre as práticas educativas e as práticas sociais.

Embora constem nos Documentos Base PROEJA formulações que mencionam implícita e explicitamente a educação politécnica, seus enunciados, em alguns momentos, confluem com as expectativas da prática formativa/pedagógica proposta pela moderna produção capitalista. São várias as evidências que revelam esse direcionamento ético-político. Dentre elas, temos os princípios que embasam a concepção educacional do PROEJA no DBEF, orientada pelos seguintes pressupostos: o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador e a relação entre currículo, trabalho e sociedade.

Os pressupostos apresentados pelo PROEJA através de seus enunciados, de maneira geral, evidenciam uma aproximação aos postulados da nova sociabilidade capitalista. Para assegurar o novo padrão de sociabilidade, de acordo com o DBEF, o ponto de partida será “o sujeito educando, percebido nas suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2007b:27). Dentro dessa adaptabilidade e baseado no colaboracionismo social, o homem irá incorporar uma formação politécnica que atenda às múltiplas exigências, tendo como referencial formativo suas experiências de espaço, tempo e diversidade sociocultural. Além disso, o DBEF também considera a introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão importantes para a formação integral dos trabalhadores, o que irá levá-los a se inserirem e permanecerem em seus postos de trabalho. Assim, as novas demandas de formação do trabalhador apontadas pelo DBEF são:

- maior conhecimento científico e tecnológico;
- raciocínio lógico e capacidade de abstração;
- capacidade de redigir e compreender textos;
- maior iniciativa, sociabilidade e liderança;
- maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação;
- solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos; e
- capacidade de tomar decisões. (IDEM, ibid:28)

Dito de outra forma, as demandas destacadas acima se conciliam com as exigências do atual contexto capitalista em tempos de reestruturação produtiva. Em termos de formação escolar e profissional, o capital vem requerendo dos trabalhadores a aquisição de habilidades e competências condizentes com as alterações nos modelos de gestão, que intensificaram os avanços técnico-científicos em favor do aumento da produtividade, da concentração da acumulação e da ampliação da lucratividade. Essas habilidades e competências apontam para uma maior capacidade de raciocínio abstrato, maior habilidade para resolver problemas da tecnologia flexível, da formação de líderes. Logo, o que está presente no DBEF conflui com as demandas de uma formação politécnica voltada para os interesses do capital no atual estágio das relações capitalistas.

Outro ponto abordado pelo DBEF considera que a formação integral dos educandos possa se materializar por meio de um currículo dos cursos PROEJA que integre a tríade “currículo, trabalho e sociedade”. Nesse contexto, o DBEF elenca princípios que expressem os conhecimentos, as experiências e as diversidades dos educandos da EJA. Os princípios destacados no DBEF são os seguintes: princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; princípio de construção coletiva do conhecimento; princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica Profissional e Tecnológica; princípio da interdisciplinaridade e princípio da avaliação como processo.

A partir desses princípios, pode-se considerar que o DBEF valoriza a aprendizagem dos educandos como elemento central do caráter da formação. Nesse sentido, reforça as experiências, os saberes e as práticas adquiridas pelos educandos tanto no trabalho como nas relações extra-trabalho como modos de romper com a fragmentação do ensino. Ao mesmo tempo, considera que a formação integral se produz na medida em que os conteúdos se tornam significativos, relacionando-se com a vida e o trabalho dos educandos e gerando uma certificação consistente em termos de aquisição de conhecimento.

Em que pesem os avanços em termos da ruptura com uma formação unilateral, fragmentada e linear, é importante discutir o caráter da formação nos Documentos Base PROEJA para se compreender que perspectiva assume no atual contexto da sociabilidade capitalista. Isso porque a ruptura com preceitos que aprofundaram a

negação do direito à educação para os trabalhadores brasileiros não implica, imediatamente, um projeto de educação que se articule com seus interesses.

O fato de nos Documentos Base PROEJA se valorizar a aprendizagem do educando não significa uma ruptura com uma demanda por formação afeta aos preceitos do capital em escala mundial e nacional. Ao contrário, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, o capital vem requerendo uma formação cujos pilares se coadunam com os princípios expressos nos Documentos Base PROEJA que buscam valorizar o ser e o saber dos sujeitos. Nesse sentido, pode-se constatar que os meios empresariais vêm, cada vez mais, ressaltando as necessidades de uma educação referenciada em competências e habilidades fundamentadas na capacidade de aprender dos sujeitos no convívio social. Nesse sentido, os grupos empresariais reforçam uma perspectiva de formação integral expressa, inclusive, nos documentos dos organismos internacionais, como a UNESCO, que, no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”³⁵ (DELORS, 1998), consolida os pilares da educação em quatro princípios básicos: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

De um modo geral, o DBEM segue os mesmos preceitos que se aproximam da nova sociabilidade capitalista expressos no DBEF. É possível identificar, mais uma vez, o tema da inclusão como elemento norteador dos fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular dos cursos PROEJA. A inclusão desses educandos no processo de aprendizagem tem como objetivo a elevação da escolaridade como prioritária para um processo democrático e participativo de discussão coletiva sobre a qualificação social e profissional. Desse modo, para o DBEM,

o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007c:43, grifos no original)

³⁵ Relatório organizado por Jacques Delors para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

A ênfase que o DBEM apresenta em termos de uma formação integral em que os sujeitos compreendam e se compreendam no mundo expressa uma crítica à formação unilateral, voltada estreitamente para o mercado de trabalho. Daí, uma proposta de formação que ressalta a politecnicidade, cujo elemento central aponta para uma relação dialética entre teoria e prática, conhecimento e experiência, unidade e diversidade.

As formulações do DBEM demonstram partir da necessidade objetiva da moderna produção capitalista, que termina por apontar as contradições existentes na realidade do trabalho abstrato. Nesse sentido, podemos considerar, com Sousa Junior (2010), que o DBEM reforça ainda mais uma realidade que potencializa uma transcendência ao trabalho abstrato, a formação unilateral e a escola dualista.

Cabe ressaltar, entretanto, com o mesmo autor, que a politecnicidade não é uma proposta exclusiva dos trabalhadores. Sua emergência ocorre, como dito anteriormente, da moderna produção capitalista. Significa dizer que, para além da constatação da realidade, é preciso se identificar a oposição no nível dos princípios e dos fins que pretendem atingir a elaboração da burguesia e dos trabalhadores para uma formação politécnica. Isso porque a formação para os proletários contra os efeitos do trabalho abstrato, alienante, dividido visa “fortalecer a resistência dos trabalhadores através da aquisição de um maior domínio teórico e prático dos processos produtivos assim como para favorecer o processo de formação do proletariado como sujeito social potencialmente revolucionário” (SOUSA JUNIOR, 2010:82-83).

Podemos considerar que os Documentos Base PROEJA, especialmente o DBEM e também o DBEEI, constatarem as exigências do atual momento da produção capitalista. No entanto, conforme podemos analisar a partir do DBEM, no contexto de uma correlação de forças, de lutas sociais e de projetos societários que aprofundam a dominação capitalista, existem limites para se configurar um processo de formação do proletariado como sujeito social potencialmente revolucionário ou mesmo elevar as classes trabalhadoras acima das demais (SOUSA JUNIOR, 2010). Nesse sentido, pode-se assinalar que os Documentos Base PROEJA tensionam a realidade existente na medida em que reforçam uma formação politécnica, mas tendem a operar a perspectiva de integração na Educação de Jovens e Adultos a partir de conceitos como os de coesão social, cidadania inclusiva e respeito à diversidade, que consideramos plenamente assimiláveis pelos princípios e fins colocados no processo de hegemonia da dominação capitalista.

O reforço a conceitos como coesão social, cidadania inclusiva e respeito à diversidade ficam ainda mais evidentes no DBEEI. Essa evidência se deve à nova proposta formativa e curricular voltada para os povos indígenas, que a tornam balizadora do desenvolvimento de suas comunidades. A nova proposta pedagógica também possibilita a esses povos um maior estreitamento e interação com o que denominam de sociedade ocidental, mas, ao mesmo tempo, busca resguardar suas diferenças socioculturais. Para que a comunicabilidade dos sistemas sociais de convívio indígena e sociedade ocidental possa ocorrer, temos a presença das escolas, que “têm sido para os povos indígenas o espaço necessário para a interação com o mundo externo” (BRASIL, 2007a:99).

Para tanto, o DBEEI aponta a metodologia problematizadora como uma possibilidade de as escolas indígenas prepararem os educandos a fim de terem consciência de seu mundo e, ao mesmo tempo, atuarem intencionalmente para transformá-lo qualitativamente. Assim, pode-se considerar que a metodologia problematizadora “tem como orientação geral o encadeamento de etapas a partir de um problema detectado na realidade”, tendo como objetivo “a mobilização do potencial social, político e ético dos estudantes” (IDEM, *ibid*:101).

Desse modo, pode-se dizer que o DBEEI reforça a perspectiva da politecnicidade voltada para o capital, uma vez que visa a uma formação sem que seja necessário revolucionar com os conteúdos ético-políticos determinados pelo processo de hegemonia da dominação capitalista. De acordo com Sousa Junior (2010), “a politecnicidade, assim, se define por não precisar romper com o sistema do capital; por não precisar se basear no conjunto de relações sociais novas, transformadas” (SOUSA JUNIOR, 2010:84).

Buscaremos, na análise da próxima seção, nesse sentido, verificar a dinâmica do PROEJA a partir dos encaminhamentos previstos no programa por meio de seus *aspectos operacionais*. O objetivo desse enunciado, assim, é buscar identificar como se desenvolveram as proposições em torno da politecnicidade a partir da implementação dos cursos PROEJA.

4.2.3 Os Encaminhamentos

Após a análise das proposições, buscamos analisar os *aspectos operacionais* estabelecidos nos documentos e, ao mesmo tempo, não averiguar apenas as definições da política, mas também como se deu consequência ao que foi estabelecido em termos das proposições para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, cabe identificarmos as articulações dos aspectos operacionais com a implantação da política do PROEJA.

Aspectos operacionais

No enunciado *aspectos operacionais*, iremos analisar a dinâmica de implementação da política do PROEJA, o que nos possibilitará apreender as tensões desencadeadas nesse processo, assim como as consequências dadas às suas proposições. Nesse sentido, iremos aprofundar ainda mais a análise no que diz respeito ao significado do conteúdo formativo/pedagógico do PROEJA para a classe trabalhadora, o que torna necessário averiguar os princípios, as diretrizes, as concepções e os enunciados e suas relações com os cursos oferecidos pelo Programa. Trata-se, portanto, de buscar compreender a visão produzida pelas formulações do bloco no poder para, assim, identificarmos a concepção de formação humana, educação, trabalho e cidadania difundida e cultivada pelo Programa nesse âmbito.

Torna-se necessário, em um primeiro momento, informarmos aos leitores no início desta seção que, devido ao fato de os aspectos operacionais e encaminhamentos do PROEJA darem abertura às instituições proponentes e parceiras formularem o projeto político-pedagógico e as ações relacionadas ao projeto, encontramos dificuldades em concentrar dados estatísticos e específicos sobre ele. Também não foi identificada nenhuma espécie de guia de referência à proposta formativa/curricular do PROEJA, o que nos levou a identificar a ausência de um caráter de base do Programa, gerando uma tendência em diluir as concepções, diretrizes, princípios e enunciados propostos nos Documentos Base PROEJA. Feitas as observações, daremos início às análises desta seção.

Behring (2008) aponta que, a partir dos anos de 1990, o Brasil adentrou em um período marcado por uma nova ofensiva burguesa, tendo, portanto, uma recomposição, consolidação e aprofundamento em sua história política da hegemonia da classe

dirigente. Para Behring (2008:122), esse movimento histórico configurou-se como uma contrarreforma social e moral, já que mais uma vez resguardou, em seu projeto de mudança, elementos de permanência por meio de uma modernização autoritária e excludente, “interrompidas regularmente por regressões políticas e sociais, pactos conservadores liberais”.

Nesse sentido, a contrarreforma do Estado brasileiro orientou-se pela flexibilidade e competitividade a fim de atender às demandas da nova sociedade que se formava. A visão crítica de Behring (2008) e Oliveira (2000) nos leva a identificar que a contrarreforma do Estado irá orientar diferentes políticas nesse período, inclusive as políticas educacionais estabelecidas no interregno dos anos de 1990 e início do século XXI. Desse modo, as políticas educacionais passaram por transformações profundas nos seus objetivos, funções e organização, na tentativa de se adequarem às exigências do momento. De acordo com Oliveira (2000), ao se constatar que a educação nas décadas passadas não respondia às necessidades de melhor distribuição de renda à população e, portanto, não solucionava as diversas dívidas sociais, a crença na educação como ascensão social cede à premência de formar para a empregabilidade nos anos de 1990.

A proposta educacional formulada a partir da contrarreforma abriu possibilidades para um esquema de privatização na educação, admitindo que o empresariado pudesse gerenciar, por dentro, as verbas públicas da educação, por meio da concepção do público não estatal, reforçando as parcerias público-privadas e os contratos de gestão. Dessa forma, cria-se a expectativa de que a formação da escola se desenvolva de acordo com as exigências do empresariado, visando formar o sujeito sob a ótica do mercado e não a partir do interesse dos trabalhadores.

Dentre as políticas educacionais que sofreram influências da contrarreforma nesse período, temos os Documentos Base PROEJA, documento legal de estudo desta dissertação. Essa constatação torna-se mais clara quando analisamos os aspectos operacionais e os encaminhamentos dados ao Programa nos três volumes dos Documentos Base PROEJA. Conforme indicado anteriormente, o objetivo desse enunciado é justamente analisar os aspectos operacionais do PROEJA por meio da dinâmica de seus encaminhamentos.

Destacam-se, neste caso, as influências sofridas por meio das orientações das instituições proponentes envolvidas na oferta dos cursos no âmbito do PROEJA, em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006. São elas:

instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). (BRASIL, 2007c:57)

Para tanto, serão consideradas as seguintes instituições parceiras no âmbito do PROEJA: “poderão participar como parceiras nos projetos, além das organizações classificadas como proponentes, quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro pecuniário na oferta de cursos no âmbito desse Programa” (BRASIL, 2007c:58). São incumbências das instituições proponentes, dentre outras destacadas nos Documentos Base PROEJA:

- Construir o projeto político-pedagógico junto com os demais parceiros;
- Certificar os alunos que concluírem os cursos com aproveitamento, em conformidade com as diretrizes do Decreto nº 5.840/2006. A certificação deverá ser única e, no caso de haver parcerias, poderá constar no certificado a chancela das instituições participantes;
- Proporcionar a gestores, técnicos e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a Educação Profissional e o ensino fundamental;
- Propor metodologia e realizar avaliação periódica do pessoal envolvido referente às suas ações desenvolvidas junto ao PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007b:48)

Apoiados nas contribuições de Behring (2008) e Oliveira (2000), acreditamos que a abertura dada para as organizações proponentes e parceiras significa o fortalecimento político-ideológico e educativo/formativo da classe empresarial brasileira na definição e controle do conteúdo formativo/pedagógico de parcela de trabalhadores sob o apoio das forças políticas que dão sustentabilidade ao governo. No entanto, a abertura proporcionada pelos aspectos operacionais do PROEJA ao “Sistema S” não se confirmou.

De acordo com o estudo realizado por Chilante (2013), não há dados que comprovem uma efetiva participação das organizações componentes do “Sistema S” no PROEJA. Segundo o posicionamento de seu entrevistado – representante do SENAI –, não havia interesse/preensão por parte do Sistema “S” em participar desse processo.

Isto se deve, em grande medida, ao fato de que o SESI e SENAI já desenvolviam um trabalho articulado entre as duas instituições. Nesta articulação, o SESI se ocupava da elevação da escolaridade e o SENAI desenvolvia o trabalho profissionalizante. Esse trabalho, segundo nosso entrevistado, já vinha sendo desenvolvido antes mesmo da criação do PROEJA. Ressaltou que o Sistema S preza muito o termo **articular** e não tem interesse em ações no sentido da educação integrada, tal como se propõe com o PROEJA. Para ele, a articulação com a Educação Básica preserva a competência das duas instituições que “[...] podiam planejar e planejaram em conjunto, mas cada uma na sua área de competência e oferecendo as melhores condições possíveis para o jovem que vinha para o SENAI” (Representante - SENAI). (CHILANTE, 2013:233)³⁶

Cabe afirmar, assim, a ausência de interesse do “Sistema S” em orientar o conteúdo formativo/pedagógico do PROEJA. Isso porque, de acordo com o entrevistado da pesquisadora, “a integração seria muito mais complexa em termos institucionais. Na articulação, preserva-se a autonomia e a competência de cada instituição, ponto ressaltado como positivo das Instituições SESI e SENAI” (IDEM, *ibid*:234). Desse modo, pode-se observar que o “Sistema S” não teria autonomia em formular as concepções ético-políticas que orientam o PROEJA, sendo-lhe concedido apenas o poder de executá-las. A ausência de influência do “Sistema S” sobre a política do PROEJA se deve à tensão existente entre o bloco no poder Lula da Silva e as instituições que compõem o Sistema, que se tornaram intensificadas nos anos de 2007 e 2008 (CHILANTE, 2013).

Podemos aventar, no entanto, que os setores do empresariado que compõem o “Sistema S” têm como predominância a viabilização de uma formação unilateral e, ao resistir à imposição do MEC sobre a oferta do PROEJA, a sua proposta formativa ganhou ainda mais vigor sobre as ações voltadas para a formação profissional. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 11.513/2011, pode ser tido como um exemplo do fôlego assumido pelo “Sistema S” sobre o processo formativo dos trabalhadores brasileiros. É importante ressaltarmos, nesse instante, que a proposta do PROEJA é justamente *integrar* a formação básica com a formação profissional na

³⁶ O trabalho articulado entre o SESI e o SENAI a que o entrevistado se refere denomina-se “Educação Básica do SESI com a Educação Profissional do SENAI” (EBEP), iniciado no ano de 2000 através das diretorias regionais da Bahia e Rio de Janeiro, abrangendo, ao longo dos anos, todas as unidades da federação. Para Chinlante (2013), a articulação entre a educação básica do SESI e a Educação Profissional do SENAI visou responder às expectativas históricas de formação de força de trabalho do país.

modalidade de Educação de Jovens e Adultos e *não articular*, como é de interesse do “Sistema S”, segundo o representante do SENAI.

A ausência de interesse também se encontra imbuída de sentido ao reafirmar, por meio do programa Educação Básica do SESI com a Educação Profissional do SENAI, que ocorria concomitantemente ao PROEJA, a tendência do empresariado brasileiro em orientar a formação das classes e frações da classe trabalhadora, ao articular a educação básica e ensino profissionalizante. O processo de formação, desse modo, volta-se para as apropriações do capitalismo sobre a politecnicidade, que requerem um sujeito multifacetado em função das necessidades do processo produtivo e acumulativo do capital. Veremos, na tabela 4 adiante, a dimensão atingida através dos encaminhamentos proporcionados pelo PROEJA ao setor privado.

Ao observarmos a evolução do número de matrículas efetivadas nos cursos do PROEJA – EJA Integrada à Educação Profissional –, entre os anos de 2007 e 2012, exceto 2011, através da tabela, é possível verificar que houve um aumento significativo na oferta desde o início de sua implementação. Ressalta-se, no entanto, que, na ausência de dados oficiais disponíveis referentes à Educação Escolar Indígena ligada ao PROEJA, não foi possível inseri-los na tabela e na breve análise que se segue.

Tabela 4

EJA Integrada à Educação Profissional Ensino Fundamental e Médio – PROEJA por Ente Federado

	2007	2008		2009		2010		2012	
	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Federal	4.772	39	8.014	55	10.883	258	14.078	785	14.107
Estadual	1.229	1.868	3.958	1.559	4.327	5.717	19.919	11.186	17.171
Municipal	131	1.756	28	1.766	66	7.634	40	6.237	634
Privada	3.615	313	2.939	248	4.257	517	4.115	414	4.081
Total	9.747	3.976	14.939	3.628	19.533	14.126	38.152	18.622	35.993

* Inclui as matrículas nas formas semipresencial e presencial.

** Não tivemos acesso aos dados de 2011.

Fonte: Dados extraídos de Chilante (2013) e adaptado por nós.

Outro dado estatístico que nos chamou a atenção foi a entrada dos alunos da EJA nas escolas da rede federal de ensino. Isso porque, em 2005, a primeira portaria do MEC

ordenou as escolas da rede federal de ensino a destinarem 10% de suas vagas para educandos da EJA. Desse modo, ao observarmos a evolução através dos anos, as matrículas no Ensino Médio na rede federal de ensino praticamente triplicaram desde o início da oferta do PROEJA, tendo o Ensino Fundamental em 2008 saltado de 39 matrículas para 785 matrículas em 2012.

Conforme os dados apresentados acima, os números totais do PROEJA em 2010 são expressivos se comparados ao ano anterior, uma vez que praticamente dobraram em termos de matrículas. O aumento significativo se deve à oferta na rede estadual de ensino que elevou em 4.158 matrículas no Ensino Fundamental e 15.592 matrículas no Ensino Médio. Assim, apesar do crescimento significativo das matrículas do PROEJA na rede federal de ensino, ao consultarmos os dados de 2012, é na esfera estadual que está a maior parte dos alunos do PROEJA, seguida da rede federal e municipal e, por último, a rede privada de ensino.

Os dados extraídos da tabela 4 também nos revelam implicitamente, através da diferença quantitativa de matrículas entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a condição atual de escolaridade da força de trabalho brasileira. O perfil dos educandos, além de serem indicados pelos dados, pode ser confirmado por meio de estudos realizados por pesquisadores como Rummert (2008), Lima Filho (2010) e Shiroma e Lima Filho (2011). Dessa forma, o público atendido pelo PROEJA, que se mostra heterogêneo no que tange à faixa etária e à escolaridade, busca, em programas do governo, como o PROEJA, dar continuidade aos estudos, por diferentes motivos, responder às novas expectativas do mercado de trabalho e à necessidade de controle social. Segundo a interpretação da moderna produção capitalista, a formação do novo tipo de trabalhador requer uma educação mais ampla, que rompa com o conhecimento meramente técnico e permita ao educando compreender as dimensões e os princípios que fundamentam o processo de trabalho por ele realizado.

Para Rummert (2008), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil se organiza a partir de formas distintas para as diferentes frações da classe trabalhadora, tendo como marco regulador os requerimentos do sistema produtivo e as necessidades de controle social. De acordo com a autora, ao nos apoiarmos na historicidade da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em nosso país e nos determos em sua atual configuração, podemos compreender as intencionalidades sobre a lógica das propostas de democratização das possibilidades de acesso ao conhecimento. Para tanto, Rummert (2008:186) compreende que não há “nenhuma intencionalidade de atingir linearmente

toda a classe trabalhadora como um padrão igualitário e elevado de educação”, isto é, não há intenção das classes dominantes em fornecer acesso aos bens materiais e imateriais em condições de igualdade a todos os jovens e adultos trabalhadores. Na realidade, segundo sua acepção, a intencionalidade estaria ancorada no critério de *controle da desigualdade substantiva*, em que se asseguram as noções de coesão social, cidadania inclusiva e respeito às diferenças, tendo nesses preceitos elementos para a difusão do individualismo como valor propulsor ao desenvolvimento, modernização e competitividade de uma sociedade.

Nesse sentido, Rummert (2008) destaca a desoneração do capital sobre as classes populares. Esse processo se dá com a retenção dos gastos da atividade social oferecidos aos educandos trabalhadores da EJA e das reformas dos sistemas de ensino, o que contribui para a manutenção e a intensificação das desigualdades sociais. A contenção dos custos com as políticas públicas leva à focalização, à precarização e à localização dos bens sociais em substituição à dimensão de universalidade dos direitos sociais e de cidadania, consubstanciando no controle da desigualdade substantiva a esse público.

Ao nos referenciar em Rummert (2008) para analisarmos o PROEJA, verificamos traços do controle da desigualdade substantiva em seus enunciados. Isso porque os educandos jovens e adultos do PROEJA vivenciam a flexibilização do trabalho e veem nos cursos do Programa um diferencial para seu acesso ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, almejam a ascensão social, uma vez que trazem consigo um histórico de marginalização sobre o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade.

Acrescenta-se a esse indicativo o perfil dos educandos-trabalhadores atendidos pelo PROEJA apresentados na Tabela 4 que, ao que tudo sugere, vivenciam as novas formas de trabalho precarizados – permanente ameaça da perda de emprego, subemprego, exclusão e flexibilização do trabalho, trabalho temporário e trabalho terceirizado – e são orientados politicamente por meio da coesão social, importante mecanismo para conter a crise estrutural do capitalismo. Lima Filho (2010), a partir de sua pesquisa, ainda diz que os desafios encontrados pelos educandos trabalhadores do PROEJA decorrem das condições concretas enfrentadas no cotidiano escolar e do conhecimento fragmentado transmitido a esse público. Identifica-se, assim, que não há como proporcionar uma formação integral e integrada aos educandos do Programa dentro de uma sociedade marcada pelas contradições capitalistas e limitada

estruturalmente pelo fracionamento do ser e da divisão social do trabalho, uma vez que elas não respondem às expectativas e às necessidades concretas da classe trabalhadora.

Conforme apresentado na configuração e dinâmica do PROEJA, os cursos passíveis de serem ofertados pelo Programa estão reunidos nas áreas profissionais adotadas pelo MEC ou em arcos ocupacionais adotados pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Ao consultarmos as possibilidades das áreas profissionais disponíveis nos documentos destacados acima, é possível também identificarmos uma formação profissional simplificada, isto é, uma baixa complexidade exigida nas atividades a serem realizadas por esses futuros profissionais, não lhes proporcionando uma formação básica densa. A educação nesses moldes, isto é, com baixa densidade de conhecimentos, pode ser explicada pela posição em que se encontra o Brasil na divisão internacional do trabalho. Isso porque o país irá demandar o consumo de produtos com alto valor agregado e exportar produtos primários, que requerem um baixo conhecimento científico e tecnológico da sociedade para desempenhar seu processo de produção.

Outra evidência sobre o perfil dos educandos atendidos pelo PROEJA e a ausência da perspectiva de qualificação profissional em vistas à redistribuição de renda e poder encontra-se na Assistência Estudantil oferecida aos educandos cursistas do programa. Apesar de a Assistência Estudantil se fazer necessária como suporte para os educandos se manterem nos cursos PROEJA com vistas à inserção escolar e profissional, verifica-se uma falta de integração com outras políticas como a de inserção profissional, melhoria da renda das famílias e, até mesmo, a redistribuição de renda e riquezas produzidas. Sendo assim, a Assistência Estudantil do PROEJA, ao repassar o quantitativo de R\$100,00³⁷ por educando, ganha um caráter paliativo e focalizador, pois não fornece os subsídios básicos e necessários para a inserção e a manutenção dos educandos jovens e adultos trabalhadores nas instituições. Mistifica-se, portanto, a noção de que a cidadania encontra-se relacionada ao acesso aos direitos básicos através do potencial aquisitivo de consumo, tornando cidadão aquele que está inserido no mercado de consumo de massa. Dessa forma, o Programa não fornece subsídio para a superação da desigualdade de nosso fragmentado quadro educacional, ao contrário, acentua-os por meio de uma “certificação vazia”, conforme definição de Kuenzer (2005).

³⁷ De acordo com as informações disponíveis no site do governo federal <portal.mec.gov.br>, o quantitativo de R\$100,00 é repassado aos educandos do Proeja desde 2007, não havendo, portanto, nenhum reajuste do recurso até o presente momento para a manutenção diária dos beneficiários. Acesso em: 27 jan. 2015

Concomitantemente, verifica-se uma ampliação da oferta de programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos – integrando a formação básica e profissional –, como o proposto pelo PROEJA, tendo em seu plano de aparência o caráter da democratização. Para a sociedade, portanto, difunde-se a ideia de ampliação de oportunidades, que traz em sua ideologia uma série de valores individualizantes como, por exemplo, a incessante busca individual por qualificação profissional; a qualificação profissional para inserção e manutenção no mercado de trabalho; um mercado de trabalho com condições cada vez mais precárias para desenvolver suas atividades, mas que se reveste com uma aparência de liberdade, valorizando o empreendedorismo e a informalidade e a capacidade de adaptação ao espaço, ao tempo, ao ritmo e às novas regras do trabalho (RUMMERT, 2008).

A partir da combinação de tais ações estratégicas, acreditamos que o bloco no poder busca a coesão social dos trabalhadores ao difundir que a qualificação profissional almejada por ele será fundamental para sua melhoria de vida, tanto das condições materiais quanto das subjetivas, e, além disso, corrobora para promover o desenvolvimento econômico da nação. Isso significa que é despertado nos educandos trabalhadores da EJA um sentimento de pertencimento social, uma vez que lhes é dada a capacidade de romper com o ciclo de pobreza que envolve a si e seu semelhante.

Durante a conclusão dos cursos oferecidos pelo PROEJA, novamente é reforçada a ideia de controle da desigualdade substantiva. Ao adquirir a certificação de conclusão dos cursos, os educandos aspiram à ascensão social, mas, ao que tudo indica, terão apenas uma incipiente mobilidade social. Tal afirmação justifica-se no fato de que a formação proporcionada pelos encaminhamentos dados pelo curso não altera as condições objetivas de existência da classe trabalhadora, isto é, não promove a redistribuição de renda e poder entre os usuários do programa, mas, sim, alivia a pobreza e compensa a baixa qualidade da educação básica pública brasileira.

Segundo Rummert (2008), nesse contexto, cabe a superação da subordinação/tutela que se encontra de formas e intensidades diferenciadas na sociedade, atingindo as classes e frações da classe dominada. Trata-se, portanto, de ter como premissa básica a construção individual e coletiva da contra-hegemonia, “capaz de unir teoria e prática e de levar adiante uma reforma intelectual e moral em diálogo com a classe que vive do próprio trabalho” (RUMMERT, 2008 *apud* LEHER, 2005:10). Desse modo, Rummert (2008) acaba por questionar a relevância dada às mobilizações centradas em reivindicações individuais e de grupos específicos, mesmo que

pertinentes, pois elas se escondem sob a aparência da cidadania inclusiva a partir da valorização da diversidade, mas que se transformaram em mercadoria sob a égide do capital, não respondendo a ações concretas e efetivas a partir de valores universais.

Diante do exposto, não há dúvidas de que a educação, quando inserida no modo de produção capitalista, está subsumida à desigualdade substantiva. Desse modo, o conteúdo formativo/pedagógico do PROEJA indicou não concorrer para uma politecnia voltada para a emancipação humana de seus trabalhadores, mas, antes, para a construção e a manutenção permanente da hegemonia das forças dominantes. Isso porque os Documentos Base PROEJA e seus cursos não se mostraram em consonância com a perspectiva de politecnia defendida por Marx, pois não há garantias da superação do dualismo presente entre trabalho intelectual/trabalho manual (execução/técnica e concepção/ciência, respectivamente).

As pesquisas documentais consultadas e os dados coletados também mostraram que os cursos PROEJA intensificaram a divisão técnica do trabalho, ao reservarem aos cidadãos-trabalhadores uma formação pouco densa e fragmentada, isto é, uma formação destinada a ocupar postos de trabalho que requerem atividades simples, sem exigirem uma compreensão crítica do processo em que se encontram. Em outros termos, podemos dizer que a proposta pedagógica dos cursos PROEJA não concebe à classe trabalhadora conhecimento científico e tecnológico que a torne capaz de elevar sua escolaridade e, ao mesmo tempo, possibilitar compreender as relações sociais e produtivas que a envolvem.

Assim, torna-se inegável a importância da defesa por um novo projeto societário, em que as mudanças ocorram das melhorias nas condições de vida e se estenda a igualdade de oportunidade para todos os trabalhadores. E que a defesa por um novo projeto educacional não se limite a expectativas e anseios da sociabilidade capitalista, que tem como mote ações individualizantes e filantrópicas reguladas pela demanda de mercado, mas, sim, que qualifique e amplie a visão crítica dos trabalhadores sobre os processos produtivos, tanto técnico-cientificamente quanto ético-politicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste estudo, identificar, analisar e expor a problemática das concepções de cidadania presentes na formação social brasileira na interface com a política de EJA. Consideramos, no processo de pesquisa, para tanto, o modo como a classe dominante seleciona no plano intelectual e moral seus princípios ético-políticos, em um ciclo contínuo de fazer e refazer uma cultura dominante, imprescindível para sua construção hegemônica. Na contemporaneidade, por meio da nova sociabilidade capitalista, a classe dominante utiliza-se de sua hegemonia ideológica para expressar, nas políticas sociais e educacionais, valores e ideias de uma cidadania inclusiva, que fomenta a coesão social e estimula o respeito às diversidades.

Para atender aos objetivos da pesquisa, buscamos, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), uma resposta às concepções de cidadania incorporadas nas políticas educacionais para jovens e adultos na primeira década do século XXI. Na análise do *corpus* documental do Programa, consideramos no processo de investigação seus princípios, valores e intencionalidades na relação cidadania e EJA, assim como suas implicações para a emancipação político-econômica e sociocultural de jovens e adultos.

A questão que norteou o desenvolvimento desta pesquisa foi a seguinte: *Que concepções de cidadania presentes na formação social brasileira marcam as políticas educacionais para jovens e adultos na primeira década do século XXI?*

Como desdobramento da questão norteadora desta investigação, tivemos os objetivos de: 1) analisar que concepções de cidadania marcaram as reivindicações em torno do direito a educação de jovens e adultos na formação social brasileira; 2) compreender as relações entre cidadania e EJA a partir das políticas educacionais formuladas no âmbito do Estado brasileiro na primeira década do século XXI.

Para responder aos questionamentos do estudo e seus objetivos, dedicamo-nos a compreender a formação social brasileira, o contexto de implementação das políticas educacionais de EJA, seus desdobramentos ético-políticos para a classe trabalhadora e dominante e as mudanças ocorridas na relação trabalho e educação. Compreendendo as concepções de cidadania na contemporaneidade, ao analisarmos a política do PROEJA, uma política educacional do governo federal datada do século XXI, sob o ponto de vista histórico da formação social brasileira, buscamos analisar sua configuração e dinâmica;

seus objetivos, diretrizes, princípios e enunciados e seu conteúdo formativo/pedagógico, que geram implicações na formação para a vida e trabalho (moral e profissional) da classe trabalhadora brasileira.

Apoiados na acepção gramsciana (1999) de revolução passiva, podemos considerar que a formação social brasileira foi marcada por rearranjos dos modelos de produção, acumulação, centralização e poder, sem jamais romper de forma definitiva com as soluções “pelo alto”. Durante o processo de revolução passiva, a sociedade civil brasileira, aos poucos, foi amadurecendo. No entanto, em ritmo lento e frágil, comprometendo e/ou restringindo o direito à educação e de cidadania dos jovens e adultos trabalhadores. Esse processo marcou a inserção e o amadurecimento do capitalismo brasileiro.

Nesse contexto, por imposição legal e pressão social, passou-se a atender à população jovem e adulta trabalhadora oferecendo, sobremaneira, os anos iniciais da escolarização básica. A pressão ocorreu por diversos movimentos da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais. Proliferaram-se os projetos e propostas – campanhas, cruzadas, movimentos e programas –, até mesmo ações que poderiam conter valores inerentes aos trabalhadores da EJA, mas com pouca estabilidade institucional para uma política nacional de educandos jovens e adultos. Soma-se a esse fato a ausência de aumentos proporcionais de recursos (financeiros, humanos e pedagógicos) necessários para sua viabilização, orientando uma compreensão marginalizada sobre a EJA e voltada para a alfabetização (leitura e escrita) de seus educandos, vislumbrando inseri-los no processo da moderna produção capitalista. Vê-se, portanto, uma descentralização das responsabilidades desacompanhada dos recursos financeiros adequados para concretizá-la.

A institucionalização da educação voltada para o ensino das primeiras letras não será marginalizada na escolarização dos educandos jovens e adultos. No entanto, na década de 1970, a educação assume uma nova função na sociedade brasileira, a de afirmar o modo de produção e acumulação capitalista, associando-se, dessa forma, à ideia de preparar força de trabalho não qualificada para desempenhar atividades simples por esse modelo societário. A formação viabilizada aos educandos trabalhadores da EJA, nesse período, proporcionavam um ensino simples, restrito e unilateral ao público atendido. Desse modo, a formação para o trabalho começa a orientar as políticas educacionais e, assim, passam a ganhar um sentido ético-político importante para os setores dominantes ao viabilizarem seus projetos societários e, ao mesmo tempo,

atribuírem a relação educação-alfabetização-trabalho como única passagem de acesso aos direitos sociais e de cidadania.

No interregno dos anos de 1964 a 1985 da ditadura civil-militar, temos a presença de uma classe dirigente que pauta suas ações no autoritarismo e na repressão, suprimindo direitos políticos e individuais. Tal período histórico imprimiu importantes elementos sobre a concepção de cidadania, que orientou as campanhas, as cruzadas e os programas educacionais de jovens e adultos de maneira compensatória e focalizada, regulamentando uma cidadania tutelada para esse público.

Nos anos posteriores, a retomada do governo nacional pelos civis representa um período de alargamento do campo dos direitos sociais. Também representou um momento histórico sobre a crescente dos movimentos sociais, sindicais e novas formas de organização que haviam emergido nos anos finais da década de 1970. Todavia, a Educação de Jovens e Adultos, no período do retorno à democracia, é marcada pela afirmação do direito formal da população jovem e adulta à educação básica e a tutela pelas políticas públicas concretas.

A subordinação imposta à EJA no final da década de 1980 será expressa nas políticas educacionais governamentais no decorrer da década de 1990. Isso porque ocorreu grande intervenção das medidas programadas pelos ajustes neoliberais na educação, tendo como pressupostos a nova lógica da produção, concentração e centralização do capital. A condução de tais reformas era justificada também pela necessária modernização do país frente aos países cênicos, carecendo, portanto, de força de trabalho mais bem qualificada e ajustada aos novos processos de reestruturação produtiva. Desse modo, podemos observar, nas reformas postas em prática no Brasil nos anos de 1990, as seguintes características:

- Fomento à economia nacional acompanhada da relação escolaridade-emprego-produtividade;
- Melhoria do desempenho dos educandos quanto às habilidades e competências relacionadas aos postos de trabalho;
- Maior controle sobre organização escolar, redefinição de currículos, avaliação, gestão e financiamento das instituições escolares;
- Redução dos custos relacionados à educação financiados pelo Estado;

- O incentivo à participação social no âmbito escolar por meio da colaboração, solidariedade, voluntariado e filantropia.

É válido ressaltarmos, nesse movimento, que a compreensão social sobre o conceito de cidadania no último item é um dos mais expressivos na nova sociabilidade capitalista. Podemos dizer, assim, que o conceito de cidadania inclusiva emerge a partir dos interesses da classe burguesa, que se encontram, agora, vinculados aos processos de reestruturação produtiva. Tais mudanças ocorridas asseveraram ainda mais a exigência aos educandos trabalhadores da EJA sua introdução na cultura letrada, caso contrário, não chegariam a ser sujeitos de direitos, não gozando, por conseguinte, de uma cidadania pautada em oportunidades iguais para todos.

Em que pesem os Documentos Base PROEJA expressarem a concepção de cidadania a partir do viés da inclusão, o que verificamos é a preservação de uma perspectiva de cidadania tutelada, haja vista que os aspectos operacionais tendem a reforçar uma perspectiva de formação de jovens e adultos voltada para o trabalho simples. Tal ocorrência também nos mostra que há um tensionamento nas concepções de cidadania, que estão expressas na perspectiva da hegemonia dominante e marcadas de forma mais clara na moderna produção capitalista.

Nesse contexto, entendemos que a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, isto é, importador de produtos com alto valor agregado e exportador de produtos simples/manufaturados, dinâmica que provoca o aumento da exploração sobre o trabalho, explica a ausência de interesses da classe dirigente em romper com a perspectiva de uma cidadania tutelada. Isso porque, ao assegurar uma perspectiva minimalista de formação, está se assegurando uma cidadania tutelada e, ao mesmo tempo, destituindo os sujeitos históricos de seus direitos sociopolíticos como, por exemplo, de contestar as relações de dominação e exploração que a classe trabalhadora está subordinada em prol de uma formação emancipadora.

Nossa análise revela, desse modo, que há um deslocamento da noção de cidadania do campo das lutas sociais, da contra-hegemonia, para o plano da conformidade social, através da coesão social, atribuindo à inclusão a função de humanizar o capital sem articular os interesses da classe trabalhadora. Esse padrão de sociabilidade orienta significativas implicações na educação escolar de pessoas jovens e adultas, pois os torna subordinados/ajustados às exigências do atual padrão de acumulação, concentração e centralização do capital.

Diante do exposto, identificamos que a materialidade da formação social brasileira não possui, em seu desenvolvimento histórico-objetivo, elementos para que as forças contra-hegemônicas forcem a ruptura do modelo de oferta de uma formação de pessoas jovens e adultas marcada pela falta de autonomia intelectual, moral e política. Por essas características, a educação pública brasileira é, ainda, baseada na formação paliativa, para atenuar os efeitos da exploração e da dominação. Há de se considerar, no entanto, a presença das confrontações e reivindicações que desafiam a perspectiva de cidadania preservada pela ordem capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Angela da. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 702-727, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 31/03/2014

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos de cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARAUJO, José Carlos Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO JR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. In: **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 9-35, 2003. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica17-A-boito.pdf> Acesso em: 14/09/2014

_____. O governo Lula e a reforma do neoliberalismo. In: **Revista Adusp**, São Paulo, v. 34, p. 6-11, 2005a.

_____. A burguesia no Governo Lula. In: **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 52-77, 2005b. Disponível em: < <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista> > Acesso em: 14/09/2014

BRASIL. **Constituições Brasileiras: 1824**. Vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

_____. **Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

_____. **Decreto nº 1.232 – G/91 de 2 de janeiro de 1891. Aprova o Regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública**.

_____. **Constituições Brasileiras: 1891**. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

_____. **Constituições Brasileiras: 1934**. vol. III. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001c.

_____. **Constituições Brasileiras: 1937**. vol. IV. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001d.

_____. **Constituições Brasileiras: 1946**. vol. V. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001e.

_____. **Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966.** Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados e dá outras providências.

_____. **Constituições Brasileiras:** 1967. vol. VI. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001f.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Constituições Brasileiras:** 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 4.173/98.** Institui o Plano Nacional de Educação.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.**

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. **Documento Base Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005b.

_____. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

_____. **Documento Base Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf> Acesso em: 5/10/2014

_____. **Documento Base Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf> Acesso em: 5/10/2014

_____. **Documento Base Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em: 5/10/2014

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010).** In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, Espanha, 2012.

_____. **As políticas de Educação de Jovens e Adultos no governo Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHAVES, Sandramara Matias. **Posicionamento da Pró-Reitoria de Graduação da UFG.** In: Formação de educadores de Jovens e Adultos – II Seminário. MACHADO, Maria Margarida (org.). Brasília: UFG, SECAD-MEC/UNESCO, 2008, p. 73-76.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Processo decisório em políticas públicas: análise da formulação do PROEJA em âmbito nacional.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

CHILANTE Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº Especial, p. 225-237, mai. 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, Ano 3, nº 3, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelsonº **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, p. 11-39, 2002.

DAVIES, Nickolas. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. **Política social, educação e cidadania**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, nº 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14/07/2014.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: vol. 26, nº 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 02/04/2013.

FERNANDES, Florestam. **A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. In: **Educação & Realidade**, jan/abr de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, nº1, p.71-87, janº/junº 2001. Disponível em <

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aedtrab.pdf> Acesso em: 22/07/2014

_____. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 53-67.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV (2006): 241-288.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 28/08/2014.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 31/03/2014

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da. CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005a.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005b.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1982.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol.3. Maquiavel. **Notas sobre o Estado e a política**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

HADDAD, Sérgio. Os desafios da educação de jovens e adultos. In: GRACIANO, Mariângela (coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Em Questão**, v.4. São Paulo, Ação Educativa, 2007, p.25-28.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2000, nº 14, pp. 108-130. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acesso em: 24/09/2013

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 187-211.

_____. Reforma do Estado: o privado contra o público. In: **Revista Educação, Saúde e Trabalho**, 1(2): 27-51, 2003. Disponível em <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r49.pdf>> Acesso em: 22/07/2014

LOPES, Mônica Jardim. **Construindo o Projeto de Sociabilidade Neoliberal**: o voluntariado como componente do processo educativo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MÉLO, Cristiane Silva. **Florestan Fernandes e as discussões acerca do ensino primário no Brasil (1957 – 1961)**. In: IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. Revista HISTEDBR On-Line, 2012.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MÉLO, Cristiane Silva; MORMUL, Najla Mehanna. **Educação e Cidadania: um olhar sobre o manifesto de 1932**. Publicatio UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setores de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa, v.20 nº1 (2012), 91-101. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>> Acesso em: 15/11/13

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Materialismo Histórico, Cultura e Educação: Gramsci, Thompson e Williams. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 341-359, junho de 2013.

MATTOS, Marcelo Badaró. **As greves na trajetória da classe trabalhadora brasileira**. In: IV Jornadas do GT Mundos do Trabalho – RS. A Pesquisa do Trabalho – 1917, Noventa anos da Revolução Russa e das Greves Gerais no Brasil. Pelotas, 2007. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/ich>> Acesso em: 24/03/2014

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro. **Gastos públicos, tributos e desigualdade de renda no Brasil**. In: Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília, junho de 2013.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do Capital para Educar o Consenso**. Coletivo de Estudos de Política Educacional, SP, Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 163-174.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.25, nº2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19491>> Acesso em: 06/07/2014

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Rui; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às Avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

PINTO, Antônio H.. **Educação básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso EJA**. 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG, 2010.

RODRIGUES, José. **Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n° 2, 2005. Disponível em: < <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r109.pdf> > Acesso em: 15/08/2014

RODRIGUES, Rubens Luiz. Transformação social, educação emancipatória e escola pública. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, local, v. 4, n° 1, p. 101-110, jun., 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Revista Sísifo**, n°2, jan./abr. 2007.

_____. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.123-140.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n° 1, 175-208, jan./jun. 2008.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Curitiba, Editora UFPR, n° 29, p. 29-45, 2007

SALES, Jean Rodrigues. A ação libertadora nacional, a revolução cubana e a luta armada no Brasil. **Revista Tempo**, 2009, vol. 14, n° 27, pp. 199-217. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013402013> > Acesso em: 23/03/2014

SANTOS, Thayene da Costa Campos. **Educação Profissional em Cena: uma análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e suas implicações para a formação humana.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n° 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> > Acesso em: 15/08/2014

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, nº116, p. 725-743, jul-set, 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28/01/2015

SILVA, Vânia do C. Nº. **Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na rede federal**. 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e “responsabilidade social”**. São Paulo: Xamã, 2013.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TAVARES, Maria da Conceição. A retomada da hegemonia norte-americana. In: TAVARES, M. C.; FIORI, José Luís (org.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49)

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? **Revista Brasileira de Educação**, v.18, nº 54, jul.set. 2013.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas**. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). Formação de educadores de Jovens e Adultos – II Seminário. Brasília: UFG, SECAD-MEC/UNESCO, 2008, p. 77-82.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ANEXOS

Tabela da relação de Arcos Ocupacionais aderidos pelo PROEJA a partir do PROJOVEM

Arco Ocupacional	Ocupação	Código CBO
Telemática	Operador de microcomputador	4121-10
	Telemarketing	4223-10
	Helpdesk - apoio ao usuário de informática	3172-10
	Assistente de vendas (informática e celulares)	3541-25
Construção e Reparos I (Revestimentos)	Ladrilheiro	7165-10
	Pintor	7233-10
	Vidraceiro (Edificações)	7163-10
	Trabalhador da manutenção de edificações (reparos prediais)	9914-05
Construção e Reparos II (Instalações)	Eletricista Predial	7156-10
	Instalador-reparador de linhas e equipamentos de telecomunicações	7313-20
	Instalador de sistemas eletrônicos de segurança	9513-05
	Trabalhador da manutenção de edificações (instalações)	9914-05
Turismo e Hospitalidade	Cumim	
	Recepcionista	4221-05
	Guia	5114-05
	Agente de viagem	3548-15
Vestuário	Costureiro	7632-10
	Reformadora de roupas	7630-15
	Montador de artefatos de couro	7653-15
	Vendedor de comércio varejista (vestuário)	5211-10
Administração	Arquivista/arquivador	4151-05
	Almoxarife	4141-05
	Auxiliar de escritório/administrativo	4110-05
	Contínuo/Office-boy/Office-girl	4122-05

Arco Ocupacional	Ocupação	Código CBO
Serviços Pessoais	Cabeleireiro/Barbeiro	5161-10 5161-05
	Manicure/pedicure	5161-20 5161-40
	Maquiador	5161-25
	Esteticista	5161-15
Serviços Domésticos	Jardineiro	6220-10
	Porteiro	5174-10
	Empregado doméstico nos serviços gerais - Caseiro	5121-05
	Cozinheiro no serviço doméstico	5132-10
Serviços Domésticos II	Motorista	7823-05
	Faxineiro	5121-15
	Babá	5162-05
	Lavadeiro	5163-05
Esporte e Lazer	Auxiliar técnico - nos esportes	2241-35
	Monitor de esportes e lazer	3714-10
	Animador de eventos	3763-05
	Apresentador de festas populares	3763-10
Metalmeccânica	Serralheiro	7244-40
	Funileiro industrial	7244-35
	Assistente de vendas (automóveis e autopeças)	3541-25
	Auxiliar de promoção de vendas - administrativo (lojas de automóveis e autopeças)	4110-05

Arco Ocupacional	Ocupação	Código CBO
Madeira e Móveis	Marceneiro	7711-05
	Reformador de móveis	7652-35
	Vendedor lojista (móveis)	5211-10
	Desenhista de móveis	3184-25
Arte e Cultura I	Ator de teatro	2625-05
	Artistas da dança (dançarino, figurino e coreografia)	2628
	Dançarinos tradicionais e populares	3761
	Produtor de espetáculos	2621
Arte e Cultura II	DJ/MC	Sem CBO
	Fotógrafo social	2618-15
	Operador de câmara de vídeo (cameraman)	3721-15
	Grafiteiro (artes visuais)	2624-05
Saúde	Auxiliar de laboratório de análises	5152-15
	Recepcionista de consultório médico ou dentário	4221-10
	Corretores de seguros (venda de planos de saúde)	3545-05
	Auxiliar de administração (hospitais e clínicas)	4110-05
	Assistente administrativo (no serviço público)	4110-10
	Coletor de dados em pesquisas	4241-05
	Elaboração/gestão de projetos sociais	Sem CBO
Gestão Pública e 3º Setor	Trabalho social	Sem CBO

Arco Ocupacional	Ocupação	Código CBO
Educação	Crecheiro	3311-10
	Merendeiro	5132-05
	Contador de histórias	2625-05
	Assistente administrativo (escolas/bibliotecas)	4110-10
	Reforço escolar	Sem CBO
Transporte	Cobrador	5112-15
	Motorista de ônibus urbano	7824-10
	Assistente administrativo (transporte)	4110-10
	Despachante	4231-05
Alimentação	Chapista	5134-35
	Repositor de mercadorias (em supermercados)	5211-25
	Cozinheiro geral	5132-05
	Vendedor ambulante (alimentação)	3541-30
Gráfica	Editor de texto e imagem	7661-20
	Encadernador	7687-05
	Impressor (serigrafia)	7662-05
	Operador de acabamento (indústria gráfica)	7663-15
Joalheria	Joalheiro na confecção de bijuterias e jóias de fantasia	7510-10
	Joalheiro (reparações)	7510-15
	Gravador (joalheria e ourivesaria)	7511-15
	Vendedor de comércio varejista (jóias, bijuterias adereços)	5211-10

Arco Ocupacional	Ocupação	Código CBO
Agro-extrativista	Trabalhador na criação de pequenos animais (apicultura, avicultura de corte, avicultura de postura)	6234-10
		6234-15
		6234-20
		6233-20
Agro-extrativista	Trabalhador em cultivo regional (fruticultura, olericultura)	6233-05
		6233-10
		6225/6223
		6321/6324
Agro-extrativista	Trabalhador extrativista florestal de produtos regionais (madeira; alimentos silvestres; fibras, ceras e óleos; gomas e resinas)	6323/6322
		7521-05
		7523-10
		7682-05
Agro-extrativista	Trabalhador no artesanato regional (cerâmica, bordados, madeira, palha e materiais orgânicos)	8332-05
		6310-15
		6311-05
		6310-20
Pesca/Piscicultura	Trabalhador da pesca artesanal (lagostas, pescados de água doce, camarões e peixes)	6313-25
		8481-10
		8414-84
		8481-05
Pesca/Piscicultura	Trabalhador em piscicultura	1414-10
		8481-05
Pesca/Piscicultura	Trabalhador no beneficiamento do pescado (salgador de pescado, limpeza de pescado, defumador de pescados)	1414-10
		8481-05
Pesca/Piscicultura	Vendedor de pescado – peixeiro (comércio varejista)	1414-10
		1414-10

Tabela Relação de Arcos ocupacionais aderidos pelo Proeja a partir do programa Saberes da Terra

Arco Ocupacional	Ocupação	Código CBO
Produção Rural	Culturas Pecuária Extrativismo Agroindústria Aqüicultura	Variados